



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes

TESIS DOCTORAL

Presentada por: María Botella Martínez

Dirigida por: Dra. Carmen Lloret-Catalá, Dra. María Alcantud Díaz y Dr. José Miguel Soriano del Castillo

València, febrero de 2022

Agradecimientos

Esta tesis doctoral realizada dentro del Programa de Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universitat de València representa el cariño y el esfuerzo en el cual participaron, directa o indirectamente, distintas personas aportando sus conocimientos y correcciones, levantándome el ánimo y acompañándome. Este trabajo me ha permitido disfrutar y aprender de la competencia y la experiencia de muchas personas con las que deseo tener un detalle en este apartado.

En primer lugar, a mis directores de tesis, la Dra. María Alcantud-Díaz, la Dra. Carmen Lloret-Catalá y el Dr. Jose Miguel Soriano del Castillo, mi más amplio agradecimiento por haberme animado a emprender la carrera investigadora, por su paciencia ante mi inconsistencia, por su valiosa dirección y apoyo que me han enseñado, motivado y llenado de curiosidad durante estos años hasta la conclusión del trabajo.

A la Dra. Victoria W. Thoresen y al Dr. Robert James Didham, un cariñoso agradecimiento primero por haberme acogido en su grupo de investigación en la Inland Norway University of Applied Sciences, junto con Sacha, Bente y Birgitte que me hicieron sentir como en casa durante esos meses. Segundo, por su gran sabiduría, consejos y ánimo que me brindaron a lo largo de mi estancia donde tuve la oportunidad de enriquecer una parte importante de este trabajo.

Mis agradecimientos a la Fundación Voces, y en especial a Juan y a Ana, que confiaron en mí para acompañarles a Mali y participar en su proyecto para lograr el desarrollo sostenible de la mano de la cultura, y también, desde luego, a los y las profesionales y artistas que organizaron los talleres de radio, filmación, teatro y música. Al Dr. Ricard Silvestre i Vañó y el Dr. Xavier Mínguez López por orientarme en el diseño de materiales, y al Proyecto TALIS, por el respaldo y la inspiración para llevar adelante mi investigación.

También quisiera agradecer a los artistas que han inspirado la parte más creativa de este trabajo. A Miguel Alcantud por idear y hacer posible la película *Diamantes Negros*, la cual me

motivó a empezar este proyecto bien antes de saber que formaría parte de mi tesis doctoral. Y a Ángel Mateo Charris que me ha hecho soñar y viajar desde pequeña con los personajes y paisajes de sus pinturas y los relatos que los acompañan en los libros de las exposiciones. Ambos me concedieron su tiempo y me permitieron entrevistarles, dándome una visión más amplia de sus creaciones y enriqueciendo mis propuestas de manera incomparable.

Petter se merece muchas y buenas palabras y cariño, ya que hemos compartido incontables horas de trabajo, conversaciones, científicas o no, y las risas y desahogos que tan bien han venido en esta aventura. Gracias por los buenos y malos momentos, por estar ahí siempre, en ocasiones con más confianza en mis capacidades que yo misma. Nos hemos dado ánimos por el camino, y eso ha sido determinante.

Un especial agradecimiento a mis amigos de siempre que se acuerdan de mí y quieren que todo me salga bien: Andrés, Belén, Carolina, Clara, Claudia y David, Dani, Jesús, Kati, Mariola, Marta, Ornella, Roser, Sara, Silvia, William. A las amistades que Irlanda me ha regalado, Catarina y Elianne, por aparecer cuando necesitaba desconectar y por entender mi ausencia cuando el trabajo reclamaba toda mi atención. No puedo olvidar en mis agradecimientos a Yasmin, Nuria y Alba, porque estar a gusto donde vives lo cambia todo, a Will, que llegó en la recta final de la historia pero se aseguró de que me tomaba tiempo para comer y descansar con la excusa de pasar un rato juntos, y a la compañía de la minina Inis.

Nada de esto habría ocurrido sin mis padres, que incondicionalmente entendieron mis momentos de angustia, dudas e inseguridades, que, a pesar de mis viajes y mudanzas, siempre están a una llamada de distancia para alegrarme el día e interesarse sobre cómo va mi proceso. Necesito dar las gracias a mi madre, mi primera lectora, correctora y crítica perfecta que me sigue enseñando cada día. Toda mi gratitud y amor a mi familia; mi tía Paquita y los que ya no están, mis tías, mi tío, mi primo, mis primas y mi sobrina Aylén; que nunca fallan cuando vuelvo a casa en busca de refugio y me encuentro sonrisas y ganas de verme.

A ustedes, toda mi admiración y gratitud.

ÍNDICES

Índice

| | |
|--|----|
| Resumen..... | 15 |
| PARTE I. INTRODUCCIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN..... | 17 |
| Introducción | 19 |
| Estructura de la tesis..... | 22 |
| PARTE II. MARCO TEÓRICO | 25 |
| Agenda 2030..... | 27 |
| Antecedentes | 27 |
| De los ODM a los ODS..... | 29 |
| Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) | 33 |
| La educación y los ODS | 41 |
| España y los ODS..... | 45 |
| Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global..... | 53 |
| La globalización..... | 54 |
| Educación y ciudadanía global | 57 |
| Educación y desarrollo sostenible | 60 |
| Educación para el Desarrollo y Educación Superior..... | 66 |
| Educación Intercultural | 69 |
| Multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad..... | 69 |
| La educación intercultural | 76 |
| Interculturalidad en la práctica educativa: Marco didáctico de interacción | 83 |

| | |
|---|-----|
| La pintura | 91 |
| La literatura..... | 97 |
| El cine | 100 |
| PARTE III. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 105 |
| La metodología de la investigación..... | 107 |
| Paradigma de la investigación | 107 |
| Diseño de la investigación..... | 109 |
| Temporalización..... | 110 |
| Técnicas de investigación..... | 111 |
| Análisis de los datos..... | 120 |
| Propuestas didácticas | 121 |
| MALI..... | 122 |
| Propuesta Didáctica 1 (pintura) | 125 |
| Propuesta Didáctica 2 (literatura)..... | 136 |
| ESPAÑA | 146 |
| Propuesta Didáctica 3 (cine) | 146 |
| PARTE IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN..... | 163 |
| Resultados y discusión..... | 165 |
| Resultados de la propuesta basada en la pintura..... | 165 |
| Observación directa al alumnado | 165 |
| Plantilla de análisis..... | 167 |
| Análisis DAFO | 173 |

| | |
|--|-----|
| Resultados de la propuesta basada en la literatura | 176 |
| Observación directa al alumnado | 176 |
| Rúbrica | 178 |
| Análisis DAFO | 182 |
| Resultados de la propuesta basada en el cine..... | 182 |
| Observación directa al alumnado | 182 |
| Análisis de los resultados de aprendizaje (Trabajos del alumnado)..... | 184 |
| Cuestionario..... | 184 |
| Análisis DAFO | 188 |
| PARTE V: CONCLUSIONES | 193 |
| Conclusiones de la investigación..... | 195 |
| Contribución de esta tesis a los ODS | 195 |
| Descubrimientos e implicaciones de esta tesis | 197 |
| Limitaciones de la investigación y líneas de futuro | 199 |
| Research conclusions..... | 203 |
| Contribution of this thesis to the SDGs..... | 203 |
| Findings and implications of this thesis | 205 |
| Limitations of the Research and Future Directions | 207 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | 211 |
| Anexos..... | 229 |
| Summary | 239 |

Índice de figuras y tablas

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Objetivos de Desarrollo del Milenio..... | 30 |
| Figura 2 De los ODM a los ODS..... | 32 |
| Figura 3 Logo ODS..... | 36 |
| Figura 4 Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible..... | 37 |
| Figura 5 Modelo de las 5P..... | 38 |
| Figura 6 Estructura del Gobierno a 28 de junio de 2021..... | 48 |
| Figura 7 ODS y universidades..... | 51 |
| Figura 8 Dimensiones de la sostenibilidad..... | 61 |
| Figura 9 Cuestionario..... | 118 |
| Figura 10 Cuadro de análisis DAFO..... | 119 |
| Figura 11 Tubabus en Tongorongo (2001)..... | 126 |
| Figura 12 RECUERDOS Y NOVEDADES. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 130 x 195 cm..... | 127 |
| Figura 13 AHAB EN EL NÍGER. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 200 x 150 cm..... | 127 |
| Figura 14 LE DÉJEUNER. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 200 x 200 cm..... | 134 |
| Figura 15 MERCADO. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 130 x 197 cm..... | 134 |
| Figura 16 Presentación para taller de creación de cuentos..... | 141 |
| Figura 17 Ejercicio de recepción oral..... | 155 |
| Figura 18 Ejercicio de producción oral..... | 155 |
| Figura 19 Ejercicio de producción escrita..... | 156 |
| Figura 20 Presentación sobre hechos curiosos de África..... | 156 |
| Figura 21 QR tráiler de <i>Diamantes Negros</i> | 160 |
| Figura 22 Hombre palitos..... | 168 |
| Figura 23 Hombre renacuajo I..... | 169 |
| Figura 24 Hombre renacuajo II..... | 169 |
| Figura 25 Figura humana, coche y flor..... | 170 |

| | |
|---|-----|
| Figura 26 Figura humana con pelo y extremidades | 170 |
| Figura 27 Figura humana con movimiento y elementos del entorno | 171 |
| Figura 28 Estructura de los cuentos | 178 |
| Figura 29 Gramática de los cuentos | 179 |
| Figura 30 Vocabulario de los cuentos | 179 |
| Figura 31 Puntuación y ortografía de los cuentos..... | 179 |
| Figura 32 Género del cuento | 180 |
| Figura 33 Elementos culturales y valores en los cuentos | 181 |
| Figura 34 Análisis de las preguntas Sí/No..... | 185 |
| Figura 35 Análisis de las preguntas de la escala Likert..... | 187 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Cuestionario que conceptualiza la Recomendación de 1974 | 63 |
| Tabla 2 Temporalización de la investigación | 110 |
| Tabla 3 Análisis de las ilustraciones | 114 |
| Tabla 4 Análisis de los cuentos | 115 |
| Tabla 5 Cronograma de la propuesta de la pintura | 128 |
| Tabla 6 Cronograma de la propuesta de la literatura | 137 |
| Tabla 7 Cronograma de la propuesta del cine | 150 |
| Tabla 8 DAFO de Mali | 175 |
| Tabla 9 DAFO de España | 190 |

Resumen

La Agenda 2030 presenta 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con sus metas e indicadores universales que los países miembros de la ONU emplean para enmarcar sus políticas. Entre las metas del ODS 4 “educación de calidad” encontramos: “asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible”. El objetivo del presente estudio se centra en demostrar el potencial de las artes para fomentar las competencias comunicativas, sociales, interculturales, emocionales, de ciudadanía y sostenibilidad. Para ello, se ha realizado una investigación aplicada que deriva en una propuesta concreta de intervención con un programa educativo destinado a la enseñanza de lenguas, tanto primera como extranjera, en distintos niveles de la educación formal en Mali y en España, aplicando un método holístico basado en el paradigma interpretativo.

A través de la pintura, la literatura y el cine, se plantean una serie de actividades ideadas para crear un entorno educativo integrador, favorecer el empoderamiento del alumnado y promover el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia, la comunicación, la cooperación y la educación intercultural, como competencias esenciales para la consecución de los 17 ODS, la construcción de un mundo transcultural sostenible y el desarrollo de una ciudadanía global preparada para los retos del siglo XXI.

En la metodología de este proceso educativo innovador, multidisciplinar, flexible y adaptable, se ha empleado un análisis del proceso de investigación para monitorizarlo adecuadamente (DAFO). Cada una de las propuestas presenta una recogida de datos cualitativos (observación, rúbricas) y cuantitativos (encuestas, entrevistas) y se ofrece un análisis de contraste de los resultados finales.

Con todo, se espera facilitar la exigente tarea que supone hacer consciente a la sociedad de base (desde la misma infancia; desde los niveles más bajos de la misma y en todos los niveles de la educación formal) de en qué consisten los ODS y su relevancia para hacer de todas las personas corresponsables directas en su consecución para garantizar un futuro sostenible para toda la ciudadanía global.

Palabras clave: ODS, Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global, Educación Intercultural, Educación a través de las artes

PARTE I. INTRODUCCIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción

La sociedad contemporánea se enfrenta a problemáticas globales, desigualdades estructurales y ambientales. Con el objetivo de afrontarlas, abordando directamente sus causas y haciendo realidad los derechos humanos para todos y todas de manera sostenible, la Organización de las Naciones Unidas anunció en 2015 la aprobación, por consenso, de la Agenda 2030. En este documento se detallaron 17 objetivos que debían funcionar como hoja de ruta para la construcción de un mundo mejor, sin pobreza ni desigualdades, en paz, y de una sociedad global inclusiva, igualitaria, justa, respetuosa y amante del planeta y los recursos naturales.

El fomento de tales valores debe dirigirse a todos los niveles de la sociedad para alcanzar ese efecto universal y transformador. Históricamente, la transmisión de conocimientos y valores que ha venido moldeando a las personas ha sido la educación. Sin duda, como aparece destacado en el cuarto objetivo de la Agenda 2030, la educación puede contribuir directamente a la construcción de un mundo más equilibrado, menos discriminatorio, más desinteresado y menos desigual. La forma de cambiar la realidad es modificando la percepción que se tiene de ella y transformando las actitudes y comportamientos de aquellos que la construyen. Eso es lo que la educación puede aportar.

La Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global, desde su dimensión más intercultural, es la vía de acción que se ha escogido para cumplir la misión de formar a la ciudadanía del siglo XXI, pues trasciende los enfoques educativos tradicionales y proporciona los conocimientos prácticos necesarios para afrontar las complejas realidades de la actualidad (Tilbury, 2011). Desde tal planteamiento, se considera necesario investigar las posibilidades que plantea y ofrecer ejemplos que lleven a la práctica todas las propuestas teóricas de la disciplina, dentro un contexto atractivo y beneficioso para sus participantes, necesario para ofrecer una educación significativa, rica y constructiva, con poder transformador. El entorno ideal lo ayudan a crear las artes, sugiriendo nuevas formas de percibir e interpretar, apelando a la reflexión y motivando el desarrollo expresivo y creativo.

Con el fin de contribuir a la construcción de una ciudadanía global activa y reflexiva que trabaje unida para fomentar el desarrollo sostenible de un mundo responsable, justo, equilibrado, pacífico y rico en matices y oportunidades, la presente tesis doctoral propone utilizar las disciplinas artísticas como recurso didáctico. Se aporta un modelo pedagógico transversal en la educación formal que incentive la participación de los ciudadanos del futuro.

El interés personal que llevó a desarrollar esta investigación parte del trayecto educativo y personal y del contexto actual, caracterizado por las constantes transformaciones en la sociedad. Desde muy joven he disfrutado cuestionando lo que ocurría a mi alrededor, devorando historias por medio de la lectura, la música o su representación en cuadros, escenarios o en la pantalla, conociendo gente nueva, aprendiendo lenguas extranjeras y descubriendo las curiosidades de culturas diferentes, y he tenido la certeza de que el conocimiento, la comprensión y la cooperación nos permitirán enfrentarnos a los retos que nos encaminarán hacia un futuro mejor. La educación es un motor y las artes, el medio para eliminar todas las barreras de la razón, el espacio y el tiempo.

Tras este estudio y lo que he podido observar a lo largo de mi propia carrera académica es la ausencia de relevancia de las disciplinas artísticas en el entorno educativo. Si bien es cierto que se recurre a ellas con cada vez más frecuencia y que investigaciones y expertos abogan por los beneficios que aporta su empleo en todos los ámbitos académicos, su papel en los sistemas educativos actuales sigue siendo débil, está mal perfilado y existe confusión con respecto a su labor. Considerando la situación actual, las artes son más necesarias que nunca. Por tanto, se pretende darles impulso desde un enfoque holístico que fomente el espíritu crítico y la colaboración de distintos agentes (construcción de alianzas).

Para ello se ha servido de un estudio bibliográfico, de la realización de entrevistas a expertos en la materia y, combinando y analizando los resultados obtenidos, se ha elaborado una propuesta didáctica que pretende incidir en la realidad fomentando la colaboración entre los distintos agentes y promoviendo un modelo interdisciplinar que integre los valores defendidos en esta tesis de manera transversal y cooperativa, formando ciudadanos globales con sentido crítico y conocimientos de cultura visual. La piedra angular elegida son los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas que cuentan con un carácter holístico, exhaustivo y atractivo para las inquietudes de la ciudadanía del futuro. Si se cuenta con el compromiso necesario, la formación adecuada, se colabora en red y se da un mayor impulso institucional, se puede lograr.

El trabajo de investigación que se presenta pretende dar a conocer y transmitir la importancia y repercusión de los 17 ODS, previstos en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Se proyecta ofrecer una propuesta alternativa a través del conocimiento para empezar a actuar, en favor de uno o más propósitos, con determinación y de manera organizada, ya que la realización de estas metas a tiempo depende de su propagación y del compromiso común.

El principal objetivo de este trabajo es doble, por una parte demostrar que la utilización de actuaciones y materiales artísticos puede contribuir a desarrollar las competencias sociales y

ciudadanas, centrándose en las transculturales, entre los y las ciudadanas del futuro, así como aquellas personas ya presentes y susceptibles de participar en una mejora y creación de una sociedad mundial equilibrada y libre. En segundo lugar, estas actuaciones educativas se pretende que sean el vehículo que lleve los ODS hacia el alumnado participante (80+70 estudiantes de Primaria en Mali y 20 de Bachillerato en España).

Esta meta que se plantea implica una serie de objetivos secundarios:

- El diseño e implementación de un programa educativo, basado en la transferencia de ODS, del que formarán parte varias modalidades artísticas que se han empleado como medio de trabajo para introducir los diferentes valores formativos. En cualquier proceso de aprendizaje, el alumnado necesita experiencias, sentimientos, motivaciones y reiteración de hechos además de personas que transmitan su entusiasmo por los contenidos que están enseñando. Dichos estudiantes, necesitan también materiales de calidad, entretenidos y sugerentes, que harán que se sientan más atraídos por contenidos que incluyan fragmentos de películas apropiadamente seleccionadas, documentos gráficos, música, etc. Los contenidos que se proponen podrían adaptarse a diferentes rangos de edad, etapas educativas y ramas del conocimiento.
- Implementar acciones en favor del empoderamiento del alumnado receptor haciendo que participe en su propio proceso de aprendizaje. Diferentes investigaciones defienden que estimular una cantidad diversa de inteligencias (Escamilla, 2014, Gardner, 1983) al mismo tiempo aumenta la memoria, la comprensión y proporciona un aprendizaje más profundo. Así, las artes pueden producir una dinámica que provocará que los y las estudiantes experimenten un intenso impacto cognitivo y emocional.
- Abordar en la investigación los conceptos fundamentales que tienen su origen en aquellos que fija la ONU en su Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Entre todos los ODS, la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el éxito de los 17 objetivos recogidos allí. La educación es la base fundamental con la que puede avanzar una sociedad hacia la mejora de una comunidad, de un país, de un mundo mejor. Las ambiciones en el ámbito de la educación se plasman de manera esencial en el ODS 4, que pretende “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Esta propuesta parte de la relevancia del concepto de Transculturalidad y, asociadas a él, el de las Competencias Transculturales. Desde este aspecto se ha tratado de unir diferentes disciplinas, materias y entornos hacia un mismo propósito o meta: la Cooperación Internacional para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Global.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- Centrar el interés de esta propuesta educativa en desarrollar la Competencia Comunicativa mediante la aplicación de Pedagogías Activas, Participativas y Globalizadoras como el Aprendizaje Cooperativo, las Historias de Vida o el Aprendizaje Servicio. Esta inclusión social y educativa pretende lograrse a través de una intervención metodológica desde las Artes y la Cultura, como alianza necesaria para la construcción de la ciudadanía.

Estructura de la tesis

La investigación que se desarrolla en las próximas páginas se estructura en siete partes diferenciadas:

En la primera parte se encuentra la introducción, que presenta el estudio realizado, plantea el problema y describe la finalidad de la investigación. También incluye este mismo apartado que detalla la organización del trabajo.

La segunda parte detalla el marco teórico con los referentes de las distintas disciplinas que, combinadas, fundamentan el diseño del material posterior. El marco de referencia se compone de cuatro capítulos dedicados a cada una de las disciplinas que sustentan la investigación.

El capítulo “Agenda 2030” presenta la iniciativa internacional de la Organización de las Naciones Unidas que en los últimos años incide en la importancia de alcanzar un futuro más sostenible, justo y en paz. Los retos de la sociedad actual se afrontan siguiendo una hoja de ruta marcada por los 17 ODS, incluidos y detallados en la Agenda 2030. Se subraya la importancia de abordarlos como ciudadanía global y estableciendo alianzas. También se describe la trayectoria que se sigue desde España y sus universidades para trabajar en la consecución de un mundo mejor al que aspira la dicho documento.

El capítulo “Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global” plantea los principales retos del desarrollo sostenible y se define el concepto de ciudadanía desde una perspectiva global. En este capítulo se presenta la educación como herramienta formadora de una ciudadanía comprometida a participar en la construcción de un mundo sostenible haciendo frente a los retos actuales en un contexto local, nacional y global. Se presenta la EpDSCG como una de las principales alternativas para la participación de los jóvenes en la sociedad como ciudadanos críticos y activos.

El capítulo “Educación intercultural” pone en relieve la importancia del concepto de cultura en la construcción de sociedades y de relaciones entre personas. En él se trata de

manera general la evolución de lo que entendemos por cultura y las diferentes conceptualizaciones de este término que han ido surgiendo con el tiempo. Se definen concretamente los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. Y se hace énfasis en la importancia de brindar una educación intercultural a los ciudadanos del futuro como parte de su capacitación relacional en una sociedad global.

Finalmente, el capítulo “Interculturalidad en la práctica educativa: Marco didáctico de interacción” es una síntesis de los apartados presentados con anterioridad e introduce lo que será el medio principal para intentar alcanzar nuestros objetivos de formar una ciudadanía global intercultural, activa, crítica, justa y en paz: las artes. Específicamente, se introducen la pintura, la literatura y el cine como puente para ilustrar las aportaciones de la investigación.

En la tercera parte del trabajo se encuentra la descripción de la metodología y los dos contextos en los cuales se desarrolló.

El capítulo inicial de esta parte reúne los principios metodológicos, define el tipo de investigación que se ha llevado a cabo y describe cómo se ha diseñado. Se incluye una definición del paradigma como método que organiza la investigación, se especifican las fases generales de esta y los instrumentos escogidos para la recolección de datos de las propuestas didácticas que siguen. En este capítulo también se presenta cómo se llevó a cabo el análisis y la interpretación de los resultados.

El siguiente capítulo está dedicado a las propuestas didácticas basadas en la pintura, la literatura y el cine (en este orden), que fueron diseñadas siguiendo los objetivos de este trabajo y se constituyen como parte fundamental del proyecto de investigación. En cada uno de sus apartados se contextualiza la experimentación de la unidad didáctica, los materiales empleados y se detalla la secuenciación de las diferentes partes que las componen y han servido de base a la investigación.

La cuarta parte reúne y analiza los resultados de la investigación, detallados en diferentes apartados para cada una de las tres propuestas didácticas y organizados en función de los instrumentos de recogida de información empleados. Cada apartado se centra primero en los resultados obtenidos a partir de la observación directa al alumnado; a continuación, se presentan los resultados descriptivos obtenidos a partir de los trabajos desarrollados a lo largo de la implementación, y, finalmente, se muestra una tabla con los resultados obtenidos a partir de un análisis DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas, Oportunidades).

En la quinta parte se desarrollan las conclusiones finales. Este capítulo presenta tres partes. La primera detalla en qué medida esta tesis contribuye a la difusión y consecución de los

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

ODS. El segundo apartado incluye las respuestas a las preguntas de la investigación incluidas en la introducción, y finalmente, se mencionan las limitaciones encontradas y se sugieren futuras líneas de estudio.

La sexta parte incluye las referencias bibliográficas citadas a lo largo del trabajo siguiendo la normativa de la American Psychological Association (APA) séptima edición. Y en la séptima parte se puede consultar la compilación de los anexos (materiales y documentos utilizados en el proceso de investigación).

PARTE II. MARCO TEÓRICO

Agenda 2030

La sociedad global no ha cesado de reclamar acciones que minimicen los conflictos en el mundo y mejoren la calidad de vida de aquellos que experimentan dificultades para alcanzar el bienestar que es un derecho al que todo el mundo debería tener acceso, independientemente del lugar y las circunstancias en los que nazcamos. Al mismo tiempo, el planeta y los cambios en la dinámica climática vienen lanzando señales de alerta. Avisan de las negativas consecuencias que el impacto humano tiene sobre el entorno y los seres vivos con quienes lo comparten.

La necesidad de cambio es incuestionable y la respuesta no puede ser otra que un modelo de desarrollo incluyente y sostenible, capaz de dar respuesta a los retos más acuciantes que se presentan, y del que hay que participar unidos y coordinados.

La redacción de los apartados que conforman este capítulo se apoya en gran medida en la publicación *La contribución de las universidades a la Agenda 2030*, firmada por Ana Alcaraz Lamana y Pamela Alonso Torres, que hace un estudio extenso y detallado de la temática que inicia nuestro marco teórico.

Antecedentes

A lo largo de los años, la Asamblea de las Naciones Unidas ha considerado prioritarias cuestiones como la reducción de la pobreza, la erradicación del hambre, la implantación de la enseñanza Primaria universal y la promoción de la igualdad entre los géneros. Todas ellas cobraron especial importancia en el año 1960, cuando la Organización de las Naciones Unidas (ONU) admitió el mayor número de nuevos miembros hasta la fecha. Diecisiete fueron los que entraron a formar parte de ella, la primera oleada de nuevos países independientes. Esto despertó la preocupación en materia de desarrollo, particularmente en la lucha contra el hambre en el mundo.

El 1 de julio de 1960 se lanzó la Campaña Mundial contra el Hambre a través de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) que se encargó de dirigir las actividades internacionales enfocadas a evaluar y abordar la situación de los miembros provenientes de regiones de África, Asia, del Pacífico y el Caribe. Más tarde y como consecuencia de la Resolución 1714 (XVI), la FAO creó los procedimientos que permitirían el acceso de dichos países a mayores cantidades de excedentes de alimentos como medida contra el hambre y, administrado junto con la Asamblea, se estableció el Programa Mundial de Alimentos (PMA) con un fondo de contribuciones voluntarias de 100 millones de dólares de los

Estados Unidos. Destacando otras necesidades de los países menos adelantados, el 15 de diciembre de 1960 se creó el Fondo de las Naciones Unidas para la Capitalización.

A raíz de las diferentes preocupaciones que surgían en materia de desarrollo, más allá de la lucha contra el hambre, y de la propuesta del Presidente de los Estados Unidos, Dwight D. Eisenhower, el 19 de diciembre de 1961 [Resolución 1714 (XVI)] la Asamblea proclamó el de 1960 como el “Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo”. Pese a grandes esfuerzos, como fue la acción del PMA junto con otras organizaciones en la adaptación de la ayuda alimentaria multilateral que permitió superar por primera vez en 1969 el objetivo de promesas de contribución fijado en 200 millones de dólares, se reconoció que los progresos habían sido limitados y todavía faltaba trabajo para alcanzar los objetivos. Esto motivó la proclamación el 24 de octubre de 1970, vigésimo quinto aniversario de la ONU, del Segundo Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo que se iniciaría al comenzar el año siguiente.

Los años 70 resultaron ser, sin embargo, una época de crisis por el colapso del patrón oro que afectó a la esfera mundial en diversos frentes, por supuesto también a las contribuciones al PMA. El deterioro del entorno económico puso el acento no solo en la repercusión que la crisis alimentaria tenía sobre el desarrollo económico y social, sino también en los principios y valores fundamentales asociados con el derecho a la vida y la dignidad humana, que se recogen en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. Esta década no podía considerarse sino un fracaso de la Estrategia Internacional del Desarrollo por lo que la Asamblea General decidió establecer metas y objetivos que la complementaran y ampliaran, y el 5 de diciembre de 1980 [Resolución 35/36] aprobó la Nueva Estrategia del Desarrollo para el Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1981-1990). Por desgracia, las estrategias para reducir la brecha entre los países desarrollados y en desarrollo no tuvieron el efecto esperado.

Hacia finales del Cuarto Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1991-2000), se determinó que muchos de los desafíos que se habían planteado en Estrategias previas persistían todavía. La globalización y la incipiente interdependencia de las economías mundiales acaparaban la atención internacional. Las instituciones ya no podían centrarse únicamente en el crecimiento económico para fomentar el desarrollo, la seguridad social, la descentralización, la transparencia y la responsabilidad, entre otros factores, cobrarían una relevancia especial.

La Asamblea General de las Naciones Unidas trató de combinar a través de un enfoque holístico una serie de objetivos y metas que promovieran el desarrollo económico y social a la vez que hacían frente a la pobreza. Así, en el año 2000 se aprobó la Declaración del Milenio en

un intento por aunar y concentrar todas las actividades, compromisos e iniciativas que habían surgido por separado en los pasados decenios en materia de desarrollo. Los más tarde conocidos como Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) exhortaron a los países más desarrollados a multiplicar sus esfuerzos y promover el desarrollo económico y social de las naciones más pobres del mundo.

De los ODM a los ODS

La sesión ordinaria de la ONU que tuvo lugar en el 2000, se dedicó a cambiar la orientación de los pasados cuatro decenios de debate, retos y lucha poco fructífera por alcanzar el desarrollo económico y social satisfactorio a nivel mundial. Durante este encuentro denominado la “Cumbre del Milenio”, 189 países, la mayor reunión de dirigentes mundiales celebrada hasta el momento, suscribieron un pacto que recogía los ocho ODM que debían cumplirse antes del año 2015.

Los ODM estaban fundamentalmente centrados en las personas, para aliviar la pobreza y minimizar la brecha Norte-Sur. Por cada uno de los ocho se definieron un total de 21 metas y, para ayudar a cuantificar y hacer un seguimiento de su rendimiento, se propusieron 60 indicadores. Estos no eran sino unos referentes mínimos a partir de los cuales cada país debía construir sus propias estrategias y sistema de medición.

La importancia de los ODM reside en que fueron el primer gran compromiso mundial por el desarrollo. Fue la primera agenda global, con objetivos realistas, concretos, fáciles de comunicar, e indicadores medibles que, además, ofrecía un nuevo modelo que sentaba las bases para una verdadera cooperación basada en alianzas horizontales: daba el papel protagonista a los países en desarrollo, contando con el apoyo de los países más desarrollados.

Figura 1

Objetivos de Desarrollo del Milenio



Nota. Fuente: ONU.

La Cumbre del Milenio resaltaba el desarrollo como derecho intrínseco y centraba su atención en los grupos tradicionalmente marginados, como las minorías étnicas, los pueblos indígenas y las mujeres, específicamente. El compromiso establecido por los 189 firmantes suponía contar con un apoyo político sin precedentes que promovía el aumento de la concienciación sobre la brecha Norte-Sur y facilitaba los esfuerzos internacionales para acabar con la pobreza, en políticas y aportación de recursos para la Ayuda Oficial al Desarrollo (AOD).

El progreso alcanzado con los ODM fue sustancial. En 2015, varios logros se habían cumplido:

- Reducción del número de personas en situación de pobreza extrema a la mitad (de 1.900 a 836 millones).
- Reducción del porcentaje de personas con nutrición insuficiente a la mitad en los países en desarrollo.
- Descenso a casi la mitad del número de menores sin escolarizar (de 100 a 57 millones).
- Descenso a casi la mitad de la tasa de mortalidad en menores de 5 años (de 90 a 43 muertes/1.000 nacimientos).
- Reducción de la tasa de mortalidad materna en un 45%.
- Se salvaron 37 millones de vidas con acciones concretas contra la tuberculosis.
- 147 países consiguieron alcanzar la meta de acceso a agua potable.
- La AOD aumentó un 66% entre 2000 y 2015 (a pesar de la crisis).

Sin embargo, el alcance de los logros fue desigual. El pacto de la Cumbre del Milenio recibió algunas críticas que podrían tenerse en cuenta de cara a hacer una futura propuesta mejorada:

- Se trataba de un compromiso no vinculante, es decir, no era jurídicamente obligatorio y se temió que los firmantes del acuerdo no estuvieran realmente comprometidos.
- Los ODM se diseñaron desde la perspectiva de los países desarrollados, lo cual implicaba un proceso de definición poco participativo.
- Los ODM enfocaban sus acciones exclusivamente en países más empobrecidos, discriminando al resto de la población vulnerable.
- Los ODM pretendían reducir la brecha Norte-Sur, es decir, estaban basados en las diferencias, en la exclusión de países y ciudadanos (ricos-pobres).
- Daban una visión reduccionista del desarrollo, básicamente limitado al fenómeno de la pobreza.
- Las acciones se centraban en las consecuencias, pero NO en las causas estructurales, de la pobreza.
- No se incluyeron aspectos clave como la igualdad o la sostenibilidad.
- Presentaban un excesivo nivel tecnocrático enfocado al logro de objetivos mediante la transferencia de recursos financieros y estrategias de acción, sin contemplar plenamente los DDHH en cada uno de los objetivos.
- El ODM 8, el más comprometido para países desarrollados, era muy débil en metas y fechas (“Meta 8B: Atender las necesidades especiales de los países menos adelantados”).

Estas cuestiones fueron observadas durante el periodo estipulado para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (2000-2015).

Figura 2

De los ODM a los ODS



Nota. Fuente: Alcaraz, A. (2015).

En junio de 2012 tuvo lugar en Río de Janeiro la conferencia Río+20 (Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Desarrollo Sostenible). Allí nació la inquietud por diseñar un proceso que fomentara la adopción de un nuevo cuerpo de ODS que continuara, más allá de 2015, con el impulso que los ODM habían generado.

La nueva agenda pretendía tener a las personas como eje central y, por eso, debían participar activamente en la elaboración de su programa. Se procedió a recabar información, tanto por internet como por medios convencionales, mediante una consulta global. En ella participaron organizaciones de la sociedad civil, ciudadanos de a pie, científicos, académicos y representantes del sector privado de todo el mundo. El Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, presentó una síntesis de los resultados de los distintos procesos (consultas temáticas y nacionales, encuestas, paneles especializados para facilitar los debates intergubernamentales...).

En 2015, en el marco de la 70ª reunión de la Asamblea General en Nueva York, todos los países miembros adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Este documento y los 17 objetivos que comprende componen el guion que regirá las actividades para el bienestar de las personas y el cuidado del planeta durante el periodo 2015-2030.

Los ODS son herederos de los ODM y buscan dar un salto cualitativo ampliando los éxitos alcanzados con ellos, así como lograr aquellas metas que no fueron conseguidas. Por ejemplo, en este nuevo periodo, su aplicación es universal: todos los países, no únicamente

aquellos que están en desarrollo, deben promover la prosperidad a la vez que protegen el planeta. Se habla de países en global, de “ciudadanía global”. También se buscará proponer estrategias que aborden las causas de la pobreza para asegurar su erradicación, a través del crecimiento económico y abordando las diferentes necesidades sociales (educación, salud, protección social y oportunidades de empleo), sin olvidar en esta ocasión la protección del medio ambiente y la lucha contra el cambio climático. Es un enfoque más ambicioso, mucho más integrador, coherente y amplio.

Agenda 2030. Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El 25 de septiembre de 2015, 193 países miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas firmaron tras una Cumbre del Desarrollo Sostenible histórica la resolución: “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible”. Considerado el mayor compromiso internacional alcanzado hasta la fecha para la protección del planeta y sus habitantes, constituye una hoja de ruta que se operativiza en 17 objetivos de aplicación universal con 169 metas y 300 indicadores de seguimiento (Resolución 70/1).

Estamos resueltos a poner fin a la pobreza y el hambre en todo el mundo de aquí a 2030, a combatir las desigualdades dentro de los países y entre ellos, a construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas, a proteger los derechos humanos y promover la igualdad entre los géneros y el empoderamiento de las mujeres y las niñas, y a garantizar una protección duradera del planeta y sus recursos naturales. (ONU, 2015a)

Estos objetivos son la piedra angular de la Agenda 2030 que se basa en cuatro principios que orientan su implementación: universalidad, participación, rendición de cuentas, e igualdad y no discriminación.

A pesar de las observaciones hechas acerca de la no-obligatoriedad jurídica de los anteriores objetivos, el acuerdo por los ODS sigue sin ser de carácter vinculante. Sin embargo, los gobiernos de los países firmantes tienen la responsabilidad política de integrarlos como propios estableciendo las medidas necesarias dentro del marco de su territorio para lograrlos. Para medir los progresos conseguidos en el cumplimiento de los objetivos, se espera que los gobiernos establezcan un sistema de examen y seguimiento que sea adaptable a nivel regional y recoja datos fiables, accesibles y oportunos. La aportación de esta información estructurada y proveniente de distintas escalas, contribuirá al análisis a nivel mundial.

La contribución a la Agenda 2030 implica no solo a los gobiernos, sino, entre otros, también a las asociaciones, el sector privado, academia y la sociedad civil en general. Se espera que todas las partes interesadas se alíen y participen en la consecución de las iniciativas nacionales. La Agenda 2030 reconoce explícitamente la importancia estratégica de las alianzas como garantía de movilización y resultados. Por lo tanto, las responsabilidades de cumplimiento y éxito de los ODS son compartidas entre todos.

Hablar de alianzas y de responsabilidades y compromisos colectivos, es hablar de cooperación, de trabajo conjunto y ordenado. Con anterioridad a las ambiciones del acuerdo que nos ocupa, ya existían alianzas continentales e intercontinentales y agendas que, en más o menos medida, son complementarias a la Agenda 2030. El V Plan Director de la Cooperación Española (2018) detalla cómo grupos de los que el país es miembro o en los cuales participa, como el Consenso Europeo o el G20, cuentan con una unidad centrada en desarrollo que ha dirigido sus acciones a impulsar un plan de acción para la implementación de los 17 ODS. Del mismo modo, el Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD), dedicado al seguimiento y evaluación de las políticas de desarrollo de sus integrantes, está reformando sus métodos, criterios y mediciones para adecuarlos a la Agenda 2030. También quiere contribuir a su consecución con un indicador llamado Apoyo Oficial Total para el Desarrollo Sostenible (AOTDS o TOSSD en sus siglas inglesas) que pretende ofrecer mayor transparencia y diferenciar las acciones puramente comerciales de los instrumentos de cooperación para el desarrollo.

Y, ¿qué se entiende por desarrollo dentro del marco de la Agenda 2030? En 1978, la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo en su Informe Brundtland, también llamado Nuestro futuro en común, definía por primera vez el concepto de Desarrollo Sostenible como “aquel desarrollo que satisface las necesidades actuales sin poner en peligro la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus propias necesidades”. Aquí se resalta cómo la sostenibilidad aúna diferentes dimensiones y no debe considerarse exclusivamente sinónimo de la defensa del medioambiente. Como se detalla en el capítulo siguiente, el Desarrollo Sostenible implica la necesidad de un cambio de paradigma a nivel global que garantice el bienestar de la ciudadanía del futuro, y la ruta hasta allí nos la dibujan los ODS.

Cada uno de los 17 ODS va acompañado de sus metas, 169 en total, definidas por los jefes de estadística de los Estados Miembros. Estas, a su vez, cuentan con indicadores que servirán para supervisar y examinar su progreso anualmente.

Existen indicadores a distintas escalas. A nivel mundial, el Grupo Interinstitucional y de Expertos sobre los Indicadores de los ODS, y con el acuerdo en marzo de 2016 de la Comisión de Estadística de las Naciones Unidas, elaboró un marco para los indicadores globales, más tarde

aprobados por el Consejo Económico y Social y la Asamblea General. A nivel nacional, son los gobiernos quienes deben encargarse de establecer sus propios indicadores que contribuirán al proceso de análisis del cumplimiento de los objetivos y las metas. Y estos se verán enriquecidos con los datos proporcionados por los progresos ilustrados en el seguimiento y examen a nivel regional.

Se cuentan aproximadamente 300 indicadores para las 169 metas. Cada una podría contar con dos, excepto aquellas que abarcan cuestiones transversales.

La nueva agenda de desarrollo sostenible cuenta con el apoyo de recursos financieros. Se espera que estos sean movilizados de manera efectiva. Como garantía, se seguirán las indicaciones de la Agenda de Acción de Addis Abeba, el documento final de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo, para supervisar y examinar la aplicación de los ODS a nivel mundial. El informe anual sobre los progresos en el cumplimiento de estos objetivos elaborado por el Secretario General e inspirado en las reuniones anuales del Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible, guiará los procesos mundiales de seguimiento y examen.

Existe un elemento fundamental en la nueva agenda para la consecución de los ODS que no estaba presente para los del Milenio. Se trata de los medios de aplicación, incluida la movilización de recursos financieros que mencionamos más arriba. Una inversión sustancial va a ser necesaria tanto en los países desarrollados como en los que se encuentran en vías de desarrollo. El importe podría alcanzar varios billones de dólares, según apuntan las Naciones Unidas.

La financiación de la nueva agenda con estos recursos considerables debe enfocarse hacia un desarrollo sostenible. Estos recursos considerables existen, no es necesario producir nueva riqueza. Proviene de la movilización de fuentes, públicas y privadas, nacionales e internacionales. Los países podrán contar con asistencia oficial para el desarrollo, que orientará su ayuda a aquellos que más lo necesiten con el objetivo de alcanzar un desarrollo sostenible mundial.

El Fondo ODS y los ODS

El Fondo ODS (SDGF por sus siglas en inglés) fue el primer mecanismo internacional multidonante y multiagencias, de cooperación para el desarrollo creado en 2014 para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. 23 países, a través de programas conjuntos multidimensionales, hicieron una contribución inicial para apoyar actividades de desarrollo

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

sostenible. Según datos del SDGF, más de 5,4 millones de personas están mejorando sus vidas gracias a estos programas, 70% de las cuales son mujeres y niñas. Sirviendo de transición entre los ODM y los ODS, el Fondo aprovecha su experiencia para ofrecer ejemplos concretos mediante programas conjuntos integrados y multidimensionales para la implementación de la Agenda 2030 como medio para un mundo sostenible e inclusivo.

Figura 3

Logo ODS



Nota. Fuente: ONU.

Los ODS

Garantizar el bienestar **global** de las personas, proteger el planeta y acabar con la pobreza sin poner en riesgo el futuro de estos es lo que ambiciona la Agenda 2030 a través de los 17 ODS que describe extensamente. El mantra de esta completa guía es: No dejar a nadie atrás.

Los 17 ODS son **comprehensivos, multidimensionales, participativos y universales**. Todos los países pueden ser objeto y sujeto de la Agenda 2030, desde el punto de vista social, económico o medioambiental. Deben implicar a todos los actores que constituyen su sociedad, además de combinar políticas públicas nacionales, acción exterior y cooperación al desarrollo, y sin perder de vista la noción de sostenibilidad que se incluye de forma transversal en cada uno de los ODS universales (Alcaraz y Alonso, 2019).

Figura 4

Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible



Nota. Fuente: ONU.

Para su implementación, los ODS se basan y deben cumplir seis principios:

- Transversalidad: para todos y todas, y de todos y todas (esfuerzos y recompensas compartidos).
- Interrelación (enfoque holístico y multidimensional, carácter integrador e indivisible por elementos transversales implementar todo de forma simultánea y armonizada, interconexión entre objetivos, participantes de distintos niveles) + (redes de trabajo y alianzas internacionales, intersectoriales, interdisciplinarias coordinadas en las distintas dimensiones del desarrollo sostenible, colaboración entre los actores).
- Responsabilidad compartida (de todos los países y actores, siempre en función de sus recursos y capacidades).
- Subsidiariedad (abordaje proporcional en recursos, pero nunca de forma independiente: alianzas para una gestión compartida).
- Localización y apropiación (mantra clásico del DS piensa globalmente, aplica localmente, generación en cascada-distintos niveles de la sociedad y actores de una agenda multinivel global, nacional... No son estancos, se moldean con la puesta en práctica).

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- Evaluación y rendición de cuentas (avances y procesos, medir los resultados y extraer aprendizajes, no son legalmente vinculantes, pero compromiso político. informes nacionales, regionales y mundiales, memorias de Responsabilidad Social de las empresas).

Los 17 ODS, indivisibles e íntimamente interconectados y relacionados, podrían dividirse en tres bloques: personas (ODS 1 a 6), avances de esfuerzos colectivos (7 a 11, 16 y 17) y medio ambiente (12 a 15); aunque también se recogen en cinco áreas o ejes conocidos como las 5 P: Personas, Planeta, Prosperidad, Paz y Alianzas (*Partnership*). Debemos tener en cuenta que cada uno de ellos tiene directa influencia en los demás, por lo que no deben abordarse de manera aislada. Los problemas que tratan son complejos y se requiere una visión coherente, no compartimentada que afronte la pobreza y el desarrollo insostenible, así como aquello que los causa. Para conocerlos un poco más en profundidad, se revisarán brevemente de manera individual.

Figura 5

Modelo de las 5P



Nota. Fuente: ONU.

Personas: No dejar a nadie atrás.

- ODS 1. **Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo** no se reduce a ofrecer un medio de vida sostenible que garantice unos ingresos y el acceso a recursos. La existencia de pobreza va directamente en contra de los Derechos Humanos que estipulan la importancia de tener una vivienda, poder alimentarse de forma saludable y beneficiarse de servicios sanitarios y educativos. Este Objetivo busca un crecimiento económico inclusivo, sostenible e igualitario. Esta visión multidimensional de la pobreza se refleja en la mención que se hace de otros Objetivos en las metas y líneas de acción específicas del ODS 1.
- ODS 2. **Poner fin al hambre, lograr la seguridad alimentaria y la mejora de la nutrición y promover la agricultura sostenible**, pasa por buscar una profunda reforma de los sectores alimentario y agrario, soluciones sostenibles y respetuosas con el medio ambiente que contribuyan a la erradicación de la pobreza.
- ODS 3. **Garantizar una vida sana y promover el bienestar para todos en todas las edades** implica mejorar la esperanza de vida, disminuir las muertes evitables infantiles y maternas, y acabar con la muerte prematura de personas por enfermedades no transmisibles. Esto será posible mediante la mejora de las fuentes de agua y recursos para cocinar, así como la educación preventiva de la drogadicción y en hábitos saludables.
- ODS 4. **Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos** podría constituir la clave para mejorar la calidad de vida de las personas y poner fin a los principales y más graves problemas que experimentamos en la actualidad, brindando las herramientas que posibilitarán el análisis situacional y la puesta en marcha de soluciones innovadoras.
- ODS 5. **Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas** incluye todas las esferas de la sociedad: entorno privado y social, educación, sanidad, trabajo, representación en la toma de decisiones económicas y políticas, y debe estar respaldado y protegido legalmente. Alcanzarlo no hace sino beneficiar al conjunto social.

Planeta: Foco en el desarrollo sostenible.

- ODS 6. **Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos** previene la hambruna y enfermedades, y promueve oportunidades formativas y laborales, mejorando la calidad de vida de las personas y el entorno.
- ODS 12. **Garantizar modalidades de consumo y producción sostenibles** significa hacer un uso responsable de los recursos, la energía, la manera en la que construimos las

infraestructuras, cuidar los hábitos alimenticios, sin olvidar el impacto que los empleos tengan sobre el entorno y las condiciones de las personas que los ejercen.

- **ODS 13. Adoptar medidas urgentes para combatir el cambio climático y sus efectos** requiere un esfuerzo coordinado conjunto y preciso que involucre desemboque en economías con mínimas emisiones de carbono y poblaciones sensibilizadas y adaptadas a una realidad que fomente la sostenibilidad del planeta.
- **ODS 14. Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible** permite salvar la biodiversidad de especies que habitan en ellos, garantizar el sustento y empleabilidad que aportan a las personas, y continuar equilibrando los niveles de oxígeno y carbono y la salud medioambiental.
- **ODS 15. Gestionar sosteniblemente los bosques, luchar contra la desertificación, detener e invertir la degradación de las tierras y detener la pérdida de biodiversidad** protege también a las poblaciones que viven en y de ellos, proporciona refugio y recursos salubres, y nos brinda una oportunidad importante frente a los efectos del cambio climático.

Prosperidad: Empleo y crecimiento inclusivo.

- **ODS 7. Garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos** es esencial pues interviene en cada una de las actividades que se desarrollan a diario y su consecución se reflejará de manera notoria en todos los demás objetivos.
- **ODS 8. Promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos** pide una reestructuración de la economía que mejore la vida de las personas evitando un impacto medioambiental negativo.
- **ODS 9. Construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización inclusiva y sostenible y fomentar la innovación**, hace hincapié en cómo hemos de modificar la manera en la que nos desplazamos, producimos y nos comunicamos y en la necesidad de universalizar el progreso y eficiencia tecnológica a la vez que cuidamos del entorno.
- **ODS 10. Reducir la desigualdad en y entre los países** puede producirse a través de acuerdos comerciales que favorezcan el intercambio de recursos, una mayor representación de los países en desarrollo en las decisiones tomadas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y una inversión en innovación y progreso tecnológico. Todo lo anterior, sin olvidar los aspectos social y medioambiental.
- **ODS 11. Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles** es posible garantizando una buena gestión de estos espacios en

materia de desechos y uso de recursos e infraestructuras, la creación de oportunidades, la reducción de la contaminación y la pobreza

Paz:

- ODS 16. **Promover sociedades, justas, pacíficas e inclusivas** depende de nuestra capacidad para acabar con la corrupción y la evasión de capitales, y para motivar el cese de la violencia gracias a la educación en Derechos Humanos, financiación nacional coherente y reglamentaciones basadas en la eficacia y transparencia. Este objetivo resalta especialmente la importancia de censar cada uno de los nacimientos que se producen.

Alianzas:

- ODS 17. **Revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible** significa que tanto la sociedad civil, como los gobiernos y el sector privado necesitan trabajar juntos y de manera coordinada para enfrentar los retos que se presentan a todos los niveles: local, nacional, regional y mundial.

La educación y los ODS

La Declaración Universal de los Derechos Humanos consagra su artículo 26 al derecho a la educación, exigiendo que la enseñanza en Primaria sea obligatoria y gratuita. A nivel de educación Secundaria, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 insta a los países a hacerla accesible para todos.

La educación recibe tal atención y reconocimiento por su capacidad para empoderar a las personas y mejorar su calidad de vida brindándoles las herramientas que les permitan innovar y desarrollar soluciones a los retos que encuentren. La educación es un bien público, un recurso renovable y consideramos que es el motor de la Agenda 2030, esencial para el éxito de los 17 ODS. Pues, pese a representar el centro del ODS 4, desempeña también un papel notable en la implementación de los demás, mejorando su alcance y efectividad.

Según los últimos datos recogidos y publicados por las Naciones Unidas (2019) en temas de educación: más de 258 millones de niños y niñas no van a la escuela y el 22% corresponden al nivel de Primaria, 617 millones de niños y adolescentes carecen de los conocimientos básicos de lectura y matemáticas. Si bien se ha conseguido aumentar las tasas de escolarización y alfabetización a todos los niveles en los últimos años, la educación universal todavía queda lejos. A pesar de que en Primaria se ha alcanzado la igualdad entre niños y niñas,

menos del 40% de las niñas del África Subsahariana completan secundaria y pocos países han logrado trasladar estos resultados al resto de niveles educativos. Tampoco hay que olvidar la crisis de los refugiados que impide a cerca de 4 millones de niños y jóvenes ejercer su derecho a la educación. Estos y otros datos se vienen recogiendo y analizando anualmente desde 2002 en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, el Informe GEM (2021) publicado por la UNESCO. En él se tratan temas como “la desigualdad, el género y la enseñanza, el aprendizaje en situaciones de conflicto, la alfabetización y la atención y educación de la primera infancia” (UNESCO, 2020), y supervisa los avances relacionados con la labor educativa dentro del marco de los ODS y sus metas. Este informe independiente es un referente a nivel mundial, gestionado por expertos que analizan, concluyen y ofrecen recomendaciones de base empírica para la formulación de nuevas políticas, a nivel regional, nacional e internacional, que garanticen un futuro sostenible.

Para que la educación sirva de catalizador y proponga cambios radicales y urgentes de manera efectiva, tiene que empezar por cumplir con las características estipuladas por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Según la Agenda 2030, la Educación ha de ser:

- Universal, según lo recogen los Derechos Humanos.
- Durante toda la vida, eficaz y pertinente en cada nivel de aprendizaje y también una vez alcanzada la edad adulta, adaptable a distintos públicos y contextos.
- Inclusiva y equitativa, también en cuestión de género.
- De calidad, con un enfoque eficaz que proporcione conocimiento, capacidades y competencias relevantes.
- Pertinente, actualizado y útil para el futuro los ciudadanos y el entorno global (plural, interconectado e interdependiente, como las propias metas del ODS 4 indican, más abajo).

El pasado 24 de enero de 2020, con motivo de la celebración de la Jornada Internacional de la Educación, el Secretario General de la ONU, António Guterres dijo que “aprender significa, en efecto, tener la oportunidad de salir de la pobreza y emprender un futuro mejor”, sin embargo, ello requiere una inversión en becas educativas, formación de docentes, construcción de infraestructuras seguras y en abastecimiento de agua y electricidad para las zonas donde se creen estas escuelas. Del mismo modo, hay que acabar con el avance del cambio climático, la discriminación, los conflictos armados o los desplazamientos forzados, entre otros, que dificultan el acceso a la educación.

Como se ha dicho anteriormente, la Educación, aparte de ser un objetivo dentro de los 17 ODS, es un medio para la consecución de un mundo más sostenible y justo (GPE, 2020):

- La educación sirve a la gente aportándole recursos que le brindarán independencia y le mantendrán fuera del umbral de la pobreza, normas de higiene que benefician su salud y la de la comunidad, e información acerca de sus derechos que le ayudarán a identificar y retar la desigualdad y trazar su propio camino en la vida.

Un niño cuya madre puede leer tiene un 50% más de probabilidades de vivir más de 5 años (The Learning Generation).

- La educación es uno de los generadores de progreso económico más potentes, tanto a nivel colectivo como individual. Invertir en educación es invertir en prosperidad para la ciudadanía, que crecerá capacitada y comprometida.

Si cada niña recibiera 12 años de educación, aportarían 30 billones de dólares a la economía global (World Bank).

- La educación tiene un poder especial para ayudar al planeta mitigando de forma sustancial el cambio climático pues, para ello, se requiere un cambio en el comportamiento humano a través de nociones de resiliencia climática y la **Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global**.

Educación para todos en bachillerato podría prevenir 200.000 muertes relacionadas con desastres de aquí a 2050 (UNESCO, 2020).

- La educación sirve también para mantener la paz y para prevenir y gestionar conflictos. La gente alfabetizada tiende a participar más en los procesos democráticos y ejercer sus derechos civiles. Reconstruir sistemas educativos tras las guerras promueve la confianza y reconocimiento de gobierno.

La escolarización reduce anualmente en un 20% las probabilidades de que un joven participe en un conflicto violento (World Bank).

Metas ODS 4 y sus indicadores.

El ODS 4 cuenta con diez metas específicas. Se formulan a continuación aquellas a las que se pretende contribuir a través de las propuestas didácticas incluidas en esta investigación. Cada una de las metas va seguida de los indicadores para la medición de su cumplimiento tal y como figuran en los documentos oficiales de la Agenda 2030. Para seguir los Principios

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

Fundamentales de las Estadísticas Oficiales¹, cada uno de estos indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible debería distinguir sus datos en función de características como: ingresos, sexo, edad, etnia, estatus migratorio, discapacidad, ubicación geográfica, etc.

4.1 Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza Primaria y Secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.

4.1.1 Proporción de niños, niñas y adolescentes que, a) en los cursos segundo y tercero, b) al final de la enseñanza Primaria y c) al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, desglosada por sexo.

4.3 Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.

4.3.1 Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses, desglosada por sexo.

4.4 Para 2030, aumentar sustancialmente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.

4.4.1 Proporción de jóvenes y adultos con competencias en tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), desglosada por tipo de competencia técnica.

4.5 Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.

4.5.1 Índices de paridad (entre mujeres y hombres, zonas rurales y urbanas, quintiles de riqueza superior e inferior y grupos como los discapacitados, los pueblos indígenas y los afectados por los conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores educativos de esta lista que puedan desglosarse.

¹ Pertinencia, imparcialidad e igualdad de acceso; normas y ética profesionales; rendición de cuentas y transparencia; prevención del uso indebido; fuentes de las estadísticas oficiales; confidencialidad; legislación; coordinación nacional; utilización de normas internacionales; y cooperación internacional.

4.7 Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

4.7.1 Grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes.

Algunas de las metas que se atribuyen a cada ODS están denominadas con letras por referirse a los medios de implementación. Para alcanzar el ODS 4, entre otras cosas se deberá:

4.c Para 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.

4.c.1 Proporción del profesorado de educación a) preescolar, b) primaria, c) secundaria inferior y, d) secundaria superior que ha recibido al menos la mínima formación docente organizada previa al empleo o en el empleo (por ejemplo, formación pedagógica) exigida para impartir enseñanza a cada nivel en un país determinado.

España y los ODS

España fue uno de los países que se unió en la firma de la Agenda 2030 por un desarrollo sostenible. En junio de 2018 el Consejo de Ministros aprobó el Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030 (2018), elaborado a partir de la colaboración de Ministerios, Comunidades Autónomas y Entidades Locales, así como otros actores del medio social y económico representativos. Junto con éste, presentaron el primer Informe para el Examen Nacional Voluntario (2018) en el Foro Político de Alto Nivel (FPAN) de las Naciones Unidas el 18 de julio de 2018.

El 22 de septiembre de 2019, una vez analizado el estado de los ODS en España a distintos niveles y establecidas las acciones para impulsar el compromiso por desarrollo sostenible, se publicó en la web del Alto Comisionado para la Agenda 2030 el primer Informe de

progreso del Plan de implementación de la Agenda 2030 (2020). En él se especifica con los próximos pasos a seguir que queda un largo recorrido y resalta algunos de los progresos observables en 2019, entre otros:

- El establecimiento, para poner en valor y coordinar las actividades de todos los organismos implicados apoyándose en la Reunión de Alto Nivel de las Naciones Unidas, de tres instrumentos para la gobernanza como son:
 - Grupo de Alto Nivel (GAN), “órgano de coordinación, seguimiento e impulso de la Agenda 2030 en el Gobierno”.
 - Consejo de Desarrollo Sostenible (CDS), “espacio ciudadano de carácter consultivo y de seguimiento desde una participación abierta, incluyente, participativa y transparente”.
 - Comisión Nacional Agenda 2030 (CNA2030), “sistema integrado por la presidencia del Ministerio de Política Territorial y Función Pública, junto con los representantes de las administraciones públicas de las diecisiete comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas, una dirección general de cada ministerio y el secretario de Estado de Política Territorial”.
- La aprobación de políticas directamente enfocadas a los ODS y su consecución, como son la Agenda del Cambio y las Directrices Generales de la Estrategia frente al reto Demográfico y permiten ver la situación nacional real de manera integral e integrada.
- La puesta en marcha de medidas transformadoras, algunas completadas y rindiendo cuentas a la Unión Europea, como el Plan Nacional de Reformas con la Agenda 2030 presentado también en 2019.
- El crecimiento en implicación por parte de la sociedad civil y algunas organizaciones, animado por la creación del CDS y una mayor divulgación y formación enfocadas en el impulso de la Agenda 2030.

