

Aplicación de la Agenda 2030: Propuesta Didáctica que Emplea Objetivos de Desarrollo Sostenible para Potenciar Competencias Sociales e Interculturales en la Enseñanza del Inglés

Implementation of the 2030 Agenda: Didactic Proposal that Uses Sustainable Development Goals to Enhance Social and Intercultural Competences in English Teaching

María Martínez Lirola*

Universidad de Alicante, España
University of South Africa (UNISA)

DESCRIPTORES:

Objetivos de desarrollo sostenible
Aprendizaje cooperativo
Competencia intercultural
Conciencia social
Educación superior
Enseñanza-aprendizaje

RESUMEN:

Este estudio ofrece una aplicación didáctica de la agenda 2030 al presentar una propuesta de actividades empleadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la que se emplean los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 1, 10 y 12 para trabajar con temas globales que favorecen el desarrollo de la competencia intercultural y algunas competencias sociales en una asignatura del grado en Estudios Ingleses. El objetivo principal es observar la idoneidad de la implementación de actividades enmarcadas en los ODS en la enseñanza universitaria para dotar a la enseñanza del inglés de contenido social. La metodología es mixta al ofrecer datos cualitativos basados en la observación de la profesora y cuantitativos al presentar los resultados de una encuesta y de una rúbrica empleada para evaluar competencias. Los resultados indican que el estudio potencia un currículum basado en las competencias intercultural y sociales con el fin de que el alumnado desarrolle la conciencia social. Como conclusiones, el estudio revela que los ODS trabajados en las actividades potencian la adquisición de la competencia intercultural y de competencias sociales. Esto favorece el desarrollo de la conciencia social del alumnado al tomar conciencia de distintas realidades sociales y ofrecer oportunidades para respetar las diferencias culturales.

KEYWORDS:

Sustainable development goals
Cooperative learning
Intercultural competence
Social awareness
Higher education
Teaching-learning

ABSTRACT:

This study offers a didactic application of the 2030 agenda by presenting a proposal of activities used in the teaching of English as a foreign language in which Sustainable Development Goals (SDGs) 1, 10 and 12 are used to work with global issues that favor the development of intercultural competence and some social skills in a subject of the degree in English Studies. The main objective is to observe the suitability of the implementation of activities framed in the SDGs in university education to provide the English teaching with social content. The methodology is mixed by offering qualitative data based on the teacher's observation and quantitative data by presenting the results of a survey and a rubric used to assess competencies. The results show that this study enhances an intercultural and social competency-based curriculum in order for students to develop social awareness. As conclusions, the study reveals that the SDGs worked on in the activities contribute to enhancing the acquisition of intercultural and social skills. This favors the development of students' social awareness by becoming aware of different social realities and offering opportunities to respect cultural differences.

CÓMO CITAR:

Martínez Lirola, M. (2024). Aplicación de la agenda 2030: Propuesta didáctica que emplea objetivos de desarrollo sostenible para potenciar competencias sociales e interculturales en la enseñanza del inglés. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 135-151.
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.007>

1. Introducción

La Universidad del siglo XXI ha de dar respuesta a las demandas sociales. Por tanto, entendemos la educación superior como un proceso de socialización en el que la adquisición de conocimientos debe reforzarse con una formación basada en competencias. Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007) indican que la competencia consiste en “la capacidad para movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63). Con respecto a las competencias sociales, Tallón y Sikora (2011) enumeran las siguientes dentro de las mismas: la comunicación, la cooperación, comprender a los otros, la influencia, la resolución de conflictos, la conciencia política (que hace alusión a quién tiene el poder en los grupos) y el liderazgo.

La enseñanza por competencias facilita la formación integral del alumnado pues va más allá de la adquisición de los objetivos o contenidos específicos de las distintas asignaturas de su campo de estudio, y ofrece simultáneamente formación ética, en valores, en cuestiones de género y en temas globales que contribuyen a la formación del alumnado como ciudadanía global, crítica y comprometida con las demandas del siglo XXI (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018; Martínez Lirola, 2019).