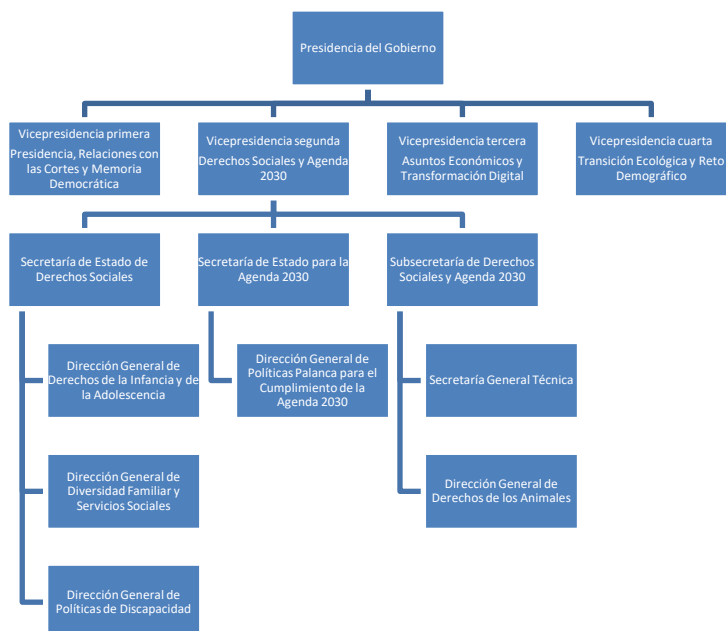
Cabe resaltar también el *Sustainable Development Report* (anteriormente denominado *SDG Index*), un estudio independiente publicado en junio de 2019 por la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (*Sustainable Development Solutions Network; SDSN*), (REDS, 2021), que recoge y cruza datos, también estadísticos, de distintas fuentes (Naciones Unidas, Banco Mundial, Organización Mundial de la Salud, Organización Mundial del Trabajo, etc.) sobre 162 países. Según estas informaciones, ninguno de ellos cumple todavía con los 17 ODS y sus 192

metas. España se sitúa en el puesto 21 con 77,8 puntos, muy por detrás de Dinamarca (85,2), Suecia (85,0) y Finlandia (82,8) que se encuentran en lo alto de la lista. En las últimas posiciones se encuentran la República Democrática del Congo, Chad y la República Centroafricana. Pese a esos resultados, este estudio indica que los países con economías más agradecidas, pudiendo contribuir con más facilidad a la consecución de los ODS no solo no cumplen, sino que son grandes responsables de los problemas globales que pretendemos atajar: el deterioro acelerado del medioambiente, la evasión fiscal que entorpece la distribución de la riqueza, o el fomento de condiciones laborales que no respetan los Derechos Humanos. España acumula más puntos y continúa progresando en el cumplimiento de los ODS 6, 7, 3 y 4, también en el 8. Les siguen discretamente en mejoras los ODS 1, 2, 5, 9, 14 y 16, y, con respecto al resto de objetivos, se encuentra estancado. En comparación con los resultados a nivel global no sorprende, pues los peores se los llevan el 13, 14 y 15 (directamente relacionados con el clima y el medio ambiente submarino y terrestre).

El 13 de enero de 2020, se publicó el nombramiento de los ministros que formarían el primer Gobierno de España de coalición, formado por el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Unidas Podemos, y presidido por socialista Pedro Sánchez Pérez-Castejón. La composición final del gabinete constaba de un total de 22 ministerios, con 11 ministras y 11 ministros, el segundo más grande en la historia de la democracia hasta la fecha. Asimismo, se designaron cuatro vicepresidencias. De la vicepresidencia segunda dependían las áreas de Derechos Sociales y Agenda 2030, y estaba gestionada por Pablo Iglesias Turrión (Unidas Podemos). Este departamento nace al integrar las competencias sociales que hasta el momento se gestionaban desde los ministerios de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, con todas aquellas que se atribuyen a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A la cabeza de la Secretaría de Estado de Derechos Sociales se encontraba el diputado Nacho Álvarez, e Ione Belarra de la Secretaría de Estado para la Agenda 2030, cuya principal tarea es el cumplimiento de los ODS. Esta última pasaría a estar a cargo de la cartera de Pablo Iglesias tras su salida del Gobierno el 31 de marzo de 2021 (La Moncloa, 2021).

Figura 6

Estructura del Gobierno a 28 de junio de 2021



Esta estructura no empieza de cero pues, durante el gobierno del Partido Popular hasta 2018, la Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación era la encargada de impulsar las “políticas de cooperación internacional para el desarrollo sostenible y la coherencia entre estas en el conjunto de las Administraciones Públicas en el marco de la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (Real Decreto 768/2017). Si bien mucha de la legislación del Gobierno de España ya hacía referencia a los ODS después de 2017, fue muy discretamente. El Gobierno siguiente y previo al que aquí nos ocupa, también liderado por Pedro Sánchez, creó un Alto Comisionado para la Agenda 2030: órgano con grado de subsecretario, dependiente orgánicamente de la Presidencia del Estado, y dirigido por Cristina Gallach Figueres hasta la supresión de este durante la reestructuración del Gobierno en enero de 2020 (Real Decreto 2/2020).

De la Secretaría de Estado para la Agenda 2030 depende la Dirección General de Políticas Palanca para el Cumplimiento de la Agenda 2030, cuyo objetivo es “impulsar las actuaciones, a menudo transversales, de un ámbito muy amplio, desde la eficiencia energética hasta la justicia social y la participación en la lucha contra la pobreza en el mundo, requiriendo de su titular una cualificación muy especializada” (Real Decreto 139/2020).

Las políticas palanca van enfocadas a un conjunto de áreas de políticas no cerrado que podría variar a medida que se revisen los efectos de su implementación. Por su objetivo, se requiere que se apliquen de manera integrada, contando con la participación activa de diversos ministerios e involucrando diferentes actores a distintos niveles. Se puede ver un listado de áreas prioritarias de actuación-políticas palanca en el *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030* que mencionábamos anteriormente.

España, ODS y universidades.

La educación es un bien inmaterial indispensable, renovable y transformador, a todos los niveles. Sin embargo, es innegable que hay unas instituciones que tienen más **capacidad** que otras para incidir en la evolución social y esas son las universidades. Los ciclos previos a esta etapa educativa sientan las bases del aprendizaje y brindan herramientas básicas para enfrentar el mundo. Las universidades, además de completar y especializar los conocimientos del estudiantado para garantizar su bienestar futuro, suponen una fuente de datos objetivos medibles con recursos para su análisis y un punto de encuentro de todos los grupos de interés, de todos los sectores, de una sociedad: administración, empresas, organizaciones sociales y civiles, formadores, estudiantes, investigadores, expertos, intelectuales etc. Esta característica se ajusta perfectamente a uno de los principios de los ODS: la responsabilidad compartida. Todos los actores comparten la **responsabilidad** de participar y colaborar para cumplir con la Agenda 2030. Por ello, también se han de promover las estrategias, los sectores y los actores con más capacidad para alcanzarla (principio de subsidiariedad de los ODS) y favorecer las alianzas entre ellos. Las instituciones de Educación Superior suponen, por tanto, un medio de transformación esencial. La educación promueve el pensamiento crítico y la capacidad investigadora e innovadora de las universidades y brinda acceso al análisis de las realidades sociales y medioambientales, al desarrollo de conocimiento relevante para el futuro de la ciudadanía, y a la posibilidad de ponerlo en práctica con el apoyo del resto de agentes sociales que en ellas confluyen.

Existen documentos de las Naciones Unidas que pretenden servir de guía a estas instituciones para la implantación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible publicada por la anteriormente mencionada SDSN: *SDG Compass* (2016) y *Acelerando la Educación para los ODS* (2020).

Estos documentos no solo enumeran las características de las universidades y su potencial para la consecución de la Agenda 2030, sino que resaltan las oportunidades de las que

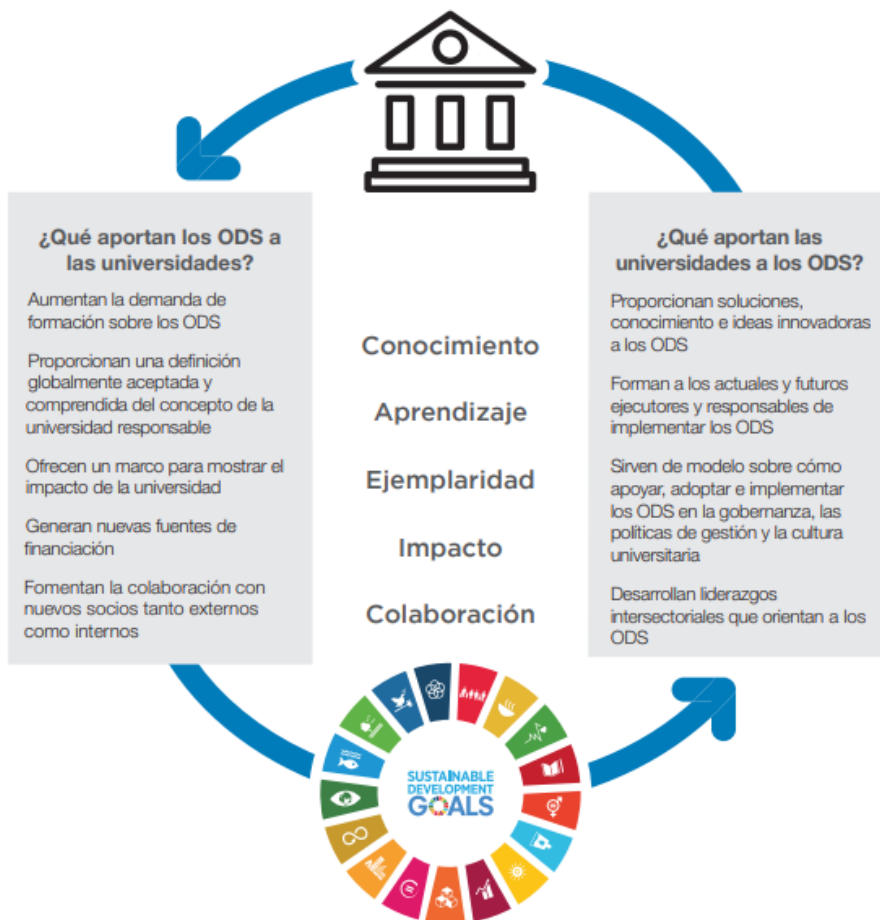
las instituciones de Educación Superior se pueden beneficiar al participar en la transformación hacia un mundo más justo y sostenible introduciendo la Educación para las ODS (EDOS).

La participación e implicación de las universidades es vital para el éxito de las metas que nos hemos comprometido a alcanzar, tanto en la **formación y motivación** de todos sus miembros para comprender, abordar e implementar los ODS, como en la contribución a la **apropiación** ciudadana de la Agenda 2030 y la **construcción** de comunidades más sostenibles, o en la **investigación** desde distintos enfoques, creativa, innovadora, inter, multi y transdisciplinar, que cree sinergia entre todas las capas de la sociedad dentro y fuera de la institución, y que priorice y divulgue aquella relacionada con los ODS.

Para materializar estas contribuciones, Delfina Ladrón de Guevara, rectora de la Universidad Veracruzana, propuso durante la Conferencia Internacional *ANUIES 2017* “encaminar las actividades, desde las académicas hasta las de gestión institucional, para atender a los múltiples desafíos, necesidades y demandas en el contexto de las aceleradas y profundas transformaciones”. Esto se traduce en la necesidad de generar y difundir conocimiento focalizado en la enseñanza en la sostenibilidad. Un recurso que propone explotar son los cursos en línea masivos y abiertos, también conocidos como MOOC por sus siglas en inglés. Estos cursos no tienen límite de participantes y ofrecen flexibilidad de horarios y localización, lo cual es muy útil a la hora de compaginarlos con la vida personal o laboral de cada uno, facilitando así el principio del ODS 4 de educación acerca de la formación a lo largo de toda la vida. La mencionada rectora o David Garza, actual presidente del Tecnológico de Monterrey, comentaron durante sus intervenciones en la dicha conferencia que no se pretende sustituir completamente el sistema educativo tal como lo conocemos, sino resaltar las oportunidades que ofrece el combinar el aprendizaje vivencial con el aprendizaje en red, y con el desarrollo de competencias a través de prácticas profesionales y vocacionales, incluso estancias en el extranjero donde poner las habilidades adquiridas al servicio del desarrollo sostenible en destino. Es crucial no olvidar la importancia de la colaboración y la creación de proyectos conjuntos con las instituciones y el Gobierno.

Figura 7

ODS y universidades



Nota. Fuente: ONU.

En este capítulo se ha hablado de la relevancia de los ODS para la construcción del mundo que debería ser, y del ODS 4 en particular para destacar el motor que es la educación como transmisora de valores y creadora de oportunidades. En el capítulo que a continuación comienza se hablará de Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global para, así, empezar a concretar el campo en el que se desarrollarán las propuestas prácticas de esta tesis.

Educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global

“Educating the mind without educating the heart is no education at all”

Aristotle

La sociedad actual es un producto fruto de los crecientes intercambios y acercamientos entre las naciones del mundo. El fenómeno migratorio no es independiente, ni aséptico: influye y se ve afectado por las manifestaciones económicas, políticas y sociales. Motivado por causas diversas, aumenta sin cesar y da lugar a contextos plurales en los que personas de distinta procedencia interactúan y aprenden a convivir. Formar parte de una ciudadanía global con un estilo de vida sostenible no es incompatible con que cada individuo disfrute y desarrolle su propia cultura. La convivencia que nace de la interacción entre culturas posee un valor potencialmente enriquecedor que merece ser aprovechado proponiendo la ciudadanía intercultural como contenido educativo fundamental en el mundo de hoy en día.

La educación, tal y como se ha destacado en puntos anteriores, es una herramienta con un gran poder de transformación y que puede contribuir a la construcción de una sociedad próspera, sana y feliz. Desde su conceptualización ha habido movimientos de reforma y de crítica hacia las prácticas del momento. En la historia reciente se han multiplicado las propuestas que pretenden renovar los métodos de enseñanza-aprendizaje en el ámbito formal y acabar con aquellos que “enseñan contenidos del siglos XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI” (Monereo y Pozo, 2001). Una parte vital del ámbito educativo es la formación de formadores. El profesorado debe contar con los conocimientos y los métodos adecuados para desempeñar su labor. La profesión, nutrida por la ideología liberal de nuestros días vista desde un plano institucional y formal, está por lo general muy centrada en la obtención de resultados. Sin embargo, Núñez, Villamor, Longueira y Prats (2016) señalan la importancia de la autonomía docente, de la formación despolitizada de un profesorado reflexivo e investigador. Sin embargo, la innovación por la innovación y la introducción indiscriminada de las nuevas tecnologías en el aula no garantizan un proceso educativo efectivo. Pues no solo se trata de ser expertos en la materia a impartir, también hay que saber enseñar y, por encima de todo, educar. Algunos autores, como resalta Fernández (2017), ponen el acento sobre la existencia de agentes interesados en fomentar una educación carente de contenido, que evite la formación de una ciudadanía competente, emprendedora y reivindicativa de sus propios derechos. De ahí, la importancia de construir una ciudadanía colaborativa y formada en las habilidades y competencias del siglo XXI (Armijo, 2018), y una educación coherente, actualizada

y adaptada a la situación contemporánea, con vistas a la sociedad global que queremos en el futuro.

La globalización

Es innegable, el mundo de hoy está globalizado. Generalmente, cuando se utiliza el término “globalización” por sí solo, lo que suele venir a la mente son las relaciones entre las diferentes economías y los mercados financieros y cómo se están integrando, de modo que su “comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y, por lo tanto, las economías de todos los países” (Vilà Baños, 2008). Es decir, sería un proceso provocado para favorecer a quienes “poseen y controlan los recursos económicos, militares, tecnológicos y los medios de comunicación que están transformando el planeta” (Díez, 2012) y que inevitablemente provoca cambios en otros sectores. Held et al. (2000) entienden el fenómeno de la globalización como “el proceso o procesos que encarnan el cambio en la organización espacial de las relaciones y transacciones sociales generando flujos transcontinentales e interregionales y redes de actividad, interacción y ejercicio de poder...” Desde este punto de vista, la realidad global sería nuestro entorno. Y es en este contexto en el que opera la educación, al que debe adaptarse y responder (Brunner, 2000, en Lubies, Hasler y Mayo, 2013).

En una sociedad globalizada, los elementos propios de esta entran en contacto con aquellos que se han introducido a partir de las relaciones y la exposición a los demás miembros. Dada la inevitabilidad de este fenómeno, se debe recordar la importancia de vincular lo local con lo global, según lo subraya la Agenda 2030. La sociedad está cambiando y siguiendo un proceso de integración para el que no estaba preparada. Necesita adaptar la realidad que ha funcionado hasta ahora a la nueva situación. Los cambios, impredecibles e inmediatos además, son lo que el sociólogo Zygmunt Bauman (2002) denominó la “modernidad líquida”. Las realidades que antes eran fijas como la pareja, la profesión y puesto de trabajo, han dejado de serlo. El capitalismo y la globalización, resultado del desarrollo industrial, la evolución económica y política a partir de la Segunda Guerra Mundial y de los intercambios culturales, acostumbraron a la población a un nivel de bienestar y prosperidad que le hace ansiar la libertad, aspirar a más, mejor y rápido. Esto, según Bauman, distancia a las personas de la sociedad que les unía, las vuelve individualistas y las separa del sentimiento de comunidad. La situación presente dice que nada tiene por qué ser para siempre, que probablemente no lo será, y la ciudadanía tiene que estar preparada, ser flexible, adaptable, una “sociedad líquida” que hace que las personas, al final, se sientan inestables e inseguras ante lo que el futuro les depara. El proceso de adaptación necesario iría más allá del fenómeno de la globalización. Como señalan Delanty y Kumar (2006),

sería un movimiento cosmopolitista que pueden llevar a cabo individuos, grupos, organizaciones, etc., en cualquier parte del mundo, siempre que esté orientado a la justicia social. Bauman apunta también que la búsqueda del ser humano de su identidad, tan cambiante por las influencias actuales de la globalización, crearán una tendencia de regreso a una “sociedad sólida”, consumista, y a la pertenencia a un grupo en el cual reconocerse. Por su parte, Mesa (2019b) subraya cómo la situación global y la local se encuentran ligadas y que los efectos de una tendrán, irremediablemente, efecto sobre la otra y, así, sobre la justicia global. Este matiz implica un proceso personal crítico y reflexivo que enfrenta lo que es culturalmente diferente en una sociedad.

Los cambios siempre son susceptibles de crear conflictos y hay que tener en cuenta que el fenómeno de la globalización no afecta por igual a toda la población. El nuevo modelo de desarrollo ha mejorado sustancialmente el nivel de vida de una quinta parte de la humanidad, a la vez que ha empeorado el de un volumen similar de personas. Se están experimentando cambios profundos, y nuevos retos globales afectan a todos los ámbitos y niveles de la sociedad: política, cultura, desarrollo, economía y, también, educación (entre muchos otros). La probabilidad de tensiones internacionales y de bolsas de pobreza (Llorente y Capella, 2009), lo cual se traduce en el deterioro del estado de bienestar, aumenta especialmente en contextos de crisis como la que comenzó en el año 2008 afectando mundialmente a las economías y perjudicando a la democracia liberal (Sanahuja, 2018). En esta situación, pueden surgir “miradas cargadas de rechazo y resentimiento por la propia situación (que) se vuelven contra las personas migrantes, las minorías, achacándoles a ellos la responsabilidad” (Díez, 2012). Son necesarias, por tanto, la comprensión y la práctica de una transculturalidad, es decir, dando por hecho que ninguna cultura prevalece sobre otra, combatiendo las fronteras mentales de cada uno. Conviene desalentar una dicotomía entre los grupos de “nativos” y “foráneos” que muestra a todo extranjero como un ser distinto a uno mismo. Si no, se corre el riesgo de fomentar una barrera “mental, social, laboral, económica, política, legal, en definitiva, estructural, que impide, o al menos dificulta, real y efectivamente una sociedad mestiza” (Díez, 2012). El punto de partida no puede ser otro que la transformación de las relaciones de poder tanto en espacios públicos como privados para lograr una conciencia profunda, necesaria para la obtención de una sociedad más justa e inclusiva.

La educación es una herramienta que define y moldea las sociedades. Tiene el poder de reproducir y legitimar los valores del statu quo, o de erigirse como “un motor de cambio que busca transformar la realidad injusta y desigual” (Mesa, 2019b). Como se ha mencionado anteriormente, el papel que la educación debe jugar en este proceso es incuestionable. Debe dar el salto hacia el siglo XXI, transformar y adaptar sus políticas, estructuras y procesos para

promover el desarrollo humano económico, la equidad social y la integración cultural, nuevos contextos de información, conocimiento, trabajo, y significados tecnológicos y culturales. Esta no es una tarea fácil; llevará tiempo y recursos, pero es esencial, debido a la relevancia de vincular la educación con los valores en una sociedad cada vez más libre.

Pero los centros educativos no son espacios neutrales (Tchimino, 2006). Todo lo que sucede fuera de sus muros afecta directamente el proceso educativo. Más allá de lo que se especifica en el currículo, la escuela es un espacio para la creación cultural y una fuente de introducción y desarrollo de las relaciones sociales, la creación de identidad y el sentido de pertenencia a una comunidad. Por este motivo, se considera que es el lugar ideal para promover la convivencia y el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de cada persona, no solo dentro de una comunidad, sino también con el entorno nacional y mundial.

El artículo 13 de la Ley de Cooperación para el Desarrollo de 1998 definió la Educación para el Desarrollo como un instrumento de conciencia en la sociedad. Más recientemente, se enfoca en la creación de una ciudadanía global entendiéndose como tal el:

proceso educativo (formal, no formal e informal) constante encaminado a promover una ciudadanía global a través de conocimientos, actitudes y valores capaces de generar una cultura de la solidaridad comprometida en la lucha contra la pobreza y la exclusión, así como con la promoción del desarrollo humano y sostenible (Ortega, 2007).

También, el IV Plan Director de la Cooperación Valenciana 2017-2020 y el V Plan Director de la cooperación española 2018-2021 comparten la idea de promover una Educación para el Desarrollo que actúe sobre los ámbitos, no solo de la formación, sino también de la investigación, la sensibilización y la participación ciudadana global. Con ello espera alcanzar una realidad inclusiva socialmente, equitativa, tolerante, justa y abierta. Tal y como se mencionaba en el capítulo anterior, las universidades, por su poder de influencia y alcance, pueden jugar un papel decisivo en la construcción de este mundo mejor. Así lo destacan, además, el Código de Conducta de las Universidades Españolas para la Cooperación al Desarrollo (CEURI, 2006), las Directrices de la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE) de la cooperación universitaria al desarrollo para el periodo 2019-2030, y la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (CEURI, 2000). Estos documentos detallan cómo, por medio de la cooperación equilibrada entre universidades que compartan sus experiencias y recursos desde la co-responsabilidad, se puede promover el desarrollo socioeconómico global. Esto en ningún caso supone abordar directamente las manifestaciones visibles, sino aprovechar el poder transformador que tiene la universidad para iniciar cambios estructurales desde las bases

subyacentes del subdesarrollo, compartiendo recursos materiales, financieros y humanos. Un ejemplo de esto, es el Máster Universitario en Cooperación al Desarrollo (MCAD): ofertado como una formación común entre cinco universidades públicas valencianas, la Universitat d'Alacant, la Universitat Jaume I, la Universitat Miguel Hernández, la Universitat Politècnica de València y la Universitat de València, con el objetivo de preparar a profesionales cualificados en el sector de la Cooperación Internacional al Desarrollo de manera específica e interdisciplinar, para enfrentar los retos de la realidad actual de manera conjunta, como ciudadanía global.

Educación y ciudadanía global

El concepto de *ciudadanía* se puede entender de muchas maneras. Aquí, se quiere ir más allá del concepto vinculado a la nacionalidad o a la residencia, pues no toda persona nacionalizada tiene porqué haberlo sido/estado siempre y tampoco la concesión del estado de residente en un país implica la automática obtención de la nacionalidad (Jiménez y Goenechea, 2014). En este trabajo, se concibe la ciudadanía como una comunidad de ciudadanos, personas que, más allá del concepto legal del término que aúna el cumplimiento de unos derechos y deberes políticos y jurídicos con dimensión supraestatal (Mesa, 2019a), hacen una contribución práctica a la vida pública de la comunidad con una actitud cívica (Zapata-Barrero, 2001). Este sentido interesa especialmente desde el punto de vista educativo en una sociedad global, como muestra Gimeno (2001) pues:

- ambos conceptos, ciudadanía y educación, exigen una visión optimista de progreso en su lucha por un mundo y una sociedad mejor.
- la ciudadanía proporciona unas referencias, normas y valores que enmarcan cómo pensar y llevar a cabo la educación.
- en la educación cívica y la participación ciudadana, la formación moral y del juicio político fomenta el fortalecimiento de los espacios públicos donde los individuos se sienten actores arraigados y comprometidos.
- la educación por sí sola es la que crea ciudadanía, sin ella los individuos quedarían al margen de la participación y contribución social.

Se entiende la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global (EpDCG) como una oportunidad de entrenamiento para el ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales, inalienable de quienes integran una sociedad, y las responsabilidades y deberes que tienen con respecto a los demás, respondiendo a “los valores de igualdad, solidaridad y no

discriminación” (Cepal, 2000, Pieterse, 2004). Este tipo de educación es a la vez problemática y transformadora (Boni, 2011). Muestra el interés, las contradicciones y los conflictos relacionados con el desarrollo, destacando la naturaleza interdependiente de las esferas locales y globales. Desde el punto de vista de la escuela reglada, habría que realizar cambios en al menos tres instancias, según señala Pedro Sáez (2020): la organización del “ecosistema” del centro, el programa de la clase tras la deconstrucción y posterior reconstrucción de una nueva cultura curricular que mantenga las buenas prácticas integradas hasta el momento combinadas con las metodologías holísticas, y el desarrollo de la dimensión más social en la que se va más allá de los límites de la escuela para llegar a la comunidad. El currículum adquirirá así un valor cultural, ideológico y social, común y pluralista (Gimeno, 2002) que reflejará los valores de solidaridad y lucha contra la pobreza y la desigualdad situados en el centro de las políticas que desembocan de los compromisos internacionales que cada gobierno se ha comprometido a adquirir con la Agenda 2030. En el caso de España, por ejemplo a nivel regional como se puede constatar con la Estrategia de Educación Para el Desarrollo en el ámbito formal de la Comunitat Valenciana 2017-2021, se entiende que los centros educativos se limitan a lo que ocurre dentro de ellos. Si para alcanzar un desarrollo sostenible, la ciudadanía ha de trabajar unida a distintos niveles, el centro educativo que se dedica a formar a los ciudadanos del futuro deberá abrirse al entorno local y global. El conocimiento no provendrá únicamente de los expertos en la materia, sino que será generado por los actores y agentes que participen de la experiencia de aprendizaje. La educación tendría como objetivo formar ciudadanos autónomos, conscientes de su papel activo en el mundo, respetuosos de la diversidad, capaces de pensar de manera crítica y comprender las estructuras económicas, políticas, sociales, culturales, tecnológicas y ecológicas del mundo (Abdi, Shultz y Pillay, 2015; Nguyen; 2015; List y Samek 2015; UNESCO, 2015).

El pensamiento crítico no es innato a las personas. Es una habilidad que se debe aprender y desarrollar, y, con ella, el pensamiento ético, empático y empírico (Ortega y Lubián, 2014). La EpDCG es fruto de la evolución de la Educación para el Desarrollo (EpD). Como toda propuesta en educación, el concepto de la EpD y su puesta en práctica han ido evolucionando hasta nuestros días. Berriel y Cano (2011) cuentan cinco generaciones de Educación para el Desarrollo:

- Caritativo-asistencial (1945-década de los 50)
- Desarrollista (década de los 60)
- Crítica y solidaria (década de los 70)
- para el Desarrollo Humano y Sostenible (década de los 80)
- para la Ciudadanía Global o Universal (desde los 90)

Los primeros referentes de la educación que entienden el desarrollo como algo más que una instrucción de los más jóvenes para garantizar el progreso económico y una transferencia de recursos, se encuentran en la teoría filosófica y pedagógica, como la del brasileño Paulo Freire en *Educación como Práctica de la Libertad* (1976) y *Pedagogía del oprimido* (1968). En sus obras, Freire analiza el sistema educativo desde un punto de vista humanista y ético, y concluye con la necesidad de integrar valores que vayan más allá del conocimiento científico, que no hace sino reproducir las desigualdades de la época, resaltando el poder liberador de la educación. El desarrollo se ve, pues, como la posibilidad de generar oportunidades y brindar capacidades a todas las personas que integran el conjunto de la sociedad mundial, y la transmisión de estas herramientas la ofrece la educación. Noelia Santamaría-Cárdaba (2020) realizó un estudio detallado de las distintas definiciones atribuidas a la EpD. Ante todo, señala que se trata de un elemento completo y dinámico pero, de acuerdo a su análisis concluye que es un “proceso educativo abierto a la participación que pretende crear personas autónomas que posean conciencias críticas y un fuerte compromiso social” cuya finalidad consiste en “crear ciudadanos globales críticos que actúen a favor de la solidaridad, el respeto, la equidad, la cooperación y la defensa de los Derechos Humanos para transformar el mundo”.

La EpD sería reconocida oficialmente por primera vez en 1974, por la UNESCO en su *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. Este documento “amplía la mirada” hacia la relación entre lo local y lo global y da relevancia al medio ambiente. Cada cuatro años, los Estados Miembros que así lo consideran, remiten un informe a la UNESCO resaltando los progresos obtenidos en su aplicación, todavía un referente en la actualidad (Cordón, Sianes y Ortega, 2012).

Tal y como se ha señalado en el apartado anterior, el mundo ha evolucionado poniendo lo local y lo global a un mismo nivel. Ambos afectan y repercuten en el otro y, por eso, la ciudadanía debe de estar preparada y formada para convivir y colaborar en la actual situación “glocal” y los periodos a venir. La Educación para la Ciudadanía Global, tal y como resalta Mesa (2019a), debe ser universal y constituir una “formación integral de la persona en un mundo cada vez más globalizado” y esta “ciudadanía se constituye como elemento unificador e integrador de la sociedad” que comparte unos mismos derechos para cada uno de sus individuos. Con la vista en los retos y capacidades de cada comunidad, el ámbito educativo puede proponer agendas “localizadas” que atiendan las necesidades propias a su territorio y se

enfocuen en su participación como parte del mundo. Desde la base y los gestos cotidianos podemos aprender a construir las soluciones a los problemas globales.

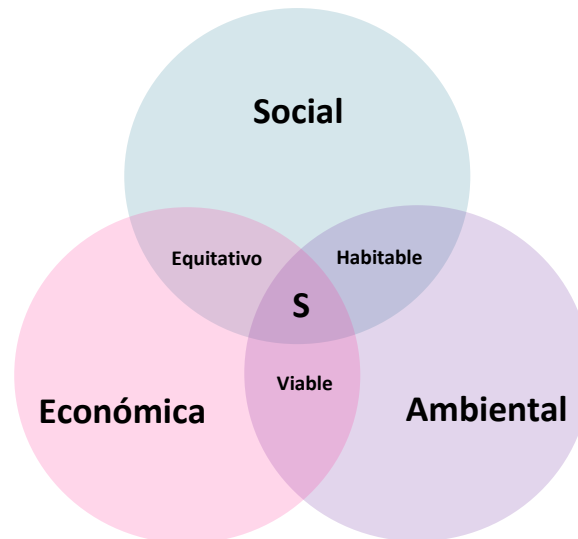
Un mundo cambiante, imprevisible, en incesante evolución requiere de una educación transformadora y flexible, que se aleje de asignaturas estancas, compartimentadas. La EpDCG propone reorganizar el conocimiento, encontrar referencias y referentes actuales relevantes que pongan a la ciudadanía (y los educandos) en el centro y muestren cómo los Derechos Humanos, la paz, la justicia y el desarrollo están, en efecto, relacionados. Una propuesta interdisciplinar y holística que se atreva a cuestionar e investigar, enseñará a utilizar el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de argumentación y la mediación, y buscar colaboraciones y sinergias positivas y creativas. El empuje que está recibiendo la Agenda 2030 y sus 17 ODS es el contexto ideal para apoyar la introducción de este tipo de valores.

“La educación para el desarrollo, dentro del contexto actual, forma parte de tantos otros empeños educativos, no escolares necesariamente, que optan por el cambio social, por trabajar en un proceso de mejora de la calidad de vida de una población concreta. Y eso significa trabajar en temas relativos a justicia, equidad y solidaridad; perfeccionar y aumentar el control de la sociedad civil -incluyendo los grupos marginados sobre las diversas instancias y niveles del poder transformar valores culturales dominantes; acercarse incluso al logro de una armonía personal, etc.”.
(Grasa, 2005)

Tener la habilidad de argumentar una opinión o reflexionar acerca de una idea teniendo en cuenta distintas perspectivas y puntos de vista, es saber y aprender utilizando la creatividad, la ética y el pensamiento crítico (París Albert, 2019). Por eso, cuando este ejercicio forma parte del día a día en el entorno educativo, todo aquel implicado en el proceso se ve beneficiado. Según Freire, dando la misma importancia a todas las voces, todas educan y son educadas.

Educación y desarrollo sostenible

El concepto de *sostenibilidad* nace en los años 80 con el Informe *Brundtland* publicado por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU. En él, una serie de propuestas tenían como objetivo cambiar las políticas de desarrollo económico relacionadas con el capitalismo y la globalización. Se buscaba un cambio de paradigma que garantizara la mejora de la vida de las futuras generaciones sin abusar de los recursos naturales. Así, se concibe la sostenibilidad en tres dimensiones: social, económica y medioambiental.

Figura 8*Dimensiones de la sostenibilidad*

Esta tríada reúne el conjunto de elementos que se deben tener en cuenta a la hora de promover iniciativas y conceptualizar proyectos para reducir nuestro impacto negativo y multiplicar el aporte al entorno. Los 17 ODS, más detallados y con metas específicas, marcan el camino hacia ese mundo más sostenible. Y la educación, además de ser un objetivo en sí mismo, es el medio para formar a las personas responsables de diseñar y construir ese mundo.

Retomando un poco la evolución histórica y etapas de la EpD que se han mencionado en el apartado anterior, se quiere dedicar un espacio a la incorporación de la noción de sostenibilidad al concepto de Desarrollo. Esto empezó a verse en los documentos de las Naciones Unidas (2012) al comenzar el segundo milenio con la denominación de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EpDS).

Algunos autores como Solano (2011) consideran esta incorporación como un retroceso. Si bien ambos planteamientos resaltan lo importante de la interrelación entre lo local y lo global, la interdependencia Norte-Sur y comparten los valores de democracia y justicia social lo que diferenciaría la EpD de la EpDS serían sus objetivos y fines subyacentes. La EpD buscaría la “transformación del mundo desde una mirada más política, transdisciplinar e intercultural” poniendo la justicia social en el centro y la participación activa y crítica de las personas como medio para alcanzarla. Mientras, la EpDS anhela un mundo “mejor visto”, ante todo sostenible y que, según Solano Salinas, reduciría “la intencionalidad de la educación a la

sostenibilidad del sistema mundial actual” en lugar de propiciar la acción y pensamiento crítico de la ciudadanía en la construcción de una realidad más equitativa.

Teniendo en consideración esa reflexión, se decide contrastarla con la definición que proporciona la SDSN (2020) sobre la EODS:

“la educación que proporciona a las personas, independientemente de la profesión o trayectoria en la vida que hayan elegido, las habilidades, el conocimiento y la mentalidad para abordar los desafíos captados por los ODS y contribuir a las transformaciones requeridas en la sociedad”.

En este trabajo, se considera que el concepto de sostenibilidad en la terminología de la Educación para el Desarrollo lleva implícito un matiz de transformación, creación, nueva construcción, y no reproducción o mantenimiento de la realidad actual.

Como se ha mencionado en el apartado anterior, la EpD tiene sus orígenes oficiales en la Recomendación de 1974 de la UNESCO y, desde su publicación, los Estados Miembros realizan informes sobre la consecución de sus principios en todos los niveles de la educación formal (desde preescolar hasta postsecundaria/superior). Para hacerse una idea de lo que se recoge en dicho documento, se puede consultar la Agenda 2030. Poniendo atención en las metas del ODS 4, correspondiente a la educación, y más concretamente en la 4.7, se resalta el papel de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la importancia de la adopción de estilos de vida, también, sostenibles.

La UNESCO, en su documento *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial* (2018), detalla los resultados de la sexta², y última hasta la fecha, consulta sobre la aplicación de la dicha Recomendación (1974) y de los avances en lo referido a la meta 4.7. En esta ocasión, de los 195 Estados Miembros, 83, la mayor participación hasta el momento, presentaron sus informes³ basándose en una versión actualizada del cuestionario que habitualmente provee la UNESCO para este fin. Los cambios pretendían favorecer la visualización de datos que reflejaran información cuantificable en el marco de los indicadores de la séptima meta del ODS 4, facilitando la comparación de políticas educativas,

² Consultas previas:

Primera consulta, realizada en 1989 (abarcó el período 1983-1987); respondieron 57 países.

Segunda consulta realizada en 1992-1993 (abarcó el período 1988-1993); respondieron 40 países.

Tercera consulta, realizada en 2000 (abarcó el período 1995-2000); respondieron 32 países.

Cuarta consulta, realizada en 2008 (abarcó el período 2005-2008); respondieron 37 países.

Quinta consulta, realizada en 2012 (abarcó el período 2009-2012); respondieron 57 países.

³ <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002438/243899e.pdf>

planes de estudios, formación del profesorado y evaluación del alumnado entre los distintos países y regiones.

En las conclusiones extraídas de los informes se destaca un compromiso político con los principios rectores especificados en el cuestionario (Tabla 1) sustancialmente mayor por parte de los Estados Miembros participantes. Se deduce, por la estrecha asociación temática, que apuestan también por la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global.

Tabla 1

Cuestionario que conceptualiza la Recomendación de 1974

| Principios rectores y Temas afines de la Recomendación de 1974 | |
|---|--|
| PRINCIPIOS RECTORES | TEMAS |
| Diversidad cultural y tolerancia | Comprensión, solidaridad y cooperación internacionales |
| | Diálogo intercultural e interreligioso |
| | Ciudadanía mundial |
| Paz y no violencia | Relaciones amistosas entre naciones |
| | Prevención del extremismo violento |
| | Prevención de otras formas de violencia, como la intimidación y la violencia de género |
| Derechos humanos y libertades fundamentales | Igualdad, inclusión y no discriminación |
| | Justicia y equidad |
| | Ética, moral y valores |
| Supervivencia humana y bienestar | Cambio climático |
| | Sostenibilidad ambiental, cuidado del planeta |
| | Desarrollo sostenible, consumo y subsistencia |

Nota. Fuente: UNESCO, 2018.

En el informe sobre los *Avances* también se resalta que, pese al compromiso político demostrado, su aplicación en la preparación profesional de los formadores y en la enseñanza es insuficiente. Según los Estados o las Regiones, unos principios rectores reciben más apoyo que otros y lo ideal sería alcanzar un equilibrio mayor. Estas cuestiones, dicen, serán observadas en la próxima consulta.

Paralelamente a lo constatado en el informe de la UNESCO, la EpD se ha enriquecido conceptualmente en los últimos tiempos. Sin embargo, su difusión e implantación en los sistemas de enseñanza es todavía minoritaria y la realidad de nuestros días nos urge a hacer cambios significativos. También, a partir de la definición que se citaba al principio de este apartado, la UNESCO resalta la sociedad como elemento principal para garantizar el futuro, y la

relevancia de la Educación para la Ciudadanía Global en su construcción. Por este motivo, en la continuación de este trabajo se hace referencia a la EpDSCG como un todo indivisible.

La EpDSCG puede ser una oportunidad de conseguir que los miembros de la sociedad se impliquen y colaboren para implementar “la integridad ambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa para generaciones presentes y futuras”, como señala la UNESCO (2017) respecto al papel de la educación en el marco contextual de los ODS. Existe, además, una cuarta faceta que consideramos de especial relevancia: la cultural. Para que las personas reconozcan e integren nuevos elementos en su estilo de vida, necesitan comprenderlos y asimilarlos (Nos, Farné y Al-Najjar Trujillo, 2019) a todos los niveles: cognitivo (conocimiento y habilidades de pensamiento), socioemocional (capacidades colaboradoras, comunicadoras y negociadoras) y conductual (conocimiento puesto en práctica, llevado a la acción) (Guzmán y Ortiz, 2019). Si se convierten en elementos intrínsecos a la cultura global, el conjunto de la ciudadanía se convertirá en “ciudadanos de sostenibilidad” (Wals, 2015), dueños de un pensamiento complejo y razonado, empáticos y comprometidos con las competencias de sostenibilidad.

En el ámbito educativo podríamos traducirlo por contextos, formales, no formales e informales, que primen la interacción entre el estudiantado y con el entorno; donde el proceso enseñanza-aprendizaje aborde los problemas de manera trans e interdisciplinar, primando la participación y la colaboración de los participantes, y atendiendo a los distintos tipos de aprendizaje. UNESCO (2017) defiende la importancia de esta pedagogía para la adquisición de ocho “competencias clave necesarias para promover el desarrollo sostenible”:

- competencia de pensamiento sistémico
- competencia anticipatoria
- competencia normativa
- competencia estratégica
- competencia de colaboración
- competencia de análisis crítico
- competencia de autoconciencia
- competencia integrada de resolución de problemas

Adquiridas a base de práctica, experiencia y reflexión, no están vinculadas a ninguna situación predeterminada, son transversales, multidimensionales, y están pensadas para que, sin importar la edad, todo el estudiantado del mundo pueda participar activamente en la promoción de la sostenibilidad. Relevantes para cada uno de los 17 ODS y los interrelacionan, se espera que, una vez adquiridas, los individuos sean capaces de adaptarlas y auto-organizarse para abordar desafíos socio-ecológicos complejos.

El objetivo de la EpDSCG es empoderar a las personas y sus comunidades en la construcción de un mundo “ecológicamente sostenible, económicamente eficiente y socialmente justo” (Torkar, McCloat y Didham, 2018), sin olvidar la interconexión entre la cultura personal, local y global, para aprender cómo impactan y se relacionan nuestros estilos de vida con el desarrollo sostenible. Por lo tanto, la EpDSCG se considera una parte integral de lo que se viene definiendo como educación de calidad y aprendizaje a lo largo de toda la vida: holística y transformacional, que integra contenido y resultados, pedagogía y entorno de aprendizaje.

Se ha hecho un recorrido sobre la evolución y definiciones de la EpDSCG y se ha constatado su relevancia en combinación con los contenidos de la Agenda 2030. La transformación del mundo pasa por enseñar a las personas de todo el mundo el significado, la importancia y la puesta en práctica de la sostenibilidad, los Derechos Humanos, la colaboración y cooperación para la equidad Norte-Sur, y la justicia social (Santamaría-Cárdaba, 2020).

Apoyada en las áreas de conocimiento de la EpDSCG, la EODS “incorpora una agenda más amplia de temas, objetivos y metodologías que la EDS” (SDSN, 2020), más concretamente:

pensamiento sistémico, pensamiento crítico, autoconciencia, reflexión, resolución integrada de problemas, y competencias anticipatorias, normativas, estratégicas y de colaboración, creatividad, emprendimiento, curiosidad y habilidades de aprendizaje, pensamiento creativo/de diseño centrado en el ser humano, responsabilidad social, competencias de alianzas, habilidades de interdisciplinariedad, habilidades analíticas crítico-éticas, para influenciar el cambio, percepciones de comportamiento, habilidades interculturales, empatía, y comunicación (...) comprensión del marco de los ODS y cómo se puede utilizar para abordar los desafíos (...) del desarrollo sostenible (...) la comprensión...de cómo los ODS y los desafíos globales del desarrollo sostenible son relevantes (...) para una profesión (o disciplina o materia) (...) mentalidad y capacidad de actuar (...) fomentar la creación de redes para abordar los ODS (SDSN, 2020).

Educación para el Desarrollo y Educación Superior

Las universidades cuentan con la capacidad para incidir en la evolución social y cumplir con la premisa de responsabilidad compartida entre la totalidad de los agentes de la sociedad de participar y colaborar para cumplir con la Agenda 2030. Encargadas de formar en el conjunto de saberes que convertirán a su estudiantado en profesional en ejercicio o investigador pero también de transmitir un conjunto de saberes éticos y ciudadanos (Martínez Martín, 2006), las instituciones de Educación Superior suponen, por tanto, un medio de transformación esencial.

Para transformar la sociedad y dotarla de los valores recogidos en este capítulo, se debe garantizar una educación de calidad que integre los conceptos de EpDSCG en todos sus procesos para incentivar la acción ciudadana e impregnar todos los niveles de la sociedad (Castellar, 2020). La Universidad debe contribuir a la reducción de las desigualdades poniendo la educación al alcance de todos y continuar haciendo frente a los desafíos del siglo XXI. Ello supone una modernización a nivel estructural y curricular que promueva el aprendizaje para toda la vida, la internacionalización cooperativa de políticas y programas de aprendizaje y movilidad de estudiantado y profesorado, y que involucre la cultura y tradiciones de la región que forme y eduque a la comunidad aprovechando al máximo los avances tecnológicos y de comunicación (Núñez, 2018). Las modificaciones individuales, comunitarias y sociales se producen a través de la educación y las instituciones de Educación Superior pueden indicarnos el camino hacia estilos de vida y valores sostenibles.

Las oportunidades que ofrece la Universidad en materia de Educación al Desarrollo (ED) no fueron reflejadas en la normativa española hasta hace poco. El I Plan Director de la Cooperación Española 2001–2004, consideraba que las administraciones públicas y a las ONGD eran los únicos actores relevantes en ED (Coque, Ortega y Sianes, 2012). Sería el III Plan Director de la Cooperación Española 2009–2012 el que consolidara el papel de la Universidad, y más concretamente sus dimensiones formativa e investigadora, como actor en el proceso de ED. Esta visión sería integrada paralelamente por las universidades españolas como se percibe en los documentos del CEURI como de la Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo (ESCUDE) del año 2000, o el Código de conducta con que las universidades se dotan en materia de cooperación al desarrollo en el año 2006. También, la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, de 21 de diciembre (B.O.E. 24/12/2001), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (B.O.E. 13/04/2007), dispone que:

“La sociedad reclama a la Universidad del futuro una activa participación en sus procesos vitales. Por esta razón, la acción de la Universidad no debe limitarse a la

transmisión del saber; debe generar opinión, demostrar su compromiso con el progreso social y ser un ejemplo para su entorno. La igualdad entre hombres y mujeres, los valores superiores de nuestra convivencia, el apoyo permanente a las personas con necesidades especiales, el fomento del valor del diálogo, de la paz y de la cooperación entre los pueblos, son valores que la Universidad debe cuidar de manera especial". (Ley Orgánica 4/2007)

Esa misma ley incluye el apartado 92, dedicado a la cooperación internacional y la solidaridad, que estipula que "las universidades fomentarán la participación de los miembros de la comunidad universitaria en actividades y proyectos de cooperación internacional y solidaridad. Asimismo, propiciarán la realización de actividades e iniciativas que contribuyan al impulso de la cultura de la paz, el desarrollo sostenible y el respeto al medio ambiente, como elementos esenciales para el progreso solidario" (Ley Orgánica 4/2007).

Así pues se constata el rol de agente indispensable de por el Desarrollo Sostenible y, ahora, la Ciudadanía Global.

La Agenda 2030 entiende el desarrollo sostenible como aquel que consigue satisfacer las necesidades actuales sin poner en riesgo la capacidad de futuras generaciones para satisfacer las suyas. Esto exige esfuerzos reflexionados y consensuados hacia la construcción de un futuro inclusivo, equitativo, sostenible y resiliente, no solo para las personas, sino también para el planeta. Para alcanzar un desarrollo sostenible, tres elementos básicos necesitan estar en armonía: el crecimiento económico, la inclusión social y la protección del medio ambiente. Los tres se interrelacionan y son esenciales para el bienestar de las personas y las sociedades. En un mundo sostenible no cabe ningún tipo de pobreza. Es fundamental crear mayores oportunidades para la ciudadanía global, reduciendo las desigualdades, mejorando los niveles de vida básicos, fomentando el desarrollo social equitativo e inclusivo y promoviendo la ordenación integrada y sostenible de los recursos naturales y los ecosistemas. Y todo esto no será posible sin una educación que aporte los valores optimistas de progreso, compromiso y participación activa ciudadana, clave en la sociedad intercultural actual.

En este capítulo se ha hablado de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global como marco de acción y punto de partida en la formación de los ciudadanos de un futuro viable, equitativo y habitable. En el capítulo que a continuación comienza se hablará de la Educación Intercultural, se mostrará el papel que juega la cultura en las relaciones humanas, las oportunidades que la diferencia entre unas y otras pueden aportar y cómo la educación permitiría su aprovechamiento.

Educación Intercultural

La sociedad actual es fruto de los crecientes intercambios y acercamientos entre las naciones del mundo. El fenómeno migratorio no es independiente, ni aséptico: influye y se ve afectado por las manifestaciones económicas, políticas y sociales. Motivado por causas diversas, aumenta sin cesar y da lugar a contextos plurales en los que personas de distinta procedencia interactúan y aprenden a convivir. Formar parte de una ciudadanía global con un estilo de vida sostenible no es incompatible con que cada individuo disfrute y desarrolle su propia cultura. La convivencia que nace de la interacción entre culturas diferentes posee un valor potencialmente enriquecedor que merece ser aprovechado proponiendo la ciudadanía intercultural como contenido educativo fundamental en el mundo de hoy en día.

En este punto se hace preciso dar con los términos adecuados para reflexionar acerca del enfoque intercultural. Es esencial dar con un lenguaje común que guíe nuestros análisis y las propuestas de esta investigación, desarrolladas en la Parte III. Al concepto de cultura se le atribuyen infinitas acepciones y, por eso, se ha de precisar cómo se concibe para el desarrollo de este trabajo.

Cuando se habla de migración suelen emplearse, a veces erróneamente, los conceptos de Cultura, Multiculturalidad, Pluriculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad. Se definirá cada uno de ellos, prestando especial atención a los orígenes y evolución de la interculturalidad. A continuación, se revisará lo que se entiende por Competencia Intercultural (CI) y las aplicaciones prácticas en el campo de la educación que posee para contribuir a la construcción de una ciudadanía global equitativa y rica en matices.

Multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad

Según el Diccionario de la lengua española (DLE) de la RAE, **cultura** es el “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” (Tercera definición, RAE, 2019, online). La evolución en las acepciones atribuidas a lo largo del tiempo al concepto de cultura han mantenido un punto común: es intrínseca al ser humano, pues se define en base al contexto social de la persona (Leyton, 2019). Esto significa que no es algo predeterminado ni innato. Además del entorno y lo que ocurre en el día a día, dependerá de aquello que se aprenda, de la educación. El concepto de la cultura como desarrollo de la mente y refinamiento aparece en el siglo XIX, y esta formación se extiende a la dimensión creativa (las artes) y a cómo cada cual concibe el ocio.

En la segunda mitad del siglo XX, se entiende la cultura como un medio para definir y comprender la identidad humana, un “sistema de concepciones expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales la gente se comunica, perpetúa y desarrolla su conocimiento sobre las actitudes hacia la vida” (Geertz, 1973). La cultura ayuda a las personas a darle sentido a su existencia y a moldear su proceder, siguiendo los aspectos morales, estéticos, cognitivos y existenciales que se le atribuyen.

Si se tiene en cuenta la cantidad de factores que se infieren dentro del ámbito de la cultura, no es sorprendente que existan múltiples combinaciones, todas ellas complejas y dinámicas.

Probablemente durante más tiempo del que debería, se ha considerado que una única cultura se erigía como modelo de desarrollo humano al que aspirar y seguir por todas las demás: la europea. Afortunadamente, a principios del siglo XX apareció, como señala Juliano (1993), el relativismo cultural que valora el potencial de cambio de la diversidad cultural como garantía de adaptación a los cambios del futuro a venir. Por lo tanto, enriquecerse de lo que minorías étnicas o culturales pueden ofrecer podría clasificarse como un seguro de supervivencia para la humanidad. Por el contrario, aislar la diversidad limitaría de forma importante las soluciones de adaptación.

La visión de la diversidad cultural en este trabajo es antropológica, se entiende como un conjunto de estrategias imaginadas y desarrolladas por seres humanos, para sobrevivir como grupo y perpetuar la especie, en el tiempo y el espacio, a través de los comportamientos de sus descendientes. Desde esta perspectiva, cualquier diferencia en el estilo de vida, las normas de conducta o los valores que permiten comprender cómo se comportan las personas debe entenderse como parte o producto de la diversidad cultural. Todos los individuos son de alguna manera diferentes del resto de seres humanos.

Lluch y Salinas (1996, en Escarbajal Frutos, 2015) describen, en términos generales, las diferencias culturales en términos de siete dimensiones principales: estructura social y política (estratificación y gobernanza), sistema económico, sistema de comunicación, sistema de creencias y racionalidad, sistema moral (códigos de ética, valores y normas), sistema estético (expresiones, arte, música, comida y entretenimiento) y sistema de maduración (etapas de la vida).

La descripción de las características personales o sociales con base en cada una de estas dimensiones proporciona un mapa de las referencias culturales de un grupo o persona en particular.

Si todas las personas son diferentes en algunos aspectos, necesariamente tienen que ser similares en otros. Estos últimos serían indispensables para facilitar la comunicación, para permitirles comprender, y conocer las diferencias serviría para negociar expectativas comunes, normas y valores que las dirigirán hacia sus objetivos y a organizar su necesaria convivencia (Aguado, 2005).

El informe publicado en 2018 por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), recientemente convertida en el organismo de las Naciones Unidas para la migración, revela que el número de personas que vivían fuera de su país de origen aumentó un 41% respecto al 2000, llegando a los 244 millones en 2015. Eso significa que el mundo se está convirtiendo cada vez más en un “mosaico de culturas y civilizaciones inmutablemente diferentes” (Pieterse, 2004). La diversidad cultural no es nueva, siempre ha sido más o menos visible en todos los grupos humanos. Toda sociedad es mestiza. Mayorías y minorías; migrantes, refugiados y nativos; musulmanes, católicos, budistas y judíos; diferentes orientaciones sexuales y diversas estructuras familiares; y todos ellos reunidos en este entorno y realidad. Los motivos que animan este panorama de migración y desplazamiento, tanto internos como transfronterizos, son diversos y aportan a su vez retos y beneficios considerables. Sin duda, algo que se debe considerar es cómo se quiere asistir a este encuentro de culturas y, para ello, se repasarán cuatro nociones que habitualmente surgen en torno al fenómeno migratorio y que invariablemente suelen malinterpretarse y confundirse: multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad y transculturalidad.

El concepto “**multiculturalidad**” aparece en la segunda mitad del siglo XX en Estados Unidos, de hecho, el multiculturalismo ha sido una política oficial en varias naciones occidentales desde la década de 1970 (Claval, 2009) y alude a la presencia de más de una cultura en un territorio. Dichas culturas coexisten en el espacio pero no conviven, no existe unión social alguna entre ellas (Bernabé, 2012). El multiculturalismo tiende a resaltar las diferencias, “no se aspira a una sociedad auténtica, en la que todos los individuos vivan cómodamente en su identidad cultural, sino a una sociedad polimorfa, a un mundo abigarrado que ponga todas las formas de vida a disposición de cada individuo” (Finkinkelkraut, 1990). Una lectura como esta tiende a afianzar la división entre los grupos culturales presentes en el territorio, normalmente en detrimento de aquellos minoritarios frente a los mayoritarios (Leyton, 2019) por diferentes motivos según el país. Una de estas razones es que muchas de las grandes ciudades del mundo occidental están cada vez más formadas por un mosaico de culturas.

Ejemplos bien conocidos de comunidades multiculturales⁴ son:

- Canadá: donde se ratificó un acta especial para legalizar el bilingüismo y el multiculturalismo.
- Perú: en el ámbito de la gastronomía puesto que tiene platos de ascendencia europeas, asiática y africana debido a la migración existente en ese país durante toda su historia.
- Gibraltar: zona estratégica objetivo de incontables conquistas que dejaron asentadas a personas de diferentes nacionalidades, como la española, inglesa, italiana, portuguesa y muchas otras. Hablan inglés y español, así como el llanito, una lengua autóctona fruto del contacto entre ambos idiomas.
- México: hasta 11 lenguas autóctonas diferentes se han podido identificar fruto de las innumerables etnias nativas del país como los totonacas, los mayas y los purépechas. Este país está lleno de espacios reordenados multiculturalmente a través del consumo y la comercialización.
- Londres: una ciudad ejemplo de la concepción multicultural debido a la gran cantidad de extranjeros que habitan en ella manteniendo sus tradiciones autóctonas. Esta idiosincrasia londinense ha dado pie a la celebración de varios festivales que celebran la diversidad cultural de algunas naciones, como el *Diwali* (en el que los hindúes celebran su religión).
- California: la costa oeste de Estados Unidos es un gran puzzle de barrios étnicos como el chino, el coreano o el japonés, el barrio italiano o el latino. La multiculturalidad está presente también en la cantidad de lenguas que se hablan en este estado, se han identificado más de 80 lenguas.

Si se lleva la multiculturalidad a la educación, el modelo sigue las mismas pautas, es decir, “se asume el derecho a la diferencia cultural y se da importancia a la provisión de información, en las distintas materias del currículo, sobre la cultura y la historia de las minorías para facilitar la comprensión mutua” (Díez, 2012). Un ejemplo de este tipo de educación sería el enfoque aditivo de Banks (1989) -añadiendo actividades o temas al currículum sin modificar la base del mismo- y los enfoques de contribuciones. Este último da a conocer culturas minoritarias por medio de fiestas significativas o “días de...” (día latino, día árabe...), o muestras

⁴ Fuente: <https://www.ejemplos.cc/multiculturalidad/>

o ferias de artesanía, comidas u otras características inherentes a la cultura minoritaria. Este enfoque también utiliza en las aulas, aportaciones o hechos de personajes muy conocidos pertenecientes a culturas distintas a la mayoría asistente al centro.

En contraste con este tipo de educación, se presenta la educación intercultural, de la que se hablará en profundidad más adelante. Esta se centra en el respeto a la diversidad cultural y su objetivo es toda la comunidad, de la sociedad. Evita fiestas multiculturales que enseñan a la comunidad a centrarse en las diferencias (comidas distintas, celebraciones distintas etc.).

El fenómeno de la “**interculturalidad**”, también de inicios del siglo XX, pone atención a la manera en que las diferentes culturas presentes en un mismo lugar se relacionan (Jiménez y Goenechea, 2014), a cómo buscan comunicarse de manera fluida, evitando imposiciones y valorando los rasgos que las distinguen. Se crea una relación entre los grupos culturales que se basa en el conocimiento y en el reconocimiento mutuo. En este caso, el ejemplo que aporta Bernabé (2012) es el de las instituciones de la Unión Europea en Bruselas donde, en la búsqueda de objetivos comunes, funcionarios procedentes de numerosos países aportan sus conocimiento y aptitudes y se interrelacionan.

Al investigar, se encuentran referencias a la noción intercultural dentro de muchos campos profesionales como la educación, la psicología y la cooperación, por mencionar algunos. Ha sido descrita como un término extremadamente desafiante, especialmente porque “incluye el concepto de cultura (inter-cultural) que es cada vez más controvertido” (Dervin et al, 2012; Byram, 2000). Según Levey (2012), a principios del siglo XXI, la interculturalidad se empleaba en Europa continental para referirse a “las relaciones entre ciudadanos y grupos en la sociedad civil más que en la relación del estado con sus minorías culturales”. Y más recientemente, la interculturalidad se ha relacionado con programas normativos, y la educación intercultural con estrategias pedagógicas dirigidas a la diversidad (Palaiologou y Dietz, 2012b). Al hablar de sociedad no se debería obviar incluir la importancia de unas relaciones basadas en la igualdad de derechos y deberes, tanto individuales como colectivos, para todos los miembros que la compongan.

El tercer concepto a clarificar, la noción de “**pluriculturalidad**”, sugiere el contacto de dos o más culturas en un territorio y su unión no se limita a la dimensión espacial, sino que puede existir interacción, una convivencia entre unas y otras. El fenómeno de la *pluricultura* es intrínseco a la migración y resulta útil para referirse a estas culturas que conviven, sin entrar en distinciones y diferencias como ejemplifica Bernabé (2012) con la celebración de los Juegos Olímpicos. En dicho contexto, diferentes representantes de países compiten y ningún otro factor más allá de sus respectivas nacionalidades entra en juego lo cual ilustra:

(...) la presencia simultánea de dos o más culturas en un territorio y su posible interrelación. El pluralismo cultural debe defenderse como categoría de toda sociedad democrática, como existencia de muchas culturas en un mismo territorio, defendiéndose el reconocimiento del otro y la igualdad. (...) La Pluriculturalidad queda definida como un fenómeno que puede tener lugar en cualquier sociedad, fruto de los fenómenos migratorios, y que trae consigo la pluralidad de culturas frente a la idea monocultural potenciada por el control económico de los EE.UU. (Bernabé, 2012)

Si se lleva este concepto al campo de la educación, se encuentra la educación pluricultural. Esta persigue:

las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas distintas donde se formará una ciudadanía donde no se generen procesos de exclusión del otro por ser diferente. Este término implica una relación respetuosa, equitativa y recíproca entre las distintas culturas que se encuentran en una sociedad (Gloobal. La cooperación en red).

En un territorio, en una sociedad puede encontrarse más de una cultura asentada. La interacción y convivencia entre unas y otras en él, y sobre todo la calidad de estos intercambios, dependerán en gran medida la capacidad que tengan para valorar sus diferencias, respetarse y tolerarse (Angulo, 2014). El conocimiento de las demás culturas es lo que da lugar a una convivencia real (De Barros, Hernández y Ortiz, 2021) y esto es lo persigue la educación pluricultural. En este campo, la enseñanza de una competencia pluricultural va ligada a la adquisición de una competencia plurilingüe. La relación entre ambas dimensiones está ligada a la realidad en la que acontecen: sociedades en las que conviven dos o más culturas, habitualmente con lenguas diferentes. Los individuos que crecen en contextos como este no pueden limitarse a adquirir las competencias lingüísticas de las lenguas que trabaja, ha de convertirse en “actor social” (Delgado, 2020). El caso de la Unión Europea podría servirnos de ejemplo. Es un espacio común, de fronteras abiertas en el que conviven y se desplazan a diario personas de culturas diferentes y hablando distintas lenguas. Se espera, pues, de la ciudadanía europea como sociedad que sea capaz de formar personas capaces de comunicarse y superar las barreras culturales, y también lingüísticas, que las diferencian (Robles y Palmer, 2020). El plurilingüismo, por tanto, contribuiría a crear conciencia y a desarrollar unas destrezas y habilidades, modificando los conocimientos lingüísticos y culturales propios. Aunque innegablemente comunicarse con más facilidad permite conocerse mejor y garantiza un entendimiento más eficaz entre los ciudadanos, sí se podrían separar las competencias y desarrollarse de manera independiente: independientemente de la lengua, una persona puede conocer una cultura en profundidad.

El cuarto concepto que se quiere clarificar antes de entrar de lleno en la interculturalidad es el de la “**transculturalidad**”, un término emergente que critica y trasciende al de interculturalidad. Según los detractores de la interculturalidad, esta habría incumplido sus propósitos poniéndose al servicio del neoliberalismo (Leyton, 2019): favoreciendo la cultura “local” frente a las demás, priorizando el establecer una armonía entre culturas que obstaculiza un diálogo sincero, y por ello posiblemente incómodo, entre las partes (Bernreuter, 2006), y fomentando así una mirada paternalista y caritativa (Gnisci, 2011) opuesta al objetivo de intercambio en la igualdad.

Cattaneo (2018) entiende la noción de transculturalidad como un proceso transitivo mediante el cual los individuos que se exponen a culturas diferentes a la suya perderían elementos de su identidad para adquirir o crear unos nuevos, que podrían ser considerados parte de un fenómeno de neoculturización (Ortiz, 1940).

Los ideales democráticos asociados a los principios de justicia social y participación cívica, así como los fenómenos de cambio social más recientes como la migración, los nuevos modelos económicos, la incorporación de las mujeres al trabajo y las demandas de grupos tradicionalmente discriminados, son algunas de las razones que han fomentado las propuestas en educación intercultural y este es el motivo y el criterio de elección de la educación intercultural como base de la presente tesis.

La educación es transmisión y construcción cultural (Rockwell y Álvarez, 1997); ya sea formal o informalmente, la educación siempre genera y transmite, establece y modula significados, patrones de comportamiento, habilidades de comunicación, idiomas, formas de ver el mundo, etc.

“Europa ha elaborado una cultura de la identidad, pero no de la diferencia. Todos los diferentes han sido sistemáticamente marginados y reprimidos: tanto los de fuera (colonialismo, esclavitud...) como los de dentro (paganos, herejes, pobres, gitanos, discapacitados...). Desde siempre la diferencia ha sido vista como una amenaza: genera miedo, sospecha. Hemos sido educados en una concepción marcadamente negativa de la diferencia y no estamos habituados a ver al otro como riqueza. Pero vivimos en un mundo donde la diversidad es la regla. (...) La apertura al otro es una dimensión fundamental (...). Hoy la tolerancia ya no es suficiente: al otro no sólo debemos respetarlo, sino que con él debemos cohabitar y construir un destino común. Sin una educación en la diversidad y para la convivencia, fundada en los derechos humanos, la educación no tiene futuro en esta sociedad.” (Besalú, 2002)

Es innegable que las diferencias culturales definen a las personas y modulan sus relaciones personales y sociales. Por lo tanto, los centros educativos, como contexto a la vez educativo y de socialización, deben abordar las diferencias que pueden existir entre el estudiantado y su entorno. De esta forma, se da coherencia a los principios adoptados por la ciudadanía global que defiende los derechos de igualdad, equidad y participación social. Pero también se va más allá, garantizando la adquisición de los objetivos educativos esenciales: la construcción de la identidad y el logro de la igualdad de oportunidades dando a todos acceso a los activos y recursos disponibles. Siendo que la educación tiene como función principal brindar a las personas las herramientas para encontrar la manera de lograr el éxito o tener una vida decente, que no conocerían de otra forma, crear un espacio en la escuela enfocando la interculturalidad parece crucial, también para la consecución de los ODS de la Agenda 2030.

La educación intercultural

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas subraya la esencialidad de la educación en la construcción del mundo del mañana. En el capítulo anterior se estableció la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global como marco principal para este fin. Se trata de un concepto dinámico que debe impregnar cada aspecto del currículo, consiste en “una línea pedagógica ligada a la educación intercultural, bajo el enfoque de los derechos humanos y la cultura de paz” (Baselga et al., 2004). La cultura es intrínseca al ser humano y representa un factor que debe considerarse atentamente de cara a comprender las relaciones sociales a todos los niveles.

La educación intercultural se ha convertido en una expresión recurrente en el campo educativo. Las connotaciones asociadas a la interculturalidad son positivas y se inclinan hacia la constitución de una escuela nueva, activa, abierta y transformadora, una propuesta educativa vinculada al intercambio, el enriquecimiento mutuo, la cooperación entre individuos y grupos (Escarbajal, 2015). La reflexión y la investigación educativa se centran en las diferencias culturales. El objetivo de la educación intercultural propone una práctica educativa que busca dar respuesta a la diversidad cultural específica de las sociedades democráticas desde premisas que respeten y valoren el pluralismo cultural como riqueza y recurso educativo. De esta manera, la educación intercultural surge como una herramienta perfecta para contribuir al ODS 4 de educación inclusiva, equitativa, de calidad y durante toda la vida para toda la ciudadanía.

La interculturalidad también implica un intercambio donde no solo se evita la aculturación del más débil sino también se produce un intercambio en ambas direcciones,

gracias a la comunicación y el conocimiento del otro (Mínguez, 2009). Desde esta postura pedagógica, la diversidad cultural es vista como una valiosa fuente de enriquecimiento para todos los grupos involucrados (Palaiologou y Dietz, 2012a).

A modo de resumen, se cree que una manera muy útil de poder incluir el currículum en el marco de una educación intercultural es saber, precisamente, qué no es educación intercultural. Según la Guía INTER (2006), no es educación intercultural:

- Celebrar las diferencias, es decir, las “semanas gastronómicas” “semanas interculturales” “el día de...”, etc.
- Clasificar un grupo denominándolo “los otros” y no dar oportunidad al conocimiento mutuo en el plano de la igualdad.
- Buscar recetas particulares que solucionen problemas o para dirigirse al grupo de “los otros”.
- Crear programas educativos particulares que puedan aislar a grupos específicos, como sucede en la educación compensatoria (que sigue un proceso de aculturación de las culturas minoritarias por medio de un proceso de asimilación (Díez, 2012).
- Intentar incluir en el aula a alumnado de distintas culturas u orígenes sin haber promovido las relaciones positivas del resto de estudiantes con ellos y ellas.
- Evitar conflictos. Estos son parte de la idiosincrasia diaria del aula. Hay que afrontarlos de manera adecuada, aprendiendo a luchar contra los prejuicios y la discriminación.

La educación intercultural en el aula.

Los estudiantes, sus familias y comunidades son diversos en sus referencias culturales y socialmente desiguales. Algunas características culturales que no están en armonía con la cultura educativa y las demandas del mercado laboral son erradicadas o estigmatizadas. El docente debe estar atento para desenmascarar ciertas prácticas educativas que mantienen el acento y legitiman las desigualdades sociales de los estudiantes, sobre la base de no reconocer y valorar la diversidad.

La educación intercultural se manifiesta ante la necesidad de combinar diferentes realidades socioculturales y experiencias que vive nuestra sociedad y que, obviamente, conducen a la escuela. Es necesario reflexionar sobre el tema del tratamiento de la diversidad

cultural para que el sistema educativo considere una perspectiva coherente del futuro. El problema de la interculturalización es un hecho socio-ideológico, el resultado de la miseria económica y social que es necesario estudiar dentro y fuera de la escuela para que no se convierta en un mero conjunto de medidas auxiliares y compensatorias.

Los problemas de adaptación y rehabilitación surgen precisamente como tales cuando insistimos en definir la institución educativa occidental como un espacio culturalmente neutral, aséptico, basado en una noción homogénea de docentes y estudiantes (Aguado, 2005). La forma en que se educa a la ciudadanía se relaciona con el tipo de sociedad que queremos.

Como se dijo al principio de esta sección, en cada rincón de la ciudad se puede encontrar personas de otros países que buscan una buena forma de vivir, compartir, aprender, interactuar, ayudar y participar en la mejora de las condiciones de vida cotidiana de todos (Martínez Usarralde, 2015). Estas, más las dificultades agregadas en la economía, el estado de bienestar, el uso que se hace de la ley y el bien común, generan algún tipo de condicionamiento para la integración que resulta en conflictos de convivencia, como se verá con la película *Diamantes Negros* y la implementación de las actividades de la tercera propuesta didáctica, basada en ella.

La coexistencia de diferentes culturas plantea nuevos desafíos e incorpora matices en las escuelas con la llegada de niños y jóvenes de otros orígenes culturales que cambian la composición del cuerpo estudiantil (Moreno, 2013) y surgen nuevas necesidades en los centros educativos y en familias especialmente relacionadas con el desconocimiento de los códigos culturales y lingüísticos.

Gimeno (2002) sostiene que la escuela no solo transmite conocimientos, valores y normas de conducta, sino que también establece vínculos con el mundo, enfocándose en lo que se comparte, tomando las perspectivas de los demás y sin olvidar lo que distingue a unos de otros, pero no aísla: las personas. Mientras tanto, Nussbaum (1999) afirma que “el desafío de la ciudadanía mundial es avanzar hacia un estado de cosas en el que todas las diferencias se entiendan de manera no jerárquica”.

Por eso, la educación permite entender el mundo y crear compromisos con la solidaridad y la justicia. Los grandes desafíos de la humanidad requieren una ciudadanía global consciente y comprometida que pueda hacerles frente. Con ese objetivo en mente, no se puede perder de vista el contexto socioeconómico de toda la sociedad. El “nuestro” y el de “ellas”, esas personas provenientes de otros países que buscan integrarse. Algunas de ellas puede que no

cuenten con los recursos suficientes para instalarse en la parte superior de la pirámide económica y el ser diferentes no suele hacerles la vida más sencilla (INJUVE, 2016).

Para las minorías culturales marginadas -gitanos, árabes y extranjeros orientales- la escuela resulta cargada de connotaciones que no estimulan ni favorecen la escolarización, sea porque entre aquellas culturas la institución escolar no se considera necesaria, sea por la imagen poco acogedora e incluso discriminatoria que la comunidad escolar presenta. (Codina, 1991)

Únicamente en el marco de este contexto se pueden analizar los desafíos de la convivencia intercultural: las desigualdades, el poder y la estructura social. Sleeter y Grant (1988) afirman que estos deben tratarse de forma directa por medio de una educación intercultural. Solo así es posible embarcarse de manera efectiva en la construcción de una sociedad más justa. Cuando el alumnado comprende el entorno que le rodea y dispone de las herramientas para participar activamente, la construcción de una sociedad justa, inclusiva, igualitaria y sostenible es posible.

Por tanto, es necesario aprender y aprender a enseñar al alumnado a reflexionar sobre cómo quieren poder atender y entender todo lo que la sociedad actual pide y es ahí donde entra la competencia intercultural, el vehículo de entrada de la educación intercultural en nuestras aulas (Olcina-Sempere, Reis-Jorge y Ferreira, 2020).

La competencia intercultural

El Espacio Europeo de Educación Superior establece que el desarrollo de la Competencia Intercultural (CI) es clave en la formación del alumnado del siglo XXI como ciudadanía activa, crítica, solidaria y democrática en un mundo pluralista (Bartolomé, 2002; Cabrera, 2002; Sabariego, 2002).

Para Aguado (1996), la CI es como un conjunto de capacidades

que contribuyen a la formación de cada uno de los miembros de un determinado contexto sociocultural, concretándose en las siguientes capacidades:

- Fomentar la capacidad de entender la propia cultura tanto desde el ámbito de la acción como de la reflexión crítica, percibiendo su influencia tanto en los demás como en nosotros mismos.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas verbales y no verbales, en contextos donde estén en contacto dos o más culturas, adquiriendo las estrategias necesarias para poder gestionar las diversas situaciones que se generen.
- Conseguir una actitud positiva generada

por la interacción con las diversas culturas, contribuyendo a un mayor conocimiento de los hábitos y tradiciones que conforman cada cultura. (Olcina- Sempere, Reis-Jorge y Ferreira, 2020)

La CI es pues “conocer a otros, conocerse a sí mismo, tener habilidades para interpretar y relacionarse, habilidades para descubrir y/o interactuar, y valorar los valores, creencias y comportamientos ajenos relativizando los de uno mismo” (Deardorff, 2004). Con ella se desarrollan las habilidades sociales y de comunicación. Capacita a las personas para interactuar satisfactoriamente con otras de diversa procedencia y cultura.

Por último, se dirá que la competencia intercultural es “the expected result of the insertion of interculturality in language learning and teaching”⁵, como lo expresa Dervin (2010). Es una competencia importante que debe introducirse en los procesos de enseñanza/aprendizaje debido principalmente a la globalización. A su vez, Deardorff (2006) afirma que se han otorgado muchos significados diferentes como “adaptación intercultural, sensibilidad intercultural, competencia multicultural, competencia transcultural y competencia global a lo largo de los años, aunque parezca un concepto actual”. En el campo educativo (Herrera, Holmes y Kavimandan, 2012), tratar con las competencias interculturales implica concienciar a nuestros estudiantes de culturas diferentes, ya sean aquellas que son nativas de su propia sociedad o aquellas que no lo son, y hacer que encuentren relaciones entre ellos (Byram, 2000). Para lograr una competencia intercultural adecuada, se debe trabajar la educación intercultural, lo que implica, como lo menciona Aguado (2003), promover prácticas educativas dirigidas a cada miembro de la sociedad. Se trata de lograr y asegurar la igualdad de oportunidades en la elección de la lectura y el acceso a los recursos sociales, económicos y educativos; superar el racismo y la xenofobia. Se puede tener en cuenta también, siguiendo las palabras de Ming Shui Cai (2002), un recurso interesante es abordar los materiales propuestos en clase desde una perspectiva explícitamente intercultural. Pensar en las “diferencias e implicaciones culturales” (Mínguez, 2009), empuja a la reflexión consciente y aporta una experiencia educativa mucho más enriquecedora. Además, se tiene que lidiar con las cinco dimensiones de la educación multicultural (1993) de Banks: la integración de contenidos, el proceso de construcción de conocimiento, la reducción de prejuicios, la pedagogía de equidad y una cultura escolar y una estructura social empoderadoras. En otras palabras, se debería enfrentar un conocimiento académico transformador (Singh, 2013) al “desafiar las estructuras sociales, políticas y económicas de la sociedad que perpetúan la desigualdad y contribuyen a la marginación de los grupos excluidos” (Banks, 2015).

⁵ traducción propia: “resultado esperado de la inserción de la interculturalidad en el aprendizaje y la enseñanza de idiomas”

En este capítulo se ha hablado de la importancia de la Educación Intercultural en el desarrollo de los y las ciudadanas del futuro. En el capítulo que a continuación comienza se planteará el marco didáctico de interacción en el cual implementa la interculturalidad en el ejercicio educativo.

Interculturalidad en la práctica educativa: Marco didáctico de interacción

“No debería ser difícil aceptar que el cine sea un haz de luz en la oscuridad”.

José Luís Cuerda

Los capítulos que preceden en esta Parte II desarrollan y justifican la necesidad y relevancia de educar a la ciudadanía del futuro en valores sostenibles e interculturales, no solo como parte del proyecto integrado en la Agenda 2030 de la ONU y la implícita consecución de los 17 ODS que incluye, sino como pieza esencial en la construcción de un mundo rico en matices, justo, equitativo, empático y en paz. La responsabilidad de esta tarea, se considera, recae sobre la educación (ODS 4). Esta propuesta aspira a cumplir estos objetivos de la manera más eficaz posible. Por ello, este saber no puede ser impuesto, sino que debe encontrar el camino e inspirar a la ciudadanía. Más allá de la motivación que el “mundo del futuro” puede despertar, creemos que las Artes son el medio que ofrece más garantías de éxito.

Este no es un espacio para definir qué es arte y qué no, o para repasar en detalle la Historia del Arte. Sí que se referirá brevemente a la lista que Ricciotto Canudo hace en su Manifiesto de las siete artes (1911), y que García y Sánchez (2002) referencian. Esa clasificación enumera un total de siete formas de expresión:

1. arquitectura
2. escultura
3. pintura
4. música
5. danza
6. literatura
7. cine

Se tiende a concebir el arte como un elemento meramente estético, de entretenimiento y diversión. Si bien es cierto que el consumo de arte suele producirse como medida de escape o evasión, las posibilidades que las obras nos ofrecen no se limitan a eso. Cada una fue creada en un contexto particular, con una intención y refleja, en mayor o menor medida, la realidad de la o las personas que intervinieron en el proceso. De hecho, Arriaga y Aguirre (2010) distinguen cuatro maneras de entender el arte:

- como acontecimiento y representación visual (elemento estético creado para ser admirado),
- como mensaje a desvelar (comunicación que transmite ideas, sentimientos o emociones),
- como hecho intelectual y cultural (representación del poder, la religión, las relaciones sociales, la belleza, el cuerpo, etc. de una época),
- como experiencia (vital, anímica y cultural).

Esto significa que todas ellas ofrecen la posibilidad de conocer algo que no necesariamente resulta familiar o se puede encontrar en el día a día: diferentes lugares en los que viven personas similares, o no, a uno mismo, que experimentan hechos diversos, en épocas infinitas. Si las obras artísticas resultan atractivas y, además, abren la puerta a infinidad de realidades, ¿por qué no aprovechar esa riqueza como elemento formativo y, a la vez, motivador? Como se ha dicho anteriormente, no todo el mundo tiene la capacidad, la suerte, el tiempo o los medios para desplazarse y experimentar en vivo las culturas del resto de ciudadanos del mundo, mucho menos para viajar a otras épocas.

Si bien es cierto que el currículum está muy condensado y sigue las estructuras clásicas, se puede encontrar la manera de darle su espacio a la reflexión y el diálogo entre el alumnado y con el profesorado que fomentaría el pensamiento ético, crítico y, también, creativo. Este enfoque implicaría separarse de las pedagogías tradicionales, pero sin por ello dejar de abordar los requisitos legales del currículum. Además, permitiría introducir aquellas cuestiones relativas al bienestar de las personas y de la naturaleza de nuestro entorno. Se trata, pues, de pedagogías que revolucionen el concepto de la educación tal y como la hemos concebido hasta recientemente (Cabrera, 2018) y en las que resulta factible incorporar de forma transversal la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global, así como hacer hincapié en su dimensión más intercultural, en el camino hacia la consecución de los ODS y de un mundo más equilibrado y justo.

Marimón (2020) realiza un estudio del significado etimológico y social de la creatividad. Considerando la relevancia que dicho concepto tiene en nuestros días y en prácticamente todos los ámbitos (industria, política, educación, etc.), resulta sorprendente que su primera aparición en el diccionario de la RAE date de finales de los años 80. Carmen Marimón explica que, anteriormente, la creación iba asociada a lo divino y no fue hasta más tarde que se consideró como la capacidad humana de crear. A continuación, la creatividad surgió como concepto directamente asociado al arte y la literatura, como un recurso de la humanidad para expresarse. Y, con la expresión, también se puso el acento sobre la importancia de la originalidad de esas

creaciones, por las aportaciones que genera esa novedad. Se coincide con Robinson (2011) cuando afirma que “la creatividad se aprende igual que se aprende a leer” y que “es tan importante en educación como la alfabetización, y por eso debemos tratarla con la misma importancia”. Así pues, la creatividad puede verse como una competencia (Marina y Marina, 2013) a desarrollar como parte del pensamiento humano, junto con la reflexión crítica y ética, con el objetivo de expresar experiencias e ideas de una forma diferente, divergente, más flexible, fluida y original (Comins, 2018).

Según Monreal (2000), “podemos imaginar cualquier otra actividad y sus producciones (la ciencia, la empresa, la técnica...), sin vernos obligados a pensar inevitablemente en la creatividad. [...]. Pero no es posible imaginar un arte sin creatividad”. Así, considerando las limitaciones de tiempo de la investigación, se decide centrarse en tres expresiones artísticas de las siete que enumerábamos: la pintura, la literatura y el cine.

La pintura marca el origen de las artes. Centrándose únicamente en la imagen, de ella derivó la ilustración, y las novelas gráficas, e inspiró la invención de la fotografía. Pero también cabe destacar que la importancia del trazo va más allá del área de la expresión artística, ya que el trazo se considera el comienzo de la palabra escrita. Es el arte que permite ser testigo de lo que algún día fue, sin necesidad de palabras.

Por otro lado, el potencial de la literatura va mucho más allá de los libros de texto y su empleo en la pedagogía tradicional. Esta disciplina artística ha inmortalizado los elementos de la tradición oral, hechos históricos e historias memorables. Es accesible y adaptable para todas las personas, como consumidoras y también como creadoras. Como el arte de la escritura, es el segundo medio de expresión más empleado.

Sin embargo, el arte cuyo consumo no deja de aumentar es el cine. Derivado de la ilustración y la fotografía, el cine cuenta historias y les da vida. Como manifestación audiovisual, es una ventana abierta a otros mundos que nos envuelve y apela a nuestra capacidad emocional a través de los sentidos.

Esta capacidad emocional o de comprender y expresar sentimientos, opiniones, deseos o necesidades que pueden aportar las artes, Dongil y Cano (2014) la resaltan como parte imprescindible de las habilidades sociales que permiten que las personas se relacionen adecuadamente con otras en diferentes contextos sin recurrir a emociones negativas como pueden ser la tensión o la ansiedad.

El objetivo de esta investigación no busca de intervenir en una clase de educación artística, sino de usar las Artes como medio, de forma transversal, para transmitir un mensaje.

Rael (2009), presenta una serie de condicionantes que pueden obstaculizar la creatividad y que debemos tener en cuenta para que no se produzcan:

- El conformismo para hacer siempre las cosas del mismo modo.
- Actitudes autoritarias que retiran el proceso de comunicación dentro del aprendizaje.
- Rigidez en el planteamiento de nuevas ideas.

Esta propuesta es transformadora pues no existen muchas investigaciones previas que traten específicamente los objetivos desarrollados en este trabajo a través de las artes, a pesar de que sí se ha indagado desde el siglo XX en su uso con fines educativos y de sensibilización. A continuación, se repasará brevemente la bibliografía relevante para esta línea investigadora e se ilustrará el potencial educativo de cada una de las tres manifestaciones culturales y artísticas como transmisoras de valores para el Desarrollo Sostenible, la Ciudadanía Global y la Competencia Intercultural (CI).

Estudios precedentes buscaban mostrar las oportunidades que ofrece la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA), más allá de cultivar las destrezas artísticas detalladas en el currículo. Baches y Sierra (2019), por ejemplo, defienden que se trata del entorno ideal para fomentar la CI, pues ofrece la puesta en práctica de conocimientos (“aprendizaje a través de la experiencia”) y el uso de lenguajes diferentes (“visuales y artísticos”) en situaciones de interacción entre el alumnado y con los formadores más distendida (trabajos en grupo, disposición de la sala, trabajo por proyectos...). Esto refuerza la idea de esta tesis de que trabajar con las artes favorece el descubrimiento, la experimentación y modos de comunicación más creativos, idóneos para el desarrollo de la CI (Esquinas et al., 2011). Una educación a través de las artes “contribuye a mejorar los resultados académicos, reduce la desafección escolar y fomenta una transferencia positiva de conocimiento” (Bamford, 2009). Al experimentar, el alumnado emprende una tarea de diálogo interno y autodescubrimiento de sus propias limitaciones y posibilidades, lo cual contribuye al aprendizaje crítico (Sánchez, 2010) y a la mediación en los conflictos personales y sociales (Revilla y Olivares, 2019).

Se insiste en que esta investigación no replica una clase de Educación Artística, sino que se inspira de su carácter teórico-práctico que facilita el empleo de metodologías activas. Como bien señala Bamford (2009), la educación artística suele presentar divergencias cuando comparamos las políticas nacionales que hacen especial hincapié en la importancia de formar a los jóvenes desde una dimensión cultural para fomentar su desarrollo estético y artístico, con lo que ocurre en la práctica educativa donde este tipo de educación no ocupa una posición privilegiada y en muchas ocasiones el contenido de las asignaturas de se imparten no es

suficientemente aceptable. Las artes se “envían a una categoría inferior” y “se alaban (las artes) como fuentes de deleite, como medios de adorno o embellecimiento (...) pero pocas veces se consideran fuentes activas de percepción, conocimiento o comprensión” (Efland, 2004). Se quiere poner al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje y ofrecerle oportunidades de interacción con sus iguales, el profesorado, la comunidad y el entorno al que pertenece; que aprenda haciendo, construya conocimientos y significados, y se cuestione “su forma de pensar, sus valores y decisiones” como parte del ejercicio colectivo para cimentar un futuro sostenible y responsable (Torkar, McCloat y Didham, 2018). Las propuestas que se incluyen en este trabajo tienen su base en la pedagogía “popular” de Célestin Freinet y en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, y se inspiran también de la visión más reciente de otros autores.

Freinet defiende un replanteamiento de la enseñanza tradicional que reclame al alumnado participar en el proceso de su propio aprendizaje a través de la experimentación, poniéndole en contacto directo con su entorno cotidiano y los desafíos y problemas que puede encontrar en él. Así, cada individuo, con sus gustos, necesidades y maneras de expresarse, acepta enfrentarse al reto que se le propone, en solitario o mediante la colaboración con sus compañeros. Esta puesta en práctica con tal margen de autonomía y libertad, les permite encontrar y desarrollar su propia voz, su creatividad y pensamiento ético y crítico (Paris Albert, 2019), durante el proceso que le lleva a encontrar la solución.

Freire, al que mencionábamos anteriormente como firme defensor de la educación como medio para construir una ciudadanía libre y cuya propuesta pedagógica sigue esa misma línea de trabajo práctico con el aprendiz como protagonista durante la lección, resalta la importancia de la reflexión y su poder transformador, necesario para la madurez del alumnado. Su metodología activa propone una interacción, un diálogo con el entorno, con el mundo real. Si bien es cierto que el currículo clásico está ideado para cubrir el total de las horas lectivas, se podrían incluir contenidos que vayan más allá a través de enfoques transversales (Paris Albert, 2019), como el que este trabajo ofrece.

Estas tendencias se han ido extendiendo a lo largo de los siglos XX y XXI, y han sentado las bases del constructivismo, un paradigma educativo bien establecido a día de hoy (Ayuste y Trilla, 2005; Díaz y Hernández, 2015; Serrano y Pons, 2011). Las propuestas incluidas en este trabajo no se centran en un único ámbito específico o asignatura. Como se verá más adelante, la línea pedagógica propuesta consiste en el uso transversal de las disciplinas artísticas como medio para fomentar la competencia intercultural, crítica, expresiva y creativa de la ciudadanía del futuro.

El papel del docente o formador es el de observador, orientador y facilitador. Freire resaltaba, con su pedagogía libertaria (1968), la necesidad de un cambio de roles en la escuela. Teniendo en cuenta los distintos ritmos, necesidades y estilos de aprendizaje (Baches y Sierra, 2019; Esquinas et al., 2011; Ospina, 2015), el educador debe asegurarse de que el alumnado comprende el objetivo y la implicación de lo que está aprendiendo. Valencia (2014) también recalca la importancia de la funcionalidad del trabajo, la necesidad de brindarle un sentido, una utilidad. De esta manera el alumnado será capaz de aplicarlo en diversas situaciones que puede encontrar en el contexto de aprendizaje o en su entorno habitual, fuera del aula. El educando asume, así, el papel de co-educador (Paris Albert, 2019) en un ambiente mucho más comunicativo donde se siente libre y seguro para expresar sus reflexiones. El profesorado escuchará al estudiantado como a un igual. Ambos serán “sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen” (Freire, 1968). Esta metodología fomenta un entorno educativo más dinámico y enriquecedor que favorece pedagogías mucho más dialógicas y reflexivas (Baches y Sierra, 2019; Paris Albert, 2019). Incluso, se puede plantear que el alumnado participe en el diseño del plan de trabajo, que el grupo pueda negociar los plazos de entrega o la división de sus etapas, por ejemplo. Este resulta un contexto excelente para el desarrollo de la CI (Esquinas et al., 2011).

La enseñanza a través de las artes ofrece la oportunidad de relacionar las enseñanzas recibidas con el entorno directo, con el mundo real y darles **funcionalidad** (Steele, 2019) al tiempo que se apoyan valores de diversidad, colaboración, y respeto y enriquecimiento mutuos. Seleccionando actividades y materiales artísticos que se ajusten a los niveles, edades y etapas de aprendizaje del alumnado, este incrementa su motivación e interés por continuar aprendiendo. Bueno (2019) apoya esta idea desde el punto de vista neurocientífico, definiendo el empleo de las artes como un elemento fundamental a la hora de crear experiencias de aprendizaje significativas.

El componente cultural y la dimensión creativa son inherentes a las obras artísticas (Steele, 2019). Las artes nos dan acceso a múltiples puntos de vista y dimensiones (Perkins, 1994). El pensamiento creativo y crítico que pretendemos desarrollar promueve la resiliencia en las personas, capacidad necesaria en una realidad compleja, cambiante y llena de matices. Así lo explica Ritchhart en sus *Cultures of Thinking* (2015), donde resalta la importancia de cultivar capacidades creativas, innovadoras, reflexivas y creativas para toda la vida.

El empleo de disciplinas artísticas como elemento conductor permite equilibrar y entrelazar teoría y práctica, combinándolas de manera coherente a lo largo de los planes de trabajo (Quispe y Sánchez, 2019). Freinet (1956) defendía el uso de la creación artística como fomento del **desarrollo psicomotor**. Arnheim (1993) o Read (1982), también apoyan que “el arte debe ser la base de la educación”

pues ninguna otra materia puede dar al niño no sólo la conciencia en la cual se hallan correlacionados y unificados imagen y concepto, sensación y pensamiento, sino también al mismo tiempo, un conocimiento instintivo de las leyes del universo y un hábito o comportamiento en armonía con la naturaleza”.

Los aprendices mejoran su capacidad lectora, de elaborar un discurso escrito u oral coherente y rico, y desarrollan la capacidad de leer imágenes en un entorno vivo, cooperativo y participativo. Al tiempo, se abordan nuevas maneras de percibir, más flexibles, y de expresarse. Eisner explica que con el término “carácter expresivo aludo a la cualidad vital- la capacidad de sentimiento- que provoca el objeto visual” (1995). Se cambian las pautas habituales y se potencia el pensamiento lateral (Mesa, 2019b) que promueve la creación de conceptos creativos, capaces de generar un cambio en los ciudadanos del futuro y en cómo observarán el mundo.

Porque el arte es un medio de comunicación, un lenguaje en sí mismo. Con la innovación como parte de la EpDSCG se habla de la alfabetización digital. Del mismo modo que el uso de internet y las redes sociales, toda la cultura que se consume, lee, escucha, observa, no es neutra, contiene una serie de valores para los que se debe estar capacitado para interpretarlos de manera crítica: **alfabetización artística**. Emplear las artes de manera transversal implica, también, aprender su lenguaje, comprender la intencionalidad de cada obra y cómo ha sido creada para alcanzar su cometido. Es una manera de desarrollar la capacidad comunicativa del alumnado al abordar nuevas formas de expresión en canales que existen desde hace mucho pero no se han empleado de esta forma. Comprendiendo su mecanismo, desarrollarán también la capacidad crítica (contarán con las herramientas para valorar las obras que se les presenten y su contenido) y creativa (podrán hacer uso de esas herramientas para su propia expresión).

Atendiendo también a la CI, Revilla y Olivares (2019) hacen hincapié en la importancia de aportar variedad a los enfoques, materiales y propuestas que se utilizan en el plan de trabajo. Es precisamente el contacto pluralista con otras culturas lo que favorecerá el desarrollo de la CI. En los efectos migratorios que tienen lugar en la realidad española, se constata una fuerte afluencia desde el continente africano. Por este motivo, el uso, junto con las occidentales, de referencias y aportaciones plásticas de culturas árabes y negroafricanas, por ejemplo, fomentaría un acercamiento social, la comunicación y una actitud de tolerancia propios de la ciudadanía del siglo XXI (Touriñán, 2018). Aquello que se descubre y se comprende empieza a formar parte de la propia identidad (Revilla, 2019) y a lo largo del proceso de aprendizaje el alumnado es consciente de esos rasgos personales que van alimentando y transformando gracias a las

didácticas interculturales basadas en las artes (Garrido, Moreno, Monteros y García, 2017). No se debe olvidar que

A través del arte se conoce la simbología de una sociedad o grupo social. No se conoce completamente la cultura si no se conoce su arte pues este refleja su historia. El arte visual refleja los valores sociales y favorece la identificación cultural y el desarrollo pues la percepción sensorial. (Martínez Gallego, 2015)

Con el objetivo de reforzar este acercamiento se abordan las temáticas con estrategias y actividades basadas en el intercambio de percepciones y opiniones, como el debate, el juego de rol o la discusión enfocada en la temática principal de la obra que se trabaja o incluso en los tópicos que esta reproduce (Cabrero, 2003). El docente se encarga de moderar el diálogo y enfatizar en las ideas clave. La interacción entre el alumnado favorecerá el desarrollo del pensamiento crítico y de su competencia comunicativa. Motivado por la impredecibilidad que ofrecen estas tareas, ganará seguridad a medida que aprende a gestionar la frustración e impulsará su creatividad en un afán de superación, guiado por los apuntes y directrices del profesorado coordinador (Alcantud-Díaz, Martínez Usarralde y Lloret-Catalá, 2017).

Este tipo de actividades permite también atender a los distintos tipos de aprendizaje. Las habilidades que cada individuo aporta al conjunto del grupo son muy diversas y todas valiosas. Abordar las tareas de manera cooperativa favorecerá el resultado obtenido, sin exigir llevar un ritmo específico o alcanzar un desenlace determinado. Al crear un espacio reflexivo, de intercambio recíproco el estudiantado aprenderá a “plantearse problemas, a analizarlos; a buscar soluciones alternativas y compararlas, a contrastarlas con las opiniones de los otros y poder valorar cuáles son las mejores” (Oxfam, 2007). Una vez se ha despertado la curiosidad del alumnado, nacerá la creatividad y, con el reto que supone y la motivación implícita en los materiales artísticos, cada uno deseará completar la tarea en su totalidad.

A la hora de evaluar el trabajo de clase no se ha limitado únicamente a ofrecer una nota numérica individual en base a las entregas que haga el alumnado. Se ha tenido en cuenta el aspecto creativo de cada uno y del conjunto del grupo. Respetando y confiando en las capacidades y necesidades del alumnado, se ha huido del concepto de éxito/fracaso para centrarse en los actos y logros conseguidos.

Este trabajo defiende la oportunidad que las artes ofrecen para el diseño de una estrategia educativa que fomente una serie de rasgos, valores y competencias que, se cree, son indispensables para la construcción de un mundo que refleje la consecución de los 17 ODS. Cualquier objeto cotidiano puede ser educativo y la forma en que se aborde su existencia

determinará el efecto producido. El punto de partida esencial es despertar en el alumnado ese interés por el aprendizaje.

De lo que se trata, pues, es de crear espacios que combinen el aprendizaje verbal (la teoría) con la práctica (la observación, la experiencia directa y la retroalimentación proveniente del profesorado o del resto del alumnado). Estos procesos de aprendizaje pondrán el acento sobre la trascendencia de la comunicación y la escucha activa para el desarrollo del entendimiento, la reflexión y la adopción de un comportamiento ético de cara a las desigualdades e injusticias que suceden ante nuestros ojos a escala global (Nos, Farné y Al-Najjar Trujillo, 2019). Estos espacios de capacitación los facilitarán cada una de las artes que se describen en los subapartados que siguen.

La pintura

La principal finalidad de la educación artística en el contexto postmoderno es la construcción de la realidad, el arte funciona como una historia de la humanidad. Gran parte de la realidad es pura construcción social y, en este sentido, los artistas producen una importante porción del discurso contemporáneo de nuestra realidad. Es por este motivo que el principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender el mundo social y cultural en el que vivimos. (Calaf y Fontal, 2010)

Interesa saber cuál es el papel del arte en la sociedad. Puede resultar demasiado atrevido afirmar que el arte puede cambiar el mundo; la idea del arte impulsando cambios sociales, del arte cambiando el mundo, resulta una imagen muy emotiva y tentadora, pero estaríamos tal vez dándole una responsabilidad que no puede asumir. No se puede negar sin embargo que el arte es cultura, aunque el concepto es efectivamente muy amplio.

Se elige la pintura y se decide extender el concepto a la imagen visual para permitir un abanico más amplio de acción (diversidad de materiales y técnicas). La pintura, como antecesora de la fotografía, ha dejado grabados los grandes eventos del pasado, las costumbres y personalidades de otras gentes, e innumerables paisajes naturales y urbanos. También puede atestiguar de esto y más, a través de las obras ilustradas y de los relatos gráficos.

Los artistas contemporáneos viven inmersos en la realidad social de manera que tratan, por medio de su obra, temas que interesan en el momento (Acaso, 2013). En esta tesis se ha escogido para ello al pintor cartagenero Ángel Mateo Charris que tiene en su obra un interés manifiesto por la cultura de otros países y lo recrea en múltiples imágenes no exentas de una

cierta crítica sociológica. Para este trabajo podemos resaltar, sobre todo, en sus trabajos y exposiciones sobre Mali, *Tubabus en Tongorongo*, o sobre Costa de Marfil. En ocasiones, se utilizarán las reproducciones de sus obras en el aula para que sirvan de punto de partida para la realización de los trabajos gráficos.

Las técnicas, como el texto libre o el dibujo libre, previamente van a requerir de un alto grado de motivación y estimulación, que se logra gracias al entorno, del cual se demanda que sea lo suficientemente enriquecedor como para favorecer la creatividad en niños y niñas (Imbernón, 2001), además de verse siempre integrado en el proceso educativo que se sucede en la escuela. La educación artística debe estar adaptada a cada etapa del desarrollo, porque es la base para la evolución de la imaginación, la sensibilidad y la formación general del individuo. Dicha evolución se produce de manera progresiva, ayudando al desarrollo perceptivo, cognitivo, afectivo y estético. Para autores como Lowenfeld y Lambert (1980), el arte es una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación. El fomento de la educación visual es necesario para orientar la inteligencia y formar el gusto. Es necesario potenciar el uso del dibujo, mediante metodologías como el *Visual Thinking* (técnica que consiste en trasladar tus pensamientos o ideas en imágenes captando en las mismas la esencia del mensaje a transmitir) tal y como promulga Arnheim (1993). Con ello se consigue que los jóvenes comprendan con mayor facilidad los conceptos. Es útil para su progreso educativo y el desarrollo de sus capacidades visuales, así como para facilitar el expresarse plásticamente.

El pensamiento gráfico es una forma intuitiva de articular la capacidad creativa y la forma natural de desenvolverse en los ámbitos de las artes plásticas. La mayoría de niños y niñas son capaces de adquirir competencias visuales para elaborar juicios significativos sobre las imágenes. Se es consciente del entorno actual en el que se vive hoy en día, dominado por la cultura visual, y por ello sería interesante fortalecer aquello que se consigue visualizar con la ilustración. El espectador deja de ser un receptor pasivo desprotegido frente al bombardeo de imágenes, para ejercitar una mirada selectiva al establecer relaciones entre lo que ve y su identidad. Ya no se trata la decodificación de imágenes, sino que el propio sujeto es capaz de realizar una interpretación basada en sus propios criterios y experiencias personales. Fernando Hernández define la evidencia que se nos presenta de la siguiente forma:

“Cuando hago referencia a un alfabetismo de la cultura visual no sólo me refiero a formas alternativas de ‘leer’ las representaciones visuales, sino a una reflexión crítica sobre cómo esas representaciones producen formas de ver y visualizar posiciones y discursos sociales. De manera especial, en torno a las formas subjetivas de mirar el mundo y a sí mismo por parte de los visualizadores” (Hernández, 2009).

A partir de la observación de imágenes quizás se pueda trabajar el discurso social que cada individuo va adquiriendo durante el transcurso y desarrollo de su identidad junto a todos los otros aspectos que esta conforma. Dichas imágenes influyen en la educación inicial de niños y niñas, ya que constituye un primer contacto con el entorno. El proceso de interpretación y creación de imágenes forma parte de un procedimiento comunicativo y educativo que genera lazos directos con el mundo real. La imagen es un generador de un incalculable alcance cognitivo y analítico, puesto que contribuye al desarrollo de estrategias y conceptos útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida, para la crítica del entorno y la cultura visual (Duncum, 2009). Según las investigaciones de Elliot Eisner (2004), en torno a los once o doce años las personas pueden empezar a interpretar correctamente lo que ocurre en una representación visual.

La pintura es principalmente un lenguaje del pensamiento, un medio de expresión. Pero para entender, comprender y apreciar una obra de arte es necesario acceder al mensaje visual que esta propone, siendo importante captar el mensaje (¿qué quiere contar el artista?) y entender el lenguaje (¿qué métodos utiliza para exponer su idea?). Para captar estos mensajes es necesario aprender a ver, lo que implica el desarrollo de la capacidad de observación, así como poder interpretar conscientemente las configuraciones perceptivas que rigen el pensamiento visual. En todo caso, aquí se destaca que si bien es importante el resultado final se tiene que valorar el aprendizaje adquirido durante el desarrollo.

Si se vela por un desarrollo integral en la infancia, se ha de proporcionar la oportunidad de disponer de un tiempo para dejar volar su imaginación con ayuda de un lápiz y un papel. Dibujar libremente proporciona la posibilidad de exteriorizar ideas y sentimientos; además refuerza los conocimientos ya adquiridos y refleja los conceptos e ideales que se posee. Al mismo tiempo, revela aspectos de la personalidad del sujeto, y, observando el proceso, podemos valorar cómo utiliza las herramientas y el espacio del papel, cómo realiza los trazos y en ocasiones también cómo elige y aplica los colores.

Para Rollano (2005), el estudiante, de forma inconsciente, recibe información de los materiales que manipula, la cual será el conocimiento sobre su forma, tamaño, peso, color, etc. Según Dinham (2013) la expresión gráfica fomenta la adquisición de la observación, el planteamiento de hipótesis, de la experimentación y solución de conflictos que se presenten en el proceso creativo en el que el estudiante está inmerso.

Para Yupanqui y Zavaleta (2013), el uso de diferentes técnicas gráfico-plásticas estimula el movimiento y fortalece y desarrolla valores. El proceso de creación sirve como medio para expresar sentimientos e intereses, favoreciendo el autoconocimiento y la interrelación con el

medio natural en que uno se desenvuelve. También ayuda al desarrollo psicomotor y mejora de la lectura. Mincemoyer (2016) menciona que el desarrollo del control de sus movimientos más adelante será la base de la escritura.

Dependiendo de las edades se va perfeccionando su percepción y generando distintos modos de expresión contribuyendo al desarrollo de la lectura de imágenes y al pensamiento crítico y creativo. Van a explorar y descubrir el mundo, expresando su propio modo de percibir y procesar información así como su capacidad creadora.

Existen diversas técnicas gráfico-plásticas, Carpio (2015) propone utilizar lo siguiente:

- Dibujo: la obra va evolucionando, cambiando en función de la edad y madurez del estudiante. Los trazos poco a poco van adquiriendo claridad. Es más importante el proceso que el resultado o las expectativas del profesor. Se trabaja con materiales adecuados a la edad y fomentando la seguridad en uno mismo (superficies más grandes para los más jóvenes). Con el tiempo se adquirirá amplitud y se realizarán dibujos más elaborados.
- Pintura: la aplicación de colores en superficies de una o más dimensiones. Las diversas posibilidades de combinaciones cromáticas favorecerán la percepción, imaginación, sensibilidad y el pensamiento crítico. Desarrollarán de forma integral capacidades físicas, cognitivas y emocionales.
- Modelado y construcción también adecuadas, pero no las vamos a utilizar en esta ocasión.

En base a eso se puede decir que, entre los objetivos principales que se conseguirán son:

- Despertar interés para conocerse a sí mismo.
- Adquirir conciencia del mundo físico y las manifestaciones culturales de su entorno.
- Conocer el uso de técnicas y materiales que le darán acceso a la adquisición de habilidades y destrezas para potenciar su capacidad creativa.

Por otra parte, el dibujo libre también era defendido como un importante método de libre expresión, el cual en muchas ocasiones servía como ilustración de los textos (Freinet, 1978). Desde la pedagogía Freinet siempre se ha defendido la idea de que tanto el texto como el dibujo libre deben ir unidos, entendiendo que el dibujo es el antecesor a la escritura como mecanismo de expresión.

Según Howard Gardner (1983) la inteligencia involucra la capacidad para resolver problemas y para crear productos culturales. Desde este punto de vista, la inteligencia es un concepto plenamente relacionado con la creatividad. Su descripción de la inteligencia en su *Teoría de las inteligencias múltiples* es que es la habilidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Por lo tanto, cada individuo tendrá su propia manera de conocer el mundo. En los años 70, Gardner desarrolla junto a David Perkins el *Proyecto Zero*⁶ que trabaja sobre cómo se utilizan las capacidades de los jóvenes para simbolizar y la comprensión en el ámbito de las artes.

La importancia de las artes en la enseñanza, para Robinson (2006), radica en el hecho de que estas fomentan y cultivan la creatividad, potencia las escuelas creativas, las que permiten desarrollar los talentos naturales de cada persona. Basándose en ellas, crea un nuevo paradigma: capacitar al alumnado para que comprenda el mundo que le rodea y conocer sus talentos naturales con objeto de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y compasivos. Las artes llegan a rincones del interior de las mentes que estaban intactos, los va conociendo a partir de la experimentación. Tendrán que hacer uso de su inteligencia con el fin de localizar la mejor forma de continuar.

La producción plástica infantil

En la búsqueda de actividades creativas este trabajo se apoyó en la forma en que el alumnado aprehende la realidad y cómo la expresa. Como se verá en el apartado de metodología, los participantes en la propuesta a través de la pintura, fueron alumnos y alumnas de Educación Primaria. Teniendo en cuenta las diferencias que existen en la manera de expresarse según las franjas de edad y desarrollo, se ha considerado importante incluir un apartado que describa brevemente algunas de las características que se dan en la infancia.

Las producciones plásticas infantiles reflejan su evolución y sus procesos cognitivos, afectivos y sociales. La manera de expresarse va evolucionando a la par que crece y se va aumentando sus capacidades para comunicarse, relacionarse socialmente y generar vínculos afectivos.

Unas de las actividades más placenteras a la que se enfrenta el participante es a la acción de los movimientos corporales que pueden traducirse, cuando se acompaña de un instrumento que

⁶ El Proyecto Zero es un proyecto educativo creado en 1967 perteneciente a la Universidad de Harvard integrado por Howard Gardner, Nelson Goodman, David Perkins y un grupo de investigadores de temas educativos de la Escuela de Educación de Harvard, en Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos.

deja huella, ya sea un lápiz o rotulador, en unos trazados que podemos denominar garabatos (Orellana, 2017). El dibujo o la pintura constituyen un proceso complejo en el que el participante reúne diversos elementos de sus experiencias para formar un todo con un nuevo significado. En el proceso de seleccionar, interpretar y reformar esos elementos, el participante nos proporciona una parte de sí mismo: cómo piensa, cómo siente y cómo ve.

Esta tesis se apoya en algunas ideas básicas acerca de la evolución del dibujo infantil, que desarrollaron autores como Luquet (1991), Lowenfeld y Lambert (1980) y Machón, (2009) y que han ayudado a interpretar las representaciones elaboradas.

La creatividad infantil generará imágenes que serán representativas de su entorno y que también serán fruto de su imaginación. El dibujo es el medio de expresión que los participantes utilizarán para comunicar de forma visual sus sentimientos, pensamientos, deseos, emociones e intereses. Son manifestaciones subjetivas que tienen origen en sus experiencias personales, sus sentimientos, intenciones y propósitos, dependiendo de lo que perciba en su entorno. Estimular el dibujo espontáneo infantil permitirá conocer y comprender su cultura.

El ser humano conoce el mundo real para situarse en él e intervenir en su desarrollo, pero, además, tiene la posibilidad de recrear subjetivamente el mundo real de forma creativa, innovadora, fantástica. En el arte, el individuo transforma subjetivamente lo real, descubre nuevas realidades y nuevas formas de organizar su mundo y sus relaciones (Martínez Barreiro, 2004).

Se podría llegar a plantear que las formas de representación artística funcionan como un lenguaje. Lowenfeld y Lambert (1980) afirman que, gracias al arte, los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden observar y comprender el desarrollo integral del participante, es decir, su desarrollo según las diferentes áreas a nivel emocional o afectivo, intelectual, físico, perceptivo, social, estético y creador. Es tarea del docente crear ambientes adecuados y proporcionar material apropiado. Debe ser conocedor de las diferentes etapas del desarrollo de la expresión plástica. Se han considerado dos de las primeras etapas, garabateo (2 a 4 años) y preesquemática (4 a 7 años), ya que la edad de los participantes en los talleres es entre los 6 y 9 años. Y los dibujos obtenidos se clasificarían en esas etapas.

La figura humana es el motivo favorito para el arte infantil (Machón, 2009) representándose a sí mismo y a las personas de su entorno. El garabateo llega a la cumbre de su desarrollo durante la etapa preesquemática, ya que los trazos que realiza el participante poseen formas reconocibles. Es el inicio de la comunicación gráfica, el participante atribuye un significado a sus reproducciones. Por lo general estas suelen ser figuras humanas, pero durante

este periodo evolutivo, la figura irá cambiando y se irá desarrollando a la par que sus capacidades físicas e intelectuales.

Por otro lado, el color es una herramienta visual cargada de información, por lo que constituye uno de los recursos más importantes para transmitir significados a través del lenguaje visual. Sin embargo, los participantes de esas edades prestan más atención al dibujo con línea que al relleno con color en sus producciones gráficas. En este punto cabe destacar que la importancia del trazo va más allá del área de la expresión artística, ya que el trazo es el comienzo de la palabra escrita.

La literatura

La literatura se ha utilizado mucho como recurso educativo y leer ha probado contribuir al desarrollo psicomotor y del pensamiento crítico y creativo. A través del consumo de literatura, se exploran y se descubren nuevos mundos y perspectivas. A través de la creación de literatura se aprende sobre la manera que cada uno tiene de percibir el entorno, procesar la información y poner en marcha su capacidad creadora. El objetivo principal de este arte es ofrecer un medio de comunicación que cuenta con un código propio que hay que aprender a entender. Con ello se fomenta una autonomía intelectual, la reflexión y el cuestionamiento.

Dentro de la literatura existen muchos géneros. Dadas las características de la propuesta didáctica, el interés investigador se decanta por los rasgos de los cuentos. Aunque no siempre, por su brevedad y sencillez suelen atribuirse a un público joven. Además, aquellas obras específicamente dirigidas a este tipo de lectores incluirían una lección o moraleja, un objetivo educativo explícito intrínseco. Imaginar y profundizar en las distintas historias les da acceso a un número ilimitado de escenarios posibles.

Así, un cuento basado en la realidad cotidiana será transmisor de cultura: aquella representada en la acción de la historia, así como la de donde procede. Las narraciones que se encuentran habitualmente en España se apoyan en dobles sentidos y mensajes indirectos implícitos en la propia temática, contraposición con la literatura rusa: mucho más directa y cruda, como el cuento *Babaiaga*⁷ (Palma, 2019). Los cuentos, por lo tanto, van cargados de

⁷ Babaiaga (mujer vieja o abuela en lenguaje eslavo) es el nombre de una niña que sufría humillaciones por parte de sus compañeros de colegio que se burlaban porque ella solo tenía un diente. Con el tiempo el sentimiento de soledad aumentó en ella y la envileció. Sus padres la repudiaron porque empezó a comerse a sus compañeros. Con el tiempo creció su maldad, siguió comiendo niños, lo cual contrastaba con la bondad de su hermana, cuya hija llega a estar a merced de Babaiaga pero consigue escapar gracias a la astucia.

rasgos culturales y resultan una herramienta interesante, rica y valiosa de educación intercultural (Aguar e Silva, 1984).

Más arriba se mencionaba la perspectiva creadora donde los participantes se convierten en autores de literatura. Al escribir, las personas transmiten sus valores, costumbres y rasgos más característicos. En el caso del alumnado, desarrolla la reflexión, la creatividad y la expresión al tiempo que deja constancia de sus rasgos culturales.

Esta práctica, desde clase, puede constar de varias fases. Esta investigación se inspira en el texto libre de Freinet para el diseño de las propuestas. Siguiendo con la metodología activa con el estudiantado en el centro de su propio aprendizaje, se ve la oportunidad existente en la creación individual, posteriormente compartida con el grupo que hace aportaciones y juicios razonados destinados al enriquecimiento de la obra. Este proceso dota a la tarea de relevancia y reconocimiento, lo cual anima a una escritura más osada y curiosa.

El alumnado mejora sus conocimientos de lengua (Freinet, 1975), materna o extranjera, así como sus habilidades de lectura y escritura (Freinet, 1978). Sus creaciones se enriquecen con las reflexiones de sus iguales y de la guía y correcciones del docente que, a su vez, aprende acerca de los intereses que mueven a sus estudiantes. Estos intercambios benefician al conjunto del grupo, la convivencia entre sus miembros y sus habilidades comunicativas mejoran significativamente (Freinet, 1975).

Vigo (2007) expone una serie de rasgos a tener en cuenta dentro del texto libre, éstos son:

- Debe basarse en la expresión libre, es decir el alumno debe tener la potestad suficiente como para elegir el tema libremente, los libros y los instrumentos gráficos, sus ritmos de producción... por tanto debemos valorar al educando como una persona libre capaz de tomar decisiones.
- Debe de ser motivador, donde la dimensión dinámica y funcional del lenguaje escrito prevalecen como elementos de suma importancia.
- Importancia de la comunicación, es decir la existencia de un proceso de preguntas sobre los textos acerca de los contenidos o de aquellos elementos que susciten ciertas dudas. La autora resalta la necesidad de preguntar no sólo al profesor sino a los propios compañeros para poder solventar las dudas propuestas, con la clara figura de un mediador que coopere y refuerce la conformidad de un pensamiento crítico y original.
- No existencia de castigos por la existencia de errores ortográficos, ya que los propios educandos serán capaces de corregir los textos con la ayuda de un fichero de ortografía,

resaltando una vez más la figura del maestro como un mediador en el funcionamiento del aula y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como un mero facilitador de la tarea a realizar reforzando la práctica junto a la teoría, favorecedor de la reflexión y la crítica dedicada a la mejora. Junto a esta práctica existe la práctica de la escritura.

- Papel activo del alumnado a través de un proceso de aprendizaje por descubrimiento, en el cual el alumno es el propio protagonista del proceso.

Dicha técnica pone de manifiesto la necesidad de que el educando pueda expresarse libremente, es decir, poder facilitarle la palabra para que sea capaz de construir su propia consciencia de participación. Dada la importancia de expresar los propios sentimientos y deseos a través del texto, se debe tener en cuenta que hay que dejarles pero también forzarles al trabajo (Bellido, 2010).

Reuter (2007) expone cómo en la escuela se ha practicado y se sigue practicando dicha técnica ya que su valor se encuentra en relación con la acción, la expresión, el método natural, la cooperación, el trabajo y la comunicación entre otros.

En la base a los métodos naturales se encuentra el tanteo experimental, que toma la experimentación como base fundamental en la construcción del aprendizaje, partiendo por tanto de las propias experiencias y utilizando la motivación como motor para que niños y niñas puedan ir guiando su propio proceso de aprendizaje (Freinet, 1979). Por tanto se identifican estos métodos naturales como el reflejo de los procesos de vida, siendo el texto libre una de las herramientas empleadas para llevar a cabo este tipo de propuesta educativa.

El alumnado siente la necesidad de llevar a cabo un buen trabajo al saber que el resto de la clase escuchará o leerá sus creaciones, pero al mismo tiempo se siente motivado a escribir como acción creativa porque tiene la oportunidad de escoger la temática. Esto desencadena un interés por su propio aprendizaje que se reflejará en un esfuerzo por crear algo de calidad, es decir, poniendo atención a la calidad de la ortografía y la gramática empleadas.

Un trabajo íntimo. Esto es a la hora de elaborarlo, pero después el texto se comparte con el resto de compañeros, por tanto también demanda de un trabajo de lectura y de expresión oral ante el grupo de pares. Una vez hecho esto, se concurre en un trabajo puramente democrático y valorativo, ya que entre todo el grupo se elige de entre los textos que se han leído y presentado aquel con el que se trabajará en clase. Terminada esa parte, el texto seleccionado se copia en la pizarra y de manera colectiva se va corrigiendo y mejorando, para finalmente poder pasarlo por la imprenta. A través de esta técnica se va trabajando la Ortografía y la Gramática, es una técnica fundamental para trabajar el área de Lengua, ya que existe la posibilidad de trabajar en dicha

área partiendo de la vida de los propios niños y niñas, lo cual aumenta la motivación. Una vez más Vigo (2007) propone la importancia del progreso que experimenta el alumno durante la puesta en práctica de dicha técnica a través de la reflexión y la comparación con el grupo de iguales. Los alumnos son capaces de crear y elaborar su propio conocimiento a través de la interacción con el medio.

Por ello, el aprendizaje de la gramática y la ortografía, de la lengua en general, se va sucediendo de una forma gradual, adaptada a los ritmos y las capacidades del alumnado, de forma progresiva se va tomando conciencia de las normas gramaticales, pero partiendo del trabajo que los niños y niñas van realizando, existe una graduación en todos los aprendizajes (Freinet, 1979). De este modo, lo prioritario no reside en el aprendizaje de las normas, sino que se favorece el desarrollo de las capacidades comunicativas y comprensivas de la lengua, a partir de lo cual se encauza el aprendizaje de las normas ortográficas y gramaticales, sustentadas en el propio discurso, de manera que el aprendizaje nunca quedará supeditado a cuestiones abstractas, ya que se parte de la propia experiencia de los niños y niñas y de su propio trabajo. El uso del lenguaje se centra en lo útil, en fines comunicativos. Se propone un método “natural” para aprender a expresarse y también a leer y corregir. A través de los escritos, desde la posición del profesorado se podrán apreciar, además, las exigencias y necesidades de aprendizaje individuales.