En la actualidad, se observan desigualdades sociales, hecho que implica que muchas personas pueden considerarse oprimidas por padecer distintas injusticias (Lucio-Villegas, 2015). La educación ha de contribuir a la mejora social relacionando lo que se enseña con las demandas sociales, de ahí que sea importante incluir aspectos culturales, económicos o sociales de otros países en las aulas con el fin de conocer realidades distintas a la propia.

En este sentido, consideramos que los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) aprobados por la Asamblea General de Naciones Unidas en 2015 (Naciones Unidas, 2015) ofrecen herramientas para afrontar los desafíos actuales y se pueden aplicar al proceso de enseñanza-aprendizaje de distintas asignaturas debido a que contienen los ejes fundamentales sobre los que hay que trabajar a nivel global con el fin de mejorar el planeta a distintos niveles. La experiencia que se presenta en este artículo se centra en los siguientes ODS: 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo. 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos y 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles

La hipótesis de partida de este artículo es que los ODS permiten dotar a la enseñanza universitaria del inglés de contenido social y favorecen la adquisición de competencias, entre las que destacan la intercultural y algunas competencias sociales. La pregunta de investigación que nos planteamos en esta investigación es la siguiente: ¿En qué medida puede contribuir una propuesta didáctica enmarcada en los ODS para dotar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de contenido social y para que el alumnado adquiera la competencia intercultural y competencias sociales?

El objetivo general de este artículo es observar la idoneidad de la implementación de actividades enmarcadas en los ODS en la enseñanza universitaria para dotar a la enseñanza del inglés de contenido social y para que se desarrollen la competencia intercultural y algunas competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los objetivos específicos son a) diseñar e implementar actividades enmarcadas en los ODS con el fin de que el alumnado desarrolle la competencia intercultural y competencias sociales en una clase de inglés; b) fomentar la reflexión sobre los ODS

y su relación con el desarrollo de la conciencia social con el fin de que el alumnado tome conciencia de distintas desigualdades sociales que es necesario transformar para que el mundo sea más justo y haya menos situaciones de opresión, y c) conocer la opinión del alumnado sobre la propuesta didáctica basada en los ODS en la que ha participado.

2. Fundamentación teórica

Los ODS se centran en temas globales para todos los países y toda la ciudadanía del planeta, de ahí su importancia para que el alumnado pueda profundizar en la competencia intercultural y en las competencias sociales que le serán de utilidad tanto para el mercado laboral como para la vida en general (Acosta Torres y Aguilar Balderas, 2018).

Los 17 ODS que se presentan en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas desglosan 169 metas y 232 indicadores que resumen los principales desafíos de nuestro mundo. Así, de entre los diferentes ODS propuestos para el año 2030 se pueden destacar por ejemplo (i) la erradicación o la disminución de la pobreza en el planeta, (ii) la consecución de una vida saludable, (iii) garantizar la equidad de género y oportunidades, (iv) la disponibilidad y gestión del agua y el saneamiento para toda la tecnología, (v) el acceso a energías accesibles y renovables y desarrollo económico, y (vi) una producción y utilización sostenible, entre otros. Los ODS permiten trabajar con temas transversales en el aula con independencia de la disciplina que se estudie al incluir retos globales variados como la erradicación de la injusticia, la pobreza y la desigualdad. Los ODS también favorecen un compromiso con la preocupación por todas las formas de vida y por la transformación social, es decir, se inclina hacia la acción (Londoño-López, 2018; Medir Huerta et al., 2016).

Además, los ODS contribuyen a dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de contenido social al tratarse de objetivos globales y por tanto sirven para observar semejanzas y diferencias entre ellos en distintos lugares del planeta. Su carácter universal permite adaptar los ODS tanto a la realidad local como global. También ofrecen la posibilidad de tomar conciencia de la necesidad de disminuir las diferencias entre los países del Norte y los del Sur. Esto lleva consigo potenciar un compromiso activo por parte del alumnado universitario, tal y como señalan Ruiz de la Torre y cols. (2016):

Los compromisos que, como sociedad tenemos, deben encaminarse al beneficio del conjunto en un futuro cercano, porque ahora se comprende mejor que no somos una comunidad aislada, pertenecemos a un entorno global donde lo que hacemos repercute en otros, la formación de los ciudadanos debe ser encaminada hacia la productividad y el desarrollo social. (p. 226)

Enmarcar la enseñanza universitaria en los ODS lleva consigo que el alumnado reflexione sobre la importancia de estos y sobre el modo en que los puede aplicar a su vida personal y profesional, así como tenerlos presentes para entender realidades sociales distintas de la propia y las situaciones de necesidad que las personas viven en dichas realidades.