Las técnicas como el texto libre previamente van a requerir de un alto grado de motivación y estimulación, lo cual se logra gracias al entorno, del cual se demanda que sea lo suficientemente enriquecedor como para favorecer la creatividad en niños y niñas (Imbernón, 2001), además de verse siempre integrado en el proceso educativo que se sucede en la escuela.

El cine

Se tiende a ver el cine como un elemento de entretenimiento y diversión. Desde sus inicios, transmite los rasgos de las personas y el momento en que se ha producido el material. El deseo de quienes hacen películas y de los espectadores es poder recurrir a una realidad en un ambiente fantástico que proporciona una evasión para quien desee escapar de la realidad cotidiana (Oblinger y Oblinger, 2005).

Cada época trae nuevas tendencias y los avances tecnológicos ofrecen infinitas oportunidades de contar historias. El cine es muy versátil en las temáticas y lenguajes que emplea (Raposo, 2009). Resulta difícil encontrar un solo tema o contenido central que no se haya visto reflejado en un guion. Siempre es posible encontrar películas o documentales que

permitan su uso como punto de partida en un debate, o como largometraje, documento o dato en una investigación o estudio. El elemento audiovisual es una de las estrategias interdisciplinarias por excelencia, un camino hacia la transversalidad y, al mismo tiempo, base y fundamento del análisis y estudio de cualquier área de un programa de trabajo.

Los artefactos audiovisuales reflejan el todo, porque su fundamento es describir dramas humanos a través de tecnologías y lenguajes diferentes a los tradicionales. El cine, como decía McLuhan (1960) en *Classroom without Walls*, complementa conocimientos, integra ideas y lenguajes. Según él, "lo que agrada enseña más eficazmente", introduciendo a los espectadores tanto en la pequeñez de los elementos que los hacen importantes, como en los inmensos espacios que los hacen accesibles y entrañables. La tecnología puesta al servicio del mensaje ha metamorfoseado el cine, haciendo ineludible el conocimiento de filosofías, pensamientos, historias, lugares, formas de vida y tradiciones (Berk, 2009). Se podría decir que el cine es el arte social de este tiempo, ya que suscita interés y aceptación en todo el mundo y entre personas de cualquier edad y condición.

Catalogado como "El Séptimo Arte", ha logrado convertirse no solo en un medio de entretenimiento sino que además, tanto por las exigencias de sus espectadores como por la ambición de sus creadores, el cine se ha convertido en una ventana abierta para observar, analizar y comprender nuestro mundo (Pereira, 2005). La mayoría de sus características aparecen en el cine, sean comunes o extravagantes, un reflejo de la realidad o una invención de la imaginación de las personas, pero es precisamente por eso que encontramos en él una reproducción tan fiel de la existencia y de las pasiones y sueños de las personas. No es sorprendente, por lo tanto, mejorar la educación en imágenes mediante la enseñanza a través de películas.

El cine ha ganado protagonismo frente a la lectura o la escritura y se ha ganado una posición importante como portador de información y comunicación. Se avanza hacia una cultura esencialmente audiovisual, basada especialmente en la televisión y, cada vez más, en las nuevas tecnologías (Cobo, 2014).

En cualquier proceso de aprendizaje, el estudiantado necesita experiencias, sentimientos, motivaciones, reiteración de hechos, personas que transmitan su entusiasmo por la lección que se está impartiendo y de materiales de calidad, entretenidos y divertidos. Los jóvenes estudiantes de hoy son etiquetados como nativos digitales (Prensky, 2001). Su conocimiento tecnológico les ha permitido dominar tareas complejas y tomar decisiones rápidamente, ya que nacieron en un mundo que habla el idioma de las computadoras, los videojuegos e internet.

La ciudadanía del futuro ha crecido bajo las influencias de las nuevas tecnologías en sus aptitudes, actitudes, expectativas y estilos de aprendizaje, y pertenece a la cultura audiovisual antes mencionada, es innegable que el uso del cine en la docencia sería un enfoque adecuado a sus necesidades e inteligencias múltiples. Y el cine es socialmente aceptado porque conecta con dimensiones personales plenas, con el interés que mueve a las personas a superar cualquier obstáculo y aspirar a todo lo humano en alto grado (Berk, 2009). Aquí es donde también se pueden encontrar algunas de las principales posibilidades del cine en materia de educación. El cine profundiza, expresa o analiza la vida de las personas, sus problemas, sus sentimientos, sus pasiones. Y lo hace de forma que llega al espectador despertando sus pensamientos, valores y cambios de actitud. La innovación tecnológica también hace que el lenguaje del cine sea más interactivo (Raposo, 2009), despertando en sus espectadores la necesidad de entablar un debate social interno y también con otros iguales. Así, el material audiovisual se erige como vehículo de cultura. Además, bien sea por televisión, por internet o acudiendo a salas de cine, el consumo de cine resulta cada vez más accesible y su contenido nunca nos deja indiferentes (Gutiérrez-Bueno & Molina-García, 2019).

Sin duda, una lección captará más la atención del alumnado si incluye fragmentos de películas debidamente seleccionadas. Son muchas las investigaciones que subrayan el potencial de estimular diversas inteligencias a la vez: aumenta la memoria, la reflexión, la comprensión y el aprendizaje más profundo (Gardner, 1983). Es decir que el cine provoca un fuerte efecto y puede hacer que el estudiantado experimente un intenso impacto cognitivo y emocional. A veces, en la vida diaria, algunas personas se dan cuenta de que se sienten seguras sobre un tema o actividad, incluso si nunca antes han estudiado nada relacionado con él. Lo que se sabe proviene de la escena de una película que llamó su atención y se quedó en su mente. Lo saben, no porque hayan realizado la actividad, sino porque la han visto representada en la pantalla, bien sea en una obra de ficción o en un documental.

Algunos autores como Losada (2009) sostienen que “cada secuencia de película es una muestra real y auténtica de comunicación en su género presentada como una herramienta genuina para ilustrar la selección y uso de diferentes muestras de lenguaje”. De la misma manera que para las lecciones de idiomas, los fragmentos de películas pueden mostrar aspectos socioculturales, históricos, científicos que pueden apoyar o incluso liderar el contenido de una lección. El cine, por lo tanto, se puede considerar un “recurso idóneo para la formación de valores en diversidad cultural” (Gutiérrez-Bueno y Molina-García, 2019). Los materiales audiovisuales pueden cambiar la enseñanza tal como la concebíamos hasta ahora. El estudiantado podrá sentirse y participar de alguna manera en su propio proceso de aprendizaje. Como espectador, es tanto desconocido como cómplice de lo que se muestra en la pantalla.

Puede juzgar desde adentro lo que sucede a través del proceso de identificación e internalización, como actor. Y también puede hacerlo desde el exterior, como mero observador, manteniendo la distancia para centrarse en un juicio objetivo. De ahí que se afirma que el cine enseña a sentir las cualidades de la realidad y ayuda a configurar la sensibilidad, promoviendo sentimientos e ideas sobre situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos que surgen del cine.

A la hora de diseñar una propuesta didáctica, Olivieri (2016) insiste en la importancia de llevar a cabo una cuidada selección de películas, pues se quiere dar con aquellas que fomenten la reflexión tras su visionado y capaces de formar alumnado en conductas y valores interculturales y para el desarrollo sostenible de una ciudadanía global. Las estrategias y actividades, y el docente como moderador, se asegurarán de reforzar el objetivo de la propuesta en cuestión (Pulido, 2016).

En este capítulo se ha hablado de la interculturalidad en la práctica educativa a través de la pintura, la literatura y el cine. Con él concluye la Parte II que desarrolla el marco teórico de este trabajo. En la Parte III, que a continuación comienza, se planteará la metodología y el contexto de la investigación, y que se incluirá el planteamiento de tres propuestas didácticas a través de las artes aquí descritas.

PARTE III. METODOLOGÍA Y CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de la investigación

“Una sociedad menos desagradable, menos malvada, más humana”.

Freire

En esta tercera parte se quiere ofrecer respuesta al segundo de los objetivos generales planteado en este trabajo: “realizar propuestas didácticas a través de las artes dentro del marco de los ODS que promuevan valores de sostenibilidad e interculturalidad”. Estas se enmarcarán dentro del modelo de la pedagogía crítica, tal y como se ha desarrollado en el marco teórico de la Parte II, con la intención de “estimular una combinación de ciudadanía, libertad y creatividad individual” (Chomsky, 2016).

En este capítulo se expone la metodología que se ha seguido en esta investigación. Se describirá brevemente el paradigma educativo interpretativo en el cual se sitúa. A continuación, se explicará cómo se ha desarrollado su diseño y se la enmarcará en su contexto y temporalización. Se establecerán las técnicas de investigación que se han seguido y, finalmente, se expondrán los criterios seguidos para el análisis de los datos obtenidos para la realización de esta tesis.

Paradigma de la investigación

A la hora de plantearse la elaboración de una tesis, es importante determinar el paradigma investigativo. Boulahrouz (2018) asegura que, de este modo, se contará con un marco que otorgará coherencia al conjunto de la investigación al especificar los objetivos y motivaciones de las que surgió la puesta en marcha del trabajo, así como una línea conductora que delimitará el proceso investigador hasta su término. En la práctica de la investigación educativa, en la cual intervienen numerosos actores, escoger un paradigma de referencia facilitará la coordinación de las dimensiones de Guba y Lincoln (1994): ontológica (relacionada con la percepción de la realidad educativa), epistemológica (que corresponde a la relación investigador-realidad), metodológica y sociocrítica (referente a la obtención de datos).

Los tres paradigmas de investigación educativa que surgen siguiendo las ya mencionadas dimensiones los describen Gil, León y Morales (2017) y son: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico.

Para este trabajo se ha decidido centrarse en el paradigma interpretativo, también conocido como naturalista o cualitativo, por el análisis holístico que hace de la realidad educativa. Las propuestas educativas aquí desarrolladas tienen como objetivo comprender cómo las personas observan y entienden las situaciones a las que les exponemos. En ningún caso se pretende ofrecer una explicación para la conducta humana, como se haría al optar por el paradigma positivista, o transformar la realidad que se encuentre en el contexto investigador, como ocurriría si se enmarcara el estudio en una dimensión sociocrítica.

El método interpretativo se interesa por los hechos que van ocurriendo a medida que la acción va transcurriendo y todo aquello que los ha propiciado. A partir de elementos directamente observables y otros que se aprecian de manera más indirecta (valores, creencias, interpretaciones de los sujetos) se construye la argumentación que busca la confirmación de las hipótesis iniciales.

La investigación descrita en la presente tesis doctoral ha comportado el diseño de tres propuestas didácticas a partir de la investigación teórica mostrada en la revisión de la literatura. Estas propuestas didácticas están destinadas a la enseñanza de lenguas, primeras y extranjeras, a través de las artes, concretamente la pintura, la literatura y el cine. Todas las propuestas incluyen una serie de actividades ideadas para fomentar el pensamiento crítico, la empatía, la resiliencia, la comunicación, la cooperación y la educación intercultural, como competencias esenciales para la consecución de los 17 ODS incluidos en la Agenda 2030 de la ONU, la construcción de un mundo transcultural sostenible y el desarrollo de una ciudadanía global preparada para los retos del siglo XXI. Para su diseño, se han tomado como referencia los objetivos de la investigación detallados al inicio de esta tesis doctoral.

En el paradigma interpretativo, la metodología predominante es la cualitativa. Esta permite al investigador obtener información detallada acerca de la percepción de la realidad que tienen los sujetos. La interpretación que hagan los y las participantes sobre cada uno de los fenómenos educativos que se les presenten proporcionará datos muy valiosos sin tener que recurrir a un numeroso grupo de personas, como sucede en las metodologías cuantitativas, para que los resultados recogidos tengan la relevancia y pertinencia suficientes. Asimismo, en la investigación educativa se pueden atender fenómenos de diversa naturaleza y características. Por último, en función de los objetivos del estudio que se estén llevando a cabo, habrá que decantarse por una metodología o por otra, o hacer una combinación de las técnicas y métodos más oportunos.

Dicho todo lo anterior, esta investigación consiste en un estudio cualitativo de los resultados de la implementación de las actividades creadas para el aprendizaje de lengua(s) a

través de las artes y en el marco de los ODS. Sin embargo, a la hora de obtener la información necesaria para alcanzar los objetivos propuestos se ha recurrido a instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. Por lo tanto, este trabajo se enmarca en el paradigma interpretativo y recurre a una metodología mixta para aproximarse al objeto de estudio. Por ende, se pretende generar conocimiento a partir de la investigación de datos que se puedan objetivar, como serán los obtenidos de: i) la implementación de cuestionarios, como, por ejemplo, de los conocimientos iniciales de los jóvenes participantes en las actividades y talleres propuestos en el marco de esta investigación sobre interculturalidad y desarrollo sostenible, ii) la observación directa a los participantes durante la implementación de las propuestas didácticas diseñadas y iii) el análisis de los resultados de aprendizaje obtenidos.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación consiste en definir la temática que se va a estudiar, organizar qué información se necesita recoger y cómo se va a obtener. En el caso del presente trabajo, se ha partido de los objetivos principales que, recordamos, son: demostrar que la utilización de actuaciones y materiales artísticos, actuando como vehículo de los ODS, puede contribuir a desarrollar las competencias sociales y ciudadanas, centrándose en las transculturales, para la mejora y creación de una sociedad mundial equilibrada y libre; la información obtenida fruto de la investigación de los diferentes componentes del marco teórico; los instrumentos que lo permitirán, que se describirán más adelante; y los sujetos que han formado parte de la muestra para el objeto de estudio.

Con esta investigación, se pretende seguir el paradigma interpretativo para comprender la realidad educativa de manera holística a partir del análisis de múltiples elementos. Se quiere dar importancia al descubrimiento de hechos y a cómo van sucediendo, a través de las propuestas didácticas basadas en diferentes disciplinas artísticas para promover el desarrollo de competencias sociales, ciudadanas e interculturales; utilizando un enfoque transversal y transdisciplinar de los ODS para trabajar los aspectos de la educación en valores, la paz y la creatividad, así como el desarrollo de las competencias emocionales.

Una vez compilada la teoría que enmarca esta investigación, se diseñaron las propuestas didácticas tomando como referencia los objetivos. Las disciplinas artísticas que apoyan la investigación como elemento conductor de valores y conocimientos son:

1. la pintura
2. la literatura
3. el cine

Se ha optado por una metodología mixta (cualitativa y cuantitativa). Para recoger los datos que sirvieron para el análisis de la pertinencia de las propuestas, se han establecido los siguientes instrumentos de evaluación: cuestionario, los trabajos del alumnado y la observación directa a los participantes. Se detalla cada uno de ellos más adelante.

Temporalización

El proceso que conlleva un trabajo de investigación requiere seguir un plan por fases que parta de idear el proyecto, exponer las preguntas y objetivos del estudio, y estos conduzcan a las conclusiones finales. A continuación, se muestra una tabla que ilustra las fases que se han recorrido en la realización de este trabajo.

Tabla 2

Temporalización de la investigación

| | |
|--|--|
| FASE 1. Noviembre 2017-julio 2018 | Formulación del problema de la investigación y de la perspectiva teórica. Revisión bibliográfica. Diseño de las propuestas didácticas en fases (basadas en la revisión de la literatura existente). Elaboración de los instrumentos de recogida de datos. |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>FASE 2.</p> <p>Septiembre 2018-junio 2019</p> | <p>Aplicación de las propuestas didácticas en los diferentes centros de educación Primaria y Secundaria.</p> <p>Recogida y tratamiento de la información.</p> <p>Análisis de las confluencias teórico-prácticas durante la estancia de investigación internacional en Noruega⁸ (EpDSCG).</p> |
| <p>FASE 3.</p> <p>Septiembre 2019-enero 2020</p> | <p>Análisis de los resultados de las prácticas experimentales.</p> <p>Contraste de la información adquirida a través de diferentes instrumentos de investigación.</p> |
| <p>FASE 4.</p> <p>Febrero 2020-diciembre 2020</p> | <p>Interpretación y comparación de los resultados de las prácticas experimentales.</p> <p>Redacción de la discusión de los resultados de la aplicación de las propuestas didácticas.</p> |
| <p>FASE 5.</p> <p>Enero 2021-junio 2021</p> | <p>Redacción de las conclusiones de la aplicación de las propuestas didácticas.</p> <p>Redacción de las conclusiones finales de la investigación.</p> |

Técnicas de investigación

Las técnicas empleadas para obtener y analizar la información que conforma esta investigación parten de los objetivos de esta y se enmarcan en el paradigma interpretativo. Como se indicaba anteriormente, esta investigación sigue una metodología mixta por lo que los instrumentos de recogida de datos son principalmente cualitativos (observación del alumnado y análisis de sus trabajos) pero se contrastan y completan con datos cuantitativos (cuestionarios). Complementando las estrategias mencionadas se espera dar respuesta a los objetivos planteados.

⁸ Centre for Collaborative Learning for Sustainable Development (CCL) de la Inland Norway University of Applied Sciences (<https://eng.inn.no/research/research-centres/centre-for-collaborative-learning-for-sustainable-development-ccl>).

El papel de la investigadora en la implementación de las actividades ha sido muy activo y se ha complementado, en ocasiones, con la intervención del profesorado del centro en cuestión para facilitar la recogida de datos de análisis y evaluación de las propuestas didácticas.

Evaluación informal por medio de la observación directa al alumnado

La observación directa es un método que se lleva a cabo para obtener información acerca del estudiantado en acción, pero también para tener en cuenta el entorno del grupo y del proceso de experimentación de las actividades. Se realiza mientras continúa el desarrollo de la propuesta y consiste en la recogida sistémica de datos orientada a una pregunta o problema relevante en la consecución de los objetivos de la investigación. La observación directa requiere de sensibilidad y perspectiva. Se recomienda tomar cierta distancia para asegurar la objetividad, pero mantener una cercanía prudente que proporcione un mayor grado de comprensión (Gutiérrez y Delgado, 1999; Lagasabaster y Sierra, 2004).

La información obtenida permite al profesorado desentrañar las dificultades que han surgido en el proceso de adquisición y apropiación de conocimientos. Del mismo modo, la observación del estudiantado a lo largo del proceso de aprendizaje permite detectar cambios de actitud, concentración, motivación, participación, etc. (Bisquerra, 1989). Además, los datos recopilados después de cada sesión pueden servir para evitar obstáculos en las siguientes durante el proceso de intervención.

En el caso de la presente investigación se llevó a cabo una evaluación formativa centrada en la recogida, categorización y estudio de la información obtenida mientras se implementaban las propuestas didácticas descritas más adelante. La observación (Docentes al día, 2019) fue asistemática, es decir, se registró toda la información posible en torno a la situación de aprendizaje dada, sin centrarme en aspectos particulares de la situación didáctica.

La información se recogió por medio de un diario de trabajo en el que se registraron todos los datos referidos a: i) la implementación de la propuesta, su gestión y proceso; b) contingencias dignas de mención (tanto positivas como negativas); c) reacciones y comentarios del alumnado respecto a las actividades propuestas y de su propia participación, aprendizaje y/o la falta del mismo, etc. De esta forma, los datos quedarían ordenados cronológicamente y podrían consultarse y compararse fácilmente con el resto de técnicas empleadas, así como proceder a su análisis. Asimismo, con los datos recogidos, se podría reconstruir mentalmente la implementación para poder reflexionar sobre la misma.

Evaluación de los resultados de aprendizaje

La evaluación cualitativa es un método que se centra en la calidad del proceso y el nivel de logro alcanzado por el estudiantado después de las sesiones. Así, el profesorado es capaz de enfatizar tanto en los procesos como en los resultados. El análisis de datos es inductivo. Se guía por el uso de escala logarítmica de logro y progreso de los estudiantes, con énfasis en los aspectos subjetivos: adquisición y comprensión de actitudes, comportamientos, valores y motivaciones internas.

Valorar cualitativamente el trabajo realizado a lo largo de las sesiones, tiene también la intención de medir el interés de los estudiantes, su capacidad de investigación, su creatividad, su evolución personal y su compromiso social y conciencia sobre los temas tratados a lo largo de la lección.

Para esta investigación, se optó por el empleo de rúbricas como método de evaluación. Consideramos que son una herramienta que permite adoptar una perspectiva más objetiva sobre el trabajo del alumnado y clarifican los objetivos del profesorado, lo cual resulta muy útil a la hora de explicar los errores cometidos y guiar a los sujetos en la mejora de sus producciones.

Se diseñaron las dos rúbricas que se muestran en la tabla 3 y 4. La primera (Tabla 3) es una plantilla desarrollada para analizar las características de las ilustraciones resultado de la primera propuesta educativa basada en la pintura. Permite interpretar los datos y valorar la calidad de las representaciones gráficas del alumnado. Esta rúbrica se ha diseñado a partir de la plantilla de análisis de dibujo infantil de Orellana (2017). Esta herramienta ha permitido analizar en el dibujo aspectos como el tema, la situación gráfica del dibujo en el papel, la distribución de los elementos, los detalles, el color, la forma y los principios generales que ha aplicado el niño/a la hora de elaborar su tarea. Para facilitar el trabajo analítico, se ha creado una única plantilla, para en cada apartado de esta, marcar con una "X", esperando que de esta forma el visionado de los resultados sea más comprensible. Asimismo, el uso de esta plantilla para esta investigación permitió formar parte de la validación de la misma.

Tabla 3

Análisis de las ilustraciones

| Dibujo Espontáneo basado en el relato | | | | |
|--|----------------|-----------------------|---------|--|
| Tema | Figura humana | Niño/a | | |
| | | Adulto/a | Hombre | |
| | | | Mujer | |
| | Del natural | Objetos | árboles | |
| | | | flores | |
| | | | coches | |
| | | | otro | |
| | Animales | | | |
| Disposición espacial | Parte superior | | | |
| | Parte centrado | | | |
| | Parte inferior | | | |
| Dimensión dibujo | Grande | | | |
| | Mediano | | | |
| | Pequeño | | | |
| Detalles | Sin detalles | | | |
| | Con detalles | Detalles esenciales | | |
| | | Detalles numerosos | | |
| | | Detalles irrelevantes | | |
| Color | Sí | | | |
| | No | | | |
| Forma | Trazos | Rectos | | |
| | | Curvos | | |
| | Repetición | Sí | | |
| | | No | | |

Nota. Fuente: Orellana, 2017.

La segunda rúbrica (Tabla 4) contiene una serie de indicadores que permitirán ubicar el grado de desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las actitudes del alumnado en una escala descriptiva. Esta rúbrica se ha utilizado en el análisis de los resultados de aprendizaje de los talleres de escritura creativa que se describirán más adelante, una de las propuestas didácticas de esta tesis.

Tabla 4

Análisis de los cuentos

| | Poco | Regular | Bueno | Excelente |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| Uso del lenguaje | | | | |
| Estructura | Graves errores de organización. Información irrelevante. Ideas mal estructuradas. | El texto no está bien organizado. Alguna confusión. Cuesta seguir el hilo. | El texto está bien organizado. Hay algunas repeticiones, aunque mantiene el ritmo del discurso. Las ideas están bien enlazadas. | El texto está organizado y combina diferentes formas de discurso (diálogos, etc.). La exposición de las ideas es clara. No hay repeticiones innecesarias, ni información irrelevante. |
| Gramática | Hay varios errores tras la revisión por parte del profesorado. | Hay hasta tres errores tras la revisión por parte del profesorado. | No hay errores tras la revisión por parte del profesorado. | No hay errores respecto al orden de la frase, concordancia, preposiciones, pronombres. |
| Vocabulario | Vocabulario muy pobre y con más de seis errores. Léxico vulgar y poco cuidado. | Vocabulario poco preciso y tres o cuatro errores. | Vocabulario preciso y correcto. | Vocabulario rico y variado. |
| Puntuación y ortografía | No hay signos de puntuación, o demasiados mal puestos. Hay más de cinco faltas de ortografía. | Errores de puntuación que dificultan la comprensión. Falta de conectores. Hasta cinco faltas de ortografía. | Pequeños errores de puntuación. Hasta tres faltas de ortografía. | La puntuación es correcta. No hay faltas de ortografía. |

| Contenido | | | | |
|---------------------------------------|--|--|---|---|
| Género del cuento | Falta información fundamental. No tiene títulos. No se distinguen las partes de la estructura narrativa propia del género. | Información correcta pero muy incompleta. Tiene título. Se diferencian con dificultad las partes de la estructura narrativa propia del género. | Información correcta. Tiene título. Incluye introducción, desarrollo y conclusión de la historia. | El texto tiene toda la información relevante solicitada, incluido el título. El registro utilizado es correcto. Narrativa fluida. |
| Elementos culturales y valores | La historia no incluye ningún tipo de valores sociales, morales, solidarios, medioambientales o culturales. | La historia incluye alguna referencia a valores sociales o morales. | La historia incluye valores sociales, morales, solidarios, medioambientales o culturales. | La historia incluye numerosas referencias a valores sociales, morales, solidarios, medioambientales o culturales. |

Evaluación diagnóstica por medio de cuestionarios

El cuestionario es un instrumento de análisis cuantitativo al que se recurre muy a menudo en investigación por simplificar la recogida de datos: pone énfasis en los aspectos objetivos, observables y medibles manteniendo el anonimato de las fuentes, y permite tanto preguntas abiertas como cerradas (respuestas sí/no, escala Likert).

En esta investigación el cuestionario (Figura 9) se utilizó al terminar la propuesta didáctica relacionada con el cine, ya que, al haberse implementado en la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) en Educación Secundaria, se consideró que el alumnado reflexionaría más fácilmente por medio de esta herramienta de evaluación. Para su elaboración se tuvieron en cuenta los objetivos de esta tesis doctoral, así como los objetivos específicos de la propuesta didáctica diseñada y trabajada con el alumnado.

Con este instrumento se pretendía conocer cómo habían experimentado los participantes el desarrollo de las sesiones y las actividades, y medir el grado de implicación y empatía, si la hubo, que se les despertó en su percepción del mundo a lo largo de las sesiones.

Con este cuestionario se evaluaron los siguientes aprendizajes, siguiendo el modelo de Eileen Hooper-Greenhill (2002) y las categorías definidas por su equipo:

- Incremento de conocimiento y comprensión
- Incremento de destrezas
- Cambios en actitudes y valores
- Evidencias de disfrute, inspiración y creatividad
- Evidencias de actividad, comportamiento y progresión

Figura 9

Cuestionario

1. Choose the option that better suits you and complete questions 5 and 10.

| | Yes | No |
|---|-----|----|
| 1. Would you like to watch the whole film? | | |
| 2. Did Amadou and Moussa know they would maybe not be signed up for any team? | | |
| 3. Do every kid know that before traveling to Europe? | | |
| 4. Did you know about underage African footballers traffic? | | |
| 5. Do you know about another kind of human trafficking? Which one? _____ | | |
| 6. Have you been abroad for at least a month? | | |
| 7. Have you spent some time with people coming from abroad? | | |
| 8. Have or had you any contact with any African culture? | | |
| 9. Are you interested in the way people live in other countries or continents? | | |
| 10. Have you ever thought about living in another country for some time in the future? Which one(s)? _____ | | |

2. Choose the option you prefer from 1 to 5 (1= not at all and 5=a lot, very much).

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Did you find the class interesting? | | | | | |
| 2. Did it provoke you social reflection? | | | | | |
| 3. Did it provoke you some reflection about your own situation? | | | | | |
| 4. Does it invite you to learn more things about Africa? | | | | | |
| 5. Did it open your mind about stereotypes? | | | | | |
| 6. How easy do you think it is to act against human trafficking? | | | | | |
| 7. Do you feel you are luckier than other people? | | | | | |
| 8. Do you think you could do something to prevent human trafficking? | | | | | |
| 9. Do you see you as a future globetrotter instead of staying and living in your own country? | | | | | |
| 10. To what extent you are affected about injustice? (moral, social, ecological, animal, etc.)? | | | | | |

3. Write short answers for these questions.

- What would happen to Amadou and Moussa if they come back to Mali without success?
- How do you think we can stop human trafficking?
- What is UNICEF? What is HREA? And what do they do?
- Where would you like to travel if you could go anywhere you liked? Why?
- What would you like to be in the future (job)? And what would you do to succeed?

Autoevaluación de la propuesta didáctica por medio de un análisis DAFO (o FODA)

El análisis DAFO (Trujillo, 2010) es una herramienta fácil de usar y un poderoso mecanismo para el análisis de la realidad y la toma de decisiones. Por un lado, toma en cuenta las fortalezas y debilidades de los factores internos, los que se encuentran dentro del centro de estudios (personal, propiedades, procesos y productos). Por otro lado, analiza las oportunidades y amenazas de factores externos (demográficos, económicos, tecnológicos, culturales, ambientales, sociológicos, políticos y legales).

Entre todas las aplicaciones de esta herramienta, destacan para este trabajo, por una parte, la reflexión de la docente sobre su propio desarrollo investigador y la evaluación de las propuestas educativas por medio de expresiones artísticas implementadas en este estudio. El formato de este análisis proviene de la Revista Matriz DOFA en el Entorno Educativo⁹ y se puede ver en la figura 10.

Figura 10

Cuadro de análisis DAFO



⁹ https://issuu.com/norelkysortiz/docs/revista_matriz_dofa_en_el_entorno_e

Análisis de los datos

Una vez recogidos los datos mediante las técnicas previamente mencionadas, se procedió a su análisis con el objetivo de extraer, ordenar e interpretar la valiosa información que se reunió a partir de la implementación de las propuestas didácticas.

Para analizar la información recogida a partir de la observación del alumnado y de los trabajos que realizaron durante la experimentación de las actividades incluidas en esta investigación, se establecieron relaciones y se formaron unidades descriptivas y núcleos temáticos. Los datos cualitativos requieren seguir todo un proceso de recolección y codificación para reducir su cantidad y simplificar el proceso de interpretación. Con ello se pretende dar respuesta a los interrogantes y objetivos de este trabajo.

El análisis cuantitativo de las respuestas de los cuestionarios aportará información muy útil acerca de las reacciones del alumnado ante propuestas didácticas transversales basadas en temática social que ponen a prueba su pensamiento crítico y usan una disciplina artística como canal transmisor de la información. Las preguntas abiertas se agruparon para facilitar la extracción de datos relevantes. El resto se dispuso en una hoja de cálculo para la posterior creación de diagramas ilustrativos del conjunto de información a interpretar.

En este capítulo se ha hablado de los principios metodológicos, del tipo de investigación que se ha llevado a cabo y de su diseño. El capítulo que a continuación comienza está dedicado a la descripción en detalle de las propuestas didácticas a través de la pintura, la literatura y el cine.

Propuestas didácticas

En este capítulo se presentan las propuestas didácticas de enseñanza de lenguas (primeras y extranjeras) a través de la pintura, la literatura y el cine, diseñadas para el proyecto de investigación de la presente tesis doctoral. El capítulo presenta el proyecto de investigación y, a continuación, se divide en dos apartados que corresponden a los dos contextos en los que unas y otras propuestas fueron implementadas.

El primero reúne las unidades didácticas basadas en la pintura y la literatura, ambas puestas en práctica en la escuela de Educación Infantil y Primaria Indielou, de Kalaban Koró en Bamako, Mali. El segundo apartado detalla el desarrollo de la propuesta basada en el cine en un centro de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana. Ambos apartados comienzan con la descripción del contexto educativo y los espacios donde se desarrolló el proyecto, la justificación y la metodología empleada. Seguidamente, se muestran cada una de las secuencias didácticas propuestas, se detallan los objetivos propios de cada una, los procedimientos y las competencias clave fomentadas. Finalmente, se presentan las diferentes actividades desarrolladas, la implementación de las propuestas en el aula y la evaluación de estas.

Estas secuencias didácticas se han diseñado siguiendo los objetivos de la investigación. Están relacionadas con el marco teórico presentado en este trabajo y se han formulado a partir de la revisión metodológica de las corrientes pedagógicas constructivistas y de la EpDSCG, y el uso de las artes, más concretamente: la pintura, la literatura y el cine. La formulación de las propuestas didácticas se basa en la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global, el aprendizaje activo, la interdisciplinariedad, la educación permanente y el pensamiento crítico. Esto hace que la participación se convierta en un elemento esencial para dinamizar y consolidar las iniciativas y acciones concebidas en el marco de los ODS incluidos en la Agenda 2030.

Las propuestas didácticas buscan que los niños, las niñas y los jóvenes piensen en el planeta como un espacio común y compartido por todos, con sus diferencias y similitudes, también que comprendan que las acciones de unos repercuten en el resto de la ciudadanía, reflexionando acerca de la relevancia de los Derechos Humanos y la ley internacional, y el valor que puede tener interactuar el resto de ciudadanos e implicarlos en la mejora de su entorno. Además, se espera que sean conscientes del valor que sus propias costumbres y elementos culturales tradicionales pueden tener fuera del entorno del que proceden, y que compartirlos les brinda el reconocimiento que merece y enriquece al resto. En esta tesis doctoral se hace uso de las artes, la pintura, la literatura y el cine, para que la ciudadanía del futuro conozca y

reconozca su entorno, y transmita su versión de este a través del ejercicio de la ilustración, la escritura creativa o la reflexión crítica a partir de materiales audiovisuales.

Durante la implementación de las propuestas didácticas se espera que el ambiente de la clase sea el de respeto hacia la asignatura y el proceso de aprendizaje, así como hacia cada uno de los integrantes y el grupo en su conjunto. El estudiantado debe cooperar, colaborar, respetar y establecer un ambiente de trabajo adecuado para favorecer el aprendizaje.

Además, las tres unidades didácticas trabajadas fueron diseñadas para reforzar las habilidades y competencias del siglo XXI:

- **Habilidades de aprendizaje e innovación:** creatividad e innovación, pensamiento crítico y resolución de problemas, comunicación y colaboración.
- **Conocimientos de información, medios de comunicación y tecnología:** conocimientos de información, medios de comunicación e informática.
- **Habilidades para la vida y la carrera:** flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autonomía, sociabilidad y competencia intercultural, productividad, liderazgo y responsabilidad.

Así pues, el estudiantado se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Ellos y ellas son los que deciden los elementos que compondrán su trabajo y marcan el ritmo creativo, constatan la funcionalidad del francés, en el caso de las propuestas a través de la pintura y la literatura, y del inglés, en el caso de la del cine, a través de la inmersión lingüística y el enfoque comunicativo que le damos al proyecto. También, experimentan el reconocimiento y empoderamiento de producir y compartir sus ilustraciones, sus escritos creativos y culturales, o reflexivos y argumentativos. Asimismo, aprenden a sacar sus propias conclusiones, contrastar sus conocimientos o impresiones preconcebidas con los datos de la “nueva realidad” que se abre ante sus ojos a través de la educación intercultural y para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global.

MALI

En este primer apartado del capítulo se exponen las propuestas didácticas basadas en la pintura y la literatura, ambas puestas en práctica en Mali.

Se introducirá el contexto físico y social en el cual se desarrolló la implementación de cada una de ellas, la justificación y la metodología empleada. Después, en apartados diferenciados, se detallarán las secuencias didácticas propuestas.

Espacios en los que se desarrolla:

Las actividades de estas propuestas didácticas se desarrollaron principalmente en las aulas de los diferentes ciclos de educación Primaria de la escuela *Indielou* que se encuentra en Kalaban Koró, Bamako (Mali). Las aulas tienen un máximo de 30 estudiantes y en total, la escuela forma a unos 150. La distribución de los espacios de las aulas variaba en función de las necesidades de la actividad y según si el estudiantado trabajaba individualmente, en pareja, en grupos cooperativos o bien todo el grupo clase.

Contextualización:

Mali cuenta con más de veinte lenguas oficiales, siendo el francés la lengua de estudio común en todos los centros educativos, así como en la administración. El 80% de su población se comunica principalmente en *bamanankan* o *bambara*, lengua de tradición oral primordialmente por lo que cuenta con muy escasa literatura. La legislación educativa del país, así como el currículo, han sufrido numerosas actualizaciones desde la independencia del país en 1960 hasta hoy en día. En materia de introducción de lenguas nacionales, además del francés, se pusieron en marcha diversas reformas que, por desgracia, todavía hoy no solo no han surtido el efecto esperado, sino que han reforzado aquello que se pretendía solventar con ellas: la no alfabetización, el abandono escolar, la no inclusión y valoración de la cultura propia y sus lenguas, etc. El éxito en la implantación del bilingüismo (o multilingüismo) en el sistema educativo de Mali, sería una revolución de objetivo a la vez cultural, lingüístico y social. (Skattum, 2010). El diseño de estas propuestas nació como parte de unos talleres de formación de docentes de Primaria. La escuela *Indielou*, de enseñanza clásica (monolingüe, en francés) y de carácter laico, se encuentra en el barrio de Kalaban Koró de Bamako, capital maliense. A pesar de que el director y el subdirector del centro cuentan con titulación superior, el profesorado ejerce tras la obtención de un certificado básico. El alumnado de la escuela desconoce la lengua francesa. Únicamente el estudiantado de último curso es capaz, con dificultad, de mantener una conversación en francés¹⁰.

¹⁰ Para más información sobre la educación en Malí, se puede consultar la web del Education Policy and Data Center para el país, en < <https://www.epdc.org/country/mali.html> >.

Además de ofrecer la oportunidad de mejorar notablemente el nivel lingüístico de los aprendices en la lengua oficial, las propuestas didácticas pretendían crear un espacio de reflexión intercultural. Crear un espacio que diera protagonismo a los elementos de la vida cotidiana, que conformen la parte central de la discusión y llevarlos al escrito lo que se piensa que les iba a otorgar relevancia, realismo y reconocimiento. Darles esa importancia iba a aumentar la curiosidad del alumnado por su propia identidad y cultura y desarrollar su confianza y, con ello, la creatividad osada. Esta parte se trabajaba fundamentalmente en el tiempo de reflexión, tras cada actividad, en el que debatía sobre los factores emocionales y emotivos de cada propuesta y por qué eran efectivas. Las propuestas didácticas se diseñaron de manera que fueran adecuadas para cualquier edad, abriendo así el espectro de participación. Además, el trabajo se realizó no solo en el aula, sino fuera, ya que experimentar con materiales del entorno y distintos escenarios proporciona también socialización con las personas que se encuentran, con las que conversan y con sus compañeros al contrastar impresiones. De este modo se iban a favorecer los vínculos afectivos y fortalecer la confianza como grupo.

Justificación:

El estudiantado del centro *Indielou* proviene del mismo barrio. Su lengua de comunicación cotidiana es el *bamanankan* o *bambara*, principalmente oral pues su sistema de escritura es bastante reciente y apenas se ha extendido entre la población. En la escuela, y para la continuación de sus estudios, se les exige aprender el francés mediante la memorización y la repetición. Ante tal situación de diglosia, dar con una conexión significativa entre ambos idiomas y, como consecuencia, rasgos culturales, parece necesario de cara a alcanzar unos estándares educativos satisfactorios (ODS 4, educación de calidad) y empoderar a la comunidad a través de la reivindicación de su propia cultura.

Metodología:

La metodología empleada estaba principalmente enfocada al desarrollo de la competencia comunicativa, teniendo en cuenta que se trataba de una clase de lengua. Las tareas se plantearon de manera que fueran accesibles por personas con tipos de aprendizaje distintos. Las actividades, como parte de una metodología activa, pretendían fomentar que el alumnado reflexionara y fuera consciente del entorno al que pertenecía, y de las características especiales que se daban en tal contexto. Al ser capaz de contrastar la suya con la visión del resto de

estudiantes, se pretendía que mejoraran sus capacidades y competencias, como el pensamiento crítico, significativamente.

Las propuestas didácticas se centran en el alumnado y están ligadas a su realidad del día a día, su familia, su barrio, su escuela, la comunidad. Esta relación directa con su entorno iba a captar potencialmente su interés en la realización de la propuesta. Las actividades motivadoras pretendían animarles a participar en la discusión de las temáticas y dotar de relevancia al empleo de la lengua francesa. También, el uso de la pintura y la literatura como recursos didácticos artísticos, iba a facilitar que el estudiantado se sintiera más conectado al plano emocional y a los hábitos de su vida diaria.

Además de darle importancia al enfoque comunicativo de una asignatura de francés, el alumnado iba a cooperar y colaborar en la realización de las actividades. Así, se propusieron actividades de aprendizaje autónomo para que el estudiantado desarrollara sus propias habilidades y proceso de aprendizaje, que iba a ser corregido y evaluado al final de la actividad.

Propuesta Didáctica 1 (pintura)

En este apartado se presenta la propuesta, en forma de unidad didáctica, en la que se utilizan manifestaciones de la cultura visual, concretamente: la pintura y la ilustración. La principal justificación de esta propuesta en lo tocante a la educación intercultural es que las imágenes permiten contemplar escenas del mundo a través de los ojos de un autóctono o visitante de esa realidad.

A continuación, se muestra la secuencia didáctica, los materiales empleados, la descripción de los y las participantes que intervinieron en la implementación (80 estudiantes), y la temporalización. Posteriormente, se detallan los objetivos de la unidad, los procedimientos y las competencias clave fomentadas. Finalmente, se presentan las diferentes actividades desarrolladas, el desarrollo de la propuesta en el aula y la evaluación de esta.

Materiales:

El material básico para esta unidad didáctica es una parte de la obra pictórica de Ángel Mateo Charris¹¹, en concreto aquella incluida en la exposición y libro *Tubabus en Tongorongo* (Figura 11), resultado de un viaje a Mali que realizó comisionado por el festival La Mar de

¹¹ www.charris.es

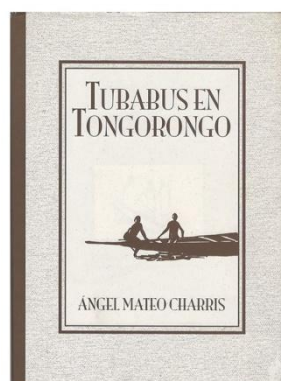
Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

Músicas en Cartagena (Murcia). Ángel Mateo Charris nació el 10 de mayo de 1962 en Cartagena (España). Era el menor de cuatro hermanos e hijo de Manuel (guardamuelles en el puerto) y María. Estudió Bellas Artes en la Universidad Politécnica de Valencia, donde se especializó en Pintura. Al finalizar la carrera, realizó trabajos de diseño gráfico que influirían en la composición de su obra.

Hasta la fecha, su práctica pictórica había sido plenamente figurativa y había incluido cierto simbolismo que expresa su punto de vista personal en asuntos como el poder, la guerra, el colonialismo y la apropiación cultural. De su viaje a Mali y otros extrae lo que acaba de construir su poética, descrita por la crítica de arte como un “universo inquietante que mezcla el estilo de Miró, Dalí, Chagall o De Chirico” (Levin, 1999).

Figura 11

Tubabus en Tongorongó (2001)



Esta propuesta, basada en la pintura como vehículo de aprendizaje y de incorporación de los ODS, pretende abordar temas como la interculturalidad y el etnocentrismo, a través de la mirada presente en los cuadros de Charris. Con su obra presenta su visión, como rostro pálido o *tubabu* del país maliense y reflexiona sobre la identidad negra y la relación entre África y Occidente. Su pintura (Figuras 12, 13, 14 y 15) supone un objeto cultural vinculado a su contexto de producción. También cabe mencionar los textos que acompañan a cada una de las obras en el catálogo de la exposición, donde el propio artista ofrece unas reflexiones que refuerzan la intencionalidad de sus cuadros.

Figura 12

RECUERDOS Y NOVEDADES. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 130 x 195 cm.

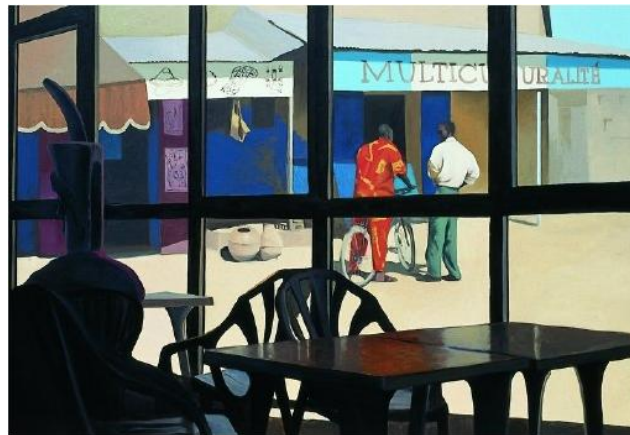


Figura 13

AHAB EN EL NÍGER. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 200 x 150 cm.



La justificación para el diseño e implementación de esta propuesta es que a través de la interpretación de este material artístico se ejercitan aspectos perceptivos, cognitivos, experienciales y contextuales (Marín, 2011). Con base en las experiencias de acción de la Escuela Activa, se buscaba que el alumnado se implicara para generar su propio conocimiento a través de la exploración y la manipulación, apoyadas por la teoría que se les brindaría de manera oportuna.

Al mismo tiempo, se proponía una aproximación a la pintura más allá de la estética, centrada en la reflexión y el pensamiento crítico. Se quería que el alumnado maliense viera que también tenía relevancia, apreciara cómo se ve desde fuera. Es decir, aportar una visión no eurocentrista del mundo.

Grupo de edad:

Esta unidad didáctica fue diseñada para estudiantes de Primaria de entre 6 y 9 años. No obstante, docentes tanto de Secundaria como de Educación Superior tendrán la posibilidad de adaptar las actividades y contenidos diseñados para utilizarlos con su estudiantado.

Temporización:

Para el logro de los objetivos planteados anteriormente, se diseñó un plan de acción dividido en seis sesiones. Cada sesión se estructuró de manera secuencial, proporcionando paulatinamente las herramientas y los nuevos conceptos necesarios para el éxito de la posterior. De esta manera, el estudiantado fue capaz de comprender el objetivo general y comprendió la funcionalidad y utilidad de las distintas etapas del proceso de aprendizaje.

Tabla 5

Cronograma de la propuesta de la pintura

| Sesiones | Protocolo de acción |
|-----------------|---|
| Sesión 1 | 10 minutos al final de la clase anterior se anuncia la implementación de una actividad diferente a las realizadas hasta el momento y que involucrará al conjunto de la escuela. |
| Sesión 2 | Para dotar al proyecto de significado para el alumnado, se inicia la sesión observando una selección meditada de obras de Charris. En torno a las reacciones que despierten en el alumnado, se hará un ejercicio de descripción e interpretación con el conjunto de la clase. Se trabajará el color y las formas, además de explicar cómo se construyen las escenas en las pinturas de Charris. Tendrán que hacer un dibujo inspirado en el estilo de Charris que represente su propio entorno cotidiano y acabar con una pequeña presentación ante la clase. |

| | |
|-----------------|---|
| Sesión 3 | Se retoman los dibujos centrándose en el trabajo gráfico y las texturas. Entrando en materia, se anuncia que el objetivo es crear una historia gráfica basada en las que ya conocen. Con el conjunto de la clase y basándose en los dibujos, se completa una tabla de contenido que servirá de guía en el diseño de personajes, escenas, etc. |
| Sesión 4 | Con una versión definitiva de la tabla como referencia, se divide la clase en pequeños grupos encargados de idear su historia y crear bocetos de los personajes, escenas y demás elementos que quieran incluir. |
| Sesión 5 | En cada grupo y de forma individual, el alumnado creará el dibujo que ilustre una de las escenas de la historia aplicando las técnicas plásticas trabajadas. Se llevará a cabo un monitoreo docente mientras se desarrolla el trabajo. |
| Sesión 6 | Composición del relato a partir de los dibujos y presentación ante la clase. |

Objetivos:

Los objetivos de esta unidad didáctica se han elaborado siguiendo las líneas de esta investigación, así como las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; y el 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 Comunitat Valenciana (como explicábamos en el apartado de contextualización, nos ceñimos a la legislación española). Estos objetivos y competencias básicas son las que se considera deben ser adquiridas al terminar el ciclo de Educación Primaria en España.

Objetivos generales

El objetivo principal de esta lección es desarrollar un proceso educativo diferente a través de un proyecto transversal y multidisciplinar, que mejore la competencia comunicativa del alumnado en la lengua de trabajo, y resaltar la importancia de promover la cultura local propia.

Objetivos específicos

Esta propuesta pretende, no solo reconocer las diferencias individuales a partir de proyectos surgidos del entorno y un respeto incondicional por las lenguas autóctonas, sino también el desarrollo y adquisición de capacidades relacionadas con la identidad social y cultural, y la educación de calidad (ODS 4) como derecho y herramienta para salir de la pobreza (ODS 2 y 10), y todo esto con la pintura, un ejercicio de ilustración creativa, como recurso didáctico y medio de expresión propia.

Contenido:

Los contenidos que se incluyen en esta unidad comprenden las áreas siguientes:

Bloque 1. Planteamiento de las escenas

- paisaje y entorno (estudio y descripción. La percepción)
- personajes principales (la figura humana y su hábitat)
- técnicas gráfico plásticas (adaptadas a las posibilidades)

Bloque 2. Personajes

- los diferentes personajes (sus características principales)
- movimientos de los personajes (el cuerpo humano en movimiento)
- actividades que desarrollan, acciones (las costumbres culturales)
- el relato en imágenes (el lenguaje visual)
- distintos tipos de planos secuencia (sintaxis de la imagen)

Bloque 3. *Storyboard* desarrollo

- desarrollo temporal de la historia (la lectura de la imagen)
- elección y definición de las diferentes escenas
- técnicas graficas (definición de las técnicas de acabado)

Bloque 4. Contenido sociocultural

- nociones sobre cultura maliense cotidiana
- consciencia del valor propio cultural

Procedimientos:

Las diferentes actividades llevadas a cabo en clase de lengua francesa de primero, segundo y tercero de Primaria como desarrollo de esta unidad incluyeron una gran variedad de tareas para alcanzar las habilidades establecidas en los contenidos y objetivos anteriormente explicados. Dichas actividades fueron:

- Discusión dialogada, lectura visual, interpretar imágenes.
- Conocimientos técnicos de ilustración.
- Diseño de historia basada en su contexto propio sobre tabla de contenido.
- Trabajo en equipo, bocetar y dibujos definitivos con técnicas plásticas.
- Composición final de la historia y presentación.

Competencias:

Competencias clave (como se explicaba en el apartado de contextualización, se ciñen a la legislación española):

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, el alumnado debe desarrollar una serie de competencias básicas antes de finalizar la educación obligatoria con el objetivo de alcanzar la realización personal, la práctica de una ciudadanía activa, la edad adulta y ser capaz de desarrollar aprendizaje para toda la vida.

De acuerdo con los contenidos de esta propuesta, las competencias clave incluidas en esta unidad didáctica fueron:

- Comunicación lingüística. CCLI (francés, lengua académica oficial en Mali).
- Aprender a aprender. CAA.
- Competencias sociales y cívicas. CSC.
- Conciencia y expresiones culturales. CEC.

Competencias cognitivas:

- constatar necesidades específicas.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- trabajar la lectura visual e interpretación de imagen favoreciendo la comunicación.
- familiarizarse con la pintura como oportunidad de expresión.
- aprender sobre el propio entorno y realidad.
- aprender sobre la percepción extranjera de la propia cultura.
- utilizar el pensamiento crítico para expresarse sobre la realidad y contrastar ideas.

Competencias estratégicas e instrumentales:

- aprender jugando.
- aprender a través de la pintura e ilustración.
- aprender cooperando.

Competencias actitudinales:

- trabajo en grupo.
- estudiante como monitor ayudando a otros iguales.
- aprender distintos puntos de vista acerca de conceptos comunes.
- ser consciente de la existencia de percepciones variadas de una misma realidad.
- disfrutar aprendiendo.
- Ser creativo.

Actividades:

En esta unidad se cuenta con seis sesiones estructuradas de la manera siguiente:

Esta propuesta de actividades es una secuencia didáctica que se puede utilizar tanto de forma ocasional como longitudinal y puede adaptarse a estudiantes de diferentes niveles. Esta

vez ha sido implementada con alumnado de Primaria y es una adaptación de la propuesta anterior, considerando la competencia lingüística del estudiantado. Se basaba en una serie de actividades de aprendizaje cuya temática son las áreas del currículo español más involucradas en la competencia comunicativa (expresión y comprensión oral) y la educación intercultural. Esta decisión se llevó a cabo teniendo en cuenta los periódicos cambios y la falta de aplicación práctica de los contenidos del currículo maliense que se detallaron en la contextualización de esta actividad. La herramienta elegida a tal efecto fue la pintura. Así, a continuación se describen las actividades que se implementarían.

Sesión 1:

Al final de la clase, la docente-investigadora se tomó 10 minutos para anunciar la implementación de una actividad diferente que involucraría al conjunto de la escuela y desde una perspectiva inusual durante las siguientes sesiones. Se pretendía que el estudiantado no se centrara en la copia y repetición de reglas ortográficas, gramaticales y de vocabulario nuevo, sino en la inmersión lingüística en cuanto a la producción oral, aprendiendo francés en grupos cooperativos y simplemente haciendo uso del idioma en sí (desarrollo de la competencia comunicativa). El proyecto a elaborar no se concretó hasta la sesión siguiente.

Sesión 2:

CALENTAMIENTO: preparar al estudiantado para la tarea

En primer lugar, la docente-investigadora presentó una serie de pinturas de Charris (Figuras 12, 13, 14 y 15). Se les dejó observar, comentar y comparar en parejas las pinturas elegidas antes de describirlas en detalle y proponer interpretaciones con el conjunto del grupo (qué ocurre en la escena, qué realidad representa, dónde sucede, cómo trabaja el espacio, cómo se expresa la idea, cómo trabaja el color, los elementos del alfabeto visual (punto, línea, planos) y las formas (en su mayoría geométricas)). Posteriormente, se pidió a los y las participantes que hicieran un dibujo fundamentado en los de Charris pero representado en su realidad (cole, pueblo, entorno social). Una vez finalizadas las ilustraciones realizadas bajo supervisión y monitoreo docente, cada estudiante presentó su trabajo al resto del grupo.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

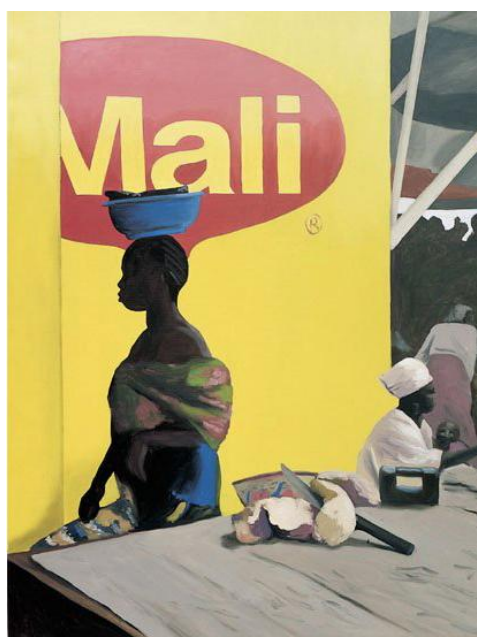
Figura 14

LE DÉJEUNER. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 200 x 200 cm.



Figura 15

MERCADO. Charris, 2001. Óleo sobre lienzo. 130 x 197 cm.



Sesión 3:

Retomamos los dibujos centrándonos en el trabajo gráfico (perfil, de cara, de espaldas) y la representación de las texturas. Entrando en materia, se anunció que el objetivo era crear una historia basada en los relatos populares que habían oído en casa o en la escuela. A partir de las que resaltaron como las más populares tras ser comentadas con la clase, se completó una tabla de contenido que serviría de guía en el diseño de personajes, escenas, etc.

Sesión 4:

Una vez producida una versión definitiva de la tabla por parte de la docente-investigadora, esta la repartió al estudiantado, dividido en pequeños grupos de trabajo colaborativo. Cada uno tenía que inventar una historia que tenía que cumplir con las partes en las que se dividía la tabla y siguiendo la temática de los cuentos populares. El alumnado utilizó el resto de la sesión para dibujar bocetos de los personajes, escenas y demás elementos que quisieron incluir.

Sesión 5:

Con el visto bueno del profesorado, el estudiantado se repartió las escenas de su historia y realizó la ilustración (una por persona) aplicando las técnicas plásticas trabajadas. El profesorado estuvo disponible para ayudar con las técnicas plásticas a aplicar y resolver posibles dudas.

Sesión 6:

Tras ordenar y componer la historia de cada grupo a partir de los dibujos de sus integrantes, los participantes presentaron su trabajo definitivo al resto de la clase. Los relatos visuales se colgaron en las paredes del aula.

Evaluación:

Para evaluar el éxito de las actividades implementadas durante las seis sesiones descritas anteriormente, se consideraron diferentes estrategias de evaluación. En primer lugar, se centró en la observación directa del alumnado y en el desarrollo de actividades en cada sesión. En segundo lugar, se valoraron los dos dibujos de cada uno de los estudiantes, y las presentaciones orales. Y, en tercer lugar, se empleó la herramienta DAFO para analizar y reflexionar sobre el desempeño como docentes e investigadores.

- Evaluación de observación directa: Para hacer seguimiento de la actitud del alumnado de manera individual y también como grupo, su evolución con la implementación de las actividades, las dificultades que han podido ir surgiendo en el proceso de aprendizaje, se recogió la información relevante en un diario de trabajo de manera cronológica para facilitar su consulta.
- Evaluación cualitativa: Evaluar cualitativamente el trabajo realizado en las seis sesiones, actividad que consistió en comparar las dos ilustraciones creadas por el estudiantado: la inicial y el trabajo final, así como la presentación del trabajo grupal ante el conjunto de la clase. Esto permitió determinar el nivel de comprensión y adquisición de conocimientos.
- Autoevaluación (DAFO para el análisis educativo): entre todas las aplicaciones de esta herramienta, destacan para este trabajo: la reflexión del profesorado su propio desarrollo como profesionales y la evaluación de la propuesta basada en la pintura como medio de transmisión de valores de identidad cultural y de inmersión lingüística, en un entorno con las características de la escuela *Indielou*.

Propuesta Didáctica 2 (literatura)

En este apartado se describe la propuesta didáctica basada en la literatura como vehículo de enseñanza de lengua(s) y de inserción de los ODS. El abordaje literario acercará al estudio de lenguas extranjeras como puente de conocimiento, comunicación, cooperación y desarrollo entre personas de diferentes entornos, orígenes, religiones y costumbres.

Seguidamente se muestra la secuencia didáctica, con los materiales empleados, la descripción del alumnado participante en la implementación (70 estudiantes) y la temporalización. A continuación, se detallan los objetivos de la unidad, los procedimientos y las competencias clave fomentadas. Finalmente, se presentan las diferentes actividades desarrolladas, el desarrollo de la propuesta en el aula y la evaluación de esta.

Materiales:

La metodología que se utilizó para la implementación de esta propuesta fue la diseñada por el Grupo de Investigación TALIS de la Universitat de València (España). Esta metodología ha

sido validada en diferentes talleres en todo el mundo que han dado pie a las más de 20 publicaciones de cuentos interculturales bilingües que este grupo ha producido (ver Alcantud-Díaz y Sevilla-Pavón (Coords.), 2018; Alcantud-Díaz, Martínez-Usarralde y Lloret-Catalá, 2017; Alcantud-Díaz (Coord), 2014).

La metodología de estos talleres se muestra a continuación con las diapositivas que forman parte de su implementación y que fueron convenientemente adaptadas al francés:

Grupo de edad:

Esta unidad didáctica se diseñó para estudiantes de Primaria entre 9 y 12 años, pues requería de un mínimo conocimiento lingüístico y de redacción.

No obstante, los docentes tanto de Secundaria como de Educación Superior pueden adaptar las actividades y contenidos para utilizarlos con su estudiantado.

Temporización:

Para el logro de los objetivos planteados anteriormente, se diseñó un plan de acción dividido en seis sesiones. Cada sesión se estructuró de manera que proporcionara las herramientas y los nuevos conceptos que se pondrían en práctica en la posterior. De esta manera, el estudiantado alcanzaría potencialmente la visión de conjunto y comprendería la utilidad de cada paso del proceso de aprendizaje.

Tabla 6

Cronograma de la propuesta de la literatura

| Sesiones | Protocolo de acción |
|-----------------|---|
| Sesión 1 | 10 minutos al final de la clase anterior se anuncia la implementación de una actividad diferente a las realizadas hasta el momento y que involucrará al conjunto de la escuela. |
| Sesión 2 | Para dotar al proyecto de significado para el alumnado, se le pide que piense en las historias y cuentos que conoce. Se hará puesta en común con el resto de la clase. Tendrá que escoger la historia que prefiera y hacer un dibujo que la represente. Se presentará a la clase, se repartirá en las paredes del aula. |

| | |
|-----------------|--|
| Sesión 3 | Entrando en materia, el estudiantado se convierte en autor de su propia historia. Se le brinda unas nociones teóricas básicas de estructura y contenido del cuento. Inspirándose en las imágenes de las paredes y de los relatos comentados en la sesión anterior, redactarán el esquema de un cuento de contenido similar basado en ellos mismos y su entorno habitual. |
| Sesión 4 | Con los esquemas corregidos y comentados, el alumnado redacta sus cuentos. |
| Sesión 5 | El profesorado corregirá los escritos y buscará errores comunes recurrentes. Se empezará por comentar y trabajar estos últimos con el grupo de estudiantes. A continuación, se les ayudará de manera más individualizada a mejorar sus escritos. |
| Sesión 6 | Valoración entre pares, presentación de los cuentos y exposición de los relatos en las paredes del aula. |

Objetivos:

Los objetivos de esta unidad didáctica se han elaborado siguiendo las líneas de esta investigación, así como las competencias básicas establecidas en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; y el 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 Comunitat Valenciana (como explicábamos en el apartado de contextualización, se ciñe a la legislación española). Estos objetivos y competencias básicas son las que se considera deben ser adquiridas al terminar el ciclo de Educación Primaria en España.

Objetivos generales

El objetivo principal de esta lección es desarrollar un proceso educativo diferente a través de un proyecto transversal y multidisciplinar, que mejore la competencia comunicativa del alumnado en la lengua de trabajo, y resaltar la importancia de promover la cultura local propia.

Objetivos específicos

Esta propuesta pretende, no solo reconocer las diferencias individuales a partir de proyectos surgidos del entorno y un respeto incondicional por las lenguas autóctonas, sino

también el desarrollo y adquisición de capacidades relacionadas con la identidad social y cultural, y la educación de calidad (ODS 4) como derecho y herramienta para salir de la pobreza (ODS 2 y 10), y todo esto con la literatura, un ejercicio de escritura creativa, como recurso didáctico y medio de expresión propia.

Contenido:

Los contenidos que se incluyen en esta unidad comprenden las áreas siguientes:

Bloque 1. Contenido semántico

- campos semánticos
- sinónimos y antónimos
- conectores textuales
- elementos deícticos

Bloque 2. Contenido gramatical

- concepto y características de la narración
- elementos de la narración.
- estructuras narrativas
- la fábula y el cuento
- el verbo y la concordancia

Bloque 3. Contenido fonológico

- francés normativo
- exposición de ideas
- discusión dialogada

Bloque 4. Contenido sociocultural

- nociones sobre cultura maliense cotidiana
- conciencia del valor propio cultural

Procedimientos:

Las diferentes actividades llevadas a cabo en clase de lengua francesa de cuarto, quinto y sexto de Primaria como desarrollo de esta unidad incluyeron una gran variedad de tareas para alcanzar las habilidades establecidas en los contenidos y objetivos anteriormente explicados. Dichas actividades fueron:

- Discusión dialogada, ilustración de una escena.
- Conocimientos teóricos del género del cuento.
- Diseño de historia basada en su contexto propio sobre tabla de contenido.
- Trabajo individual para elaborar un borrador para revisión del docente.
- Composición final de la historia, evaluación entre pares y presentación.

Competencias:

Competencias clave:

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, el alumnado debe desarrollar una serie de competencias básicas antes de finalizar la educación obligatoria con el objetivo de alcanzar la realización personal, la práctica de una ciudadanía activa, la edad adulta y ser capaz de desarrollar aprendizaje para toda la vida.

De acuerdo con los contenidos de esta propuesta, las competencias clave incluidas en esta unidad didáctica son:

- Comunicación lingüística. CCLI (francés, lengua académica oficial en Mali).
- Aprender a aprender. CAA.
- Competencias sociales y cívicas. CSC.
- Conciencia y expresiones culturales. CEC.

Competencias cognitivas:

- constatar necesidades específicas.
- trabajar la lectura y escritura centrándose en la competencia comunicativa.

- familiarizarse con la literatura como oportunidad de expresión.
- aprender sobre el propio entorno y realidad.
- utilizar el pensamiento crítico para expresarse sobre la realidad y contrastar ideas.

Competencias estratégicas e instrumentales:

- aprender jugando.
- aprender a través de la lectura y escritura.
- aprender cooperando.

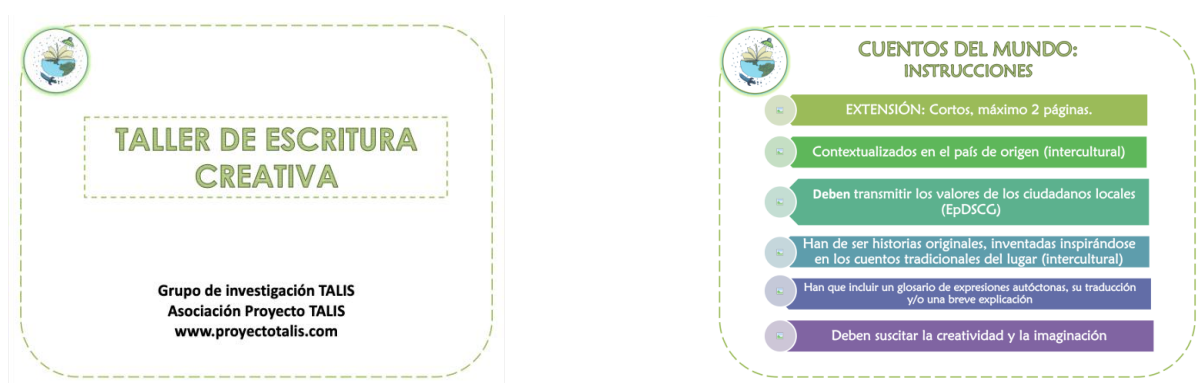
Competencias actitudinales:

- trabajo en grupo.
- estudiante como monitor ayudando a sus iguales.
- aprender distintos puntos de vista acerca de conceptos comunes.
- ser consciente de una situación social desconocida.
- disfrutar aprendiendo.
- ser creativo.

Recursos:

Figura 16

Presentación para taller de creación de cuentos






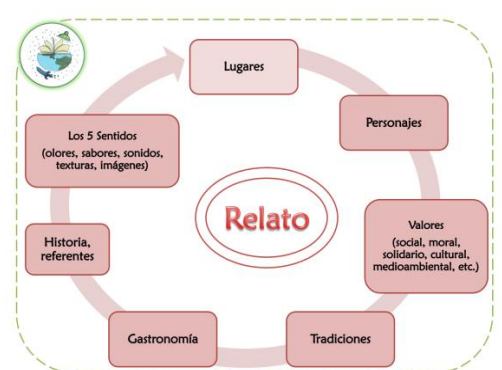

CUENTOS DEL MUNDO: TALLER

Los cuentos suelen empezar con una imagen...

Cerrad los ojos y pensad en imágenes como punto de partida de vuestra historia.



Lluvia de ideas





CUENTOS DEL MUNDO: PENSEMOS EN...

EL TIPO DE CUENTO: romance, fantástico, drama, infantil, comedia, de misterio, etc.

EL TÍTULO: dadle uno original a vuestro cuento.

LOS VALORES: la historia ha de mostrar valores sociales, morales, solidarios, medioambientales, culturales...




CUENTOS DEL MUNDO: CONSEJOS

ATRAER: Lo importante al escribir un cuento es impactar desde el principio, captar y mantener el interés de quien lo lee.

EL FACTOR SORPRESA: Podemos dejar el final abierto o sorprender con un acontecimiento inesperado.

RECURSOS: Utilizad diccionarios o recursos en línea si necesitáis consultar palabras o expresiones de campos semánticos específicos (de las tradiciones, festivales, gastronomía, etc.)

DIÁLOGOS: Utilizad diálogos para dinamizar la historia.



CUENTOS DEL MUNDO: CONSEJOS


Uso de párrafos si cambiamos de:

Lugar: Si la historia cambia o se desarrolla en diferentes lugares (el personaje viaja o cuenta algo de otro sitio).

Tiempo: La historia se traslada a otro tiempo, otro día (pasado o futuro).

Personajes: Si introducimos personajes nuevos.

Acontecimientos: Si una acción diferente rompe la continuidad del hilo de la historia.




CUENTOS DEL MUNDO: LAS PARTES DEL CUENTO

INICIO: La persona que vaya a leer la historia se sumergirá en ella. Presentaremos los personajes y el marco.

DESARROLLO: La historia toma forma, se desarrolla la trama, los personajes, las acciones, etc.


DESENLACE: El final de la historia es importante. ¡NO podemos echarlo todo a perder por una conclusión floja o incoherente! Resolved los conflictos de la trama, terminad las acciones correctamente, y cread un final agradable y/o que emocione a quien lo lea.



EL INICIO

PARA COMENZAR LA HISTORIA PODÉIS...

- describir el lugar donde se desarrolla.
- describir un personaje, por ejemplo el protagonista. Pensad que la manera en que describáis puede influir sobre la historia, evocar emociones en quien la lea.
- comenzar con la acción: dadle emoción, los personajes están haciendo alguna cosa, yendo a algún sitio.
- comenzar con una conversación entre los personajes.



UN EMPUJONCITO MÁS AL INICIO:

➤ Cuando sepáis de qué irá la historia, necesitaréis empezar con buen pie. Podéis usar una fórmula de cuento tradicional: *Érase una vez, un buen día, en una época en que las hadas...*

www.elhuevodechocolate.com/cuentos/cuentos7.htm


Pero lo más difícil será presentar los elementos principales de la historia:

➤ Describir el lugar.

➤ Presentar los personajes (física/psicológicamente):


Forma directa. Describís su físico y su forma de ser: *Juan era grande y corpulento. También era nervioso y un poco patoso.*

Forma indirecta. Los describís a través de sus acciones o reacciones: *Juan se asustó mucho al ver el lagarto sobre la silla. Se tropezó con la mesa y, como era tan corpulento, lo tiró todo al suelo.*



Desarrollo

- A medida que avanza la lectura, la historia debe continuar captando la atención. Debéis mantener la acción, desarrollar los personajes y la trama. Recordad que hay que empezar un nuevo párrafo cada vez que cambia algo.
- Para iniciar un párrafo nuevo, cambiad:
 - de escena.
 - la hora.
 - los personajes.
 - los acontecimientos.




UN EMPUJONCITO MÁS AL DESARROLLO:

➤ La acción: El hecho de expones el problema o conflicto que desencadenará la historia: un tesoro que encontrar, un monstruo al que liquidar, un viaje que emprender, alguien a quien buscar, etc.

➤ El narrador: Podemos contar la historia en 1ª o 3ª persona, o de forma impersonal. El protagonista cuenta la historia o es testigo de lo que ocurre, desde dentro o fuera de ella. Esto aparecerá y condicionará la historia a lo largo de todo el relato.

- El narrador omnisciente: Lo sabe todo y puede contar cualquier cosa sobre cualquiera de los personajes.
- El personaje-narrador: No lo sabe todo, solo puede contarnos lo que averigua al interactuar con el resto de personajes.



UN EMPUJONCITO MÁS AL DESARROLLO:


Todo lo introducido debe desarrollarse y terminar.

La función: Todo lo que contéis debe tener un propósito. Si añadís un personaje o contáis una anécdota, debe tener un porqué que podéis retomar más adelante en la historia.

Ej. *Si un personaje ve una pistola en una caja, tiene que haber algo relacionado con ese arma en algún momento. Si presentamos un personaje o un lugar, seguramente estarán implicados.*

Desarrollar las acciones: Trabajad las historias o las acciones presentadas en el inicio. Ej. *Si presentamos un niño que se escapa de casa, tendremos que narrar sus aventuras hasta su regreso.*

Lo mismo ocurre con las emociones, la inquietudes de los personajes, lo que les ocurre en la historia... Lo que se desarrolle nos conducirá al desenlace, justificará las razones de sus acciones.



DESENLACE


La conclusión no ha de ser forzada o rápida.

Terminad la historia de manera coherente.

Ultimad los detalles de la historia para concluir.

Ej. *Los personajes regresan a casa tras sus aventuras, se salvan, encuentran un tesoro...*

No añadís un personaje nuevo al final del relato que de repente solucione todos los problemas.



PARA TERMINAR LA HISTORIA:

- **Final cerrado:** Llevamos el relato a su fin atando todos los cabos del hilo argumentativo iniciado.
- **Final abierto:** El relato acabará con un toque de suspense. Ciertos detalles nunca serán desvelados.
- **Reflexión:** El narrador o uno de los personajes reflexionan sobre algo acontecido en el relato. Puede hacerse en forma de monólogo o de conversación, por ejemplo.

Actividades:

En esta unidad se cuenta con seis sesiones estructuradas de la manera siguiente:

Esta propuesta de actividades es una secuencia didáctica que se puede utilizar tanto de forma ocasional como longitudinal y puede adaptarse a estudiantes de diferentes niveles. En esta ocasión fue implementada con alumnado de Primaria. Por lo especificado en la propuesta precedente, se basa en una serie de actividades de aprendizaje cuya temática son las áreas del currículo español más involucradas en la competencia comunicativa y la educación

intercultural. La herramienta elegida a tal efecto fue la literatura, más concretamente la escritura creativa. El desarrollo de las sesiones de esta intervención se describe a continuación.

Sesión 1:

Al final de la clase, la docente se tomó 10 minutos para anunciar la implementación de una actividad diferente que involucró al conjunto de la escuela desde una perspectiva inusual durante las siguientes sesiones. El estudiantado no se centró en la copia y repetición de reglas ortográficas, gramaticales y de vocabulario nuevo, sino en la inmersión lingüística, aprendiendo francés en grupos cooperativos y simplemente haciendo uso del idioma en sí (desarrollo de la competencia comunicativa). El proyecto a elaborar no se concretó hasta la sesión siguiente.

Sesión 2:

CALENTAMIENTO: se preparó al estudiantado para la tarea.

En primer lugar, la docente pidió al alumnado que pensase en historias y cuentos que les hubieran contado en casa o en la escuela. Se les dejó comentar y comparar en parejas antes de poner en común con el conjunto del grupo. Se hizo una lista de las historias más recurrentes y, tras enumerar los elementos propios de una narración (introducción, nudo y desenlace) se pidió al estudiantado que hiciera un dibujo que ilustrase su favorita de la lista. Una vez finalizadas las ilustraciones con el monitoreo docente, cada estudiante presentó brevemente su trabajo que, posteriormente, se expuso en la pared del aula.

Sesión 3:

Se empezó recordando lo que toda historia suele incluir: introducción, el desarrollo y conclusión. Se proporcionó la teoría básica para la redacción de un cuento. La docente les contó una historia breve, distribuyó una copia en papel y les pidió que, en pequeños grupos, resaltasen los elementos propios de su estructura y contenido.

Terminada esta tarea y puesta en común, el alumnado debió elaborar individualmente el esquema de un cuento inspirándose de las ilustraciones elaboradas en la sesión anterior y de las historias que conocían.

Sesión 4:

El profesorado revisó los esquemas y los devolvió a sus autores y autoras ofreciendo el consejo o guía necesaria para la redacción de la versión final de las historias. El alumnado utilizó el resto de la sesión para elaborar sus cuentos.

Sesión 5:

Con las redacciones corregidas, el profesorado elaboró una lista con los errores comunes más recurrentes. Los compartió y comentó con el alumnado buscando, de manera cooperativa, la versión más adecuada de cada uno de los ejemplos.

A continuación, se ayudó al alumnado de manera individualizada a mejorar sus cuentos.

Sesión 6:

Tras una evaluación entre pares y revisión final por parte del profesorado, el alumnado compartió su trabajo definitivo con el resto de la clase. Los relatos se sumaron a las ilustraciones expuestas en las paredes del aula al final de la Sesión 2.

Evaluación:

La evaluación de las actividades implementadas durante las seis sesiones descritas anteriormente, se compuso de distintas etapas que describimos a continuación. En primer lugar, se centró en la observación directa al alumnado y el desarrollo de actividades en cada sesión. En segundo lugar, se corrigieron las redacciones de cada uno de los estudiantes siguiendo la rúbrica diseñada para este fin. Y, en tercer lugar, se empleó la herramienta DAFO (Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas) para analizar y reflexionar sobre el desempeño docente e investigador.

Evaluación de observación directa: Gracias a un diario de trabajo, se hizo seguimiento, de forma cronológica de la actitud del alumnado de manera individual y también como grupo, así como su evolución conforme realizaban las actividades, las dificultades que pudieron encontrar en el proceso de aprendizaje.

Evaluación cualitativa: Evaluar cualitativamente el trabajo realizado en las seis sesiones consistió en corregir los cuentos creados por el estudiantado en dos ocasiones: en el transcurso y al final de la unidad. Esto permite determinar el nivel de comprensión y adquisición de conocimientos.

Autoevaluación (DAFO para el análisis educativo): Entre todas las aplicaciones de esta herramienta, destacan para este trabajo: la reflexión de la docente sobre su ejercicio profesional y la evaluación de la propuesta en forma de unidad didáctica basada en la literatura como medio de transmisión de valores de identidad cultural y de inmersión lingüística, en un entorno con las características de la escuela *Indielou*.

ESPAÑA

Propuesta Didáctica 3 (cine)

La propuesta de unidad didáctica que se expone en este apartado utiliza el cine como medio educativo. El lenguaje cinematográfico puede permitir enseñar a sentir las cualidades de la realidad y ayudar a establecer la sensibilidad, promoviendo sentimientos e ideas sobre las situaciones de la vida a partir de las emociones y pensamientos surgidos por las películas.

Seguidamente, se introduce el contexto físico y social en el cual se desarrolló la implementación de la propuesta, la justificación y la metodología empleada. Después, se muestra la secuencia didáctica, con los materiales empleados, el grupo de alumnado con el que se llevó a cabo la implementación (20 estudiantes) y la temporalización. A continuación, se detallan los objetivos de la unidad, los procedimientos y las competencias clave fomentadas. Finalmente, se presentan las diferentes actividades desarrolladas, el desarrollo de la propuesta en el aula y la evaluación de esta.

Espacios en los que se desarrolla:

Las actividades de esta propuesta didáctica se desarrollaron principalmente en el aula de segundo curso de Bachillerato de un centro educativo de Educación Secundaria de la Comunitat Valenciana (España). Para ello, se organizó el aula en grupos de trabajo cooperativos para facilitar la interacción entre el estudiantado. Acostumbrados a una distribución más rígida y un planteamiento del aprendizaje más tradicional, se mostraron dispuestos y motivados ante esta propuesta.

Considerando la exponencial evolución de las tecnologías digitales, se podría incluir el espacio virtual como un ámbito educativo y social más. De forma excepcional, dado que están terminantemente prohibidos durante las clases, se les permitió hacer uso de sus dispositivos móviles personales como herramientas para adquirir información y participar en un juego en línea.

Contextualización:

Esta propuesta nació a partir del Trabajo Final del Máster de Educación Secundaria, en la especialización de inglés de la doctoranda. Si bien el objetivo principal de aquel era la enseñanza de lenguas, personalmente siempre se ha creído en la capacidad de estas como herramienta intercultural de conexión entre personas: las lenguas y la comunicación como

constructores de puentes y facilitadores de la comprensión. Por ello, se vio viable añadir un componente social intercultural, unos valores que transmitan ese sentimiento de comunidad global y, junto con los idiomas, las artes como lenguaje universal no podían faltar.

Este proyecto estaba diseñado para ser adaptado y desarrollado en distintos cursos de Secundaria de un centro educativo; sin embargo, debido al tiempo disponible y a las condiciones de las prácticas del máster, se desarrolló con un único grupo con el objetivo de profundizar en la investigación.

La investigación se desarrolló con un grupo de Bachillerato del instituto público IES Tierno Galván, un centro público situado a las afueras del municipio de Moncada, un pueblo que se caracteriza por bilingüismo español-valenciano. Otros centros educativos de Secundaria de la localidad son privados o concertados, lo cual determina que la mayoría de la población que asiste son estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo. El IES Tierno Galván ofrece programas específicos y servicios que palián tangencialmente las necesidades de su comunidad como: tiques de comida, transporte gratuito al centro, actividades extraescolares, cursos de idiomas para estudiantes y sus padres y madres, TIC para estudiantes y profesorado, etc.

Justificación:

Para diseñar esta unidad didáctica se tuvieron en cuenta los siguientes documentos legales:

RD 1105/2014 de currículo en Secundaria + el Decreto 87/2015 de currículo de nuestra comunidad. También la Resolución de 28 de julio de 2020 de organización y funcionamiento de inicio de curso y también el Reglamento orgánico funcional Decreto 252/2019.

El contenido de esta propuesta se inscribe en la secuenciación que existe entre las unidades incluidas en la programación didáctica que sigue el alumnado en la clase de inglés como primera lengua extranjera (ILE). En las que preceden a esta, la comprensión y conocimiento del uso de los tiempos simples y continuos del presente y pasado, será necesaria para la comprensión y reproducción del reportaje como género literario está incluido en esta propuesta. Estos contenidos y objetivos se ven antes de estudiar el presente perfecto que se tratará en la siguiente unidad. Además, esta está secuenciada por los contenidos y objetivos establecidos en la Educación Secundaria Española en la Comunitat Valenciana.

El grupo de estudio con el que se trabajó había crecido en ambientes principalmente homogéneos en lo que se refiere a procedencia y cultura. Esto justifica su carencia de experiencias interculturales y, con ello, su falta de interés por entender el funcionamiento de otras sociedades y culturas. Por esta razón, la presencia de una competencia intercultural resulta crucial para su educación como ciudadanía de una sociedad global.

Puesta en práctica en el contexto de una clase de inglés como lengua extranjera, se necesitará la comprensión y conocimiento de las nociones de recepción y producción orales y escritas en inglés requeridas en el currículum correspondiente al nivel de estudios del alumnado escogido, Bachillerato.

Metodología:

La metodología empleada en esta unidad incluye una combinación de actividades complementarias o sinérgicas que se adecuan a distintos tipos de aprendizaje. Sin embargo, tratándose de una clase de lengua extranjera, el enfoque principal de la secuencia es el comunicativo. Las actividades, como parte de una metodología activa, pretenden fomentar que el estudiantado se cuestione su forma de pensar, sus valores y acciones, en el contexto del mundo al que pertenecen, de manera comunicativa. Así, mejoran potencialmente sus capacidades y competencias significativamente.

La unidad se centra en el alumnado y está relacionada con su ambiente, de forma que pueda resultarle familiar y sentirse interesado en la temática propuesta. Las actividades, que pretenden ser motivadoras, procuran animarle a participar en la discusión de las temáticas y vincularlas a su vida diaria. También, el uso del cine como recurso didáctico y de las nuevas tecnologías en la clase (móviles con acceso a internet), facilita que el estudiantado se sienta más conectado al plano emocional y a los hábitos de su vida diaria.

Además de darle importancia al enfoque comunicativo de una asignatura de Lengua Extranjera, se pretendía que el alumnado cooperara y colaborara en la realización de las actividades. Se han diseñado actividades de aprendizaje autónomo para que el estudiantado desarrolle sus propias habilidades y proceso de aprendizaje, que sería evaluado al final de cada unidad.

Asimismo, cada sesión se había planificado para que comenzara con una actividad de calentamiento que introduciría los elementos que iban a ser trabajados a lo largo de ese periodo para que el alumnado se sintiera en contacto con la temática. Potencialmente, estas actividades pueden servir para sentar las bases de lo trabajado previamente.

La disposición de la zona de trabajo se iba a ir modificando en función de las necesidades de cada actividad. Con la idea de favorecer el trabajo en parejas, la discusión en grupo y también el trabajo individual, se estableció en principio una disposición en U.

Materiales:

Película:

El elemento principal de esta unidad didáctica es la película *Diamantes negros* (2013), una obra original escrita y dirigida por Miguel Alcantud.

Este director nació en Cartagena (España) en 1971 y es el creador y director artístico del famoso formato teatral Microteatro por dinero por el cual fue nominado al VII Premio Valle-Inclán. Tras trabajar junto a Alex de la Iglesia, Montxo Armendáriz o Bigas Luna, dirige *Impulsos*, proyectada en cuatro continentes, *Anastezsi*, una coproducción española, inglesa italiana, con Derek Jacobi y Ángela Molina, así como *Y viceversa*. En televisión, Miguel Alcantud ha dirigido episodios de varias temporadas de *El Internado*, *Águila Roja*, *El Ministerio del Tiempo*, *El Cid*, *Estoy Vivo* y otras.

El film *Diamantes Negros* supone la denuncia social de un problema incómodo para el elitista mundo del fútbol, y recibió el Premio del Público en el Festival de cine de Málaga en 2014. Cuenta la historia de dos jóvenes de 15 años, Amadou y Moussa, que viven en Mali. Moussa vive cómodamente con su familia a las afueras de la capital, mientras que Amadou trabaja en el mercado de Bamako para mantener a su madre enferma y dos hermanas más jóvenes. A pesar de sus diferencias, comparten un sueño: jugar al fútbol. Ambos juegan en un pequeño equipo de la capital y destacan por su destreza. Tras un torneo local, un ojeador europeo les ofrece cumplir su sueño en Europa. Él se hará cargo del alojamiento, pero sus familias tendrán que costear el viaje y la documentación. Una vez en España, se dan cuenta de que su sueño no será tan fácil de realizar. Tendrán que enfrentarse a la competitividad, el racismo, el choque cultural, la soledad y la impotencia, así como superar la normativa de la FIFA que regula los traspasos de menores y enfatiza la ilegalidad de los fichajes de extranjeros.

La elección de este material artístico se vio motivada por su contenido social. Sirvió de base teórica para abordar la realidad cultural de Mali y la perspectiva de los jóvenes que viajan a Europa en busca de un futuro prometedor. La edad de sus protagonistas, similar a la del alumnado que iba a llevar a cabo estas actividades, y la temática del fútbol, un deporte que puede crear unión y que traspasa fronteras independientemente de la nacionalidad, creencias o

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

estatus social, convierten esta pieza audiovisual en buena candidata para abordar los objetivos de esta propuesta.

Grupo de edad:

Esta unidad didáctica fue diseñada para estudiantes de Secundaria a partir de 12 años, pues la película está calificada como no recomendada a jóvenes de edad inferior, y fue trabajada con un grupo de Bachillerato.

No obstante, docentes tanto de Primaria, escogiendo una película más adecuada para su rango de edad, como de Educación Superior pueden adaptar las actividades y contenidos para utilizarlos con su estudiantado.

Temporización:

Tabla 7

Cronograma de la propuesta del cine

| Sesiones | Protocolo de acción |
|----------|---|
| Sesión 1 | 10 minutos al final de la clase anterior se anuncia la implementación de un tema nuevo desde una perspectiva inusual |
| Sesión 2 | Para garantizar la comprensión de las actividades posteriores, se presenta el contexto y antecedentes oportunos: hechos curiosos del continente africano y la eliminación de estereotipos étnicos o raciales. |
| Sesión 3 | Entrando en materia, el estudiantado descubre el choque cultural y el tráfico infantil a través del tráiler de la película <i>Diamantes negros</i> , y algunas de sus escenas más relevantes. |
| Sesión 4 | Para recapitular los conceptos adquiridos y reflexionar acerca del tema del tráfico infantil, el estudiantado realiza una actividad de escritura en grupo: artículos de prensa a partir de titulares reales. |

Para el logro de los objetivos planteados anteriormente, se diseñó un plan de acción dividido en cuatro sesiones diferentes. Cada sesión se estableció para que la información proporcionada en la anterior se consolidara, se proporcionaran nuevos conceptos y se introdujeran brevemente los que se emplearían posteriormente. De esta manera, el estudiantado podría comprender fácilmente la progresión de la unidad. Incluso si no conoce el objetivo final, ya que esta es una actividad transmitida por el descubrimiento, puede guiarse a través de las actividades y darles coherencia.

Objetivos:

Los objetivos de esta unidad didáctica se elaboraron siguiendo las líneas de esta investigación, así como las competencias básicas establecidas en el Decreto 87/2015 en la Comunitat Valenciana. Estos objetivos y competencias básicas son las que se considera deben ser adquiridas al terminar el ciclo de Educación Secundaria en España.

Objetivos generales

El objetivo principal de esta lección es promover la reflexión y desarrollar el pensamiento crítico del estudiantado de Lengua extranjera a través de un proyecto transversal y multidisciplinar, que desarrolla, simultáneamente, la competencia lectora audiovisual.

Objetivos específicos

Esta propuesta pretende, no solo sensibilizar al estudiantado, sino también el desarrollo y adquisición de capacidades relacionadas con la educación intercultural, la identidad social y la educación de calidad como derecho, y todo esto con el cine como recurso didáctico.

Con esta actuación se pretende transmitir cómo los fragmentos de películas pueden ayudar a mostrar aspectos socioculturales, históricos y científicos que apoyen o incluso lideren el contenido de una disciplina. Como espectadores, los y las estudiantes son, a la vez, extraños y cómplices de lo que se muestra en la pantalla. Pueden juzgar desde el interior lo que sucede a través del proceso de identificación e internalización, como actores. También pueden hacerlo desde el exterior, permaneciendo como simples observadores, manteniendo su distancia para concentrarse en un juicio objetivo.

Contenido:

Los contenidos que se incluyen en esta unidad comprenden las áreas siguientes:

Bloque 1. Contenido semántico.

- formulación en el género periodístico (reportaje).
- jerga del fútbol y sus normativas.
- tráfico de personas.
- el material audiovisual como punto de referencia y base de la reflexión.
- sinónimos y antónimos.

Bloque 2. Contenido gramatical.

- estructura y finalidad del artículo periodístico.
- *present simple*.
- *past simple*.
- conectores.

Bloque 3. Contenido fonológico.

- inglés canadiense.
- exposición de ideas.
- discusión dialogada.

Bloque 4. Contenido sociocultural.

- género periodístico británico (omisión de detalles socioculturales que se dan por adquiridos en la cultura meta).
- nociones sobre cultura maliense + religión musulmana.
- choque cultural del migrante.
- prejuicios en origen sobre Europa.
- prejuicios en destino sobre África.

Procedimientos:

Las diferentes actividades llevadas a cabo en clase de inglés como lengua extranjera de segundo de bachillerato como desarrollo de esta unidad incluyen una gran variedad de tareas para alcanzar las habilidades establecidas en los contenidos y objetivos anteriormente explicados. Dichas actividades fueron:

- discusión dialogada, hechos curiosos del continente africano.
- comprensión oral, cuestionario.
- Kahoot.
- sinopsis a partir del título de la película y contexto previo.
- notas y discusión dialogada sobre fragmentos de la película seleccionados.
- redacción artículos a partir de titulares reales.

Competencias:

Competencias clave:

Según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, el alumnado debe desarrollar una serie de competencias básicas antes de finalizar la educación obligatoria con el objetivo de alcanzar la realización personal, la práctica de una ciudadanía activa, la edad adulta y ser capaz de desarrollar aprendizaje para toda la vida.

De acuerdo con los contenidos de esta propuesta, las competencias clave incluidas en esta unidad didáctica son:

- Comunicación lingüística. CCLI.
- Competencia digital. CD.
- Aprender a aprender. CAA.
- Competencias sociales y cívicas. CSC.
- Conciencia y expresiones culturales. CEC.

Competencias cognitivas:

- constatar necesidades específicas.
- trabajar en las cuatro habilidades diferentes centrándose en la competencia comunicativa, es decir, producción y recepción oral y escrita.
- familiarizarse con el cine en su dimensión crítica.
- aprender sobre tierras y personas extranjeras.
- ver cómo pueden malinterpretarse las culturas desde el extranjero.
- utilizar el pensamiento crítico para expresarse sobre la realidad y los problemas sociales actuales.

Competencias estratégicas e instrumentales:

- aprender jugando.
- aprender a través de materiales audiovisuales.
- aprender con las nuevas tecnologías.

Competencias actitudinales:

- trabajo en grupo.
- estudiante como monitor ayudando a sus iguales.
- aprender acerca de estereotipos del continente africano.
- aprender acerca de hechos curiosos del continente africano.
- ser consciente de una situación social desconocida
- disfrutar aprendiendo.
- hacer uso de tu dispositivo preferido (teléfono, portátil) para aprender a sacarles el mejor partido.
- ser creativo

Recursos:

Para la implementación de la propuesta didáctica se diseñaron y crearon una serie de fichas de actividades que se pueden ver en las figuras 17, 18 y 19:

Figura 17

Ejercicio de recepción oral

Listening

This is _____, she is in _____, she used to live in _____ but her family is originally from _____. She is going to talk about _ different _____ about _____.

These are:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

But the truth is:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Figura 18

Ejercicio de producción oral

Speaking

Film: _____

Synopsis:

Figura 19

Ejercicio de producción escrita

Young Africans, Lured by False Soccer Promises, Victims of Human Trafficking.

Alassane Diakite, the 'black diamond' fighting to protect children dream.

Al Bangura, former Premier League footballer 'was trafficked for sex'.

"Diamantes Negros," a brave denunciation against child trafficking in football.

FIFA punishes Barca a year without signing because of irregularities in transfers of underaged players from abroad.

También se creó una presentación de diapositivas que presenta una serie de datos curiosos sobre el continente africano (Figura 20).

Figura 20

Presentación sobre hechos curiosos de África

| | |
|--|---|
|  <p>Interesting facts about Africa</p> | <p>Africa is a continent with 54 countries</p>  <p>Almost a third of the <u>world's languages</u> are only spoken there.</p> |
| <p>Europe and Africa are only separated by 14,3 km of ocean</p>  |  <p>Didier Drogba negotiated a <u>ceasefire</u> in his home country of <u>Ivory Coast</u> that brought a <u>five-year civil war</u> to an end.</p> |

Graça Machel is the only woman to have been **first lady** of **two different countries**: **Mozambique** and **South Africa**.



41% of children **aged 5 to 14** are involved in **child labour**



The **deadliest animal** in Africa is the **hippopotamus**



Facebook has **100 million active users** in Africa



There are **16 countries** in Africa with **higher vaccination rates** than the **U.S.A.**



There's a **beer** brewed **with bananas**



South Africans can **legally** attach **flamethrowers** to cars to **repel carjackers**



IN 1998, **ALL 11 PLAYERS** OF A FOOTBALL TEAM IN AFRICA **WERE KILLED** BY A **LIGHTNING** WHILE **LEAVING THE OTHER TEAM UNHURT**

Actividades:

En esta unidad se cuenta con cuatro sesiones estructuradas de la manera siguiente:

Esta propuesta de actividades es una secuencia didáctica que se puede utilizar tanto de forma ocasional como longitudinal y está dirigida a alumnos de ESO y Bachillerato. Se basa en una serie de actividades de aprendizaje cuya temática son las áreas del currículo más involucradas en la educación intercultural y los derechos de la infancia y, entre ellas, el derecho a la educación. La herramienta elegida a tal efecto es el cine, más concretamente el cine social. Así, están las actividades que se implementarían antes, durante y después del visionado de la película:

Sesión 1:

Al final de la clase, la docente se tomó 10 minutos para anunciar la implementación de un tema diferente y desde una perspectiva inusual durante las siguientes sesiones. El estudiantado no se iba a centrar en la gramática y el vocabulario, sino en el tema en sí, aprendiendo inglés en grupos cooperativos y haciendo únicamente uso del idioma de trabajo (desarrollo de la competencia comunicativa). El tema no se especificó hasta la siguiente sesión.

Sesión 2:

CALENTAMIENTO: preparar al estudiantado para la tarea.

En primer lugar, el docente preguntó al alumnado qué sabía sobre África e introdujo la lección con una presentación de diapositivas que mostraba algunos datos curiosos relacionados con ese continente. Esto comenzó a mostrar al estudiantado cuál era el tema. Empezaron a seguir las pistas al mismo tiempo que aprendían cosas divertidas sobre esa "tierra extraña". La docente se aseguró de que el estudiantado comprendiera cada diapositiva haciendo que leyeran en voz alta y haciendo preguntas al resto de la clase.

Después de eso, se puso un vídeo sobre los estereotipos africanos¹². Este video muestra a una joven hablando de sus impresiones y experiencias como estudiante canadiense que vive en los Estados Unidos, y cuya familia es originaria de Ghana. De esta manera, el estudiantado pudo prender algunas cosas que quizás no sabía sobre cómo se ve el continente africano, desde la perspectiva de una persona de la misma edad e intereses. Los estereotipos se explicaron de manera diferente, no se veían como algo aburrido y sin sentido. El estudiantado entonces tuvo que rellenar una ficha de recepción oral (*listening*), (véase figura 11) y la docente reprodujo el

¹² <https://www.youtube.com/watch?v=1W3o6EaVzTs>

video hasta tres veces, pues el alumnado necesitó escucharlo nuevamente para poder completar el ejercicio.

A continuación, el estudiantado comparó sus respuestas con las del resto del grupo y luego se hizo una corrección en común.

Dado que se habían explicado el contexto y los antecedentes del tema ya, la docente decidió revisar la información con un breve juego en línea (Kahoot). Kahoot tenía el formato de un concurso que mostraba, una a una, preguntas con respuestas de opción múltiple. Cada respuesta correcta daba puntos y la velocidad era una ventaja. Cada respuesta incorrecta quitaba puntos. El estudiantado debía elegir la respuesta correcta a cada pregunta con sus teléfonos móviles mirando las preguntas que aparecía en la pantalla de la clase. El ganador o ganadores obtuvieron un premio, añadiendo así elementos gamificadores (además del propio juego en sí) a la metodología utilizada.

Sesión 3:

Al estudiantado se les dieron las palabras "Diamantes negros". En principio no sabían de qué se trataba. La docente les pidió que hicieran una lluvia de ideas tratando de adivinar en qué consistiría la sesión, teniendo en cuenta las actividades realizadas en la anterior. Tendrían 5 minutos para hacer grupos pequeños, establecer roles para cada integrante y nombrar un representante por grupo que iría escribiendo todas sus ideas en la pizarra.

Luego, la docente y el alumnado tomarían 5 minutos más para comentar y armar sus sugerencias. La docente pidió al estudiantado que hablara sobre cómo hacer realidad los sueños, cuál era el trabajo de sus sueños cuando eran más jóvenes (se nombró el tema del fútbol para presentar la película).

La docente puso el tráiler de la película *Diamantes Negros*¹³ una vez. El estudiantado permaneció en sus grupos cooperativos y recibió una plantilla de actividad (Figura 12) donde podía tomar notas para su ejercicio de conversación. Deberían prestar atención al tráiler y crear una sinopsis que el representante de cada grupo presentaría brevemente a los demás grupos. Este representante podía ser el mismo que en la actividad anterior o diferente; debían sentirse cómodos con las tareas que deben realizar. La docente reprodujo el vídeo por segunda vez y el alumnado dispuso de 15 minutos para preparar su presentación.

¹³ <https://www.youtube.com/watch?v=PprgdcREWZE>

Figura 21

QR tráiler de Diamantes Negros



Después de eso, la docente pidió que establecieran la relación entre su lluvia de ideas anterior y la película. (2 minutos)

La docente mostró al alumnado algunos fragmentos de la película y pidió que tomaran notas sobre sus impresiones y reacciones:

- Personajes principales que viajan a España (0'-25 ')
- Sándwich de cerdo y agua tibia (30 ')
- Personajes principales y escaleras mecánicas (40 ')
- Firmado Amadou, contrato 60% -40% (50 ')
- Moussa se fue a la calle (54 ')
- Reglamento FIFA (1,30 ')

Sesión 4:

Para concluir con toda la actividad, la docente pidió al alumnado que contara algunas de sus impresiones extraídas de los fragmentos de la película y les hizo reflexionar sobre la situación del tráfico de futbolistas menores de edad (10 minutos).

Finalmente, la docente les recordó el reglamento de la FIFA y el estudiantado debió formar grupos cooperativos y escribir un artículo corto, relacionado con uno de los diferentes titulares sobre trata de personas, sobre la película, sobre equipos de fútbol envueltos en

escándalos... Esto fue proporcionado a la clase. Cada grupo eligió uno diferente, estableció las tareas de cada miembro, se les permitió hacer algunas investigaciones con sus teléfonos móviles para averiguar más sobre el tema elegido y escribir sobre él. Tuvieron hasta el final de la sesión para entregarlo (40min).

Evaluación

Para evaluar el éxito de las actividades implementadas durante las cuatro sesiones descritas anteriormente, se consideraron diferentes estrategias de evaluación. En primer lugar, se centró en la observación directa al alumnado y el desarrollo de actividades en cada sesión. En segundo lugar, se corrigieron las actividades de escritura realizadas por los diferentes grupos de trabajo cooperativo. En tercer lugar, se proporcionó al estudiantado un cuestionario creado especialmente para la ocasión. Y finalmente, se empleó la herramienta DAFO para analizar y reflexionar sobre el desempeño docente e investigador.

Evaluación de observación directa:

Para cumplir con esta tarea, la información se recogió conforme se implementaban las sesiones, en un diario de trabajo. Por lo tanto, la información se organizó cronológicamente y se pudo consultar fácilmente.

Evaluación cuantitativa:

Para evaluar cuantitativamente el trabajo realizado en cuatro sesiones, se diseñó un cuestionario (Figura 9). En él hay diez preguntas Sí/No para medir el grado de implicación y empatía despertado en el estudiantado con la implementación de la propuesta; y diez preguntas siguiendo la escala Likert para medir la opinión del estudiantado sobre las actividades.

Evaluación cualitativa:

Con el fin de evaluar cualitativamente el trabajo realizado en nuestras cuatro sesiones, las actividades de redacción de los diferentes grupos cooperativos, así como las respuestas a la tercera parte del cuestionario mencionado en el apartado anterior, fueron corregidos. Estos últimos tenían como objetivo medir el interés de los estudiantes, su capacidad de investigación,

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

su creatividad, su evolución personal y su compromiso social y conciencia sobre los temas tratados a lo largo de la lección.

Autoevaluación (DAFO para el análisis educativo): Entre todas las aplicaciones de esta herramienta, destacan para este trabajo: la reflexión docente sobre el propio desarrollo como profesional y la evaluación del plan lectivo implementado en este estudio.

En este capítulo se ha hablado de las propuestas didácticas a través de la pintura, la literatura y el cine. Con él concluye la Parte III, dedicada a la metodología de este proyecto de investigación. En la Parte VI que a continuación comienza se presentan los resultados de este trabajo.

PARTE IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Resultados y discusión

Este capítulo reúne y analiza los resultados de la investigación, organizados, para cada una de las propuestas didácticas, en función de los instrumentos de recogida de información empleados. En él se comparan los datos obtenidos durante el proceso de la investigación y los factores observados que afectan a las propuestas didácticas, con el marco teórico de la investigación.

Resultados de la propuesta basada en la pintura

Observación directa al alumnado

La propuesta didáctica que se plantea en torno a la pintura nada tenía que ver con las prácticas habituales de la escuela *Indielou*. El profesorado no estaba formado en metodologías de este tipo, sino que se dedicaba a impartir lecciones fundamentalmente magistrales. La presentación de una nueva actividad despertó la curiosidad y las ganas del alumnado. La motivación aumentó cuando supieron que esta giraría en torno a la pintura.

La implementación de esta unidad didáctica se desarrolló con tres grupos diferentes de primero, segundo y tercero de Primaria. Los datos obtenidos mediante la observación directa apenas muestran diferencias entre los grupos, así, se decidió presentarlos en conjunto.

Comentar e interpretar obras pictóricas, como las de Charris que se les propusieron, no formaba parte de su dinámica habitual. Al principio se mostraron tímidos, con cierta reticencia a expresarse por la falta de seguridad a hacerlo en francés, una lengua diferente de la materna, y por temor a decir algo inapropiado. Con la guía y sugerencias del profesorado se fueron soltando y dejando volar su imaginación. Comentaron cómo su madre o su tía suele volver del mercado (reacciones a Figura 15), reconocieron que la pesca en el río Níger era habitual (reacciones a Figura 13). También contaron que en el barrio donde viven no se ven restaurantes, suelen hacer las comidas en casa o con los vecinos (reacciones a Figura 14) pero alguno había acompañado al centro de la ciudad a algún familiar y los había visto o incluso comido en ellos (reacciones a Figura 12). Les llamó la atención el símbolo de una marca conocida cambiado por el nombre de Mali (reacciones a Figura 15) y les resultó curioso considerar la mirada de un extranjero sobre su tierra, generó bastantes impresiones y cuestionaron su visión de España. La relación que se hizo entre las pinturas y las historias que conocían de su cultura popular ayudaron a arrancar la actividad de las primeras ilustraciones.

Al observar el desarrollo de la obtención de las muestras, se pudo ver el manejo que se hacía de los utensilios y el grado de concentración empleado en cada uno de los dibujos. Resultó sencillo involucrar al alumnado en la experimentación de representaciones y la exploración de diferentes texturas, materiales y técnicas. Colaboraban unos con otros, comparaban trabajos y pedían ayuda docente. La idea de construir un relato a partir de dichas ilustraciones, inspirado en las historias populares, también les pareció sugerente. Sin embargo, no estaban acostumbrados a trabajar en equipo y gestionar el reparto de roles y tareas de manera autónoma. Reclamaron más ayuda docente en esta etapa de la propuesta educativa y la respuesta sobre el papel fue variada. Algunos grupos entendieron la dinámica y se pusieron manos a la obra. Otros se alejaban del trabajo en equipo y de la idea de construir un relato en común. Tendían a crear ilustraciones individuales, independientes del hilo narrativo al que debían ajustarse. Con la ayuda del profesorado consiguieron reconducir el trabajo. Tras presentar sus historias al resto del grupo, lo cual les suponía un reto por tener que expresarse en francés, vieron su confianza reforzada al constatar su capacidad comunicativa. Además, exponer sus obras en las paredes del aula como decoración reforzó su seguridad, la compenetración como grupo y les motivó a afrontar futuros trabajos con ilusión.

Esta información nos permitió confirmar:

- El atractivo de la pintura para el fomento del pensamiento crítico y la reflexión, como defendían Paris Albert (2019), Esquinas et al. (2011), Sánchez (2010) o Cabrero (2003).
- El temor a equivocarse ante nuevos retos.
- La flexibilidad y predisposición del alumnado ante nuevas propuestas con las que se siente identificado o representado (Steele, 2019).
- La integración de nuevos métodos (como la inmersión lingüística, el trabajo colaborativo y el aprendizaje por proyectos artísticos) después de un proceso de adaptación.
- El interés de las personas por aprender, especialmente si encuentran atractivos los medios propuestos (la pintura), como ya explicaba Robinson (2006).
- Es posible la introducción de la educación en valores interculturales, y para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global (Baches y Sierra, 2019; Bamford, 2009).
- El reconocimiento y amor por los valores culturales propios despierta la curiosidad por seguir descubriendo más allá del entorno directo.

Plantilla de análisis

Como se mencionó en el capítulo de metodología de la investigación, para evaluar cualitativamente las ilustraciones, se utilizó una plantilla con que se pretendía simplificar y objetivar el contenido de los trabajos, y determinar el nivel de desarrollo plástico del grupo.

Se analizaron cuarenta y cuatro ilustraciones dibujadas por el alumnado de Primaria de primero, segundo y tercer curso. Al no apreciar diferencias significativas en relación al curso al que pertenecía el alumnado, se decidió representar los resultados del conjunto de participantes. Comparar las combinaciones de elementos presentes de un trabajo a otro no pareció adecuado para esta tesis, pues un análisis tan exhaustivo sería más pertinente si se investigaran en el contexto de la imagen visual o las Bellas Artes. Por ello, se detallarán los resultados grupales.

Al tratarse del estudio de los casos concretos de las actividades realizadas, la mayoría de los resultados se han interpretado de manera no cuantitativa, sino cualitativa, valorando los resultados obtenidos de manera subjetiva y en relación al marco teórico.

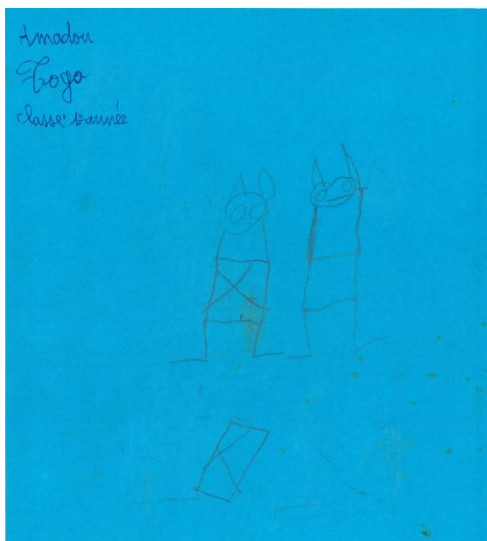
Una vez obtenidas las muestras, los dibujos de los y las participantes, se analizaron basándonos en el desarrollo de la figura humana, motivo favorito para el arte infantil (Machón, 2009) como se ha comentado en el marco teórico, siguiendo las etapas evolutivas del desarrollo gráfico de Lowenfeld (1980). Para este análisis se utilizó la plantilla de análisis de dibujo incluida en capítulo de metodología de la investigación (Figura 9).

En la muestra que utilizada, los participantes más pequeños, se encuentran finalizando la primera etapa del “garabateo con nombre”, y empezando a entrar en la segunda etapa, donde sus producciones empiezan a tener formas reconocibles y un significado. Por lo general, una de las representaciones más frecuentes en los niños y niñas es la figura humana como se ve en la Figura 22. Observando el rango de edades de los más jóvenes, se marca una amplia diferencia sobre otros temas como el sol, la casa, las flores o los árboles, entre otros.

A pesar de tener la misma edad cronológica, hay participantes que aún no han superado la etapa del garabateo, esto se debe a la falta de estímulos, puede que en otros ámbitos hayan alcanzado la madurez que les corresponde a su nivel. En los primeros dibujos, realizados por el alumnado más joven (ver Figura 22), se puede apreciar la influencia de los estereotipos, pues sus figuras se componen de un círculo para la cabeza y líneas rectas, rígidas y calculadas, para representar el tronco y las extremidades, lo que vendría a ser un “hombre palitos”.

Figura 22

Hombre palitos



Esto deja entrever que la visión que los participantes expresan del mundo es la que les han explicado: las personas tienen una cabeza, dos brazos y dos piernas. Se aprecian semejanzas muy evidentes entre los dibujos de los participantes, como si hubieran seguido un mismo modelo gráfico. Como se ha descrito en el desarrollo de las actividades, sus ilustraciones debían basarse en un relato concreto. Tal vez por ese motivo se dé esta circunstancia de parecidos entre ilustraciones.

En algunos dibujos sí se puede apreciar una evolución de la figura humana al dotarla de "cuerpo" e incluso llegar a dibujar rasgos y detalles de la cabeza y la cara. La proliferación de estos elementos que acompañan a "las personas" en algunos casos es muy rica y también se presenta algún árbol o animal y algún coche (reconocibles). Esto hace comprender que los participantes, bien con la edad o con la exposición reiterada a experiencias de dibujo, han ido desarrollando su capacidad de observación, su curiosidad y atención a los detalles. Empiezan a destacar rasgos diferenciadores, elementos únicos de algún personaje u objeto.

Continuando con las muestras, se puede apreciar el llamado "hombre renacuajo", (Figura 24) en el cual la cabeza es un todo y se comienza a añadir líneas rectas simulando las extremidades. En el caso de algunos participantes se aprecia una notable evolución sobre la representación de ese tema pues se encuentran más evolucionados gráficamente, lo cual quiere decir que los participantes están explorando maneras de compartir su visión del mundo, su propia interpretación de lo que les rodea y, todo ello, no es otra cosa que sus costumbres, su día a día, su comunidad, su cultura.

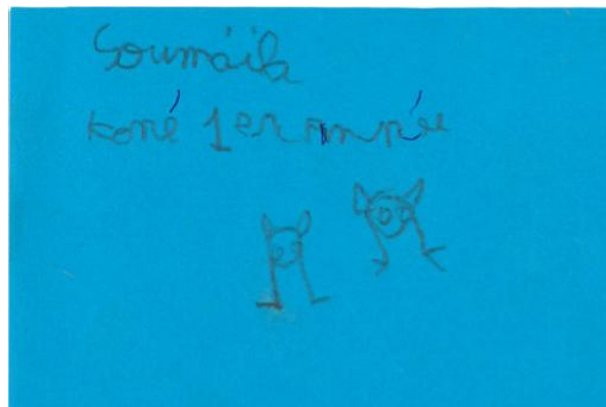
Figura 23

Hombre renacuajo I



Figura 24

Hombre renacuajo II



En la segunda muestra (Figura 23) la figura humana representada se halla en el punto donde el cuello, los codos y las rodillas aún no existen. Si necesita darle movimiento a la figura, dibuja los brazos con líneas curvas. La cabeza y el cuerpo son representados por espacios cerrados. Poco a poco, por las vivencias y la toma de conciencia de su propio cuerpo (Figura 25), se puede ver cómo, a pesar de continuar haciendo líneas para las extremidades, comienzan a aparecer representadas las manos y los pies por medio de figuras geométricas como círculos o cuadrados. Además, se pueden apreciar detalles en la cabeza como las orejas o bien la dirección

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

del pelo (Figura 26). La aparición de más y más detalles distintivos en los dibujos dice que el ejercicio de ilustración creativa está sirviendo a los participantes como medio de expresión. Comunican su perspectiva a través de un lenguaje diferente y esta perspectiva está relacionada con la identidad individual del autor o autora del dibujo.

Figura 25

Figura humana, coche y flor

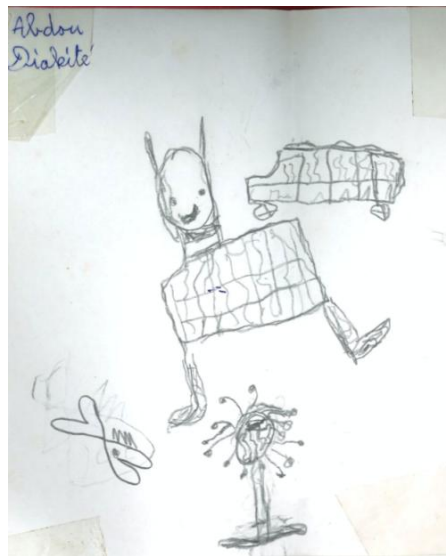


Figura 26

Figura humana con pelo y extremidades



Los dibujos continúan evolucionando hasta llegar a crear una figura humana empezando por la zona del tronco, como se puede ver en la Figura 27. Seguidamente, se dibuja las extremidades empezando por los brazos, sin olvidar que las manos comienzan a ser creadas con varios semicírculos para simular los dedos. Se pueden apreciar incluso figuras humanas completas con su cabeza, cuello, extremidades con volumen y movimiento. Se aprecia también el dibujo de otros elementos presentes como pueden ser los árboles, coches, flores y algunos animales. Todo ello tiene, seguro, correspondencia con los relatos tradicionales que conocen y con las historias que se utilizaban para alimentar su curiosidad infantil. Habían hablado de ello durante la segunda sesión de la propuesta didáctica y las referencias a sus comentarios se vislumbran en las ilustraciones. Se puede ver, además, plasmado en pocos de los trabajos artísticos, alguna expresión de alegría u otro aspecto emocional. En este punto se constata, pues, que las ilustraciones incluyen referencias a valores culturales pero, también, matices de los sentimientos y emociones que les despiertan; lo cual destaca la dimensión comunicativa y transmisora de sus dibujos.

Figura 27

Figura humana con movimiento y elementos del entorno



En conjunto, gran parte de los participantes pasan por estas diversas etapas evolutivas de la figura humana. El problema radica cuando, a pesar de formar parte de un mismo rango de edad cronológica, se observan grandes diferencias. Esto significa que ese niño o niña no ha logrado alcanzar aún el grado de madurez correspondiente a su edad. Se observa también esta característica en la muestra de trabajos. Según se ve en las Figuras 20, 21 y 22, hay participantes que aún se encuentran claramente finalizando la etapa del garabateo, y de otros se necesita el apoyo del lenguaje para que expresen qué han querido representar. El porqué de este retraso puede deberse a la falta de experiencias con el papel y el lápiz, es decir, a la poca cantidad de oportunidades que han tenido para dibujar, pintar o modelar. Proporcionarles más ocasiones donde practicar y experimentar las técnicas plásticas, igual que se mejora el habla al conversar en una lengua, puede facilitarles formas de expresarse y de opinar, y con sus creaciones obtendrán nuevas fuentes de reflexión al compartirlas con el resto de la clase. También se ha de tener en cuenta que todos los niños y niñas crecen y evolucionan según su propio ritmo y pueden encontrarse en diferentes etapas evolutivas, aunque tengan la misma edad cronológica.

Siguiendo la plantilla (Tabla 3), se pueden ver los distintos apartados que constituyen el análisis de la forma, la referencia según las direcciones dentro del espacio gráfico; las repeticiones rítmicas; la influencia de los estereotipos y por último las relaciones espaciales. Se comienza con algunos dibujos realizados de forma desordenada y que resultan un poco complejos de interpretar para ir viendo cómo se van definiendo las representaciones. Se aprecia también en la observación directa cómo se va controlando el trazo y el movimiento. Cuando es él quien guía el lápiz, aparecen los trazos más rígidos, la presión ejecutada sobre el lienzo es bastante fuerte, pues el participante quiere dar forma a sus ideas. Esto se debe a que el participante ya elige un tema para dibujar, relacionado con sus propias experiencias (reflexión y toma de decisiones). Además, en este momento es cuando empiezan a verbalizar e interpretar sus dibujos y continúa desarrollándose su capacidad de percepción (comunicación, expresión oral y discusión). Se aprecia incluso cuando pretende expresar una acción de movimiento mediante líneas curvas dibujadas. Apreciamos también cómo algunos de ellos han dedicado el tiempo a dibujar el contenido de determinadas figuras cerradas ya que por los materiales de que disponían no podían “pintar” o rellenar de color las formas¹⁴.

En la etapa preesquemática (4 a 7 años), los participantes utilizan los colores según sus necesidades expresivas y el color no suele tener un significado o, mejor dicho, una relación

¹⁴ Para la Real Academia Española, dibujar es trazar en una superficie la imagen de algo, mientras que pintar es cubrir con un color la superficie de algo. No se deben confundir estos dos conceptos, ya que, si el objetivo es estimular el desarrollo del trazo, el docente tiene que crear situaciones en las que el participante necesite dibujar y no rellenar.

específica con el objeto al que se le aplica. Pero en este caso, su utilización, o, mejor, su no utilización, se debe a los materiales disponibles en el aula.

Teniendo en cuenta estas premisas, durante la realización de las muestras no se dio ninguna pauta, para así no cortar la espontaneidad del alumnado.

Como ya señalaban Gutiérrez y Delgado (1999) y Paris Albert (2019), se puede apreciar que, a pesar de haber utilizado lápiz y encontrarse en etapas evolutivas diferentes, los participantes han depositado su concentración en realizar el dibujo. Otro aspecto a destacar en cuanto al trazo es la presión. Por lo general, esta es fuerte, ya que, a estas edades, a pesar de empezar a controlar sus movimientos, aún no controlan la fuerza empleada sobre el utensilio escogido para desarrollar su trabajo.

Después de realizar la comparativa entre las diversas muestras centradas en la temática de la figura humana, se puede decir que, a grandes rasgos, cada participante poco a poco continuará con su desarrollo hasta alcanzar la figura humana completa, llena de detalles significativos, hasta llegar al nivel de hacer una reproducción basada en un modelo real. De esta manera y como adelantaba Dinham (2013), se podrá ser testigo de sus vivencias, de cómo entienden su cultura, de lo que les hace sentir y abrirán una pequeña ventana a su mundo, explotando al máximo el impacto cognitivo y emocional que un arte, como la pintura, tiene sobre las personas que lo experimentan. Pero no es de extrañar si alguno no alcanza este máximo nivel, pues todo dependerá de su implicación con las artes, es decir, si continúa teniendo experiencias y prácticas propias con el arte.