El carácter global de los ODS y el hecho de que permitan profundizar en la realidad de personas cuyo contexto social es distinto al del alumnado, los conecta con la competencia intercultural que está claramente vinculada a la ciudadanía global. Dicha competencia es definida por Byram (1997) como “la habilidad para comprender y

relacionarse con personas de otras culturas”¹ (p. 5). Es decir, gracias a esta competencia se desarrolla la habilidad para comunicarse con personas de distintas culturas y para respetar las diferencias culturales (Clouet, 2013), de ahí que se trate de una competencia fundamental en la clase de inglés como lengua extranjera debido a la importancia de establecer relaciones entre la lengua que se enseña y la cultura que la enmarca (Cuartas Álvarez, 2020). A la vez, permite reflexionar sobre estereotipos y formas de discriminación que afectan a distintas culturas (Girik Allo, 2018). Clouet (2013) se refiere a esta competencia como habilidades interculturales y ofrece la siguiente definición:

*habilidades interculturales que se definen como la capacidad del alumnado para poner en relación la cultura de origen, es decir, la cultura nativa del estudiantado y la cultura extranjera; la capacidad de ser sensible y utilizar una variedad de estrategias para el contacto con personas de otras culturas; la capacidad para cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y para tratar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones de conflicto; y la capacidad de superar las relaciones estereotipadas*² (p. 142).

Introducir la competencia intercultural en el currículum implica que se ofrecen oportunidades al alumnado para tomar conciencia de realidades sociales que pueden ser distintas de la propia con el fin de que desarrolle la conciencia social. En este sentido, consideramos que los ODS permiten trabajar temas sociales en el aula que potencian la competencia intercultural al poder contrastar la temática de los diferentes ODS en distintos contextos gracias al análisis de textos con contenido social. En consecuencia, el proceso de aprendizaje de una lengua (en este caso del inglés) se entiende como un proceso interpersonal e intercultural en el que están presentes diferencias culturales (Güneş y Mede, 2019).

La interculturalidad juega un papel central en la construcción de sociedades democráticas que conceden igualdad de oportunidades a la ciudadanía, con independencia de su procedencia. Además, la competencia intercultural potencia el respeto a la diversidad y el enriquecimiento que supone el contacto entre personas de distintas culturas (Espinoza Freire, 2020).

Son numerosos los estudios que se centran en cómo potenciar la interculturalidad en distintos contextos educativos, entre los que destacan Krainer y Guerra (2016) o Rodríguez Cruz (2018). Otras investigaciones focalizan su atención en la importancia de la formación de las/os docentes de todos los niveles educativos para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en los que la interculturalidad esté presente, por ejemplo: Espinoza-Freire y cols. (2019) y Uribe-Pérez y Mosquera (2016). Estos estudios destacan la necesidad de que el profesorado de los distintos niveles educativos tenga herramientas para propiciar un clima de igualdad en el aula, en el que se potencia la igualdad entre las distintas culturas y la convivencia armónica de modo que los posibles conflictos se resuelven de manera pacífica. Hay estudios sobre la importancia

¹ Traducción de la autora. El original de la cita es: “the ability to understand and relate to people from other countries” (Byram, 1997, p. 5).

² Traducción de la autora. El original de la cita es: “intercultural skills which are defined as the ability of the learners to bring the culture of origin, i.e. the native culture of the learners, and the foreign culture into relation with each other; the ability to be sensitive and use a variety of strategies for contact with those from other cultures; the capacity to fulfil the role of cultural intermediary between one’s own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstandings and conflict situations; and the ability to overcome stereotyped relationships” (Clouet, 2013, p. 142).

de la competencia intercultural en la clase de idiomas, en los que se indica que la interculturalidad ocupa un lugar central en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en cómo esta contribuye a la formación de ciudadanía y en los retos que implica evaluarla (Byram, 2000, 2009; Clouet, 2013; Vinagre, 2014).