Análisis DAFO

El análisis DAFO se realizó a partir de la implementación de las unidades didácticas basadas en la pintura y en la literatura. Al desarrollarse en el mismo contexto, las observaciones y resultados coincidieron y se reunieron en una sola tabla.

Como se aprecia en el primer recuadro de la Tabla 8, arriba a la izquierda, las fortalezas que se pudieron destacar de unas unidades didácticas como las que se proponen a través de la pintura y, en el apartado que viene a continuación, la literatura reposan sobre el entusiasmo que pusieron los participantes. Por un lado, el alumnado descubrió una nueva forma de aprender con fecha de vencimiento (lo que dura la implementación de una unidad didáctica) y que implicaba a la totalidad de la escuela: los menores en la ilustración y los mayores en la literatura. Por otro lado, el profesorado, viendo la actitud del estudiantado y la oportunidad de

desarrollar nuevas destrezas profesionales, se mostró muy dispuesto y con intención de aplicar estos métodos en el futuro.

Los cambios actitudinales, la motivación de los y las implicados, y la intención de introducir cambios permanentes y sostenibles en la docencia del centro también se considera que son puntos que respaldan estas propuestas. Como también lo es trabajar desde la inmersión lingüística, desarrollando la competencia comunicativa de los aprendices y transmitiéndoles valores que les prepararan para formar parte de la ciudadanía global.

Como contraste, se fija la atención en la sección superior derecha que incluye una lista de las debilidades de las propuestas de pintura y literatura. Para la implementación de estas se contaba con tiempo limitado, el que duraba la visita a la escuela *Indielou*. Además, al involucrar a la totalidad del centro en el proyecto y así multiplicar los resultados evaluables, el número de estudiantes era importante. En aulas que cuentan una media de 30 alumnos, se echó de menos la presencia de asistentes que garantizaran más atención al alumnado en el desarrollo de las actividades.

No se puede olvidar que la realidad educativa en Mali es compleja. Existe poca o ninguna comunicación entre centros, lo cual tampoco facilita la difusión o reproducción de proyectos como este y, además, esto depende únicamente de interés que ponga el cuerpo docente al no estar contemplado en la formación al profesorado o como parte del currículum educativo. Por otro lado, el contenido de las unidades proponía abarcar muchos conocimientos al mismo tiempo, lo cual puede ser complicado de gestionar, aún más cuando los participantes no dominan la lengua de trabajo (el francés).

Tabla 8

DAFO de Mali

| Fortalezas | Debilidades |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo por proyectos significa limitación de tiempo, los estudiantes lo encuentran estimulante - Energía, entusiasmo y ganas de mejorar del profesorado habitual - Propuesta adaptable de forma transversal y transdisciplinar a diferentes grupos de edad, educación formal, no formal e informal, planes de estudio variados (países distintos) - Es un proceso participativo - Una propuesta innovadora que podría adaptarse al futuro de la educación - Posibilidad de evaluar cambios - Puede generar cambios reales en la gestión diaria del centro - Desarrollo de la competencia comunicativa por inmersión lingüística, con Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global | <ul style="list-style-type: none"> - El tiempo limita el desarrollo de este estudio - Ausencia de asistentes de profesores formados en la asignatura (grandes grupos de alumnos) - Falta de formación del profesorado habitual en estas metodologías - Complejidad de la realidad educativa - Dependencia del proceso de profesores particularmente interesados en este tipo de docencia - Falta de comunicación entre centros que pudieran desarrollar proyectos similares - Lección destinada a abarcar muchos conocimientos a la vez - Limitación lingüística por falta del dominio de la lengua de trabajo (francés) por parte del alumnado |
| Oportunidades | Amenazas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Flexibilidad y predisposición a cambios y mejoras del plan de estudios - Dar protagonismo explícito a la cultura y costumbres propias - Hablar cada vez más sobre la interculturalidad y la importancia de saber ser parte de una sociedad global - Posible apoyo de este proyecto por otras organizaciones o grupos - Niños y niñas interesados por compartir sus costumbres y aprender de las que proceden de culturas diferentes | <ul style="list-style-type: none"> - El concepto de la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global es desconocido - Implica cambios de política y de currículum - Implica formación añadida - La formación pedagógica del profesorado es muy básica. Requerirían apoyo y refuerzo externo. - Puede no considerarse como prioridad dada la escasez de profesorado capacitado para cubrir las necesidades actuales |

Pese a las dificultades, al implementar las propuestas también se presentaron varias oportunidades, listadas en la sección inferior izquierda de nuestra tabla. Una vez explicados los procedimientos que se llevarían a cabo la escuela y sus docentes se mostraron flexibles y predispuestos a introducir estos cambios para mejorar su plan de estudios. Para ello, posiblemente se pueda contar con el apoyo de otras organizaciones o grupos, en el refuerzo o la difusión de estas propuestas.

Con la nueva forma de abordar las clases, ya no solo se centraban en los conocimientos básicos que debía adquirir el alumnado, se le dio protagonismo explícito a la cultura y las costumbres de sus protagonistas y se les involucró en el proceso. Tratar con su cultura introdujo la noción de interculturalidad y la importancia de saber ser parte de una sociedad global, lo cual puede motivar el desarrollo de esta competencia. Esto permitiría al alumnado conocer y valorar lo que les rodea e interesarse por lo que hay más allá, fuera de su entorno habitual.

Finalmente, como contrapunto al párrafo anterior, se comentan las amenazas que impedirían el desarrollo de más proyectos como el de esta tesis. El principal es que el concepto de la EpDSCG es completamente desconocido. Informar sobre ello y ganar adeptos llevaría tiempo y mucho esfuerzo. Su introducción, por lo tanto, implicaría cambios de política y de currículum, para los cuales se requiere de más tiempo, negociaciones y adaptaciones previas a su implantación.

También, como consecuencia de la situación de falta de profesorado y de los conflictos que atraviesa el país y con la intención de mantener el mayor número de centros educativos abiertos para garantizar la escolarización de su población, se han reducido las exigencias para ser docente. La formación pedagógica del profesorado es muy básica, por lo que necesitarían apoyo y refuerzo externo. En esta situación, es de esperar que proyectos como este no se encuentren entre las prioridades a contemplar.

Resultados de la propuesta basada en la literatura

Observación directa al alumnado

En apartados anteriores se comentaba que esta propuesta didáctica, como la anterior, fue una experiencia nueva para el conjunto del centro. El cuerpo docente no había trabajado nunca metodologías de este tipo. Cuando los talleres de escritura creativa fueron anunciados, el alumnado estaba muy animado y expresaba curiosidad. Algunos mostraron preocupación por su nivel de dominio de la lengua de trabajo, el francés, para completar las tareas. Se tranquilizaron al comprender que el objetivo final era aprender y mejorar lo que ya sabían.

Esta unidad fue observada en tres grupos diferentes de cuarto, quinto y sexto de Primaria. No se destacan detalles que marquen diferencias de uno a otro por lo que, a continuación, se describen las impresiones recogidas como conjunto.

Acostumbrados a las clases magistrales, el trabajo individual, la repetición y la copia de la lección de la pizarra a sus cuadernos, les costó arrancarse a formar pequeños grupos de discusión y a hacer lluvia de ideas para enumerar las historias, fábulas y cuentos que tan bien conocen. Una vez se lanzaron, constataron que eso les aportaba cierta privacidad, menos exposición al resto del grupo. Muchos recurrieron a su lengua materna, el bamanankan o bambara, para este intercambio y hubo que redirigirlos. Pese al peso de la tradición oral, comprendieron que emplearlo durante el desarrollo les serviría de práctica antes de compartir sus resultados con la clase.

Viendo que las tareas iban mejorando gradualmente y que el profesorado monitoreaba y guiaba el proceso, el alumnado se sintió con mayor confianza para afrontar cada una de las etapas del trabajo. Ver sus obras, primero dibujadas y al final escritas, dispuestas como decoración del aula fomentó el intercambio y la reflexión espontánea dentro del grupo como conjunto. La energía dentro de las aulas cambió. El alumnado se veía muy involucrado y con ganas de proporcionar historias originales. Como se dijo anteriormente en el marco teórico, la literatura abre las puertas a mundos desconocidos, permite viajar, pero también es un medio de expresión de posibilidades infinitas. Algunos necesitaron de ayuda del profesorado a la hora de transcribir sus historias. El nivel de dominio del idioma supuso en algunos casos una frustración por no encontrar la manera de expresarse como les gustaría. Se procuró redirigir ese sentimiento de manera positiva. Vieron que sus conocimientos habían mejorado desde el comienzo de la implementación y comprendieron que, si continuaban trabajando, serían capaces de llegar más y más lejos.

Esta información nos permitió confirmar:

- El atractivo de la literatura para la exploración creativa (Freinet, 1979).
- El temor y desconfianza previos a enfrentar nuevos retos.
- La flexibilidad y predisposición del alumnado ante nuevas propuestas una vez comprenden su finalidad y utilidad (Revilla y Olivares, 2019).
- La integración de nuevos métodos (como la inmersión lingüística, el aprendizaje por proyectos artísticos, la escritura creativa, el trabajo en grupo, el seguimiento de unas pautas para elaborar un texto, etc.) después de un proceso de adaptación (Freinet, 1979).
- El interés de las personas por aprender, especialmente si encuentran atractivos los medios propuestos (escritura creativa), como ya anunciaba Vigo (2007).

- Es posible la introducción de la educación en valores interculturales, y para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global.
- El reconocimiento y amor por los valores culturales propios despierta la curiosidad por seguir descubriendo más allá del entorno directo (Tourrián, 2018).
- La disposición de las obras pictóricas y escritas por las paredes del aula fomenta la lectura y el pensamiento creativo.

Rúbrica

Como se mencionó en el capítulo de metodología de la investigación, para evaluar cualitativamente los cuentos escritos al terminar las seis sesiones, se utilizó una rúbrica con indicadores descriptivos que pretendían determinar hasta qué punto el alumnado había superado los objetivos de uso del lenguaje y de contenido que se les requerían.

Se seleccionaron y analizaron cuarenta y ocho cuentos escritos por el alumnado de Primaria de cuarto, quinto y sexto curso. Al no apreciar diferencias significativas en relación al curso al que pertenecía el alumnado, se decidió representar los resultados del conjunto de participantes. En lo que se refiere al uso del lenguaje, se subdividió la sección de la rúbrica en cuatro aspectos: estructura del texto, uso de la gramática, vocabulario empleado y uso de la puntuación y ortografía. A continuación, se pueden observar las gráficas que ilustran el análisis de cada uno de estos elementos (Figuras 28, 29, 30 y 31):

Figura 28

Estructura de los cuentos

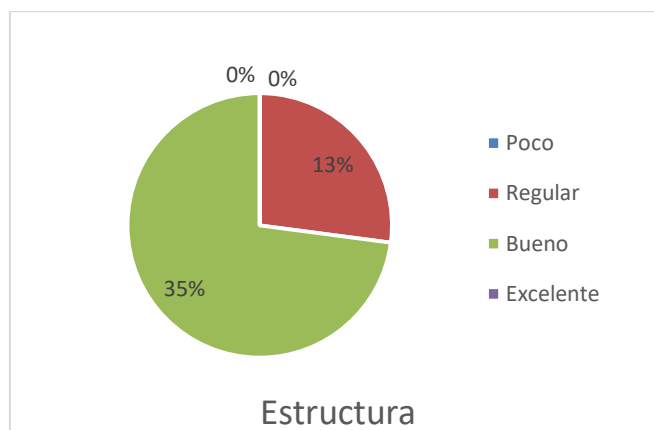


Figura 29

Gramática de los cuentos

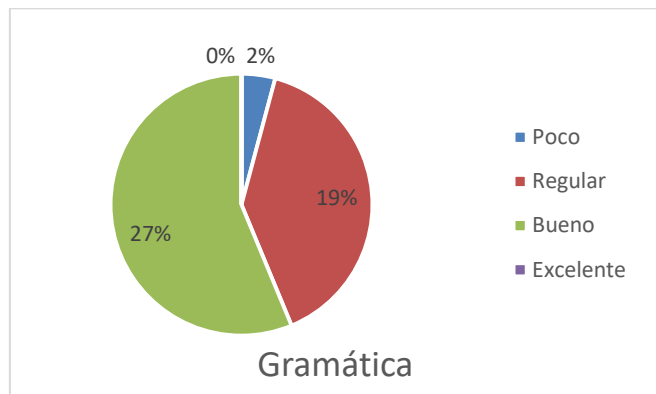


Figura 30

Vocabulario de los cuentos

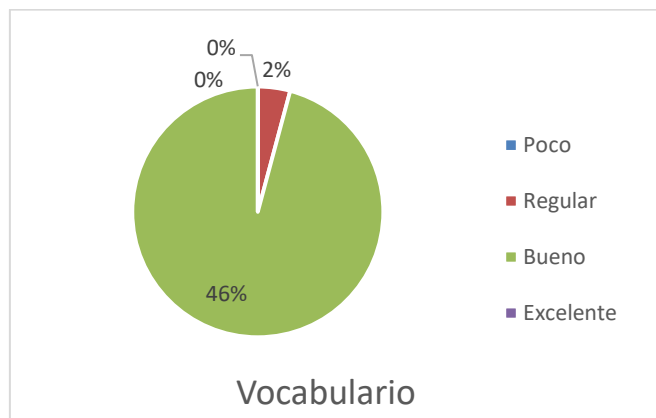
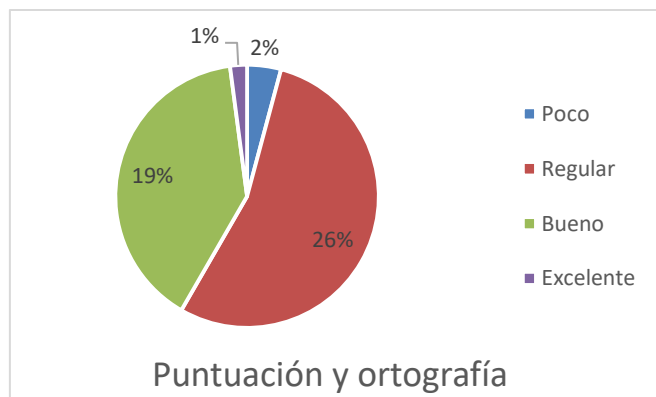


Figura 31

Puntuación y ortografía de los cuentos



En las gráficas anteriores se observa:

- El 73% del alumnado enlazó correctamente las ideas y las organizó de forma coherente. Los demás trabajos presentaban una estructura algo confusa, aunque correcta (Figura 28).
- El 56% del alumnado corrigió su cuento de acuerdo a las indicaciones recibidas tras la corrección del profesorado, sin embargo, el 39% restante necesitó una segunda revisión para perfeccionar el trabajo (Figura 29).
- El 96% de los cuentos se escribieron empleando un vocabulario preciso y correcto. Una muy pequeña minoría presentó pequeños errores (Figura 30).
- El 54% del alumnado olvidó incluir la puntuación necesaria para posibilitar la lectura y comprensión cómodas de sus historias. Tampoco incluyeron conectores para ligar unas ideas con las siguientes. Por otra parte, un 40% del grupo se esmeró utilizando una puntuación correcta, pero, junto con el resto de compañeros y compañeras, olvidaron corregir algunas de las faltas de ortografía señaladas por el profesorado (Figura 31).

En lo que se refiere al contenido de los textos, se subdividió la sección de la rúbrica en dos aspectos: la presencia de las características propias del género del cuento y la mención de valores culturales y sociales. A continuación, se pueden observar las gráficas que ilustran el análisis de cada uno de estos elementos (Figuras 32 y 33):

Figura 32

Género del cuento

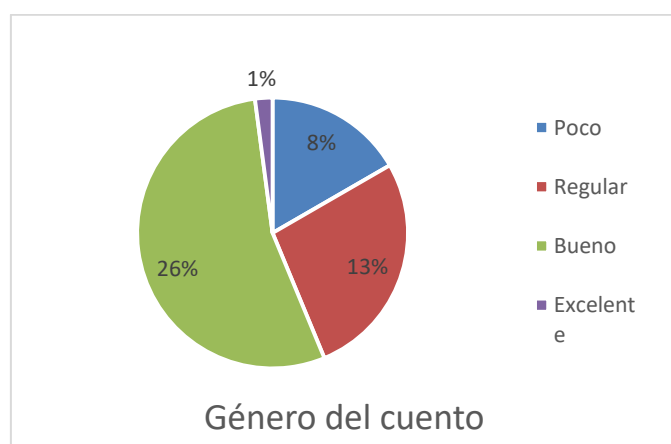
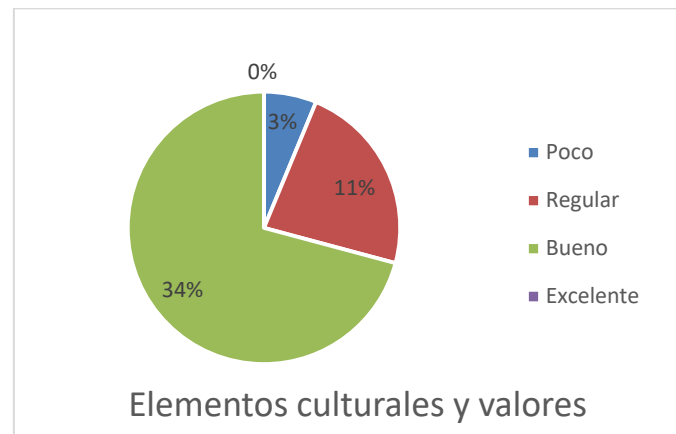


Figura 33

Elementos culturales y valores en los cuentos

En estas gráficas se observa que:

- Más de la mitad del alumnado, un 54%, dividió sus narraciones siguiendo las directrices que se les enseñaron al tratar el género literario del cuento (título, introducción, desarrollo y conclusión de la historia). Uno de los cuentos empleaba el registro adecuado y su narrativa era muy fluida, por lo cual obtuvo la calificación de excelente para este apartado. En los demás cuentos resultó más complicado diferenciar las partes de la historia y, en el 17% de los trabajos faltaba información esencial para su comprensión (Figura 32).
- El 71% del alumnado se refirió en sus cuentos a elementos culturales y valores. Solo unos pocos, el 23%, se limitaron a mencionar una moraleja u obviaron totalmente, tan solo el 6% del total, incluyó referencias a valores sociales, morales, solidarios, medioambientales o culturales era un requerimiento del trabajo (Figura 33).

Esta parte de la evaluación se centra principalmente en el correcto uso del francés escrito, la adquisición de conocimientos sobre el género del cuento y la reflexión sobre los valores presentes en el día a día y relevantes para el estudiantado. Según se ha podido constatar a partir de las gráficas precedentes, la mayor parte del alumnado comprendió y asimiló la teoría sobre la estructura y contenido de los cuentos y fue capaz de ponerla en práctica. Donde más destacaron fue en el empleo de un vocabulario adecuado y en la inclusión de elementos de su propia cultura en las historias que inventaron. Necesitaron, sin embargo, de apoyo extra a la hora de corregir la gramática y la ortografía, y el uso de los signos de puntuación es, sin duda, lo que más atención requeriría a la hora de embarcarse en futuros trabajos de escritura creativa o

redacción de cualquier tipo. Probablemente, esto sea debido a que el francés es su lengua de trabajo pero no la que emplean habitualmente para comunicarse. Como se mencionaba en el apartado de observación directa, la influencia de la lengua oral, el bamanankan o bambara, es muy fuerte y el profesorado tuvo un papel importante como intérprete y asistente lingüístico.

El resultado global de la actividad fue satisfactorio puesto que los objetivos de la misma eran desarrollar la competencia comunicativa mediante la inmersión lingüística y el uso del lenguaje para la redacción y presentación orales de los trabajos, conocer y saber producir en género del cuento, dar protagonismo a la cultura maliense para desarrollar la conciencia del valor de la propia identidad, y descubrir cómo es trabajar la escritura creativa como medio de expresión personal.

Análisis DAFO

El resultado del análisis DAFO llevado a cabo para esta propuesta se combinó con la del apartado anterior porque el contexto de implementación era común y los resultados, compartidos (ver Tabla 8).

Resultados de la propuesta basada en el cine

Observación directa al alumnado

Esta observación se llevó a cabo en un instituto de Secundaria de la Comunitat Valenciana, en España. Pese a las diferencias culturales y del perfil del alumnado con respecto al estudiantado maliense, se encuentran reacciones y evoluciones comunes. Como se mencionó anteriormente, la idea de trabajar sin el libro de texto los atrajo mucho y los predispuso a aceptar una determinada clase de inglés. Esto no duró mucho. Los alumnos se sienten cómodos con lo que saben y, a pesar de la curiosidad, suelen tener dificultades para aceptar los cambios. Aparte de los materiales, también cambió la forma en que suelen trabajar.

Acostumbrados a concentrarse únicamente en sus libros, se encontraron trabajando en grupos. Construir los grupos como si tuvieran que formar un arco iris les llamó la atención les animó a hacerlo: diferentes niveles, personalidades, habilidades (aprendizaje cooperativo). Se sintieron motivados cuando se dieron cuenta de que cuanto más emparejados estuvieran estos grupos, más ganarían todos. Los estudiantes entendieron que no se trataba de competir; se trataba de que todos llegaran al final de la lección con éxito. Al principio, encontraron que los

problemas cedían, pero, gradualmente, compartir, discutir y tomar decisiones se volvió cada vez más fácil y natural entre ellos.

Descubrir progresivamente, sesión tras sesión, hacia dónde se dirigía la lección los mantuvo alerta, enfocados e interesados. Saber que la lección se basó en la cultura africana provocó diferentes reacciones; es algo exótico y ajeno a su vida diaria al mismo tiempo. Por el contrario, los estudiantes se sintieron muy emocionados de saber que todo lo que estaban trabajando condujo a una película. Como se dijo anteriormente en el marco académico, el cine se ve como entretenimiento y relajación. Su entusiasmo se desvaneció levemente cuando entendieron que era una película social. Sin embargo, una vez que los estudiantes comenzaron a sumergirse en ella, aprendieron a apreciarla y llevar adelante un buen trabajo.

Esta información nos permitió confirmar:

- El atractivo del cine como método educativo (Oblinger y Oblinger, 2005).
- La reticencia de la gente a lo inexplorado.
- La flexibilidad de los estudiantes ante nuevas propuestas una vez explicadas y comprendidas (Steele, 2019).
- La integración de nuevos enfoques (como aprendizaje cooperativo) después de un proceso de adaptación (Revilla y Olivares, 2019; Gardner, 1983).
- El interés de las personas por aprender, especialmente si encuentran atractivos los medios propuestos (McLuhan, 1960).
- Es posible la introducción de la educación en valores interculturales, y para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global.

Estos resultados extraídos de la observación directa están en consonancia con los que obtuvieron Pereira, Solé y Valero (2010), realizaron un análisis sobre la película Babel. Entre sus constataciones resaltaron las diferencias que hay entre unas culturas y otras, como pueden ser el fenómeno de la globalización, la migración, la brecha tecnológica y los modelos de integración cultural de las sociedades de acogida. Esto último mostraba los motivos que empujan a migrar y las dificultades que encuentra la sociedad receptora para llevar a cabo políticas de integración. También destacaron el choque cultural, visible en la película, que demuestra la ausencia de unidad en el proceso de globalización.

Análisis de los resultados de aprendizaje (Trabajos del alumnado)

Como se mencionó en el capítulo de metodología de la investigación, para evaluar cualitativamente el trabajo realizado durante las cuatro sesiones, las actividades de redacción de los diferentes grupos cooperativos, así como las respuestas a la tercera parte del cuestionario mencionados en el desarrollo de la propuesta, fueron corregidos. Estos últimos tenían como objetivo medir el interés del estudiantado, su capacidad de investigación, su creatividad, su evolución personal y su compromiso social y conciencia sobre los temas tratados a lo largo de la lección.

Esta parte del análisis se centra principalmente en el correcto uso del inglés escrito. El alumnado estableció roles dentro de cada grupo para asegurar la participación de todos y el apoyo a aquellos con más dificultades en esta tarea. El resultado fue muy satisfactorio. Debido a la limitación de tiempo, los textos no eran muy extensos, sin embargo, todos los artículos estaban bien estructurados y gramaticalmente correctos (salvo algunos lapsus y errores ortográficos aislados). Utilizaron sus teléfonos móviles e internet para investigar un poco los titulares dados y buscar vocabulario en los diccionarios. La actividad de redacción de resultados fue un éxito en términos de colaboración entre los miembros del grupo, así como en términos de participación individual. Lamentablemente, no se pudieron conservar copias de las redacciones originales. Fueron archivadas por la profesora tutora del grupo siguiendo la política del centro. Sin embargo, se pueden tomar como referencia los titulares que recibieron para hacerse una idea del contenido de las mismas (Figura 19).

No se puede decir lo mismo de las preguntas de la tercera parte del cuestionario. Era la última tarea de la lección y el estudiantado se apresuraba por terminar para irse a casa a comer. No se tomó el tiempo de escribir con cuidado, pero sí investigó un poco. Las respuestas breves eran gramaticalmente correctas, pero no estaban suficientemente resueltas. Se podría decir que esta información no es representativa del nivel real del alumnado.

Cuestionario

Como se mencionó en el apartado de evaluación, para evaluar cuantitativamente el trabajo realizado siguiendo el plan lectivo diseñado, 20 estudiantes de una clase de 2º Bachillerato respondieron un cuestionario al final de la lección. En él encontraron diez preguntas Sí/No y diez preguntas siguiendo la escala Likert. Cada grupo de preguntas se analizaría por separado, ya que buscan información diferente.

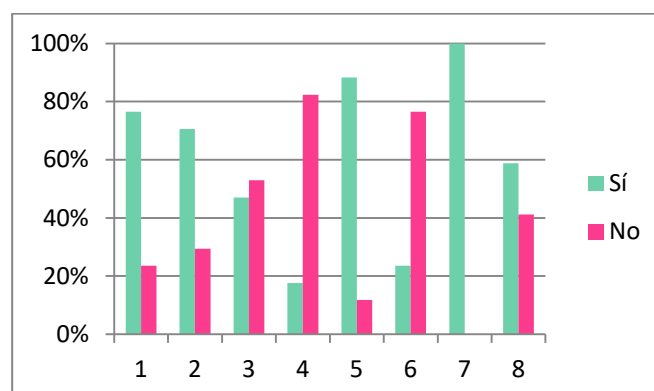
En primer lugar, el análisis se centraría en medir el grado de implicación y empatía que despierta en el estudiantado a lo largo de las sesiones. Para ello, los resultados expresados como porcentajes de las preguntas Sí/No se detallan en un gráfico de barras (Figura 34). Con el resto de la representación se han analizado 8 de las 10 preguntas que aparecen en el diagrama de barras ordenadas con los números 1-8 correspondientes a la siguiente lista de preguntas:

1. ¿Te gustaría ver la película completa?
2. ¿Sabías del tráfico de futbolistas africanos menores de edad?
3. ¿Conoces otro tipo de trata de personas?
4. ¿Has pasado al menos un mes en el extranjero?
5. ¿Has pasado algún tiempo con gente que viene del extranjero?
6. ¿Has tenido o tienes contacto con la cultura africana de alguna manera?
7. ¿Te interesa conocer cómo vive la gente en otros países o continentes?
8. ¿Te planteas vivir en otro país durante algún tiempo en el futuro?

El siguiente gráfico (Figura 34) presenta los resultados de este análisis:

Figura 34

Análisis de las preguntas Sí/No



En este gráfico se observa que, pese a las dudas que surgieron al enterarse de que la película que iban a trabajar era de contenido social, el 76,5% del estudiantado deseaba verla

completa. También se constata que el problema de la trata de menores no le era ajeno al 70,6% de los participantes estudiantado antes del desarrollo de las actividades. El porcentaje se equilibra cuando les preguntamos sobre otros tipos de tratas de personas. Solo la mitad del estudiantado pudo dar un ejemplo diferente y, el más repetido, fue la trata de mujeres, probablemente por haberlo escuchado en las noticias.

En lo que se refiere a las vivencias personales, prácticamente ninguno (19,6%) había viajado al extranjero. Sin embargo, casi todo el grupo (88,2%) afirmó tener contacto con alguna persona de origen diferente al propio en su vida diaria, y solo un 23,5% del total había tenido contacto con la cultura africana. Esto significa que tenían poco conocimiento sobre ese continente antes de la lección y que los extranjeros con los que tenían contacto tampoco procedían de ninguno de esos países.

Al final de la implementación de la unidad didáctica, todo el estudiantado sentía curiosidad por la forma en que vive la gente en otros países o continentes. Más de la mitad se planteaba vivir en el extranjero durante algún tiempo en el futuro y el resto (41,2%) pensaba quedarse en España.

Esta información muestra que este alumnado tiene cierta curiosidad e interés por el mundo que le rodea. Parece que encuentra placer en viajar y conocer gente diferente. Sin embargo, no parece estar al tanto de la actualidad y los desafíos sociales.

En segundo lugar, el análisis se centraría en medir las reacciones del estudiantado en cuanto a las actividades en su conjunto y cómo se siente al respecto. Para ello, los porcentajes de las preguntas en escala Likert se detallan en un gráfico de barras (ver: Gráfico 35). Las 10 preguntas han sido analizadas y aparecen en el gráfico de barras ordenadas con los números del 1 al 10 correspondientes a la siguiente lista de preguntas:

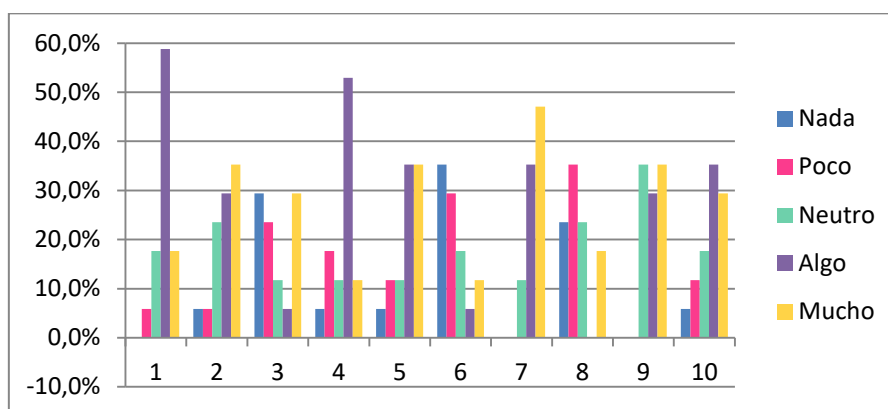
1. ¿Te pareció interesante la clase?
2. ¿Te provocó reflexión social?
3. ¿Te provocó alguna reflexión sobre tu propia situación?
4. ¿Te invita a aprender más cosas sobre África?
5. ¿Te abrió la mente sobre los estereotipos?
6. ¿Cómo de fácil crees que es luchar/actuar contra la trata de personas?
7. ¿Sientes que tienes más suerte que otras personas?

8. ¿Crees que podrías hacer algo para prevenir la trata de personas?
9. ¿Te ves como un futuro trotamundos en lugar de quedándote y viviendo en tu propio país?
10. ¿Hasta qué punto te afecta la injusticia? (moral, social, ecológica, etc.)

El siguiente gráfico (Figura 35) presenta los resultados de este análisis:

Figura 35

Análisis de las preguntas de la escala Likert



En este gráfico observamos:

El tema y las actividades propuestas fueron de cierto interés para más de la mitad del estudiantado. Al terminar, casi un 30% del grupo confirmó haber reflexionado en torno al contenido social de la unidad, aunque con diferente intensidad, y dichas cavilaciones se hicieron, en su mayoría, considerando las realidades sociales descritas en la película como algo ajeno a las suyas propias. El 5,9% del estudiantado dijo haber permanecido indiferente a cualquier tipo de reflexión y, de los que lo hicieron, casi el 30% consideraba que lo que acontecía fuera de su realidad no tenía efecto sobre su vida. El 64,7% del estudiantado se declaró sensible a la injusticia, empático. Al mismo tiempo, un pequeño número admitió que no estaba interesado en absoluto en este tema. Lo que sí les produjo fue un sentimiento de gratitud. Casi la totalidad de los participantes afirmó sentirse más afortunado que otras personas. Esta pregunta se hizo para obligarlos a comparar su realidad con la de Moussa y Amadou, como un reflejo de la realidad de los y las menores víctimas de trata.

El 64,7% del estudiantado se sintió atraído por seguir aprendiendo acerca de África y sus culturas, mientras que el 23,5% admitió no sentirse muy interesado por este tema. Es importante prestar atención a los intereses y motivaciones del estudiantado de cara a la creación de materiales y actividades.

Más de dos tercios del grupo reconoció o confirmó la existencia de estereotipos relacionados con diferentes culturas, países, etnias, etc. También, la importancia de acabar con ellos y conocer a cada individuo por sí mismo.

En lo que se refiere al tema más serio de la película, 64,7% del estudiantado se mostró muy pesimista al considerar las posibilidades de actuar contra la trata de personas. Este puede ser un tema que podría introducirse en lecciones futuras que trabajen sobre interculturalidad y EpDSCG. El 5,8% del estudiantado siente que no tiene poder individual contra estos problemas. Es posible que todavía las vean como situaciones ajenas a sus vidas. Como parte de la EpDSCG, el profesorado debería fomentar la intervención del alumnado en acciones reales, ¿quizás presentándoles el Aprendizaje Servicio?

Contrastando con la última pregunta del gráfico anterior, el 64,7% del estudiantado tenía ganas de viajar por el mundo en lugar de quedarse en España (más un 35,3% de neutrales). Esto muestra una evolución a lo largo del cuestionario. Hacerles preguntarse a ellos mismos puede ser la herramienta más útil para fomentar la reflexión del estudiantado.

Esta información muestra que el alumnado apreció positivamente las actividades y el tema elegido. Se involucró en todo el proceso y dejó que el proceso de aprendizaje fuera extenso. Lo hizo suyo y reflexionó en torno a diferentes aspectos del mismo.

Análisis DAFO

Basándose en las notas recogidas en el diario de trabajo, así como en una reflexión posterior a la implementación de las actividades diseñadas, se puede rellenar la tabla de análisis DAFO para facilitar el análisis del trabajo docente, el éxito de las actividades y cómo se acogería la integración de la interculturalidad y la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Mundial en el sistema educativo.

Como se aprecia en el primer recuadro de la Tabla 9, arriba a la izquierda, las fortalezas que se pudo destacar de la unidad didáctica propuesta a través del cine reposan sobre el entusiasmo que pusieron los participantes. Por un lado, el alumnado descubrió una nueva forma de aprender con fecha de principio y fin bien definidos (un proyecto especial). Por otro lado,

estas temáticas se pueden trabajar, como se ha visto, de manera transversal, y como proceso participativo que dota a la propuesta de mayor atractivo.

Viendo la actitud del estudiantado y la oportunidad de desarrollar nuevas destrezas profesionales, se mostró muy dispuesto y con intención de aplicar estos métodos en el futuro.

Se considera que los cambios actitudinales y la motivación del estudiantado, la adaptabilidad de esta propuesta de innovación y las experiencias en este campo de otras organizaciones en las que los centros educativos confían, respaldan esta propuesta, con el beneficio que aporta trabajar desde la inmersión lingüística, desarrollando la competencia comunicativa en Inglés como Lengua Extranjera (ILE) de los aprendices y transmitiéndoles valores que les prepararan para formar parte de la ciudadanía global.

Como contraste, nos fijamos en la sección superior derecha que incluye una lista de las debilidades de la propuesta del cine. Para la implementación de esta se contaba con tiempo limitado, el que facilitó la tutora del grupo con el que se trabajó. En aulas que cuentan una media de 30 alumnos, se echó de menos la presencia de un o una asistente que garantizaran más atención al alumnado en el desarrollo de las actividades.

La educación formal es un sistema inmerso en un mesosistema global; la iniciativa de los docentes se ve muchas veces limitada por factores externos como la cultura organizacional, las indicaciones y la flexibilidad que da el grupo directivo del centro, la flexibilización que den los estamentos gubernamentales que orientan la educación... Sin embargo, no se puede olvidar que los cambios en los enfoques docentes dependen fundamentalmente del interés que estos pongan, pues es el profesorado quien debería hacer adaptaciones o diseñar actividades transversales a partir de sus métodos habituales y con los colegas que se presten a ello. Por otro lado, el contenido de las unidades proponía abarcar muchos conocimientos al mismo tiempo, lo cual puede ser complicado de gestionar.

Pese a las dificultades, al implementar la propuesta también se presentaron varias oportunidades, listadas en la sección inferior izquierda de nuestra tabla. La Educación para la Ciudadanía Global no es un concepto desconocido, pues ya ha sido propuesta para su inclusión en los planes de estudio.

Con la nueva forma de abordar las clases, ya no solo se centraban en los conocimientos básicos que debía adquirir el alumnado, se le dio protagonismo explícito a la cultura y las relaciones con las personas que provenían de alguna cultura diferente. Esto permitiría al alumnado conocer y valorar lo que les rodea e interesarse por lo que hay más allá, fuera de su entorno habitual (viajes, estancias en el extranjero, etc.).

Tabla 9

DAFO de España

| Fortalezas | Debilidades |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Limitación de tiempo (implementación), el estudiantado lo encuentra motivador - Energía, entusiasmo y ganas de trabajar de los profesores jóvenes - Temas que se pueden trabajar de forma transversal (CLIL) - Es un proceso participativo - Una propuesta innovadora que podría adaptarse al futuro de la educación - Experiencias de organizaciones en las que confían - Posibilidad de evaluar cambios - Puede generar cambios reales en la gestión diaria del centro - Desarrollo de la competencia comunicativa en ILE con Educación para la Ciudadanía Global | <ul style="list-style-type: none"> - El tiempo limita el desarrollo de este estudio. - Ausencia de asistentes de profesores formados en la asignatura (grandes grupos de alumnos) - Falta de motivación y formación del profesorado en estas materias - Falta de tiempo durante el horario escolar - Complejidad de la realidad educativa - Dependencia del proceso de profesores particularmente interesados en estas materias - Falta de comunicación entre centros que pudieran desarrollar proyectos similares - Lección destinada a abarcar muchos conocimientos a la vez |
| Oportunidades | Amenazas |
| <ul style="list-style-type: none"> - Ya se ha propuesto incluir la educación para la ciudadanía global en el plan de estudios - Hablar cada vez más sobre la interculturalidad y la importancia de saber ser parte de una sociedad global. - Posible apoyo de este proyecto por otras organizaciones o grupos - Jóvenes considerando estancias profesionales o educativas en el extranjero | <ul style="list-style-type: none"> - La sociedad no le da importancia a la Educación para la Ciudadanía Global dentro del sistema educativo (falta de apoyo) - Implica cambios de política - Puede dar lugar a la imposición por parte de la administración central (difícil aceptación) - Puede acabar convirtiéndose en un elemento vacío del plan de estudios |

Finalmente, como contrapunto al párrafo anterior, se comentan las amenazas que impedirían el desarrollo de más proyectos como el de esta tesis. El principal es que, pese a haberse planteado como opción a una reforma de los planes de estudio españoles, la EpDSCG no despierta demasiado interés. Informar sobre ello y ganar adeptos llevaría tiempo y mucho esfuerzo. Su introducción, por lo tanto, supondría cambios de política y de currículum, con los procesos que eso conlleva. Si se incluye en los centros educativos de manera impuesta por la

administración central, puede que esta disciplina produzca rechazo o, si el profesorado no se implica en su desarrollo, que acabe convirtiéndose en un elemento vacío del plan de estudios.

También, como consecuencia de la situación de falta de profesorado y de los conflictos que atraviesa Mali y con la intención de mantener el mayor número de centros educativos abiertos para garantizar la escolarización de su población, se han reducido las exigencias para ser docente. La formación pedagógica del profesorado es muy básica, por lo que necesitarían apoyo y refuerzo externo. En esta situación, es de esperar que proyectos como este no se encuentren entre las prioridades a contemplar.

En este capítulo y Parte VI se han detallado los resultados de la implementación de las propuestas didácticas a través de la pintura, la literatura y el cine, creadas para este proyecto de investigación. En la Parte V que a continuación comienza se desarrolla la conclusión de este trabajo.

PARTE V: CONCLUSIONES

Conclusiones de la investigación

El capítulo final de esta tesis ofrece un resumen y una evaluación de los objetivos que se propusieron al inicio de esta investigación y una revisión de los resultados obtenidos. Para abordar esta tarea, se empezará explicando cómo este trabajo ha buscado la difusión y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) establecidos por la ONU en 2015 como parte de la Agenda 2030. En la segunda sección, se expondrán las reflexiones y conclusiones a las que se ha llegado para responder a los propósitos de investigación incluidos en el capítulo de introducción; formulados a partir de la evaluación de propuestas didácticas implementadas, así como la retroalimentación obtenida de los estudiantes participantes y de la extensa revisión de la literatura. Se terminará mencionando las problemáticas y limitaciones encontradas y se sugerirán futuras direcciones de estudio.

Contribución de esta tesis a los ODS

El propósito académico de esta investigación consistía en estudiar las oportunidades que ofrecen las artes si se ponen al servicio de la construcción de competencias sociales y ciudadanas, especialmente las derivadas de la Educación Intercultural, y de los ODS. Se considera que esta metodología sería una parte fundamental de la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global, para la transformación social y la promoción y consecución de los valores de los ODS en contextos diversos. Este análisis incluía una revisión bibliográfica de cada uno de los conceptos implicados, de la cual se iban a extraer las conclusiones que permitirían diseñar y poner en práctica propuestas educativas basadas en manifestaciones y materiales relacionados con algunas de las disciplinas artísticas existentes especialmente seleccionados para el desarrollo de habilidades sociales, cívicas y transculturales entre todas las personas; así como el acercamiento de los ODS al alumnado receptor. De manera objetiva, se puede afirmar haber seguido los pasos marcados y haber extraído suficientes resultados para la formulación, construcción y comprobación de esta tesis, dando este propósito por cumplido.

Constatar en las vivencias del día a día, en las conversaciones con colegas y los artículos que tratan problemáticas de la actualidad que la sociedad global comparte y enfrenta desigualdades estructurales y ambientales motivó emprender el trabajo de esta tesis. Sin duda, ha sido un reto ambicioso y no existe una solución fácil que ponga fin a los problemas que afectan a la realidad actual. Sin embargo, resulta indispensable poner cada uno de su parte y combinar esfuerzos entre todas las personas para emprender el camino de la transformación hacia un mundo pacífico, sostenible, inclusivo, igualitario, justo y respetuoso. Admitiendo la responsabilidad global, no se podía dejar de hacer uso de un recurso en el que la ONU ha

trabajado durante años y que, si se trabaja en ello seriamente, promete grandes avances en la dirección que nos proponíamos: la Agenda 2030 y sus 17 ODS.

Se insiste mucho en la relevancia fundamental de la participación de la ciudadanía en su conjunto. Esto se debe a que la cantidad de frentes en los que se necesita intervenir es importante y cada persona tiene la capacidad de marcar la diferencia de una manera única. En caso presente, la especialidad investigadora que impulsa este trabajo sienta las bases en el conocimiento de lenguas y culturas extranjeras como puente entre culturas, así como en la educación. Esta última, precisamente, dando nombre al ODS 4, ha enmarcado el desarrollo del trabajo y ha conducido, considerando los valores que se quieren transmitir y alcanzar, hasta la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Ciudadanía Global (EpDSCG), desde su dimensión más intercultural, como forma de transformar nuestra percepción actual de la realidad y actuar.

Teniendo claras las líneas maestras que se querían emplear en este trabajo, se procedió a la revisión de la literatura, lo cual acabó corroborando las ideas sobre las que se ha asentado todo el trabajo de investigación realizado en esta tesis doctoral. En primer lugar, se realizó un estudio para determinar los orígenes e implicaciones de la Agenda 2030 de la ONU y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). También se abordó la relevancia de la educación en su conjunto y la EpDSCG específicamente para la enseñanza y difusión de los valores de la sostenibilidad; al igual que los antecedentes del concepto de cultura y sus variantes para encarar la interculturalidad.

Seguidamente, se centró la atención en el objetivo de utilizar las expresiones artísticas para crear el contexto de interacción. Tras la revisión bibliográfica se confirmó cómo a través del arte se pueden sugerir infinitas percepciones e interpretaciones, también provocar la reflexión y animar al alumnado a expresarse de diferentes maneras. A modo de resumen se puede adelantar que, según los datos recogidos en este trabajo, el arte, utilizado como medio de aprendizaje, resulta ser una excelente oportunidad para fomentar la creatividad de una manera atractiva y significativa, constructiva y transformadora para el estudiantado.

Con la literatura bien fundamentada, se puso en evidencia la existencia de vacíos en la investigación existente acerca del uso de los recursos, las prácticas y los materiales artísticos para transmitir valores en educación. Por este motivo, esta tesis ofrece un atisbo del potencial de un método de enseñanza o intervención a través de las artes para trabajar en los ODS.

Posteriormente, se trabajó en el diseño de varias propuestas docentes basadas en diferentes modalidades artísticas. Considerando el tiempo disponible para la realización de esta tesis y las oportunidades de implementación, se decidió llevar a la práctica tres de ellas, cada

una centrada en una expresión artística como medio para motivar y difundir el conocimiento y los valores de la ciudadanía del siglo XXI. En una sociedad global cada vez más plural no se podía limitar el estudio únicamente a alumnado de nuestro entorno directo. Por esa razón, decidimos implementar las actividades con estudiantes de varias procedencias y edades. Por un lado, se decidió trabajar con niños y niñas de Educación Primaria en una escuela de Bamako, la capital de Mali, concretamente la escuela Indielou de Kalaban Koro y, por otro, con jóvenes de último curso de un instituto de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana, en España. Dado que la participación ciudadana a nivel local no será suficiente para alcanzar los ambiciosos objetivos incluidos en la Agenda 2030, la ciudadanía del futuro precisa una visión más amplia de lo que sucede alrededor, también en otros barrios, ciudades, países y continentes. Conocer lo que hay más allá es capaz de crear un vínculo entre las personas y de convertirlas en una comunidad, una única sociedad.

Descubrimientos e implicaciones de esta tesis

En este apartado se va a repasar uno a uno los objetivos que se marcaron al comenzar esta tesis, comenzando por el de ofrecer una visión clara de, al menos, un ejemplo que demuestre cómo se puede llevar a la práctica el gran reto que son los ODS. Respecto a esto, mediante el estudio en profundidad del cuarto ODS, que promueve la educación de calidad para todas las personas, y de las tendencias docentes de la EpDSCG combinadas con las de la Educación Intercultural, se comprueba que es posible ofrecer un enfoque eficaz para motivar y lograr el cambio que requiere la sociedad. Esto implicaba crear una propuesta educativa centrada en fomentar valores y construir una sociedad madura que fuera más allá de posiciones injustas o inhumanas y considerara a cualquier persona digna de derechos, respeto y dignidad, trabajando a través del análisis y cuestionamiento de su mentalidad, actitudes, leyes, tradiciones y comportamiento.

Teniendo claro el marco en el que se iba a desarrollar este trabajo, se dirigió la atención al segundo factor destacable que da cuenta de este. Con el objetivo principal de transferir en cada uno de los ejercicios los ODS, se planteó un posible programa educativo. Este se ha basado en varias modalidades artísticas, utilizadas para introducir los diferentes valores de aprendizaje. Así pues, en esta tesis doctoral se detallan un total de tres propuestas didácticas, a través de la pintura, la literatura y el cine, que fueron implementadas y posteriormente analizadas. Los contenidos de cada una de las propuestas son adaptables a diferentes rangos de edad, etapas educativas y ramas de conocimiento, por tanto, replicables. La observación de nuestros grupos de estudio y el análisis de las actividades realizadas, permitió confirmar

cambios en el estudiantado que experimentó esta nueva forma de aprender impulsada por la calidad, el entretenimiento y los materiales sugerentes.

En primer lugar, durante el desarrollo de las sesiones en las que se trabajaron las pinturas de Charris, el estudiantado pudo reflexionar acerca de la visión extranjera: la que tienen las personas de fuera sobre su país y sus costumbres, y la que él mismo puede tener de lo que ocurre más allá de sus fronteras. Plantearse que el concepto de realidad es relativo, que lo que creemos saber puede ser superficial, que, cuanto más compartimos e intercambiamos, más parecidos son los puntos de vista; parecidos, que no iguales. Estas diferencias sutiles las apreciaron y se aprecian a través de las ilustraciones realizadas en el transcurso de la actividad. Contando una misma historia a través de sus dibujos, cada uno tenía una facilidad mayor o menor para plasmar sus ideas en el relato visual pero cada detalle aportaba algo personal, lo enriquecía, y todos se animaban a participar aprendiendo del proceso y compartiendo puntos de vista.

Lo mismo que con la expresión gráfica ocurrió en las clases basadas en escritura creativa. Se quería trabajar con el estudiantado la expresión escrita en francés ya que, a pesar de ser considerada una de las lenguas oficiales del país, el alumnado no la suele utilizar fuera de los muros del aula de Lengua, puesto que su lengua nativa es el bambara. Se comprobó cómo, al aportar significado a la tarea basándola en sus vivencias cotidianas y trabajando en grupos colaborativos, el interés del estudiantado por hacer uso del francés aumentó. Se implicaron mucho más y ganaron confianza en ellos mismos de cara a compartir sus puntos de vista y tener en cuenta el del resto de compañeros. También se consiguió que otorgaran un valor diferente a las actividades de su día a día y a los cuentos tradicionales de su niñez.

En segundo lugar, las sesiones durante las cuales se trabajó con la película de Alcantud tuvieron también un efecto positivo con lo que respecta a los propósitos de la investigación. Partir de material audiovisual para trabajar el inglés como lengua extranjera y aprender sobre una faceta del mundo del fútbol, el tráfico de niños negros futbolistas, con un importante impacto social provocó reacciones de sorpresa y aprobación en el estudiantado, a la vez que les animó a involucrarse más de lo habitual en la realización de las actividades. Esas ganas y ese despertar de conciencias era lo que se pretendía animar mediante las propuestas de este trabajo de investigación.

Esta tesis también tenía como propósito demostrar que se puede empoderar al alumnado al permitirles que participen en su propio proceso de aprendizaje. Al disponer de una serie de pautas para guiar las actividades, y con el profesorado como apoyo, el alumnado tomó las riendas durante el transcurso de las lecciones. Además, la utilización del arte como hilo

conductor de las lecciones, hizo que experimentaran un intenso impacto cognitivo y emocional que estimuló una diversidad de inteligencias. Por lo tanto, el grupo en su totalidad pudo beneficiarse de una mejora en su memoria y comprensión, y logró un aprendizaje más profundo. La ONU defiende el lema de no dejar a nadie atrás y resulta reconfortante comprobar que es posible desarrollar propuestas educativas de las cuales se puedan beneficiar personas con distintas maneras de aprender.

A pesar de no formar parte de los objetivos generales, sí que se contemplaba en los más específicos, la importancia de desarrollar la Competencia Comunicativa de las personas, a través del arte y la cultura, mediante la aplicación de pedagogías activas, participativas y globalizadoras como el Aprendizaje Cooperativo o las Historias de Vida. El estudiantado participante en la implementación de las propuestas ha podido disfrutar del trabajo individual y en equipo, de aprender a identificar las situaciones en las que son capaces de prestar ayuda a sus compañeros o si, por el contrario, necesitan pedir refuerzos. Son conscientes de que las diferencias que hay entre unos y otros son oportunidades y alternativas para enfrentar los diferentes retos que se les plantean. Estos elementos forman una alianza necesaria para la construcción de la ciudadanía del futuro, fuerte, solidaria y sostenible.

Finalmente, un aspecto que en las propuestas destaca particularmente es la unificación de diferentes disciplinas y materias. Se consiguió mezclar de manera razonable la enseñanza a través del arte, la EpDSCG y el aprendizaje de idiomas. Estas propuestas, además, se han llevado a la práctica en entornos o culturas muy dispares. Las propuestas basadas en la pintura y en la literatura se implementaron en una escuela de Educación Primaria en Mali. La propuesta basada en la película *Diamantes Negros* se trabajó con el alumnado de último curso de Educación Secundaria en un instituto de en España. Con ello se pretendía comprobar la pertinencia y la eficacia de nuestra tesis centrándonos en la filosofía central del ODS: conseguir “una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos”. Investigar e integrar los conceptos fundamentales en los que se asienta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, permitió que las propuestas contribuyan a la construcción de una sociedad que avance hacia la Cooperación Internacional para el Desarrollo Sostenible y la Educación para la Ciudadanía Global.

Limitaciones de la investigación y líneas de futuro

No cabe duda de que los conceptos teóricos esbozados en este trabajo son diferentes entre sí. Los ODS de la Agenda 2030, la Interculturalidad, la Educación para el Desarrollo Sostenible y Ciudadanía Global y el aprendizaje a través de materiales artísticos (pintura,

literatura y cine), se han estudiado de forma independiente hasta el momento. En esta tesis, al combinar e integrar estos elementos, se buscó proponer un enfoque transdisciplinario de la educación que brinde una formación adecuada a los ciudadanos del futuro.

No se puede olvidar la realidad de los sistemas educativos y es que, en general, siguen anclados en métodos muy tradicionales. Las asignaturas son independientes unas de otras, cada profesor se centra en impartir en solitario aquellas que le fueron asignadas pero no comparte la docencia de estas con otros colegas, y las propuestas, cambios y reformas que se admiran como teoría de la enseñanza pocas veces se ven reflejadas en la práctica educativa. Como se ha visto en el desarrollo de la investigación, esta problemática se da en España y se acentúa en el sistema educativo maliense. Si bien se pudo disfrutar de la oportunidad de llevar a la práctica estas propuestas y ver que tuvieron buena acogida por parte de los centros y alumnado, resulta indispensable plantearse que la estructura educativa existente puede dificultar la implantación de unas propuestas como las nuestras. Sería necesaria una reforma curricular que otorgara cierta flexibilidad de enseñanza. También el profesorado requeriría de apoyo y formación continua para adaptarse, explorar y desarrollar su práctica docente. Las propuestas incluidas en este trabajo son aplicables, replicables y adaptables, pero no podemos obviar el contexto actual y nuestra capacidad real de incidencia teniendo en cuenta todos los factores existentes.

No se puede afirmar que las propuestas vayan a suponer un punto de inflexión. Garantizar la transmisión de valores para curtir a la ciudadanía para garantizar un futuro sostenible y justo, necesitará más contribuciones y la colaboración y compromiso de multitud de agentes. Lo que sí se puede decir es que se ha logrado crear ese espacio, aislado y temporal, mientras duró la implementación de cada una de las tres propuestas. El trabajo futuro más aparente que se desprende de esta tesis es estudiar si cada uno de esos planes de estudio diseñados, podría proponerse a un mayor número de estudiantes con el objetivo de obtener resultados más representativos. Con ellos, además de transmitir valores, se seguirá aprendiendo del estudiantado, de sus reflexiones y su evolución, pero sobre todo de sus necesidades y de lo que esperan del sistema educativo del futuro.

Hay varias direcciones que una futura investigación puede tomar para desarrollar el trabajo presentado en esta tesis. Las unidades didácticas podrían implementarse con un mayor número de estudiantes en diferentes contextos, otros países, geografías varias y grupos focales diversos, para obtener una imagen más amplia y datos más representativos. Las propuestas también podrían modificarse para adaptarse a diferentes idiomas, edades y disciplinas (por ejemplo, enseñar valores en Educación Física). Podríamos argumentar que las actividades propuestas en esta tesis pueden ser fácilmente adaptadas por profesorado e instructores para

ajustarse a sus contextos específicos. Involucrar a distintos profesionales que se sientan interesados por un proyecto de esta índole, compartir datos, intercambiar experiencias e incluso colaborar en la experiencia docente multiplicaría el impacto, la capacidad de influencia, y la información a recabar y analizar de cara a promover un verdadero movimiento, motor de un cambio representativo. Por último, otras áreas artísticas, además de las cubiertas en esta tesis, como el teatro, la música, el cine y el uso de nuevas tecnologías para crear fotos, vídeo y sonido, incluso involucrar en la práctica a los propios artistas (en el caso presente, por ejemplo, invitando a Charris o a Alcantud a alguna de las sesiones), serían vías interesantes para explorar en investigaciones futuras de manera similar a lo que esta tesis ha hecho.

En esta tesis se ofrece un ejercicio reflexivo que va más allá de la construcción teórica, pero también una serie de propuestas prácticas para la acción emancipadora y transformadora de la realidad. Cada una de las tres descritas, implementadas y analizadas en este trabajo, es susceptible de ser replicada, difundida, adaptada y puede servir de inspiración a otros educadores. Es necesario crear los espacios donde el alumnado, y también el profesorado, puedan experimentar y reflexionar aprendiendo juntos. El desarrollo de una educación para la ciudadanía global del futuro, en relación con los ODS, requiere de nuevas metodologías de enseñanza que afronten las múltiples realidades del mundo contemporáneo. Si bien es cierto que los sistemas educativos actuales son, por lo general, rígidos en cuanto a currículum y procedimientos, se cree que el cambio significativo debe partir del esfuerzo por proponer alternativas y demostrar con la práctica su valía. Decidirse por este camino es responsabilidad personal, profesional y social de cada persona.

Research conclusions

The final chapter of this thesis offers a summary and an evaluation of the objectives that we proposed at the beginning of this research and a review of the results obtained. To tackle this task, we will begin by explaining how this work has sought to disseminate and achieve the Sustainable Development Goals (SDGs, ODS in Spanish) established by the UN in 2015 as part of the 2030 Agenda. In the second section, we will present the reflections and conclusions responding to the research purposes included in the introductory chapter; formulated from the evaluation of implemented didactic proposals, as well as the feedback obtained from the participating students and the extensive literature review. We will finish by mentioning the problems and limitations encountered and we will suggest future study directions.

Contribution of this thesis to the SDGs

The academic purpose of this research was to study the opportunities the arts offer when put at the service of Intercultural Education. We considered that this methodology would represent a fundamental part of Education for Sustainable Development and Global Citizenship, for social transformation and the promotion and achievement of the values of the SDGs in diverse contexts. This analysis included a systematic bibliographic review of each of the implied concepts. The conclusions drawn from that literature research allowed us to design and implement educational proposals based on manifestations and materials, related to some of the existing artistic disciplines. All of which would be specially selected for the development of social, civic and cross-cultural skills among all people; and for approaching the SDGs to the recipient students. Objectively, we can affirm that we have followed the outlined steps and have obtained enough results for the formulation, construction and verification of this thesis, taking this purpose for granted.

Acknowledging, in day-to-day experiences, in conversations with colleagues and in articles addressing contemporary issues, that our global society shares and faces structural and environmental inequalities motivated the undertaking of this thesis. Without a doubt, it has been an ambitious challenge and there is no easy solution that will put an end to the problems that affect us all. However, it is essential we do our part and combine efforts to achieve the transformation towards a peaceful, sustainable, inclusive, equal, fair and respectful world. Admitting global responsibility, we could not ignore a resource on which the UN has worked on for years and that, if taken seriously, promises great progress in the direction we conceive: the 2030 Agenda and its 17 SDGs.

The participation of the citizens is an essential means for a successful global transformation. An important number of fronts need intervention and each person can make a unique difference. In our case, our research speciality lays the foundations in education and the knowledge of foreign languages and cultures as a bridge between cultures. The former, precisely, giving its name to SDG 4, has framed the development of our work and has led us, considering the values that we want to transmit and achieve, to Education for Sustainable Development and Global Citizenship (EfSDGC), from its most intercultural dimension, as a way of acting and transforming our current perception of reality.

Considering the guidelines that we wanted to use in our work, we proceeded to review the literature, which ended up corroborating the ideas on which we base the research work carried out in this doctoral thesis. First, we conducted a study to determine the origins and implications of the UN's 2030 Agenda and its SDGs. We also addressed the relevance of education, and EfSDGC specifically, for teaching and disseminating the values of sustainability; as well as the antecedents of the concept of culture and its variants to face interculturality.

Next, we focused on our goal of using artistic expressions to create the context for interaction. After the bibliographic review, we confirmed how, through art, infinite perceptions and interpretations can be suggested, and can provoke reflection and encourage students to express themselves in different ways. As a summary, we can anticipate that, according to the data collected in this work, art used as a means of learning turns out to be an excellent opportunity to promote in students creativity in an attractive, meaningful, constructive and transformative way.

Once the grounds of our literature were well-founded, we highlighted the existence of gaps in the existing research on the use of artistic resources, practices and materials to transmit values in education. For this reason, this thesis offers a glimpse of the potential of a teaching method or intervention through the arts to work on the SDGs.

Subsequently, we worked on the design of various teaching proposals based on different artistic modalities. Considering the time available for the completion of this thesis and the opportunities for implementation, we opted to put three of them into practice, each one focused on an artistic expression as a means to motivate and disseminate the knowledge and values of the citizens of the 21st century. In an increasingly plural global society, we could not limit our study only to students from our immediate environment. For that reason, we decided to implement the activities with students of various backgrounds and ages. On the one hand, we decided to work with boys and girls from Primary Education in a school in Bamako, the capital of Mali, specifically the Indielou school in Kalaban Koro and, on the other, with teenagers from a

Secondary Education centre in the Comunitat Valenciana, in Spain. Given that citizen participation at the local level will not be enough to achieve the ambitious goals included in the 2030 Agenda, the citizens of the future need a broader vision of what is happening around them, also in other neighbourhoods, cities, countries and continents. The knowledge about what lies beyond can create bonds and communities, one single society.

Findings and implications of this thesis

In this section, we will review one by one the objectives we set for ourselves at the beginning of this thesis. We will start by offering a clear vision of at least one example of how to put into practice the great challenge of the SDGs. In this regard, through an in-depth study of the fourth SDG, which promotes quality education for all people, and the teaching trends of the EfSDGC combined with those of Intercultural Education, we verified that we were able to offer an effective approach to motivate and achieve the change that society requires. This implied creating an educational proposal focused on promoting values and building a mature society that would avoid unjust or inhuman tendencies and consider any person worthy of rights, respect and dignity. The citizens would achieve these expectations by reflecting on their mentality, attitudes, laws, traditions and behaviour.

With a set framework to develop our work, we were able to focus on the second element we outline. With the main objective of transferring the SDGs in each of our exercises, we proposed an educational program based on various artistic modalities, used to introduce the different learning values. Thus, in this doctoral thesis, we describe a total of three didactic proposals, through painting, literature and film, which were implemented and subsequently analyzed. The contents of each of the proposals are replicable and adaptable to different age ranges, educational stages and branches of knowledge. By observing our study groups and analysing the activities we carried out, we confirm changes in the students who experienced this new way of learning driven by quality, entertainment and suggestive materials.

In the first place, during the development of the sessions in which we worked with Charris' paintings, the students were able to reflect on the foreign vision: the one that people from abroad have about their country and its customs, and the one that they have about what happens beyond its borders. They could consider the relativity of the concept of reality, that what we think we know may be superficial, that the more we share and exchange, the more similar the points of view are; similar, not the same. These subtle differences were appreciated through the illustrations made in the course of the activity. The students showed more or less

facility to illustrate one same story but each detail contributed with something personal, it enriched it, and everyone was encouraged to participate, learning from the process and sharing points of view.

The same as with graphic expression occurred in classes based on creative writing. We wanted to work with the students on French written expression since, despite being considered one of the official languages of the country; students do not usually use it outside the walls of the Language classroom. Their native language is Bambara. We confirmed how, by adding meaning to the task basing it on their daily experiences and working in collaborative groups, the interest of the students in making use of French increased. They became much more involved and gained confidence in themselves to share their points of view and take into account those of the rest of their classmates. In addition, they gave a different value to their day-to-day activities and to the traditional stories of their childhood.

Second, considering the purposes of this research, the sessions during which Alcantud's film was worked on also had a positive effect. The use of audiovisual material to work on English as a Foreign Language and learn about a facet of the world of football with an important social impact, the trafficking of underage black soccer players, provoked surprise and approval reactions in the students while encouraging them to strive in completing the activities. That desire and that awakening of consciences were the main goals of the proposals of this research work.

This thesis also intended to prove that students can be empowered by allowing them to participate in their learning process. By having a series of guidelines to guide the activities, and with the teachers' support, the students took the reins of the lessons. In addition, the use of art as the unifying thread of the lessons made them experience an intense cognitive and emotional impact that stimulated a diversity of intelligences. Thus, the group as a whole was able to benefit from an improvement in their memory and comprehension and achieved deeper learning. The UN defends the motto of leaving no one behind and it is comforting to see that it is possible to develop educational proposals from which people with different ways of learning can benefit.

Despite not being part of the general objectives, we considered developing the Communicative Competence of people was important. We decided to do that through art and culture and the application of active, participatory and globalizing pedagogies such as Cooperative Learning or Life Stories. The students participating in the implementation of the proposals enjoyed working individually and in teams, learning to identify the situations in which they can help their classmates or if, on the contrary, they need to ask for support. They

are aware that the differences between them imply new opportunities to solve the challenges in the lessons. These elements form a necessary alliance for the construction of the citizenship of the future, strong, supportive and sustainable.

Finally, one aspect that particularly stands out in our proposals is the unification of different disciplines and subjects. We managed to combine teaching through art, EfSDGC and language learning successfully. We tested the proposals in very different environments or cultures. Those based on painting and literature were implemented in a Primary School in Mali. The last one, based on the film *Diamantes Negros*, was presented to students in the last year of Secondary Education in Spain. This choice of students aimed to verify the relevance and effectiveness of our thesis by focusing on the central philosophy of the ODS: to achieve "an inclusive and equitable quality education and to promote lifelong learning opportunities for all". Researching and integrating the fundamental concepts on which the 2030 Agenda for Sustainable Development is based, allowed our proposals to contribute to the construction of a society that advances towards International Cooperation for Sustainable Development and Education for Global Citizenship.

Limitations of the Research and Future Directions

There is no doubt that the theoretical concepts outlined in this work are different from each other. The SDGs of the 2030 Agenda, Interculturality, Education for Sustainable Development and Global Citizenship and learning through artistic materials (painting, literature and cinema), have been studied independently so far. In this thesis, by combining and integrating these elements, we sought to propose a transdisciplinary approach to education that provides adequate training to the citizens of the future.

It is necessary to consider the reality of educational systems, many still utilising traditional methods. The subjects are independent of each other, teachers focus on their specialities without sharing with other colleagues and the proposals, changes and reforms that are admired as teaching theory are rarely reflected in educational practice. As seen in the development of the research, this is a common issue in Spain and we acknowledge it accentuated in the Malian educational system. Although we enjoyed implementing our proposals and we confirmed they were well received by schools and students, we cannot ignore the existing educational structure that may complicate the settlement of proposals like ours. A curricular reform would be necessary to grant some teaching flexibility. Teachers would also require support and continuous training to adapt, explore and develop their teaching practice.

Our proposals are applicable, replicable and adaptable but we cannot ignore the current context and our real capacity to influence, taking into account all the existing factors.

We cannot affirm that our proposals will represent a turning point. Guaranteeing the transmission of values to harness the citizenship to guarantee a sustainable and fair future will need more contributions and the collaboration and commitment of a multitude of agents. What we can say is that we managed to create a space, isolated and temporary, while the implementation of each of the three proposals lasted. The most apparent future work that emerges from this thesis is to study whether each of these designed study plans could be proposed to a greater number of students to obtain more representative results. With them, in addition to transmitting values, we will continue to learn from the student body, from their reflections and their evolution, but above all from their needs and what they expect from the educational system of the future.

There are several directions that future research can take to develop the work presented in this thesis. The didactic units could be implemented with a greater number of students in different contexts, other countries, various geographies and diverse focus groups, to obtain a broader picture and more representative data. Proposals could also be modified to suit different languages, ages, and disciplines (eg, teaching values in Physical Education). We could argue that the activities proposed in this thesis can be easily adapted by teachers and instructors to fit their specific contexts. Involving different professionals who feel interested in a project of this nature, sharing data, exchanging experiences and even collaborating in the teaching experience would multiply the impact, the capacity to influence, and the information to collect and analyze to promote a true movement, engine of a representative change. Finally, other artistic areas, in addition to those covered in this thesis, such as theatre, music, cinema and the use of new technologies to create photos, video and sound, even involving the artists themselves in practice (in the present case, for example, inviting Charris or Alcantud to one of the sessions), would be interesting ways to explore in future research in a similar way to what this thesis has done.

In this thesis, we offer a reflective exercise that goes beyond the theoretical construction, but also a series of practical proposals for the emancipatory and transforming action of reality. Each of the three described, implemented and analyzed in this work is capable of being replicated, disseminated, adapted and can serve as inspiration to other educators. It is necessary to create spaces where students, and also teachers, can experiment and reflect while learning together. The development of education for the global citizenship of the future, concerning the SDGs, requires new teaching methodologies that face the multiple realities of our

world. While it is true that current educational systems are generally rigid in terms of curriculum and procedures, we believe that significant change must start from an effort to propose alternatives and demonstrate their worth with practice. Deciding on this path is the personal, professional and social responsibility of each person.

"I hear and I forget. I see and I remember. I do and I understand."

Confucius.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abdi, A.; Shultz, L. y Pillay, T. (2015). *Decolonizing Global Citizenship Education*. 10.1007/978-94-6300-277-6.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Editorial Contextos, Paidós.
- Aguado, M. T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mc Graw-Hill.
- Aguado Odina, T. (1996). *Educación multicultural: su teoría y su práctica*. Cuadernos UNED.
- Aguado Odina, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *XXI, Revista de Educación*, 7. Universidad de Huelva.
- Aguado Odina, T.; Ballesteros, B.; Liévano, B.; Sánchez, M.; Pérez, J.; Cuevas, L.; Gil-Jaurena, I.; Mata-Benito, P.; Téllez, J.; Álvarez-González, B.; Hernández, C.; Del Olmo, M.; Rodríguez, P.; Moya, A.; Buli, J.; Morken, I.; Browne, A.; Laubeova, L.; Baumgartl, B. y UNED. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. <http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=00820062000240>.
- Aguiar e Silva, V. M. (1984). *Teoría de la literatura*. Gredos.
- Alcantud Díaz, M. (2013). *Diamantes negros*. [Película]. Fado Filmes, Potenza Producciones.
- Alcantud-Díaz, M. y Sevilla-Pavón, A. (Coords.) (2018). *Culture: No longer Invisible in Language Learning but an Equal Status Strand. Teaching Languages through Intercultural Literature. Mucho más que un archipiélago... Cuentos de Filipinas –Much More Than an Archipelago... Tales from the Philippines*. JPM Ediciones.
- Alcantud-Díaz, M. (Coord). (2014). *Cuentos alrededor del Mundo – Stories around the World, Volumen 1: Proyecto Mali*. Vaughan Systems. Dentro del marco del proyecto precompetitivo “diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)” (UV-INV-PRECOMP13-115502) financiado por la Universitat de València. 2013-2014.
- Alcantud-Díaz, M., Martínez-Usarralde, M. J. y Lloret-Catalá, C. (2017). Service-Learning and Project TALIS. Pedagogy and Teaching Destined to Mutual Understanding. *Pedagogika*.
- Alcaraz Lamana, A.; Alonso Torres, P. (2019). *La contribución de las universidades a la Agenda 2030*. Unitat de Cooperació, Servei de Relacions Internacionals i Cooperació Universitat de València.
- Angulo Martínez, A. (2014). *Propuesta de intervención de Educación Intercultural en el aula de Educación Infantil* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5045/TFG-B.386.pdf;jsessionid=F0711D088849DF63D333713AA12EBF8D?sequence=1>
- Armijo Cabrera, M. (2018). *La colaboración en educación: trayectorias de un concepto (siglo XIX-XXI)*. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación. Núm.10.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Paidós.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- Arriaga, A. y Aguirre, I. (2010). Un aparato metodológico para analizar las ideas de arte e interpretación que subyacen en discursos y prácticas educativas de museos de arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 203-223.
- Ayuste, A. y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Baches Gómez, J. y Sierra Huedo, M. L. (2019). La educación intercultural y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la asignatura de Educación Plástica, Visual y Audiovisual: Retos y oportunidades. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1). 10.30827/profesorado.v23i1.9149
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wuu! El papel de las artes en la educación: un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Octaedro.
- Banks, J. A. (1989). *Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines*. Banks, J. A. y McGee, C. A. (Eds.) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 189-206. Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- Banks, J. A. (2015). *Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía*. En Escarbajal Frutos, A. (Ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas, Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, 15-24. Narcea.
- De Barros Camargo, C., Hernández Fernández, A. y Ortiz Cobo, M. (2021). Análisis a través de modelaje estructural de la relación entre prácticas docentes, pluriculturalidad e inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 87-99.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Narcea.
- Baselga, P.; Ferrero, G.; Boni, A.; Ortega, M. L.; Mesa, M.; Nebreda, A.; Celorio, J. J. y Monterde, R. (2004). *La Educación para el Desarrollo en el Ámbito Formal, Espacio Común de la Cooperación y la Educación: Propuestas para una Estrategia de Acción Integrada*. Universidad Politécnica de Valencia.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bellido, J. J. (2010). La Pedagogía Freinet en el aula de infantil hoy. *Innovación y Experiencias Educativas*, 31, 1-9.
- Benedicto, J.; Echaves, A.; Jurado, T.; Ramos, M. y Tejerina, B. (2016). *Informe Juventud en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Injuve.
- Berk, L. E. (2009). *Child Development*. Illinois State University. Pearson.
- Bernreuter, B. (2006). *Foro para filosofía intercultural 7*. <http://them.polylog.org/7/abb-es.htm>

- Bernabé Villodre, M.M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 11(V), 67-76.
- Berriel, R., Cano, A. (coord.). (2011). *Educación y cooperación para el desarrollo. Experiencias y reflexiones*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Besalú Costa, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Ediciones CEAC.
- Boni Aristizábal, A. (2011). Educación para la ciudadanía global: significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*. 10.5944/reec.17.2011.7545
- Boulahrouz Lahmidi, M. (2018). *Aprendizaje móvil y ciudadanía espacial en la educación para el desarrollo sostenible. Una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Secundaria Obligatoria* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. Institut de Recerca Educativa; Universitat de Girona. Departament de Didàctiques Específiques.
- Brunner, J. J. (2000). *Educación, Globalización y Tecnologías Educativas*.
http://www.geocities.com/brunner_cl/global.html
- Bueno i Torrens, D. (2019). *Neurociencia para educadores*. Octaedro-Rosa Sensat num.71.
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13. <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
- Cabrera, F. (2002). *Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural*. Bartolomé, M. (Coord.). (2002) Identidad y Ciudadanía: Un reto a la educación intercultural. Narcea, 79-104.
- Cabrera, J. (2018). La creatividad y su revolución para la mejora educativa y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2), 7-10.
- Cabrero, J. (2003). Educación en valores y cine. Making of. *Cuadernos de cine y educación*, 20, 16-30.
- Cai, M. (2002). *Multicultural literature for children and young adults: Reflections on critical issues*. Greenwood Press.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Síntesis.
- Canudo, R. (1911). *Manifiesto de las siete artes*.
- Carpio, G. (2015). *El desarrollo de la libre expresión a través de las actividades gráfico plásticas, en el aula de cinco años de una IEP en el distrito de Magdalena del Mar* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Católica del Perú].
- Castellar, E. (2020). Una mirada al estado de las Instituciones de Educación Superior con relación a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista Educación Superior y Sociedad*,

- 32(2), jul. - dic. 2020, 14-35. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América latina y el Caribe.
- Cattaneo, C. (2018). *Hacia una cartografía teatral de exilio: análisis de las experiencias de teatro performance latinoamericano (chileno y argentino) y de teatro creole-transcultural italiano para una propuesta de cartografía teatral de exilio* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile y Alma Mater Studiorum, Università di Bologna].
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22438>
- Charris, A. M. (2001). *Tubabus en Tongorongo*.
- Chomsky, N. (2016). *La (des)educación*. Crítica.
- Claval, P. (2009). *Multiculturalism in Canada*. <http://archive.unu.edu/dialogue/papers/claval-s2.pdf>
- Cobo Piñero, M. R. (2014). Cine social e interculturalidad: una propuesta didáctica. *Interfaces Científicas – Educação*, 2, (3) 131-142. Aracaju.
- Codina, M. T. (1991). Educación en la Diversidad (27-28). *Cuadernos de Pedagogía*, 196.
- Comins Mingol, I. (2018). De la parálisis a la reconexión: por una fenomenología y una creatividad pacifistas. París Albert, S. y Herrero Rico, S. (Eds.), *El quehacer creativo. Un desafío para nuestra cotidianidad* (pp. 85-98). Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv301f3z.9>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía* (LC/G.2071 (SES.28/3)). Santiago.
- Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (2000). *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*. CEURI-CRUE.
- Comisión Española Universitaria de Relaciones Internacionales (2006). *Código de conducta de las universidades en materia de cooperación al desarrollo (CICUE)*. CEURI-CRUE.
- Coque, J.; Ortega Carpio, M. L. y Sianes, A. M. (2012). La Educación para el Desarrollo bajo la perspectiva de ciudadanía global en la práctica docente universitaria: estudio de caso en un campus tecnológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 15 (2). <http://www.aufop.com>
- Cordón, M. R.; Sianes, A. M. y Ortega Carpio, M. L. (2012). Un recorrido en la educación para el desarrollo: a la búsqueda de un nuevo paradigma de educación global. *Actas 8º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo*. EUMED.
- Deardoff, D. K. (2004). *The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States* [Dissertation at North Carolina State University]. North Carolina State University.

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Decreto 108/2014 [Consell de la Generalitat Valenciana]. Por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. 4 de julio de 2014
- Decreto 87/2015 [Consell de la Generalitat Valenciana]. Por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. 5 de junio de 2015.
- Decreto 252/2019 [Consell de la Generalitat Valenciana]. Por el que se regula la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Secundaria. 29 de noviembre de 2019.
- Delanty, G. & Kumar, K. (eds.). (2006). *The Sage Handbook of Nations and Nationalism*. Sage.
- Delgado Algarra, E. J. (2020). *Ciudadanía, plurilingüismo y pluriculturalidad en contexto hispano japonés de educación superior. Diseño del instrumento de investigación cyasps® y análisis de las concepciones docentes*. Universidad de Almería.
- Dervin, F. (2010). Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. Dervin, F. y Suomela-Salmi, E. (Eds) *New Approaches in Assessment in higher education* (pp. 155-172). peter Lang.
- Dervin, F.; Paatela-Nieminen, M., Kuoppala, K. y Riitaoja, A. (2012). Multicultural Education in Finland: Renewed Intercultural Competencies to the Rescue? *International Journal of Multicultural Education*, p.3.
- Díaz, A. y Hernández, R. (2015). *Constructivismo y aprendizaje significativo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Editorial Limusa.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2012). *La memoria histórica en los libros de texto escolares*. Foro por la Memoria de León y Ministerio de la Presidencia.
- Dinham, C. (2013). *Proyecto de Innovación para el desarrollo de la coordinación viso-manual en los niños de 4 años a partir de técnicas gráfico plásticas* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- Docentes al día. (2019). *Instrumentos para evaluar a los alumnos, ejemplos de guía de observación, diario de clase, registro anecdótico y escala de actitudes*.
<https://docentesaldia.com/2019/09/15/instrumentos-para-evaluar-a-los-alumnos-ejemplos-de-guia-de-observacion-diario-de-clase-registro-anecdótico-y-escala-de-actitudes/>
- Dongil Collado, E. y Cano Vindel, A. (2014). *Habilidades sociales*. Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS).

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- Duncum, P. (2009). Visual Culture in Art Education. *Visual Arts Research*, 35, 64-75. Circa.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Octaedro.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós Ibérica.
- Ejemplos. (s.f). *Ejemplos de multiculturalidad*. <https://www.ejemplos.cc/multiculturalidad/>
- Escamilla, A. (2014). *Las inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Graó.
- Escarbajal Frutos, A. (Ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas, Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 143-162). Narcea.
- Esquinas, F.; Zarco, M. S.; Añón, E. M.; Barredo, F.; Nuere, S. y de Parga, M. J. M. V. (2011). *Didáctica del dibujo: artes plásticas y visuales, 2*. Ministerio de Educación.
- Fernández Liria, C. (2017). *Escuela o barbarie: entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Finkinkelkraut, A. (1990). *La derrota del pensamiento*. Anagrama.
- Freinet, C. (1956). *Les méthodes naturelles dans la pédagogie moderne*. Bourrelier.
- Freinet, C. (1975). *El texto libre*. Editorial Laia (BEM).
- Freinet, C. (1978). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo veintiuno editores.
- Freinet, C. (1979). *Los métodos naturales I. El aprendizaje de la Lengua*. Editorial Fontanella.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García Fernández, E.G. y Sánchez González, S. (2002). *Guía histórica del cine*, p. 45 Complutense.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Garrido E.; Moreno Y.; Monteros S. y García S. (2017). El diálogo intercultural a través del arte. Guía Di-dáctica arte, género, guía didáctica, guías y manuales, interculturalidad. *Aula Intercultural*. <http://aulaintercultural.org/2009/04/30/el-dialogo-intercultural-a-traves-del-arte-guia-didactica/>
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*.
- Generalitat Valenciana. (2016). *Estrategia de Educación para el Desarrollo en el ámbito formal de la Comunidad Valenciana 2017-2021*.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 121-142.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Gil Álvarez, D. C. J. L.; León González, D. C. J. L. y Morales Cruz, M. M. (2017). Los paradigmas de investigación educativa, desde una perspectiva crítica. *Revista Conrado*, 13(58), 72-74. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/476>

- The Global Partnership for Education (GPE). (2020). <https://www.globalpartnership.org/>
 Gloobal. La cooperación en red. (s.f).
<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Terminos&id=1124>
- Gnisci, A. (2011) Manifiesto transcultural. *Revista Casa de las Américas*, 264, 173-183.
<http://www.casadelasamericas.org/publicaciones/revistacasa/264/alpie.pdf>
- Gobierno de España. (2018). *Informe para el Examen Nacional Voluntario*.
https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/20113Spain_VNR_Report_Spain_29_de_junio_2018.pdf
- Gobierno de España. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030*.
<http://www.exteriores.gob.es/portal/es/saladeprensa/multimedia/publicaciones/documentos/plan%20de%20accion%20para%20la%20implementacion%20de%20la%20agenda%202030.pdf>
- Gobierno de España. (2020). *Informe de Progreso 2020. Reconstruir lo Común*.
https://www.agenda2030.gob.es/recursos/docs/Informe_de_Progreso_2020_Reconstruir_lo_Comun_.pdf
- Grasa, R. (2005). *Educación para el Desarrollo en época de crisis y relativismos: retos, perspectivas y propuestas*. <http://www.belatzak.org/public/articulos/educarDesarrolloRafael.pdf>
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (Eds.) *Handbook of qualitative research*. Sage, 105-117.
- Gutiérrez, J. y Delgado, J. M. (1999). Teoría de la observación. Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (Coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Gutiérrez-Bueno, B. y Molina-García, M. J. (2019). *El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: investigación en aulas interculturales*. MODULEMA.
- Guzmán Cáceres, M. y Ortiz Flores, L. O. (2019). El Moderno Prometeo: El Director Escolar como Líder Mediador para la Justicia Social y el Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Held, D. et al. (2000). Rethinking Globalization. Held, D. y McGrew, A. (2000) *The Global Transformations Reader*. Polity Press.
- Hernández, F. (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia en formación docente. *Revista Educación y Pedagogía, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación*, 21(55), 43-54.
- Herrera, S.G.; Holmes, M. A. y Kavimandan, K. (2012). Bringing Theory to Life: Strategies that Make Culturally Responsive Pedagogy a Reality in Diverse Secondary Classrooms. *International Journal of Multicultural Education*, 14(3), 1-19.

- Hooper-Greenhill, E. (2002). *Developing a scheme for finding evidence of the outcomes and impact of learning in museums, archives and libraries: the conceptual framework. The Council for Museums, Archives and Libraries. Learning Impact Research Project (LIRP).*
- Imbernón, F. (2001). Célestin Freinet y la cooperación educativa. Trilla, J. (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Editorial Grao.
- Jackson, P. (2007). *Antecedentes de los objetivos de desarrollo del Milenio: cuatro decenios de lucha en pro del desarrollo en las Naciones Unidas*.
<https://www.un.org/es/chronicle/article/antecedentes-de-los-objetivos-de-desarrollo-del-milenio-cuatro-decenios-de-lucha-en-pro-del>
- Jiménez Gámez, R. A. y Goenechea Permisán, C. (2014). *Educación para una Ciudadanía Intercultural*. Síntesis.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. EUDEMA.
- Lagasabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.) (2004). La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Cuadernos de educación, 44*. ICE-Horsori.
- Levey, G. B. (2012). Interculturalism vs. Multiculturalism: A Distinction without a Difference? *Journal of Intercultural Studies, 33*, (2), 217-224.
- Levin, G. (1999). *El mundo de Ángel Mateo Charris*. IVAM Centre Julio González.
- Ley 23/1998 de Cooperación Internacional para el Desarrollo [Gobierno de España]. Por la cual se establecen los principios, objetivos y prioridades de la política de cooperación internacional para el desarrollo del conjunto de las Administraciones públicas españolas y los sistemas de relación y colaboración entre dichas Administraciones públicas. 7 de julio de 1998.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid: BOE núm. 307, 49.400-49.425.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Madrid: BOE núm. 89, 16.241-16.260.
- Leyton Cerda, M. J. (2019). *La gestión transcultural*.
- List, J. y Samek, A. (2015). The behavioralist as nutritionist: Leveraging behavioral economics to improve child food choice and consumption. *Journal of Health Economics, 39*(C), 135-146. Elsevier.
- Llorente, M. A. y Capella, J. R. (2009). *El crack del año ocho*. Editorial Trotta.
- Lluch, X. y Salinas, J. (1996). La Diversidad Cultural en la Práctica Educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural. Ministerio de Educación y Cultura. Escarbajal Frutos, A. (Ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas, Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva*, (pp. 143-162). Narcea.

- Losada Aldrey, M.C. (2009). Fraseología y cine (Contextualización dinámica de unidades fraseológicas). *Boletín de ASELE (Asociación para la enseñanza de español como lengua extranjera)*, 41, 31-37.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz.
- Lubies, R. B.; Hasler, F. y Mayo, S. (2013). Re-thinking the place of indigenous languages in Chile: globalization and intercultural bilingual education/Re-pensando el lugar de las lenguas indígenas en Chile: globalización y educación intercultural bilingüe. *International Journal of Multicultural Education*, 15(3), 26+.
- Luquet, G.H. (1991). *Le dessin enfantin*. Delachaux et Niestlé.
- Machón, A. (2009). *Los dibujos de los niños*. Cátedra.
- Marimón Llorca, C. (2020). La creatividad. Genealogía y contextos sociales de un término (muy) reciente en español. *Tonos Digital*, 38(1).
- Marín, R. (2011). *Didáctica de la educación artística*. Pearson Educación.
- Marina, J. A. y Marina, E. (2013). *El aprendizaje de la creatividad*. Ariel.
- Martínez Barreiro, A. (2004). La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas. *Papers* 73, 127-152.
- Martínez Gallego, S. (2015). *La Educación Artística en los planes de estudio de Magisterio de la Comunitat Valenciana. Visión para el siglo XXI* [Tesis Doctoral, Universitat Jaume I]. Universitat Jaume I.
- Martínez Martín, M. (2006). Formación para la ciudadanía y Educación Superior. *Revista iberoamericana de Educación*, 42.
- Martínez Usarralde, M. J. (2015). Mediación intercultural en el contexto internacional e intranacional. En defensa de la competencia socioeducativa. Escarbajal Frutos, A. (Ed.) (2015). *Comunidades interculturales y democráticas, Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 143-162). Narcea.
- McLuhan, M. (1960). *Classroom without Walls, Explorations in Communication*. Beacon Press.
- Mesa, M. (2019a). La Educación para la Ciudadanía Global y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una Agenda para la Transformación Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 7-11.
- Mesa, M. (2019b). La Educación para la Ciudadanía Global: Una Apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 15-26.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.001>
- Mincemoyer, C. (2016). *Art an opportunity to develop children's skills*. The Pennsylvania State University. https://bkc.vmhost.psu.edu/documents/HO_Art_AnOpportunity.pdf

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- Mínguez López, X. (2009). Interculturalidad, multiculturalidad o localismo: un modelo para la LIJ catalana. *Actas del X Congreso de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la literatura*. Universidad de La Laguna, Tenerife.
- La Moncloa. (2021). *Composiciones del Gobierno*.
<https://www.lamoncloa.gob.es/gobierno/composiciondelgobierno/Paginas/index.aspx>
- Monereo, C., Pozo, J. I. (2001). Competencias para (con)vivir en el siglo XXI. *Cuadernos de pedagogía*, 298, 50-55.
- Monreal, C. (2000). *Qué es la creatividad*. Biblioteca Nueva.
- Moreno Sandoval, A. (2013). *Guía de recursos de material didáctico para trabajar la interculturalidad*. Proyecto Integración. Vila-Real.
- Naciones Unidas. (1987). *Nuestro futuro en común. Informe Brundtland*.
<https://undocs.org/es/A/42/427>
- Naciones Unidas. (2015a). *La Agenda para el Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Naciones Unidas. (2015b). *Objetivos y metas de desarrollo sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- Naciones Unidas. (2015c). *Fondo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De los ODM a los ODS*. <https://www.sdgfund.org/es/de-los-odm-los-ods>
- Naciones Unidas. (2016). *SDG Compass*. https://sdgcompass.org/wp-content/uploads/2016/06/SDG_Compas_Spanish-one-pager-view.pdf
- Nguyen, T. (2015). The Effectiveness of Online Learning: Beyond No Significant Difference and Future Horizons. *The Journal of Online Teaching and Learning*, 11, 309-319. MERLOT.
- Nos Aldás, E.; Farné, A. y Al-Najjar Trujillo, T. (2019). Justicia Social, Culturas de Paz y Competencias Digitales: Comunicación para una Ciudadanía Crítica Global en la Educación Superior. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 43-62. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.003>
- Núñez, L.; Villamor Manero, P.; Longueira Matos, S. y Prats Gil, E. (Coord.). (2016). *Pedagogías emergentes: una mirada crítica para una formación democrática del profesorado. Democracia y Educación en la formación docente / coordinado por Isabel Carrillo i Flores*, 21-48.
- Núñez, R. (2018). *Rol estratégico de la Educación Superior para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe. La empleabilidad (caso de estudio: Honduras)*. CRES 2018.
- Nussbaum, M. (1999). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Paidós Ibérica
- Oblinger, D. and Oblinger, J. (Eds.). (2005). *Educating the Net Generation*. Educause.

- Olcina-Sempere, G.; Reis-Jorge, J. y, Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311.
- Olivieri, F. (2016). La interculturalidad a través del cine de los cines de África: textos, pretextos y contextos para una ciudadanía global. *Revista Internacional del Pensamiento Político*, 11, 285-310. <http://hdl.handle.net/10272/14167>
- Orellana, L. (2017). *Estudio del dibujo infantil en niños y niñas con TEA y su relación con las características del autismo* [Tesis doctoral no publicada, Universitat Jaume I].
- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2018>
- Ortega Aguaza, J. y Lubián Graña, C. (2014). *Manual de educación para el desarrollo: orientaciones didácticas para el aula*.
- Ortega, M. L. (2007). *Estrategia de Educación para el Desarrollo de la cooperación española*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación.
- Ortiz, F. (1940) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Jesús Montero Editor.
- Ospina, D. H. O. (2015). Del Educador Epimeteo al Prometeo: ampliar la zona de confort para visibilizar los saberes invisibles. *Textos y Sentidos*, 11.
- Oxfam. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Saberes.
- Palaiologou, N. y Dietz, G. (2012a). *Mapping the Broad Field of Multicultural and Intercultural Education Worldwide: Towards the Development of a New Citizen*. Cambridge Scholars Publisher.
- Palaiologou, N. & Dietz, G. (2012b). *Multicultural and intercultural education today: finding a 'common topos' in the discourse and promoting the dialogue between continents and disciplines*. Cambridge Scholars Publisher.
- Palma del Cubo, C. (2019). *La literatura infantil rusa como medio para despertar el pensamiento crítico y fomentar la educación intercultural* [Trabajo Final de Grado, Universitat Jaume I]. Universitat Jaume I.
- París Albert, S. (2019). Educación para la Paz, Creatividad Atenta y Desarrollo Sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 27-41. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.002>
- Pereira Domínguez, M. C. (2005). Cine y Educación Social. *Revista de Educación. Monográfico – Educación no formal*, 338.
- Pereira, C.; Solé Blanch, J. y Valero, L. F. (2010). Babel: Cine y comunicación en un mundo globalizado. *Revista Latinoamericana*, 26, 109-132. Polis. <https://journals.openedition.org/polis/119>

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

Perkins, D. N. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. The Getty Centre for education in the arts.

Pieterse, J. N. (2004). *Globalization or Empire?* Routledge.

I Plan Director de la Cooperación Española 2001-2004 [Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España]. Por el cual se definen los objetivos y prioridades que orientarán la actuación de la Cooperación Española durante el periodo indicado. 24 de noviembre del 2000.

III Plan Director de la Cooperación Española 2009-2012 [Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España]. Por el cual se definen los objetivos y prioridades que orientarán la actuación de la Cooperación Española durante el periodo indicado. 13 de febrero de 2009.

IV Plan Director de la Cooperación Española 2017-2020 [Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España]. Por el cual se definen los objetivos y prioridades que orientarán la actuación de la Cooperación Española durante el periodo indicado. 26 de mayo de 2017.

V Plan Director de la Cooperación Española 2018-2021 [Ministerio de Asuntos Exteriores, Gobierno de España]. Por el cual se definen los objetivos y prioridades que orientarán la actuación de la Cooperación Española durante el periodo indicado. 23 de marzo de 2018.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Pulido, M. (2016). El cine en el aula: una herramienta pedagógica eficaz. Serviluz: Biblioteca digital. *Repositorio Académico*, 8, 519-538. Universidad del Zulia.

Quispe Rodríguez, F. M. y Sánchez Mostacero, F. I. (2019). *Actividades Grafoplásticas basada en la pedagogía "FREINET" para mejorar habilidades sociales en niños de 5 años del Jardín 1584* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Trujillo].

Rael, M.I. (2009). Capacidades creativas. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-11.
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20ISABEL_RAEL_1.pdf

Raposo Rivas, M. (2009). *El cine en educación: realidades y propuestas para su utilización en el aula*. Tórculo.

Real Academia Española. (s.f.). Cultura. *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed. [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>>

Real Decreto 126/2014 [Gobierno de España]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. 28 de febrero de 2014

Real Decreto 1105/2014 [Gobierno de España]. Por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria. 26 de diciembre de 2014.

- Real Decreto 2/2020 [Gobierno de España]. Por el que se reestructuran los departamentos ministeriales. 12 de enero de 2020.
- Real Decreto 139/2020 [Gobierno de España]. Por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales. 28 de enero de 2020.
- Real Decreto 768/2017 [Gobierno de España]. Por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación y se modifica el Real Decreto 424/2016, de 11 de noviembre, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales.». 28 de julio de 2017.
- Real Decreto 1631/2006 [Gobierno de España]. Por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. 20 de diciembre de 2006.
- Read, H. (1982). *Educación por el arte*. Paidós Ibérica.
- Red Española para el Desarrollo Sostenible (2021). *Informe sobre Desarrollo Sostenible 2021*. <https://sdgindex.org/>
- Resolución 217 A (III) [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Por la cual se adoptó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948.
- Resolución 1714 (XVI) [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Por la cual se establecen los parámetros del Programa Mundial de Alimentos. 19 de diciembre de 1961.
- Resolución 35/36 [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Por la cual se aprobó la Nueva Estrategia del Desarrollo para el Tercer Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1981-1990). 5 de diciembre de 1980.
- Resolución 55/2 [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Por la cual se aprueba la Declaración del Milenio. 13 de septiembre de 2000.
- Resolución 69/313 [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Por la cual se aprobó la Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Agenda de Acción de Addis Abeba). 27 de julio de 2015.
- Resolución 70/1 [Asamblea General de las Naciones Unidas]. Por la cual se aprobó la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre de 2015.
- Reuter, Y. (2007). *Une Ecole Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*. L'Harmattan, coll. Savoir et formation.
- Revilla, A. (2019). Las máscaras contemporáneas de Romuald Hazoumè; un enfoque didáctico para educación visual y plástica. *Observar*, 13, 61-73.
- Revilla Carrasco, A. y Olivares Gázquez, P. (2019). La interculturalidad desde la Educación Artística. Las posibilidades curriculares a través del Arte Negroafricano. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 15, 173-184. 10.30827/dreh.v0i15.8224

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

- Ritchhart, R. (2015). *Creating cultures of thinking: The 8 forces we must master to truly transform our schools*. John Wiley & Sons.
- Robinson, K. (2006). *¿Las escuelas matan la creatividad?* TED Talk.
https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=es
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds: The Power of Being Creative*. CAPSTONE PUBLISHING LIMITED.
- Robles Ávila, S. y Palmer, Í. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum*, 34.
- Rockwell, E. y Álvarez, A. (1997). La dinámica cultural en la escuela. Extracto de Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación. *Fund. Infancia y Aprendizaje*.
- Rollano, D. (2005). *Educación plástica y artística en educación infantil: Una metodología para el desarrollo de la creatividad*. Ideas Propias. books.google.es/books?isbn=8496578909.
- Sabariago, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Desclée De Brouwer.
- Sáez, P. (2020). ¿Por qué y cómo la ciudadanía global ha de cambiar la práctica educativa? *CIUDADANÍA GLOBAL. Una visión plural y transformadora de la sociedad y de la escuela*, I. SM.
- Sanahuja, J. A. (2018). Crisis de globalización, crisis de hegemonía: Un escenario de cambio estructural para América Latina. Serbin, A. (Coord.), *América Latina y el Caribe frente a un nuevo orden mundial: Poder, globalización y respuestas regionales*, 37-68. Icaria editorial.
- Sánchez, G. (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. *Marcoele: Revista de didáctica del español lengua extranjera*, 3(11), 20.
- Santamaría-Cárdaba, N. (2020). Buscando la salida del laberinto: análisis de la definición de educación para el desarrollo. *Educação e Pesquisa*, 46. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046220165>
- Serrano González-Tejero, J. M. y Pons Parra R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Singh, N. K. (2013). Globalization and Multilingualism: Case Studies of Indigenous Culture-based Education from the Indian Sub-continent and Their Implications. *International Journal of Multicultural Education*.
- Skattum, I. (2010). L'introduction des langues nationales dans le système éducatif au Mali: objectifs et conséquences. *Journal of language contact – THEMA 3*. www.jlc-journal.org

- Sleeter, Ch. E. y Grant, C. A. (1988). *Making Choices for Multicultural Education. Five approaches to race, class and gender*. Merrill Publishing.
- Solano Salinas, R. (2011). Educación para el Desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Revista Ánfora*, 30(enero-junio), 87-120. Universidad Autónoma de Manizales.
- Steele Briz, A. J. (2019). *Erasmus+ Prácticas en la Facultad Educación: La construcción de una conciencia cultural europea común para mejorar la calidad en la educación mediante experiencias artísticas para la interculturalidad, igualdad y educación inclusiva*. Proyecto Innova-Docencia. Convocatoria 2018/2019. Proyecto N° 312. Universidad Complutense de Madrid.
- Sustainable Development Solutions Network (2020). *Accelerating Education for the SDGs in Universities: A guide for universities, colleges, and tertiary and higher education institutions*.
- Sustainable Development Solutions Network. (2021). *Acelerando la Educación para los ODS*. <https://irp-cdn.multiscreensite.com/be6d1d56/files/uploaded/accelerating-education-for-the-sdgs-in-unis-ES-web.pdf>
- Tchimino, M. (2006). Educación para la ciudadanía global. *I Congresso Interamericano EHD Brasil. Educação em Direitos Humanos*.
- Tilbury, D. (2011). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Examen por los expertos de los procesos y el aprendizaje*. Sección de Educación para el Desarrollo Sostenible División de Educación para la Paz y el Desarrollo Sostenible. UNESCO.
- Torkar, C.; McCloat, A. y Didham, R. J. (2018). *Alimenta tu mente. Estilo de vida responsable y sostenible. Imágenes y Objetos: Conjunto de Herramientas de Metodología Activa 10*. Botella Martínez, M. (trad.). Partnership for Education and Research about Responsible Living (PERL), The Centre for Collaborative Learning (CCL), Inland Norway University of Applied Sciences, Norway.
- Touriñán, J. (2018). Educación intercultural como cualificación del significado de educación, vinculada al sentido de la educación. *Revista boletín Redipe*, 3(7), 6-39.
- Trujillo, F. (2010). El análisis DAFO en el diseño de proyectos educativos: una herramienta empresarial al servicio de la educación. In www.educacontic.es.
- UNESCO. (1974) *Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales*. UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

UNESCO. (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible*. UNESCO.

UNESCO. (2018). *Avances en la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. UNESCO.

UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (Informe GEM)*.
<https://es.unesco.org/gem-report/node/2>

Valencia, E. I. (2014). *Las Teorías de Freinet en la Escuela*. Universidad Camilo José Cela.

Vilà Baños, Ruth. (2008). *La Competencia comunicativa intercultural: un estudio en el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.

Vigo, B. (2007). Sentido y significado actual del texto libre: bases para un debate. *Anuario de Pedagogía*, 9, 379-418.

Wals, A. E. J. (2015). *Más allá de dudas no razonables. Educación y aprendizaje para la sostenibilidad socioecológica en el Antropoceno*. Wageningen, Universidad de Wageningen.

https://arjenwals.files.wordpress.com/2016/02/8412100972_rvb_inauguratie-wals_oratieboekje_v02.pdf

Yupanqui y Zavaleta. (2013). *Técnicas grafo plásticas para desarrollar creatividad en los niños y niñas de 5 años de edad en la I.E. Pasitos de Jesús, en Trujillo* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo].

Zapata-Barrero, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Anthropos Editorial.

Anexos









TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

Grupo de investigación TALIS
Asociación Proyecto TALIS
www.proyectotalis.com



CUENTOS DEL MUNDO: INSTRUCCIONES

-  **EXTENSIÓN:** Cortos, máximo 2 páginas.
-  Contextualizados en el país de origen (intercultural)
-  Deben transmitir los valores de los ciudadanos locales (EpDSCG)
-  Han de ser historias originales, inventadas inspirándose en los cuentos tradicionales del lugar (intercultural)
-  Han que incluir un glosario de expresiones autóctonas, su traducción y/o una breve explicación
-  Deben suscitar la creatividad y la imaginación



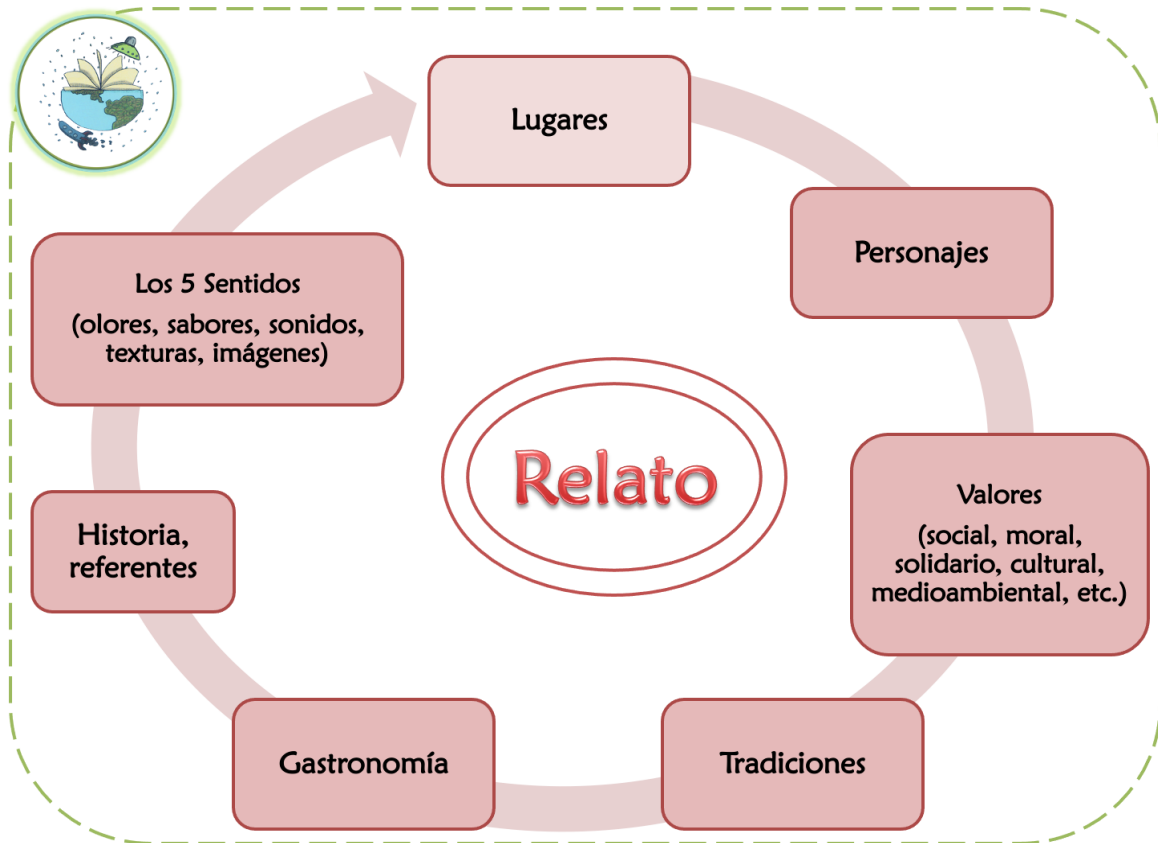
CUENTOS DEL MUNDO: TALLER

Los cuentos suelen
empezar con una
imagen...

Cerrad los ojos y pensad en
imágenes como punto de partida
de vuestra historia.



Lluvia de ideas



CUENTOS DEL MUNDO: PENSEMOS EN...

EL TIPO DE CUENTO: romance, fantástico, drama, infantil, comedia, de misterio, etc.

EL TÍTULO: dadle uno original a vuestro cuento.

LOS VALORES: la historia ha de mostrar valores sociales, morales, solidarios, medioambientales, culturales...



CUENTOS DEL MUNDO: CONSEJOS

ATRAER: Lo importante al escribir un cuento es impactar desde el principio, **captar y mantener el interés de quien lo lee.**

EL FACTOR SORPRESA: Podemos dejar el final abierto o sorprender con un acontecimiento inesperado.

RECURSOS: Utilizad diccionarios o recursos en línea si necesitáis consultar palabras o expresiones de campos semánticos específicos (de las tradiciones, festivales, gastronomía, etc.)

DIÁLOGOS: Utilizad diálogos para dinamizar la historia.



CUENTOS DEL MUNDO: CONSEJOS

Uso de párrafos si cambiamos de:

Lugar: Si la historia cambia o se desarrolla en diferentes lugares (el personaje viaja o cuenta algo de otro sitio).

Tiempo: La historia se traslada a otro tiempo, otro día (pasado o futuro).

Personajes: Si introducimos personajes nuevos.

Acontecimientos: Si una acción diferente rompe la continuidad del hilo de la historia.



CUENTOS DEL MUNDO: LAS PARTES DEL CUENTO

INICIO: La persona que vaya a leer la historia se sumergirá en ella. Presentaremos los personajes y el marco.

DESARROLLO: La historia toma forma, se desarrolla la trama, los personajes, las acciones, etc.

DESENLACE: El final de la historia es importante. ¡No podemos echarlo todo a perder por una conclusión floja o incoherente! Resolved los conflictos de la trama, terminad las acciones correctamente, y cread un final agradable y/o que emocione a quien lo lea.



EL INICIO

PARA COMENZAR LA HISTORIA PODÉIS...

- describir el lugar donde se desarrolla.
- describir un personaje, por ejemplo el protagonista. Pensad que la manera en que describáis puede influir sobre la historia, evocar emociones en quien la lea.
- comenzar con la acción: dadle emoción, los personajes están haciendo alguna cosa, yendo a algún sitio.
- comenzar con una conversación entre los personajes.



UN EMPUJONCITO MÁS AL INICIO:

- Cuando sepáis de qué irá la historia, necesitaréis empezar con buen pie. Podéis usar una **fórmula de cuento tradicional**: *Érase una vez, un buen día, en una época en que las hadas...*

www.elhuevodechocolate.com/cuentos/cuentos7.htm

Pero lo más difícil será presentar los **elementos principales de la historia**:

- Describir el lugar.

- Presentar los personajes (física/psicológicamente):

Forma directa. Describís su físico y su forma de ser: *Juan era grande y corpulento. También era nervioso y un poco patoso.*

Forma indirecta. Los describís a través de sus acciones o reacciones: *Juan se asustó mucho al ver el lagarto sobre la silla. Se tropezó con la mesa y, como era tan corpulento, lo tiró todo al suelo.*



Desarrollo

- A medida que avanza la lectura, la historia debe continuar captando la atención. Debéis mantener la acción, desarrollar los personajes y la trama. Recordad que hay que empezar un nuevo párrafo cada vez que cambia algo.
- Para iniciar un párrafo nuevo, cambiad:
 - de escena.
 - la hora.
 - los personajes.
 - los acontecimientos.



UN EMPUJONCITO MÁS AL DESARROLLO:

➤ **La acción:** El hecho de expones el problema o conflicto que desencadenará la historia: un tesoro que encontrar, un monstruo al que liquidar, un viaje que emprender, alguien a quien buscar, etc.

➤ **El narrador:** Podemos contar la historia en 1ª o 3ª persona, o de forma impersonal. El protagonista cuenta la historia o es testigo de lo que ocurre, desde dentro o fuera de ella. Esto aparecerá y condicionará la historia a lo largo de todo el relato.

- **El narrador omnisciente:** Lo sabe todo y puede contar cualquier cosa sobre cualquiera de los personajes.
- **El personaje-narrador:** No lo sabe todo, solo puede contarnos lo que averigua al interactuar con el resto de personajes.



UN EMPUJONCITO MÁS AL DESARROLLO:

Todo lo introducido debe desarrollarse y terminar.

La función: Todo lo que contéis debe tener un propósito. Si añadís un personaje o contáis una anécdota, debe tener un porqué que podéis retomar más adelante en la historia.

Ej. Si un personaje ve una pistola en una caja, tiene que haber algo relacionado con ese arma en algún momento. Si presentamos un personaje o un lugar, seguramente estarán implicados.

Desarrollar las acciones: Trabajad las historias o las acciones presentadas en el inicio. *Ej. Si presentamos un niño que se escapa de casa, tendremos que narrar sus aventuras hasta su regreso.*

Lo mismo ocurre con las emociones, la inquietudes de los personajes, lo que les ocurre en la historia... Lo que se desarrolle nos conducirá al desenlace, justificará las razones de sus acciones.



DESENLACE

La conclusión no ha de ser forzada o rápida.

Terminad la historia de manera coherente.

Ultimad los detalles de la historia para concluir.

Ej. Los personajes regresan a casa tras sus aventuras, se salvan, encuentran un tesoro...

No añadáis un personaje nuevo al final del relato que de repente solucione todos los problemas.



PARA TERMINAR LA HISTORIA:

- **Final cerrado:** Llevamos el relato a su fin atando todos los cabos del hilo argumentativo iniciado.
- **Final abierto:** El relato acabará con un toque de suspense. Ciertos detalles nunca serán desvelados.
- **Reflexión:** El narrador o uno de los personajes reflexionan sobre algo acontecido en el relato. Puede hacerse en forma de monólogo o de conversación, por ejemplo.

Summary

The world continues to be divided by structural and environmental inequalities that are reinforced by the challenges posed by climate change, and the conflicts that plague certain regions and the communities that suffer from poverty. To address these and other global issues and ensure that global citizenship thrives as a whole, we must directly address their causes and sustainably realize Human Rights for all. With this objective in mind, the United Nations Organization announced in 2015 the approval, by consensus, of the 2030 Agenda, signed by 193 countries.

BACKGROUND OF THE 2030 AGENDA

The steps taken over the years to get to this point have been many. The United Nations General Assembly has prioritized issues such as the reduction of poverty, the eradication of hunger, the introduction of universal Primary Education, and the promotion of gender equality. All of them became especially important in 1960 when the United Nations (UN) admitted the largest number of new members to date. At that time, seventeen nations became part of it as a first wave of newly independent countries. This aroused developmental concerns, particularly related to the fight against world hunger.

From 1960 to 2000, the UN proclaimed four Development Decades. As a result of the different concerns that arose in terms of development beyond the fight against hunger, every ten years, new objectives, goals and strategies were proposed. In order to fulfil these, the different countries contributed economically. The collapse of the gold standard (the monetary system in which the standard economic unit of account is based on a fixed quantity of gold) that took place in the 1970s emphasized not only the impact that the food crisis had on economic and social development but was also reflected in the Universal Declaration of Human Rights of 1948 and the fundamental principles and values associated with the right to life and human dignity. So far, the efforts made to reduce the gap between developed and developing countries have not had the intended effect.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

In 2000, the UN acknowledged that many of the challenges that had been highlighted in previous strategies still persisted. Globalization and the incipient interdependence of world economies were attracting international attention. To promote development, social security, decentralization, transparency and accountability, among other factors, nations and their governments would hastily have to focus on something else than economic growth.

THE ARRIVAL OF THE MILLENNIUM DEVELOPMENT GOALS

The United Nations General Assembly tried through a holistic approach to combine a series of objectives and goals that would promote economic and social development while addressing poverty. Thus, in 2000, the Millennium Declaration was approved in an attempt to unite and focus all the activities, commitments and initiatives that had emerged separately in the past decades in the field of development. The latter, known as the Millennium Development Goals (MDGs, ODM in Spanish), called for the most developed countries to multiply their efforts and promote the economic and social development of the world's poorest nations.

The regular session of the UN, which took place in 2000, was dedicated to changing the direction of the past four decades of debate, challenges, and fruitless struggles to achieve satisfactory economic and social development worldwide. During this meeting, called the Millennium Summit, 189 countries, the largest gathering of world leaders held to date, signed a pact that included the eight MDGs that should be met before 2015.

The Millennium Summit highlighted development as an intrinsic right and focused its attention on traditionally marginalized groups, such as ethnic minorities, indigenous peoples and women specifically. The commitment established by the signatories involved having unprecedented political support that promoted increased awareness of the North-South gap and facilitated international efforts to end poverty through policies and resource contributions for Official Assistance to the Development (OAD).

FROM THE MDGs TO THE Sustainable Development Goals

The MDGs generated significant momentum. The progress made was substantial. Yet, the scope of the achievements was uneven. The Millennium Summit pact received some criticism that would be taken into account in the following design of the 2030 Agenda.

This document details 17 SDGs as its cornerstone. The SDGs are heirs to the aforementioned MDGs. Their purpose is to make a qualitative leap by continuing and amplifying the successes of the previous phase, as well as achieving those goals that were previously not accomplished at the end of the Millennium period (2000-2015). The SDGs must function as the blueprint to the construction of a better world, without poverty or inequalities, in peace, and of an inclusive, egalitarian, fair, respectful, and loving global society for the planet and the environment.

The 2030 Agenda is based on four principles that guide its implementation: universality, participation, accountability, and equality and non-discrimination. One of the novelties of this document is its universality. During the period 2015-2030, all the countries are asked to focus on reducing their inequalities and impact on the environment. Both developed or developing countries must contribute to promote prosperity while protecting the planet. We consider the countries globally; we talk about "global citizenship." The 2030 Agenda also seeks to propose strategies that address the causes of poverty to ensure its eradication. This can be achieved through economic growth and addressing different social needs (education, health, social protection, and employment opportunities) without excluding, unlike the MDGs did, the protection of the environment and the fight against climate change. This agenda is a more ambitious, much more inclusive, coherent and comprehensive approach.

Contribution to the 2030 Agenda also underscores the importance of participation. This means that it not only involves governments but, among others, also associations, the private sector, academia and civil society in general. All stakeholders are expected to form alliances and participate in the pursuit of national initiatives. The 2030 Agenda explicitly recognizes the

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

strategic importance of partnerships as a guarantee of mobilization and results. Therefore, the fulfilment and success of the SDGs are a shared responsibility.

Looking back and reviewing the background of the SDGs, we know that this ambitious project is not the first attempt by the UN to create a transformative movement worldwide to promote human rights and reduce inequalities. The MDGs achieved several of the proposed goals but also received criticism. Despite the observations made about the non-legal obligation of the previous objectives, the agreement on the SDGs is still not binding. The 2030 Agenda does highlight, however, accountability as one of its principles. The governments of the signatory countries have the political responsibility to integrate the SDGs as goals of their own, establishing the necessary measures within the framework of their territory to achieve them. To measure the progress in meeting the targets, the UN expects the governments to establish a review and monitoring system that is regionally adaptable and collects reliable, accessible and timely data. The input of this structured information from different scales will contribute to the analysis at the global level.

Each of the 17 SDGs is accompanied by its targets, 169 in total, defined by the heads of statistics of the Member States. These, in turn, have indicators that will serve to monitor and review the progress each country makes annually. There are approximately 300 indicators for the 169 targets. Each could count two of them, except those that cover cross-cutting issues.

There are indicators at different scales. At the global level, the Inter-Agency and Expert Group on SDG Indicators, and with the agreement in March 2016 of the United Nations Statistical Commission, developed a framework for global indicators, later approved by the Economic and Social Council and the General Assembly. At the national level, it is the governments that should be in charge of establishing the indicators that will contribute to their process of analysing the fulfilment of the objectives and goals. These will be enriched with the data provided by the progress illustrated in the monitoring and review at the regional level.

The 17 SDGs are comprehensive, multidimensional, participatory and universal. All countries can be the object and subject of the 2030 Agenda, from a social, economic or environmental point of view. They must involve all the actors that make up their society, in addition to combining national public policies, foreign action and development cooperation, and without losing sight of the notion of sustainability that is included in a transversal way in each of the universal SDGs (Alcaraz and Alonso, 2019).

For their implementation, the SDGs are based on and must comply with six principles:

Mainstreaming: for everyone and by everyone (shared efforts and rewards).

Interrelation (holistic and multidimensional approach, integrative and indivisible by transversal elements, to implement everything simultaneously and harmonized, interconnection between objectives, participants at different levels) + (international, intersectoral, interdisciplinary work networks and alliances coordinated in the different dimensions sustainable development, collaboration between stakeholders).

Shared responsibility (of all countries and actors, always depending on their resources and capacities).

Subsidiarity (proportional approach in resources but never independently: alliances for shared management).

Localization and appropriation (classic SD mantra thinks globally, applies locally, cascading generation - different levels of society and actors of a global, national multilevel agenda ... They are not watertight, they are shaped by the implementation).

Evaluation and accountability (progress and processes, measuring results and extracting learning, SDGs are not legally binding but there is political commitment.

National, regional and world reports, corporate Social Responsibility reports).

The 17 SDGs, indivisible and intimately interconnected and related, could be divided into three blocks: people (SDG 1 to 6), the progress of collective efforts (7 to 11, 16 and 17) and environment (12 to 15); although they are also collected in five areas or axes known as *the 5 Ps*:

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

People, Planet, Prosperity, Peace and Partnership. We must bear in mind that each of the SDGs has a direct influence on the others, so we must not attend to them in isolation. The problems they address are complex and require a coherent, non-compartmentalized vision that tackles poverty and unsustainable development and their causes. Training citizens in the values of tolerance, sustainability, justice, equity and interculturality is essential for the achievement of these goals.

SDG 4: EDUCATION

When we talk about training or teaching we cannot help but think about education. The right to receive it is included in the Universal Declaration of Human Rights. Education gets a lot of attention and recognition for its ability to empower people and improve their quality of life. In order to do so, it must be provided with the necessary tools so that they can innovate and develop solutions to meet the challenges they encounter. Education is a public good, a renewable resource and, arguably, the engine of the 2030 Agenda, and the success of the 17 SDGs. This is true in light of the fact that, in addition to representing the centre of SDG 4, education plays a notable role in the implementation of the others.

For education to act as a catalyst and effectively promote radical and urgent changes, it must first comply with the characteristics stipulated by Sustainable Development Goal 4. According to the 2030 Agenda, Education must be:

Universal, as stipulated by the Human Rights.

Lifelong, effective, and relevant to each educational level and adulthood, as well as adaptable to different audiences and contexts.

Inclusive and equitable, also in terms of gender.

Of quality, with an effective approach that provides relevant knowledge, skills, and competencies.

Relevant, up-to-date, and useful for the future, citizens, and the global environment (plural, interconnected and interdependent, as the goals of SDG 4 indicate, below).

EDUCATION IN THE 21st CENTURY

Education is a tool with great power of transformation that can contribute to the construction of a prosperous, healthy, and happy society. Since its conceptualization, there have been movements of reform and criticism towards the practices of the time. In recent history, proposals that seek to renew teaching-learning methods in the formal sphere and put an end to those that "teach 19th-century content with 20th-century teachers to 21st-century students" (Monereo and Pozo, 2001) have multiplied. Indeed, education can define and shape societies, reproduce and legitimize the values of the status quo or set itself up as "an engine of change that seeks to transform unjust and unequal reality" (Mesa, 2019b). As mentioned above, the role that education must play a role in this process is unquestionable.

We are part of a globalized society. Held et al. (2000) understand the phenomenon of globalization as "the process or processes that embody the change in the spatial organization of social relations and transactions, generating transcontinental and interregional flows and networks of activity, interaction and exercise of power..." From this point of view, the global reality in which we live would be our environment. It is in this context that education operates, and to which it must adapt and respond (Brunner, 2000, in Lubies, Hasler and Mayo, 2013). In a globalized society, long-established elements come into contact with new ones through the relationships with family and friends and exposure to other members of it. Given the inevitability of this phenomenon, we must remember the importance of linking the local with the global, as underlined by the 2030 Agenda. Society is changing and following a process of integration for which it was not prepared. It needs to adapt the reality that has worked so far to the new situation.

Changes are always susceptible to creating conflicts and it is no different when it comes to globalisation. We should also bear in mind that this phenomenon does not affect all the population equally. The new development model has substantially improved the standard of living of a fifth of humanity. It has also worsened that of a similar number of people. We are

experiencing deep changes and new global challenges affect all areas and levels of society: politics, culture, development, economy and, also, education (among many others). The probability of international tensions and pockets of poverty (Llorente and Capella, 2009), which translates into the deterioration of the welfare state, increases especially in contexts of crisis. One recent example of such is the global financial crisis (GFC) of 2008 and has affected the economies worldwide and harmed liberal democracy (Sanahuja, 2018). In a context like this one, “gazes full of rejection and resentment for the situation itself (may arise) against migrants, minorities, making them responsible” (Díez, 2012). It is, therefore, necessary to understand and practice a *transculturality*. That means fighting the imagined borders within our heads by accepting as fact that no culture prevails over another. It is convenient to discourage a dichotomy between the groups of "natives" and "foreigners" that shows all foreigners as being different from us. If not, we run the risk of fostering a “mental, social, labour, economic, political, legal barrier, in short, structural that prevents, or at least hinders, really and effectively a mestizo society” (Díez, 2012). The starting point has to be the transformation of power relations in both public and private spaces to achieve a deep awareness, necessary to obtain a fairer and more inclusive society. Education must make the leap towards the 21st century, transform and adapt its policies, structures and processes to promote economic human development, social equity and cultural integration, new contexts of information, knowledge, work, and technological and cultural meanings. This is not an easy task; it will take time and resources, but it is essential due to the relevance of linking education with values in an increasingly free society.

But schools are not neutral spaces (Tchimino, 2006). Everything that happens outside their walls directly affects the educational process. Beyond what is specified in the curriculum, the school is a space for cultural creation and a source of introduction and development of social relationships, the creation of identity and a sense of community. For this reason, we consider it the ideal place to promote coexistence and the recognition of the rights and responsibilities of each person, not only within a community but also with the national and global environment.

Article 13 of the Spanish Law of Cooperation for Development of 1998 defined Education for Development as an instrument of awareness in society. More recently, it focuses on the creation of global citizenship. It describes it as the “constant educational process (formal, non-formal and informal) aimed at promoting global citizenship through knowledge, attitudes and values capable of generating a culture of solidarity committed to fighting poverty and exclusion, as well as promoting human and sustainable development” (Ortega, 2007).

Also, the IV Master Plan of Valencian Cooperation 2017-2020 and the V Master Plan of Spanish cooperation 2018-2021 share the idea of promoting an Education for Development that acts on the areas of training but also of research, awareness and global citizen participation. Aiming at all these sections, he hopes to achieve a socially inclusive, equitable, tolerant, fair and open reality.

In this context, Education for Sustainable Development and Global Citizenship (EfSDGC, EpDSCG in Spanish), from its most intercultural dimension, is the route of action that has been chosen to reach the aim of training the citizens of the 21st century, in light of the fact that it transcends the traditional educational approaches and provides the practical knowledge necessary to face the complex realities of today (Tilbury, 2011), in a society characterized by displacement and exchanges between communities of multiple social and cultural characteristics, with the aim of promoting participation and involvement of young people concerning the SDGs.

EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND GLOBAL CITIZENSHIP

We conceive citizenship as a community of citizens. Here, we understand the concept of citizen beyond the legal definition of the person that combines the fulfilment of political and legal rights and duties with a supra-state dimension (Mesa, 2019a). A citizen is the one who also makes a practical contribution to the public life of the community with a civic attitude (Zapata-Barrero, 2001). This definition is of particular interest from the point of view of education in a global society, as Gimeno (2001) shows us, since:

both concepts, citizenship and education, require an optimistic vision of progress in their struggle for a better world and society.

citizenship provides references, norms and values that frame how to think and carry out education.

in civic education and citizen participation, moral and political judgment training fosters the strengthening of public spaces where individuals feel like rooted actors and committed.

education alone is what creates citizenship. Without it, individuals would be left out of social participation and contribution.

We understand Education for Development and Global Citizenship (EfDGC, EpDCG in Spanish) as a training opportunity for the exercise of economic, social, and cultural rights, inalienable from those who make up a society, and the responsibilities and duties they have with respect to others, that responds to “the values of equality, solidarity and non-discrimination” (Cepal, 2000, Pieterse, 2004). Education would aim to train autonomous citizens, aware of their active role in the world, respectful of diversity, capable of thinking critically and understanding the economic, political, social, cultural, technological and ecological structures of the world.

The first references to education that understand development as something more than instructing the youngest to guarantee economic progress and a transfer of resources are found in philosophical and pedagogical theory. An example of that would be the work of Paulo Freire in *Education as Practice of Liberty* (1976) and *Pedagogy of the Oppressed* (1968). In his works, Freire analyses the educational system from a humanistic and ethical point of view and concludes that there is a need to highlight the liberating power of education and integrate values that go beyond scientific knowledge, which does nothing but reproduce the inequalities of the time. Development is seen, therefore, as the possibility of generating opportunities and providing capacities to all the people who make up the world society as a whole. Education is the vessel through which these tools may be transmitted. Noelia Santamaría-Cárdaba (2020)

carried out a detailed study of the different definitions attributed to Education for Development (EfD, EpD in Spanish). First of all, she points out that it is a complete and dynamic element but, according to her analysis, it is an "educational process open to participation that aims to create autonomous people who have critical consciences and a strong social commitment" with the purpose of "creat[ing] critical global citizens who act in favour of solidarity, respect, equity, cooperation and the defence of Human Rights to transform the world."

The EfD would be officially recognized for the first time in 1974 by UNESCO in its Recommendation on Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education on Human Rights and Fundamental Freedoms. This document "broadens the view" towards the relationship between the local and the global and gives relevance to the environment. Every four years, the Member States that consider it submit a report to UNESCO highlighting the progress made in its application. It is still a benchmark today for keeping track of the evolution of EfD in the world (Cordón, Sianes and Ortega, 2012).

The world has evolved putting the local and the global on the same level. Both affect and have repercussions for the other and, therefore, citizens must be prepared and trained to coexist and collaborate in the current "glocal" situation and the times to come. Education for Global Citizenship, as highlighted by Mesa (2019a), must be universal and constitute an "integral training of the person in an increasingly globalized world" and this "citizenship is constituted as a unifying and integrating element of society" which shares the same rights for each of its individuals. With a view to the challenges and capacities of each community, the educational field can propose "localized" agendas that meet the needs of its territory and focus on its participation as part of the world. From this basis and through daily gestures, we can learn to build solutions to global problems.

A changing, unpredictable world in incessant evolution requires a transformative and flexible education that moves away from stagnant, compartmentalized subjects. The EfSDGC proposes that we reorganize knowledge, find relevant current references and examples that put citizens

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

(and students) at the centre, and show how Human Rights, peace, justice, and development are, in fact, related. An interdisciplinary and holistic proposal that dares to question and investigate will teach people to use critical thinking, empathy, the capacity for argumentation and mediation, and to seek positive and creative collaborations and synergies. The push that the 2030 Agenda and its 17 SDGs are receiving is the ideal context to support the introduction of these types of values.

Importantly, all of these values rest on the fundamental concept of sustainability. This was born in the 1980s with the Brundtland Report published by the UN World Commission for Environment and Development. In it, a series of proposals aimed to change economic development policies related to capitalism and globalization. A paradigm shift was sought that would guarantee the improvement of the lives of future generations without abusing natural resources. Consequently, we conceive sustainability in three dimensions, namely the social, economic, and environmental.

This triad brings together a set of elements that must be taken into account when promoting initiatives and conceptualizing projects to reduce our negative impact on and multiply our contributions to the environment. The 17 SDGs more detailed and with specific goals mark the way to a more sustainable world. Moreover, education, in addition to being an objective in itself, is the means to train the people responsible for designing and building that world.

The EfSDGC can be an opportunity to get members of society involved and to collaborate in the implementation of “environmental integrity, economic viability and a fair society for present and future generations,” as UNESCO (2017) points out regarding the role of education in the context of the SDGs. There is also a facet that we consider to be of particular relevance, namely the cultural one. For people to recognize and integrate new elements in their lifestyles, they need to understand and assimilate them (Nos, Farné and Al-Najjar Trujillo, 2019) at cognitive (knowledge and thinking skills), socio-emotional (collaborative capacities, communicators and negotiators) and behavioural (knowledge put into practice, taken into action) levels (Guzmán

and Ortiz, 2019). If we make them intrinsic to our global culture, we will become “citizens of sustainability” (Wals, 2015), owners of complex and reasoned thinking that are empathetic and committed to sustainability skills.

In the field of education, we could see it as contexts (formal, non-formal and informal) which prioritize the interaction between the students and with the environment; where the teaching-learning process addresses problems in a trans- and interdisciplinary way, prioritizing the participation and collaboration of the participants, and attending to the different styles of learning (visual, auditory, reading/writing, or kinaesthetic). UNESCO (2017) defends the importance of this pedagogy for the acquisition of eight “key competencies necessary to promote sustainable development”:

systems thinking competence

anticipatory competition

regulatory competence

strategic competence

collaboration competition

critical analysis competence

self-awareness competence

integrated problem-solving competence

Acquired through practice, experience, and reflection, they are not linked to any predetermined situation, they are transversal, multidimensional, and are designed so that, regardless of age, all students in the world can actively participate in promoting sustainability. The acquisition of the SDGs by the individual will enable them to adapt and self-organize in order to address complex socio-ecological challenges.

The objective of EfSDGC is to empower people and their communities in the construction of an “ecologically sustainable, economically efficient and socially just world” (Torkar, McCloat and

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

Didham, 2018), without forgetting the interconnection between personal, local, and global culture, to learn how our lifestyles impact and relate to sustainable development. Therefore, EfSDGC is considered an integral part of what we have been defining as quality education and lifelong learning, which means that it is holistic and transformational, and integrates content and results, pedagogy and learning environment.

The 2030 Agenda understands sustainable development as a way that manages to satisfy current needs without jeopardizing the ability of future generations to meet theirs. This requires thoughtful and consensual efforts towards building an inclusive, equitable, sustainable and resilient future, not only for people but also for the planet. To achieve sustainable development, three basic elements need to be in harmony: economic growth, social inclusion and environmental protection. All three are interrelated and essential for the well-being of individuals and societies. In a sustainable world, there is no room for any kind of poverty. It is essential to create greater opportunities for global citizenship, reducing inequalities, improving basic living standards, fostering equitable and inclusive social development and promoting the integrated and sustainable management of natural resources and ecosystems. All this will not be possible without an education that contributes to the optimistic values of progress, commitment, and active citizen participation, which is key in the intercultural society to which we belong.

CULTURE

At this point, it is necessary to find the appropriate terms to reflect on the intercultural approach. It is essential to find a common language to guide our analyses and the proposals of this research, as you can see below. The concept of culture is attributed infinite meanings and, therefore, we must specify how it is conceived in the context of this work.

When talking about migration, the concepts of *culture*, *multiculturalism*, *pluriculturalism*, *interculturality* and *transculturality* are often used, but sometimes incorrectly. We will start by defining them, paying special attention to the origins and evolution of interculturality. Next, we

will review what we understand by *Intercultural Competence* (IC) and the practical applications in the field of education that it contributes to the construction of equitable and nuanced global citizenship.

According to the Dictionary of the Spanish language (known as DLE) of the Real Academia Española (RAE), culture is the "set of ways of life and customs, knowledge and degree of artistic, scientific, industrial development, at a time, social group, etc." (Third definition, RAE, 2019, online). Despite the changes in meaning of the term 'culture' over time, a common denominator seems to have remained: it is intrinsic to the human being since it is defined based on the social context of the person (Leyton, 2019). This means that it is not something innate; we are not born with it. Culture will depend on our daily experiences, the environment in which we are situated, and on our education.

The concept of culture as the development of the mind and refinement appears in the 19th century, and this extends to the creative dimension (the arts) and how everyone conceives leisure. In the second half of the 20th century, culture is understood as a means to define and understand human identity, a "system of conceptions expressed in symbolic forms through which people communicate, perpetuate and develop their knowledge about attitudes towards life" (Geertz, 1973). Our culture helps us give meaning to our existence and to shape our behaviour, following the moral, aesthetic, cognitive and existential aspects that are attributed to it.

If we take into account the number of factors that are inferred within the realm of culture, it is not surprising that there are multiple possible combinations that are complex and dynamic.

Probably for longer than it should, a single culture – i.e., the European one – has dominated as the model of human development to which one should aspire and follow. Fortunately, at the beginning of the 20th century, as Juliano (1993) points out, cultural relativism emerged. From then on, we started seeing value in the potential for change that cultural diversity offers us. This

appeared to be some kind of a guarantee for us to adapt to the changes taking place in the future to come. The cultural aspects that ethnic or cultural minorities can offer could be classified as survival insurance for humanity. In contrast, isolating diversity would severely limit adaptive solutions.

Our vision of cultural diversity is anthropological. We understand it as a set of strategies imagined and developed by human beings to survive as a group and perpetuate the species, in time and space, through the behaviours of its descendants. From this perspective, any difference in lifestyle, norms of conduct or values that allows us to understand how people behave must be understood as part or product of cultural diversity. We are all in some way different from other human beings.

Lluch and Salinas (1996, in Escarbajal Frutos, 2015) describe, in general words, cultural differences in terms of seven main dimensions: social and political structure (stratification and governance), a economic system, a communication system, a belief system and a rationality, moral system (codes of ethics, values and norms), an aesthetic system (expressions, art, music, food and entertainment) and a maturation system (stages of life).

The description of personal or social characteristics based on each of these dimensions provides a map of the cultural references of a particular group or person.

If we are all different in some respects, we necessarily have to be similar in others. These similarities are essential to facilitate communication, to allow us to understand, and to know the differences would serve to negotiate common expectations, norms and values that will direct us towards our objectives and organize our necessary coexistence (Aguado, 2005).

Cultural diversity is not new; it has always been more or less visible in all human groups. Every society is mestizo. Majorities and minorities; migrants, refugees and natives; Muslims, Catholics, Buddhists, and Jews; different sexual orientations and diverse family structures are all co-existing in this place where we all live. The reasons behind this panorama of migration and

displacement, both internal and across borders, are diverse and in turn, bring considerable challenges and benefits. Undoubtedly, something that we must consider is how we want to attend these cultural meetings and, for this, we will review four concepts that usually arise in connection to the migratory phenomenon and that are invariably misinterpreted and confused: multiculturalism, pluriculturalism, interculturality and transculturality.

The concept of “multiculturalism” appears in the second half of the 20th century in the United States. In fact, multiculturalism has been an official policy in several Western nations since the 1970s (Claval, 2009) and refers to the presence of more than one culture in a territory. These cultures coexist in space but do not interact, there is no social union between them (Bernabé, 2012). An interpretation like this one tends to strengthen the division between the cultural groups present in the territory, usually to the detriment of those minorities compared to the majority (Leyton, 2019) for different reasons depending on the country.

The phenomenon of “interculturality”, also from the beginning of the 20th century, concerns the way in which different cultures that are present in the same place are related to each other (Jiménez and Goenechea, 2014). For instance, how they seek to communicate in a fluid way, avoid impositions and value the features that distinguish them as a group. A relationship based on knowledge and mutual recognition is created between cultural groups. Bernabé (2012) uses the example of the European Union institutions in Brussels and how their common objectives lead officials from many countries to interact and contribute their knowledge and skills.

The third concept that needs clarification, “pluriculturalism”, suggests that the contact between two or more cultures in a given territory and their union is not limited to the spatial dimension. There may be interaction, a coexistence between one and the other. The phenomenon of multiculturalism is intrinsic to migration and we can use it to refer to these cultures that coexist, without entering into distinctions and differences as exemplified by Bernabé (2012) with the celebration of the Olympic Games.

The fourth concept that we want to clarify before entering fully into interculturality is “transculturality”, an emerging term that criticizes and transcends that of interculturality. According to the detractors of interculturality, it would have failed to fulfil its purposes by putting itself at the service of neoliberalism (Leyton, 2019) by favouring the “local” culture over the others, prioritizing the establishment of a harmony between cultures that hinders a sincere dialogue, and therefore possibly uncomfortable, between the parties (Bernreuter, 2006). Consequently, it fosters a paternalistic and charitable view (Gnisci, 2011) as opposed to the goal of exchanging from the perspective of equality.

Cattaneo (2018) understands transculturality as a transitive process through which individuals who are exposed to cultures other than their own would lose elements of their identity to acquire or create new ones, which could be considered part of a neoculturation phenomenon (Ortiz, 1940).

The democratic ideals associated with the principles of social justice and civic participation, as well as the most recent phenomena of social change such as migration, new economic models, the incorporation of women into the workplace and the demands of traditionally discriminated groups, are some of the reasons for the proposals in intercultural education and are the reason and criterion for the focus on intercultural education in this thesis.

According to Rockwell and Álvarez (1997), education is transmission and cultural construction . Whether formally or informally, education always generates, transmits, establishes and modulates meanings, behavioural patterns, communication skills, languages, ways of seeing the world, etc.

It is undeniable that cultural differences define us and modulate our personal and social relationships. For that reason, schools, as a place of both education and wider socialization, must address the differences that may exist between the students and their environment. In this way, coherence is given to the principles adopted by global citizenship that defend the rights of equality, equity and social participation. But it also goes further, guaranteeing the acquisition of

essential educational objectives, such as the construction of identity and the achievement of equal opportunities by giving everyone access to the necessary assets and resources. Since education's main function is to provide people with the tools and strategies to achieve success and have a decent life, which they would not possess otherwise, it becomes crucial to create a space in schools that focuses on interculturality, which in turn would contribute towards achieving the SDGs of the 2030 Agenda.

INTERCULTURAL EDUCATION

Intercultural education has become a recurring term in the educational field. The connotations associated with interculturality are positive and lean towards the establishment of a new, active, open, and transformative school, and an educational proposal linked to exchange, mutual enrichment, cooperation between individuals and groups (Escarbajal, 2015). Educational reflection and research focus on cultural differences. The objective of intercultural education proposes an educational practice that seeks to respond to the specific cultural diversity of democratic societies from premises that respect and value cultural pluralism as an educational resource and wealth. In this way, intercultural education emerges as a perfect tool to contribute to SDG 4 of inclusive, equitable, quality and lifelong education for all citizens.

Interculturality also implies an exchange where not only the acculturation of the weakest is avoided but, thanks to communication and knowledge of the other, a bidirectional exchange takes place (Mínguez, 2009). From this pedagogical position, cultural diversity is seen as a valuable source of enrichment for all the groups involved in the interaction (Palaiologou and Dietz, 2012a).

In summary, we would argue that one very useful way of integrating the curriculum into the intercultural education framework is to make clear precisely what intercultural education is and what it is not. According to the INTER Guide (2006), intercultural education does not mean:

celebrating the differences through events such as “gastronomic weeks,” “intercultural weeks,” “the day of...” and so on.

classifying a group as “the others” and not giving everyone the opportunity for mutual knowledge on the level of equality.

looking for particular recipes that solve problems or address the group of “the others”.

creating particular educational programs that isolate specific groups, as in compensatory education (which follows a process of acculturation of minority cultures through a process of assimilation (Díez, 2012).

trying to include students from different cultures or origins in the classroom without having promoted positive relationships of the rest of the students with them.

avoiding conflicts. These are part of the daily idiosyncrasy of the classroom. They must be dealt with appropriately so that students can learn how to fight against prejudice and discrimination.

Intercultural education manifests itself in the necessity to combine different socio-cultural realities and experiences that exist in our society and that, obviously, lead to school. It is necessary to reflect on the subject of the treatment of cultural diversity so that the educational system considers a coherent perspective of the future to come. The problem of interculturalisation is a socio-ideological fact, the result of the existing economic and social misery. It is necessary to learn about it inside and outside of school so that it does not become a mere set of auxiliary and compensatory measures.

Gimeno (2002) argues that the school not only transmits knowledge, values and standards of conduct, but also establishes links with the world by focusing on what we share, considering the perspectives of others without forgetting what distinguishes us; however, it does not isolate us. Meanwhile, Nussbaum (1999) affirms that “the challenge of world citizenship is to move towards a state of affairs in which all differences are understood in a non-hierarchical way.”

It is for this reason that education allows us to understand the world and commit ourselves to solidarity and justice. The great challenges of humanity require a conscious and committed global citizenry that can meet them. With that goal in mind, we cannot lose sight of the socio-economic context of society at large. We are talking about "our" context and "theirs", the one of the people coming from other countries who seek to integrate. Some of them may not have enough resources to settle at the top of the economic pyramid and being different does not usually make their lives easier (INJUVE, 2016).

Only within this context can we analyse the challenges of intercultural coexistence, namely inequalities, power, and social structure. Sleeter and Grant (1988) state that these should be addressed directly through intercultural education. Only then will we effectively embark on building a more fair society. When students understand the environment around them and have the tools to actively participate, the construction of a fair, inclusive, egalitarian and sustainable society is possible.

Therefore, we need to learn and learn how to teach our students to reflect on how they want to be able to attend and understand everything that today's society asks of us. This is where intercultural competence comes in as a vehicle of intercultural education in our classrooms (Olcina-Sempere, Reis-Jorge and Ferreira, 2020).

INTERCULTURAL COMPETENCE

The European Higher Education Area (EHEA) establishes that the development of Intercultural Competence (IC) is key in the formation of 21st-century students as active, critical, supportive, and democratic citizenship in a pluralistic world. IC is, therefore, "knowing others, knowing oneself, having skills to interpret and relate, skills to discover and/or interact, and value the values, beliefs and behaviours of others, relativising those of oneself" (Deardorff, 2004). With it, we develop our social and communication skills. It enables us to interact satisfactorily with people of diverse origins and cultures.

Thinking about “cultural differences and implications” (Mínguez, 2009) pushes us to conscious reflection and gives us a much more enriching educational experience. In addition, Banks' five dimensions of multicultural education (1993) of content integration, knowledge construction process, prejudice reduction, equity pedagogy, and an empowering school culture and social structure must also be dealt with. In other words, we should face transformative academic knowledge (Singh, 2013) by “challenging the social, political and economic structures of society that perpetuate inequality and contribute to the marginalization of excluded groups” (Banks, 2015).

THE DIDACTIC FRAMEWORK OF INTERACTION

The preceding sections develop and justify the need and relevance for educating future citizens in sustainable and intercultural values, not only as part of the project of the UN 2030 Agenda and the implicit achievement of the 17 SDGs that it includes, but also as an essential piece in the construction of a world rich in nuances that is fair, equitable, empathetic and peaceful. We consider the responsibility for this task to fall on education (SDG 4). The proposal of this thesis aims to meet these objectives in the most efficient way possible. Therefore, this knowledge cannot be imposed but must find a way to inspire citizens. Beyond the ambition of awakening the "world of the future", we believe that the Arts are the means through which success can best be achieved.

The Arts are forms of expression that reflect reality from infinite points of view and make us travel to places and times unimaginable and unattainable in any other way. The use of the arts as a didactic resource for the transmission of values and the development of reflection and critical thinking multiplies and enriches citizenship education.

This means that all of them offer the possibility of discovering something that is not necessarily familiar to us or we can find in our day-to-day experiences, such as different places where people live similarly or different to us and who experience different events in infinite times. If artistic works are attractive to us and, in addition, open the door to infinite realities, why not

take advantage of that wealth as a formative and simultaneously motivating element? As previously stated, not everyone has the capacity, luck, time or means to travel and experience the cultures of the rest of the world's citizens in person, let alone travel to other points in time.

Although it is true that the curriculum is very condensed and follows a classic structures, it is possible to find a way to give space to reflection and dialogue between students and with teachers that would promote ethical, critical, and creative thinking. This approach would imply a departure from traditional pedagogies, but without thereby neglecting to address the legal requirements of the curriculum. In addition, it would allow us to introduce questions related to the well-being of people and the nature of our environment. It is, therefore, about pedagogies that revolutionize the concept of education as we have conceived it until recently (Cabrera, 2018) and in which it is feasible to incorporate Education for Sustainable Development and Global Citizenship in a transversal way, as well as emphasize its more intercultural dimension on the path to achieving the SDGs and a more balanced and just world.

We agree with Ken Robinson (2011) when he states that “creativity is learned the same as one learns to read” and that “it is as important in education as literacy, and that is why we must treat it with the same importance”. Thus, creativity can be seen as a competence (Marina and Marina, 2013) to be developed as part of human thought, together with critical and ethical reflection, with the aim of expressing experiences and ideas in a different, divergent, more flexible way that is fluid and original (Comins, 2018).

Considering the time constraints of this research project, we decided to keep the focus on three artistic expressions, namely painting, literature and cinema, to limit the scope of the project.

Painting marks the origin of the arts. If we focus solely on the image, and from it derived the art of illustration, and graphic novels, and it inspired the invention of photography. But it should also be noted that the importance of the line on the canvas goes beyond the area of artistic

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

expression since the line is also considered the beginning of the written word. Painting is the art that allows us to witness what once was, without the need for words.

On the other hand, the potential of literature goes far beyond textbooks and their use in traditional pedagogy. This artistic discipline has immortalized the elements of oral tradition, historical facts and memorable stories. It is accessible and adaptable for all people, as consumers and creators. The art of writing is considered the second most widely used means of expression.

However, the art whose consumption continues to increase is the cinema. Derived from illustration and photography, cinema tells stories and brings them to life. As an audiovisual manifestation, it is a window open to other worlds that surrounds us and it appeals to our emotional capacity through the senses. In many western countries, audiovisual consumption in the cinemas is declining a bit in favour of home entertainment. We consider this phenomenon could be seen as an opportunity for people to gain access to a bigger quantity of materials.

Dongil and Cano (2014) highlight the emotional capacity to understand and express feelings, opinions, desires or needs that the arts can bring us as an essential part of the social skills that allow us to properly relate to other people in different contexts without resorting to negative emotions such as tension or anxiety.

The objective of this research does not seek to intervene in an Art Education class but to use the Arts as a means, in a transversal way, to transmit a message. Rael (2009) presents a series of conditions that can hinder creativity and that we must take into account so that they do not occur:

The conformity to always do things the same way.

Authoritarian attitudes that withdraw the communication process from learning.

Rigidity in the approach of new ideas.

This research does not replicate an Art Education class either but is inspired by its theoretical-practical nature that facilitates the use of active methodologies. We want to put students at the centre of the learning process and offer them opportunities for interaction with their peers, teachers, the community and the environment to which they belong. We want them to learn by doing, building knowledge and meanings, and questioning “their way of thinking, their values and decisions” as part of the collective exercise to cement a sustainable and responsible future (Torkar, McCloat & Didham, 2018).

The proposals included in this work are based on Célestin Freinet's "popular" pedagogy and Paolo Freire's pedagogy of the oppressed and are also inspired by the more recent vision of other authors.

Freinet defends a rethinking of traditional teaching that requires students to participate in the process of their own learning through experimentation, putting them in direct contact with their daily environment and the challenges and problems that they may encounter in it. Thus, the individuals, with their pleasures, needs and ways of expressing themselves, accept the challenge that is laid before them, either individually or through collaboration with their peers. This implementation, which opens up for autonomy and freedom, allows them to find and develop their own voices, their creativity, and their ethical and critical thinking (Paris Albert, 2019) during a process that leads them to find the solution.

Freire, whom we mentioned earlier as a strong defender of education as a means to build a free citizenship, and whose pedagogical proposal follows the same line of practical work with the apprentice as the protagonist during the lesson, highlights the importance of reflection and its transforming power necessary for the maturity of the students. His active methodology proposes an interaction, a dialogue with what surrounds us, with the real world. Although the classical curriculum is indeed designed to cover the totality of the teaching hours, it could include contents that go further through transversal approaches (Paris Albert, 2019), such as the one that this work offers.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

These trends have spread throughout the 20th and 21st centuries and have laid the foundations for constructivism, a well-established educational paradigm today (Ayuste and Trilla, 2005; Díaz and Hernández, 2015; Serrano and Pons, 2011). In our proposals, we do not focus on a single specific area or subject. As will be seen later, our pedagogical line is the transversal use of artistic disciplines as a means to promote the intercultural, critical, expressive and creative competence of the citizens of the future.

Teaching through the arts offers an opportunity to relate the teachings one receives with the direct environment and the real world, and give them functionality (Steele, 2019) while supporting values of diversity, collaboration, and mutual respect and enrichment. By selecting activities and artistic materials that are adjusted to the levels, ages and learning stages of the students, they increase their motivation and interest in continuing to learn. Bueno (2019) supports this idea from a neuroscientific point of view, defining the use of the arts as a fundamental element when creating meaningful learning experiences.

The use of artistic disciplines as a driving element allows for the balancing and intertwining of theory and practice, combining them in a coherent way throughout the work plans (Quispe and Sánchez, 2019).

The aim, then, is to create spaces that combine verbal learning (theory) with practice (observation, direct experience and feedback from teachers or the rest of the students). These learning processes will emphasize the importance of communication and active listening for the development of understanding, reflection and the adoption of ethical behaviour in the face of inequalities and injustices that happen before our eyes on a global scale (Nos, Farné and Al-Najjar Trujillo, 2019).

INVESTIGATION METHODOLOGY

This research develops a theoretical framework that supports three didactic proposals through the arts. These are sequences that have the objective of involving the citizens of the future in participation based on reflection, communication, and artistic expression.

To develop the research, an interpretive paradigm that is naturalistic and qualitative was followed to give a holistic analysis of the reality of the educational process. Our educational proposals aim to understand how people observe and understand the situations to which we expose them. In no case do we intend to offer an explanation for human behaviour, as we would do when opting for the positivist paradigm, or transform the reality that we find ourselves in, as would happen if we framed the research in a socio-critical dimension.

The interpretive method is interested in the events that occur as the actions unfold as well as everything that led to them. The initial hypothesis was answered based on directly observable elements and elements that are inferred more indirectly (e.g., values, beliefs, and the interpretations of the subjects).

In the interpretive paradigm, the predominant methodology is qualitative. This allows the researcher to obtain detailed information about the perception of reality that the subjects have. The interpretation that the participants make of each of the educational phenomena that are presented to them will provide very valuable data without having to resort to a large group of people. Educational research can address phenomena of diverse nature and characteristics. Finally, depending on the objectives under study, we opted for one methodology or another or combined several of the most appropriate techniques and methods.

Furthermore, our research results are based on the data from the implementation of the activities created for the learning of language(s) through the arts and within the framework of the SDGs. However, when obtaining the information necessary to achieve our objectives, we have resorted to both qualitative and quantitative instruments. Therefore, this work is part of the interpretive paradigm and uses a mixed methodology to approach the object of study.

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

Therefore, it is intended to generate knowledge from the investigation of data that can be objectified, such as those obtained from i) the implementation of questionnaires, such as, for example, the initial knowledge of the young people participating in the activities and workshops proposed in the framework of this research on interculturality and sustainable development, ii) direct observation of the participants during the implementation of the didactic proposals designed, and iii) the analysis of the learning outcomes.

Through this research, we intend to follow the interpretive paradigm to understand the educational reality in a holistic way from the analysis of multiple elements. We want to emphasise the discovery of facts and how they happen through didactic proposals based on different artistic disciplines to promote the development of social, civic and intercultural competencies. We therefore used a transversal and transdisciplinary approach to the SDGs to work on the aspects of education such as values, peace and creativity, as well as the development of emotional competencies.

Once the theory that frames our research was in place, the didactic proposals were designed with the objectives as a foundation. The artistic disciplines that will support the research as a driver of values and knowledge are:

Painting

Literature

Cinema

We focused the research on two contexts - a Malian centre for Primary Education and a Spanish centre for Secondary Education. This made it possible to describe, compare, understand and interpret our observations and develop a detailed analysis. A mixed methodology (qualitative and quantitative) was chosen. During the implementation, information was collected through different instruments: participant observation and student productions (illustrations and writings) for the qualitative part, and a questionnaire as a quantitative instrument.

During the observation of the students, the data were collected using a work diary in which all the data referring to: i) the implementation of the proposal, its management and process were recorded; b) any noteworthy contingencies (both positive and negative); c) the reactions and comments of the students regarding the proposed activities and their participation, learning and/or lack thereof, etc. In this way, the data would be arranged chronologically and could be easily analysed and compared with the data produced by the other applied techniques. Likewise, with the data collected, we can mentally reconstruct the implementation of the activities in order to reflect on its development.

The productions of the students were evaluated using two charts. We consider that charts are a tool that allows adopting a more objective perspective on the work of the students and clarifies the objectives of the teachers, which is very useful when explaining the mistakes made and guiding the participants to improve their products. The first is a template developed to analyse the characteristics of the illustrations resulting from the first educational proposal based on the painting. It allows interpreting the data and assessing the quality of the graphic representations of the students. The second chart contains a series of indicators that will allow us to locate the degree of development of the skills, knowledge and attitudes of the students on a descriptive scale. This chart has been used in the analysis of the learning outcomes of the creative writing workshops that we will describe later – one of the didactic proposals of this thesis.

In this research, the questionnaire was used at the end of the didactic proposal related to cinema after being implemented in the subject of English as a Foreign Language (EFL) in Secondary Education; it was believed that students would reflect more easily through this assessment tool. In order to create the questionnaire, the objectives of this doctoral thesis were taken into account, as well as the specific objectives of the didactic proposal integrated in the classroom. The aim of this instrument was to know how the participants had experienced the development of the sessions and activities, and to measure the degree of involvement and empathy, if any, related to their expressed perceptions of the world in conjunction with the

proposal's implementation. In addition to the aforementioned methods, we decided to carry out a self-evaluation of the didactic proposal through a analysis of its Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats (SWOT). On the one hand, we inquired into the teacher's reflection on her own research development and, on the other hand, we reflected on the evaluation of educational proposals through artistic expressions implemented as part of this research in order to comment on the strengths, weaknesses, challenges and opportunities of the research tool's application.

After the data collection was completed, the data from the observation of the students and the work they did during the experimentation of the activities were analyzed by establishing relationships and form descriptive units and thematic nuclei. Qualitative data requires a whole process of collection and coding to be followed to reduce its quantity and simplify the interpretation process. This is intended to answer the questions and objectives of this work.

The quantitative analysis of the responses to the questionnaires provided very useful information about the reactions of the students to transversal didactic proposals based on social themes that test their critical thinking and use an artistic discipline as a channel for transmitting the information. The open questions were grouped to facilitate the extraction of relevant data. The rest were arranged in a spreadsheet for the subsequent creation of illustrative diagrams of the set of information to be interpreted.

TEACHING PROPOSALS

Three didactic proposals were implemented and evaluated in the study. Two of them were implemented at the Indielou Kindergarten and Primary School in Kalaban Koro, near the Malian capital, Bamako. The third was put into practice in a Secondary Education centre of the Valencian Community, in Spain.

The didactic proposals sought to investigate how boys, girls and young people think of the planet as a common space shared by all, with our differences and similarities. We also want

them to understand that the actions of some have repercussions on the rest of the citizenry. The learning process will progress while reflecting on the relevance of Human Rights and international law and the value of interacting with other citizens by involving them in improving their environment. In addition, it is expected that the students become aware of the value that their customs and traditional cultural elements may have outside the environment from which they come and that sharing them gives them the recognition they deserve while enriching others. In this doctoral thesis, the arts, painting, literature and cinema are used, so that the citizens of the future know and recognize their environment and transmit their version of it through the exercise of illustration, creative writing or critical reflection from audio-visual materials.

In addition, the three didactic units studied were designed to reinforce the skills and competencies of the 21st century: Learning and innovation skills: creativity and innovation, critical thinking and problem solving, communication and collaboration.

Knowledge of information, media, and technology: knowledge of information, media, and computing.

Life and career skills: flexibility and adaptability, initiative and autonomy, sociability and intercultural competence, productivity, leadership, and responsibility.

Thus, the students become the protagonists of their learning process. They are the ones who decide the elements that will make up their work and set the creative rhythm. They verify the functionality of French, in the case of the painting- and literature-based proposals, and of English, in the case of the cinema-based proposal, through linguistic immersion and a communicative approach. Moreover, they experience the recognition and empowerment of producing and sharing their illustrations, their creative and cultural writing, and reflection and argumentation. Similarly, they learn to draw their own conclusions, contrast their knowledge or preconceived impressions with the data of a "new reality" that opens up before their eyes through intercultural education and for Sustainable Development and Global Citizenship.

MALI

The activities of the didactic proposals based on painting and literature were developed mainly in the classrooms of the different cycles of Primary Education of the Indielou school, of classical education (monolingual, in French) and of a secular nature, is in the Kalaban Koró neighbourhood of Bamako, the Malian capital.

Mali has more than twenty official languages, French being the common language of study in all educational centres, as well as in their administration. 80% of its population communicates mainly in Bamanankan or Bambara, a language with an oral tradition which has led to it having very little literature. The educational legislation of the country, as well as the curriculum, have undergone numerous updates since the independence of the country between 1960 and today. Regarding the introduction of national languages in addition to French, various reforms were launched which, unfortunately, still today have not had the expected effect but have to some extent reinforced what they intended to solve, such as illiteracy, school dropout rates, the non-inclusion and appreciation of their own culture and languages, etc. The successful implementation of bilingualism (or multilingualism) in the educational system of Mali would be a revolution with a cultural, linguistic and social objective at the same time (Skattum, 2010). The design of these proposals was created as part of training workshops for Primary teachers.

Despite the fact that the director and the deputy director of the Indielou centre have higher qualifications, the teaching staff exerts after obtaining a basic teaching certificate. The school's students are unfamiliar with the French language. Only the final year students are able, with difficulty, to carry out a conversation in French. The classrooms of the centre have a maximum of 30 students and the school totals about 150 students. Our distribution of the spaces in the classrooms varied according to the needs of the activity and according to whether the students worked individually, in pairs, in cooperative groups or the whole class group.

Our methodology mainly focused on the development of communicative competence, taking into account that it was a language class. The tasks were designed in such a way that they were

accessible to people with different types of learning. The activities, as part of an active methodology, were intended to encourage students to reflect on and be aware of the environment to which they belonged and the special characteristics that occurred in such a context. By being able to contrast theirs with the vision of the rest of the students, we wanted them to significantly improve their abilities and skills, such as critical thinking.

The didactic proposals focus on the students and are linked to their day-to-day realities, their families, their neighbourhood, their school, and their community. This direct connection to their environment was meant to potentially capture their interest in the realization of the exercises in the proposal. The motivational activities were intended to encourage them to participate in the discussion of the issues and give relevance to the use of the French language. Moreover, the use of painting and literature as artistic didactic resources would make it easier for the students to feel more connected on an emotional level and relate it to their daily habits.

In addition to giving importance to the communicative approach of a French subject, the students were going to cooperate and collaborate in carrying out the activities. Thus, autonomous learning activities were proposed for students to develop their skills and learning process, which were to be corrected and evaluated at the end of the activity.

Both proposals sought not only to recognize individual differences from projects arising from the environment and unconditional respect for native languages, but also the development and acquisition of skills related to social and cultural identity, and quality education as a right (see SDG 4) and a tool to get out of poverty (see SDGs 2 and 10), through painting with an exercise in creative illustration on the one hand, and literature with an exercise in creative writing, as teaching resources and means of self-expression on the other hand.

MALI – ACTIVITY 1

The painting-based activity was designed for students between the ages of 6 and 9. The basic material for this didactic unit is a part of the pictorial work of Ángel Mateo Charris, specifically

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

the one included in the exhibition and book *Tubabus en Tongorongo*, the result of a trip to Mali commissioned by the La Mar de Músicas festival in Cartagena (Murcia, Spain).

We proposed an approach to painting beyond aesthetics, focused on reflection and critical thinking. The Malian students were expected to acknowledge the relevance their day-to-day routine has and appreciate how it looks from the outside. That is, to provide them with a non-Eurocentric vision of the world. Based on the experiences of the Active School, the aim was to involve students in generating their knowledge through exploration and manipulation, supported by the theory that would be provided to them gradually.

The different activities carried out in the French language class of first, second and third grades of Primary Education as a development of this unit included a great variety of tasks to achieve the skills established in the contents and objectives previously explained. These activities were:

Dialogue discussion, visual reading, and interpreting images.

Technical knowledge of illustration.

Story design based on its own context on a table of contents.

Teamwork, sketching and final drawings with plastic techniques.

Final composition of the story and presentation.

MALI – ACTIVITY 2

The activity based on literature, inspired by the creative writing workshops of the TALIS Research Group of the Universitat de València (Spain), was designed for students between the ages of 9 and 12. This methodology has been validated in different workshops around the world that have given rise to the more than 20 publications of bilingual intercultural stories that this group has produced (see Alcantud-Díaz and Sevilla-Pavón (Coords.), 2018; Alcantud-Díaz , Martínez-Usoralde and Lloret-Catalá, 2017; Alcantud-Díaz (Coord), 2014).

The different activities carried out in the French language class of fourth, fifth and sixth grades of Primary Education as a development of this unit included a great variety of tasks meant

to achieve the skills established in the contents and objectives previously explained. These activities were:

Dialogue discussion, illustration of a scene.

Theoretical knowledge of the genre of the story.

Story design based on its own context on a table of contents.

Individual work to prepare a draft for teacher review.

Final composition of the story, peer review and presentation.

SPAIN – ACTIVITY 3

The activities of this didactic proposal, based on the cinema and designed for students from 12 years old, were developed with a group of last year students of Secondary Education from the IES Tierno Galván, a public centre located on the outskirts of the municipality of Moncada, a town that is characterized by Spanish-Valencian bilingualism. Other Secondary Education centres in the town are private or subsidized, which determines that the majority of the population that attends the one we selected are students of a medium-low socio-economic status.

The classroom was organized into cooperative workgroups to facilitate interaction among the students. Accustomed to a more rigid distribution and a more traditional approach to learning, they were willing and motivated by this approach.

The study group we worked with had grown up in environments that were mainly homogeneous in terms of origin and culture. This explains their lack of intercultural experiences and, with it, their lack of interest in understanding the functioning of other societies and cultures. For this reason, the presence of intercultural competence is crucial for their education as citizens of a global society.

The methodology used in this unit includes a combination of complementary or synergistic activities that are adapted to different types of learning. However, being a foreign language

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

class, the main focus of the sequence is communicative. The activities, as part of an active methodology, are intended to encourage students to question their way of thinking, their values and actions, in the context of the world to which they belong, in a communicative way. Thus, they have the potential to improve their skills and competencies significantly.

The unit focuses on the students and is related to their environment, so that they may find it familiar and feel interested in the proposed topic. The activities, which are intended to be motivating, try to encourage them to participate in the discussion of the issues and link them to their daily lives. Also, the use of cinema as a didactic resource and of new technologies in the classroom makes it easier for students to feel more connected to the emotional plane and to the habits of their daily life.

In addition to giving importance to the communicative approach of a foreign language subject, we intended the students to cooperate and collaborate when carrying out the activities. Autonomous learning activities have been designed for students to develop their skills and learning process, which would be evaluated at the end of each unit.

Furthermore, each session had been planned to begin with a warm-up activity that would introduce the elements that were going to be worked on throughout that period so that the students felt in contact with the subject. Potentially, these activities can serve to lay the groundwork for what has been previously worked on.

The layout of the work area was going to be modified according to the needs of each activity. Favouring pair work, group discussion and also individual work, a U-shaped arrangement of the tables was established in principle.

The main element of this didactic unit is the movie *Black Diamonds* (2013), an original work written and directed by Miguel Alcantud. The choice of this artistic material was motivated by its social content, the trafficking of African minors (Maliens in the case of the film) in the world of professional football. It served as a theoretical basis to address the cultural reality of Mali and

the perspective of young people who travel to Europe in search of a promising future. The age of its protagonists, similar to that of the students who were going to carry out these activities, and the theme of soccer, a sport that can create union and that crosses borders regardless of nationality, beliefs or social status, make this audio-visual piece a good candidate to address the objectives set by this proposal.

This proposal aims not only to sensitize the students, but also to develop and acquire skills related to intercultural education, social identity and quality education as a right, and all this with cinema as a didactic resource.

With this performance, we intend to convey how film clips can help us show socio-cultural, historical and scientific aspects that support or even lead the content of a discipline. As spectators, the students are, at the same time, strangers and accomplices to what is shown on the screen. They can judge from the inside what happens through the process of identification and internalization, as actors. They can also do it from the outside, remaining as mere observers, keeping their distance to focus on making more objective judgments.

The different activities carried out in the second year of high school English as a foreign language class as a development of this unit include a wide variety of tasks to achieve the skills established in the contents and objectives previously explained. These activities were:

Dialogue discussion, curious facts about the African continent.

Listening comprehension, questionnaire.

Kahoot.

Synopsis based on the title of the film and previous context.

Notes and dialogued discussion on selected fragments of the film.

Writing articles from real headlines.

RESULTS

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

The results and the evaluation of the didactic proposals are specified in the design of a pedagogical model for intercultural EfSDGC.

RESULTS – MALI – ACTIVITY 1

The didactic proposal that we designed based on the art of painting had nothing to do with the usual practices of the Indielou school. The teaching staff was not trained in methodologies of this type but was dedicated to mainly teaching lectures. The presentation of a new activity aroused the curiosity and desire of the students. Motivations seemed to increase when they learned that it would revolve around the painting.

The information gathered from direct observation allowed us to confirm:

The attractiveness of painting for the promotion of critical thinking and reflection, as defended by Paris Albert (2019), Esquinas et al. (2011), Sánchez (2010) or Cabrero (2003).

The fear of making mistakes in the face of new challenges.

The flexibility and predisposition of the students to new proposals with which they feel identified or represented (Steele, 2019).

The integration of new methods (such as language immersion, collaborative work and learning through art projects) after an adaptation process.

People's interest in learning, especially if they find the proposed means (painting) attractive, as Robinson (2006) explained.

It is possible to introduce education in intercultural values and for sustainable development and global citizenship (Baches and Sierra, 2019; Bamford, 2009).

The recognition and love for one's cultural values awaken the curiosity to continue discovering beyond the direct environment.

Once the forty-four samples were obtained, the participants' drawings were analysed based on the development of the human figure, a favourite motif for children's art (Machón, 2009),

following the evolutionary stages of graphic development by Lowenfeld (1980). The drawing analysis template mentioned above was used for this analysis.

Together, a large part of the participants go through these various evolutionary stages of the human figure. The problem lies when, despite being part of the same chronological age range, large differences are observed. This means that this child has not yet reached the degree of maturity corresponding to her age. We also observe this characteristic in our sample of works. There are participants who are still clearly finishing the scribbling stage, and from others we needed an explanation using language to help us understand what they wanted to represent. The reason for this delay may be due to a lack of experience with paper and pencil, that is, due to the scarcity of opportunities they have had to draw, paint or model. Providing them with more opportunities to practice and experiment with plastic techniques can facilitate ways of expressing themselves and giving opinions, just as speaking is improved when conversing in a language. Through their creations they will obtain new sources of reflection by sharing them with the rest of the class. It must also be taken into account that all children grow and evolve according to their own rhythm and can be in different stages of maturity, even if they have the same chronological age.

After making the comparison between the various samples focused on the theme of the human figure, it can be said that, broadly speaking, each participant will gradually continue with their development until reaching the complete human figure, full of significant details, until they reach the level of making a reproduction based on a real model. In this way and as Dinham (2013) anticipated, we will be able to witness their experiences, how they understand their culture, how it makes them feel and they will open a small window to their world, maximally exploiting the cognitive and emotional impact that an Art, like painting, has on the people who experience it. But it is not surprising if someone does not reach this maximum level, since everything will depend on his involvement with the arts, that is, if he continues to have his own experiences and practices with art.

RESULTS – MALI – ACTIVITY 2

In the previous section, we observed that the didactic proposals implemented in the Indielou school were a new experience for the centre as a whole. The teaching body had never worked on methodologies of this type. When the creative writing workshops were announced, the students were in high spirits and expressed curiosity. Some showed concern about their level of command of the working language, French, to complete the tasks. They were reassured that the end goal was to learn and improve what they already knew.

The following concepts emerged from the data gathered from direct observation:

The attractiveness of literature for creative exploration (Freinet, 1979).

The fear and mistrust prior to facing new challenges.

The flexibility and predisposition of the students to new proposals once they understand their purpose and utility (Revilla and Olivares, 2019).

The integration of new methods (such as linguistic immersion, learning through artistic projects, creative writing, group work, following some guidelines to elaborate a text, etc.) after an adaptation process (Freinet, 1979).

People's interest in learning, especially if they find the proposed media attractive (creative writing), as announced by Vigo (2007).

It is possible to introduce education in intercultural values, and for sustainable development and global citizenship.

The recognition and love for one's own cultural values arouses the curiosity to continue discovering beyond the direct environment (Tourrián, 2018).

The arrangement of pictorial and written works on the classroom walls encourages reading and creative thinking.

As mentioned in the research methodology chapter, to qualitatively evaluate the stories written at the end of the implementation, a chart with descriptive indicators was used that sought to

determine to what extent the students had reached or exceeded the objectives relating to the use of language and content.

Forty-eight stories written by fourth, fifth and sixth-grade Primary students were selected and analysed. Since we did not observe significant differences in relation to the grade to which the students belonged, we decided to represent the results as one group. Regarding the use of language, we subdivided the chart section into four aspects, namely text structure, the use of grammar, the vocabulary used, and the use of punctuation and spelling. Regarding the content of the texts, we subdivide the section of the chart into two aspects, which were the presence of the characteristics of the genre of the story and the mention of cultural and social values.

This part of the evaluation focuses mainly on the correct use of written French, the acquisition of knowledge about the genre of the story and the reflections on the values present in the day-to-day lives of the students. As we were able to verify from the graphs created after the analysis of the productions, most of the students understood and assimilated the theory about the structure and content of stories and were able to put it into practice. Where they stood out most was in the use of an appropriate vocabulary and in the inclusion of elements of their own culture in the stories they invented. They did, however, need extra support in correcting grammar and spelling, and the use of punctuation marks is undoubtedly what would require the most attention when embarking on future creative writing or writing assignments of any kind. This is probably because French is their working language but not the one they usually use to communicate. As mentioned in the direct observation section, the influence of the oral language, Bamanankan or Bambara, is very strong and the teaching staff played an important role as interpreter and linguistic assistant.

The overall result of the activity was satisfactory since its objectives were to develop communicative competence through linguistic immersion and the use of language for writing and oral presentations of their works, to know and know how to produce stories, to give

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

prominence to Malian culture and develop an awareness of the value of one's identity, and discover what it is like to work with creative writing as a means of personal expression.

The SWOT analysis was carried out by combining the experiences of the proposals based on painting and literature because the implementation context was common and the results shared.

The strengths that we were able to highlight in these didactic units rest on the enthusiasm that the participants showed. On the one hand, the students discovered a new way of learning with an expiration date (the duration of the implementation of a didactic unit) and that involved the entire school, where the youngest were doing illustration and the oldest were doing literature. On the other hand, the teachers, seeing the attitude of the students and the opportunity to develop new professional skills, were very willing to apply these methods in the future.

The attitudinal changes, the motivation of those involved, and the intention to introduce permanent and sustainable changes in the teaching of the centre, can be considered points that support these proposals' success, alongside working through linguistic immersion, developing the communicative competence of the learners and transmitting values that will help prepare them to be part of a global citizenship.

In contrast, there were some weaknesses in the painting and literature proposals. One such challenge was that we had limited time for implementation. In addition, by involving the entire centre in the project and thus multiplying the evaluable results, the number of students was important. In classrooms that have an average of 30 students, we miss the presence of assistants who will guarantee more attention to the students in the development of activities.

We cannot forget that the educational reality in Mali is complex. There is little or no communication between centres, which does not facilitate the dissemination or reproduction of projects like this one and, furthermore, this depends solely on the interest of the teaching staff, as it is not part of teacher training or the educational curriculum. On the other hand, the content

of the proposed units covered a lot of content at the same time, which can be difficult to manage, even more so when the participants do not master the working language (French).

Despite the difficulties, implementing the proposals also presented several opportunities. Once the procedures had been explained, the school and its teachers were flexible and predisposed to introducing these changes to improve their curriculum. Thus, it is possible to count on the support of other organizations or groups in the reinforcement or dissemination of such proposals.

With the new way of approaching classes, they no longer only focused on the basic knowledge that students should acquire. The cultures and customs of their protagonists were given explicit prominence and they were involved in the process. Dealing with their culture introduced the notion of interculturality and the importance of knowing how to be part of a global society, which in turn can motivate the development of this competence. This would allow students to know and value what surrounds them and to be interested in what lies beyond their usual environment.

Conversely, some issues that could prevent the development of more projects such as the one in this thesis are discussed. The main one is that the concept of the EfSDGC is completely unknown. Reporting on it and gaining followers would take time and a lot of effort. Its introduction, therefore, would imply changes in policy and curriculum, for which more time, negotiations and adaptations are required prior to its implementation.

Also, because of the lack of teachers and the conflicts that the country is going through, and with the intention of keeping the largest number of educational centres open to guarantee the schooling of its population, the requirements to be a teacher have been reduced. The pedagogical training of teachers is very basic, so they would need external support and reinforcement. Given the situation, it is to be expected that projects like this are not among the priorities of teachers or school leaders.

RESULTS – SPAIN – ACTIVITY 3

This observation was carried out in a high school in the Valencian Community, in Spain. Despite the cultural differences and the profile of the students with respect to the Malian students, we found common reactions and developments. As mentioned above, the idea of working without the textbook strongly appealed to the students and predisposed them to accepting a certain kind of English. This did not last long. Students are comfortable with what they know and, despite their initial curiosity, often have a difficult time accepting changes. Aside from the materials, the way they usually worked also changed.

We found the following when analysing the data:

The attractiveness of cinema as an educational method (Oblinger and Oblinger, 2005).

People's reluctance to approach the unexplored.

The flexibility of students in the face of new proposals once explained and understood (Steele, 2019).

The integration of new approaches (such as cooperative learning) after an adaptation process (Revilla and Olivares, 2019; Gardner, 1983).

People's interest in learning, especially if they find that the proposed means are attractive (McLuhan, 1960).

It is possible to introduce education in intercultural values, and for sustainable development and global citizenship.

As mentioned above, to qualitatively evaluate the work carried out during the implementation, the writing activities of the different cooperative groups, as well as the responses to the third part of the questionnaire mentioned in the development of the proposal, were corrected. The objective of the latter was to measure the interest of the students, their research capacity, their creativity, their personal evolution and their social commitment and awareness of the topics covered throughout the lesson.

This part of the analysis focuses mainly on the correct use of written English. The students established roles within each group to ensure everyone's participation and offered support for those who struggled with the tasks. The result was very satisfactory. Due to time constraints, the texts were not very long, however, all the articles were well structured and grammatically correct (except for a few lapses and isolated spelling errors). They used their mobile phones and the internet to do some research on the given headlines and looked up vocabulary in dictionaries. The writing activity was a success in terms of collaboration between group members, as well as in terms of individual participation.

The same cannot be said for the questions in the third part of the questionnaire. It was the last assignment in the lesson, and the students didn't take the time to write carefully, but they did do some research. The short answers were grammatically correct, but they were not sufficiently resolved. It could be said that this information is not representative of the real level of the students.

As mentioned in the evaluation section, to quantitatively evaluate the work done following the designed lesson plan, 17 students from a 2nd Baccalaureate class answered a questionnaire at the end of the lesson. In it, they found ten Yes/No questions and ten questions following the Likert scale. Each group of questions would be analysed separately, as they produced different data.

The information obtained from the answers to the Yes / No questions, which sought to measure the degree of involvement and empathy that the students had throughout the sessions, shows that these students have a certain curiosity and interest in the world around them. They seemed to find pleasure in travelling and meeting different people. However, they do not appear to be aware of current affairs and social challenges.

The responses on the Linkert scale focused on measuring the reactions of the students regarding the activities as a whole and show that the students positively appreciated the

Metodología de intervención para trabajar ODS. Educación a través de las artes.

activities and the chosen topic. They got involved in the whole process and let the learning process be extensive. They made it his own and reflected on different aspects of it.

Based on the notes collected in the work diary, as well as a reflection after the implementation of the designed activities, we fill in the SWOT analysis table.

The strengths that we were able to highlight from the proposed didactic unit that used cinema rest on the enthusiasm that the participants showed. On the one hand, the students discovered a new way of learning with a well-defined start and end date (a special project). On the other hand, these themes can be worked on, as has been shown, in a transversal way, and as a participatory process that makes the proposal more attractive.

Seeing the attitude of the students and the opportunity to develop new professional skills, it could be said they were very willing and with the intention of applying these methods in the future.

The lesson proposal is supported by the attitudinal changes and the motivation of the students, the adaptability of this innovation proposal and the experiences in this field of other organizations in which the educational centres trust, with the benefit of working from linguistic immersion, developing the communicative competence in English as a Foreign Language (EFL) of the learners and transmitting them values that will prepare them to be part of global citizenship.

We were also able to highlight several weaknesses of the cinema proposal. There was limited time for the implementation, which was provided by the tutor of the group with which we worked. In classrooms that have an average of 30 students, we missed the presence of an assistant who would have guaranteed more attention to the students in the development of activities.

We cannot forget that changes in teaching approaches depend solely on the interest they place, since it is the teachers who should make adaptations or design transversal activities based on

their usual methods, potentially in collaboration with colleagues who are open to it. On the other hand, the content of the units covered a lot of knowledge at the same time, which can be difficult to manage.

Despite the difficulties, implementing the proposal also presented several opportunities. Education for Global Citizenship is not an unknown concept, as it has already been proposed for inclusion in the study plans.

With the new way of approaching the classes, they no longer only focused on the basic knowledge that the students had to acquire; the culture and relationships with people who came from a different culture were given explicit prominence. This would allow students to know and value what surrounds them and to be interested in what lies beyond their usual environment (trips, stays abroad, etc.).

The final conclusions of this research, after reviewing the literature, the design and implementation of three didactic proposals through the arts, and their subsequent analysis, point out that, in our global and multicultural society, education has a vital role where the skills of empathy, understanding and communication are necessary for youth to mature successfully so that they can actively contribute to the transformation of the world.