Potenciar la competencia intercultural y los ODS en el proceso de enseñanza-aprendizaje juega un papel central en la promoción de una comunicación pacífica y en el respeto a la diversidad (Baesler y Lauricella, 2014). En resumen, la combinación de los ODS y la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ayudar al alumnado, por un lado, a tomar conciencia de distintas realidades globales como las propuestas en los ODS y, por otro lado, a conceder importancia a la competencia intercultural con el fin de fomentar el respeto y el entendimiento entre las distintas culturas al tratarse de uno de los retos de la realidad socio-cultural actual (Priegue Caamaño y Leiva Olivencia, 2012).

3. Metodología

La metodología empleada en este artículo es mixta, pues por un lado se basa en la observación que la profesora (que es la autora de este artículo) hizo en clase de la experiencia didáctica y en las notas que tomó para obtener datos cualitativos, pero también se ofrecen datos cuantitativos de la rúbrica empleada por la profesora para evaluar las competencias adquiridas y por el alumnado para autoevaluarse principalmente. Además, se ofrecen otros datos cuantitativos al presentar los resultados de una encuesta que se recopiló al final del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Contexto y participantes

La experiencia se llevó a cabo en la asignatura obligatoria Lengua Inglesa V que se imparte en el primer cuatrimestre en el grado en Estudios Ingleses de la Universidad de Alicante en España. Lengua Inglesa V se imparte durante cuatro horas cada semana: tres prácticas dedicadas a la gramática, a presentaciones orales y a debates; la hora teórica se dedica fundamentalmente en la escritura académica y el aprendizaje de vocabulario avanzado. El total de horas es de sesenta en el cuatrimestre.

Durante el curso académico 2021-2022 hubo 87 personas matriculadas en la asignatura, 50 en el grupo A y 37 en el grupo B (69 mujeres y 18 hombres). Las edades del alumnado oscilan entre los 20 y los 25 años. La mayoría del alumnado quiere dar clases de inglés en secundaria o trabajar en empresas realizando tareas relacionadas con la traducción.

Fases

El diseño de esta experiencia didáctica comenzó seleccionando varios ODS que permitieran al alumnado trabajar con temas globales que favorecieran la adquisición de la competencia intercultural y algunas competencias sociales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La selección de los ODS no fue fácil pues en todos están presentes temas actuales y según el enfoque que se les dé se pueden trabajar las competencias seleccionadas. En este sentido, se observó que los temas que se pueden seleccionar para trabajar la competencia intercultural en la clase de inglés como lengua extranjera son diversos. En el caso de este artículo, decidimos optar por la pobreza, las desigualdades entre países y el consumo responsable por tratarse de temas globales relacionados directamente

con los tres ODS seleccionados. Estos temas permiten al alumnado aprender vocabulario avanzado, practicar estructuras morfo-sintácticas de nivel C1, desarrollar el pensamiento crítico y adquirir la competencia intercultural, además de otras, que tanta importancia tiene en las clases de idiomas. Por tanto, como ya se apuntó en la introducción, se seleccionaron los siguientes ODS: 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo, 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos, y 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles

Una vez seleccionados los tres ODS, la profesora diseñó una serie de actividades cooperativas relacionadas con los mismos. El objetivo del diseño y la implementación de las actividades era que el alumnado pudiera profundizar en algunos aspectos sociales que es necesario mejorar a nivel global y que se señalan claramente en cada ODS. Por esta razón, la profesora explicitó que los ODS seleccionados pretendían ayudar al alumnado a profundizar en distintas realidades sociales y a adquirir competencias que les resultaran de utilidad tanto para el mercado laboral como para la vida personal.

Mientras el alumnado participaba en las actividades, la profesora tomó notas en una rúbrica que diseñó con el fin de medir las principales competencias adquiridas por el alumnado mediante las actividades presentadas (ver propuesta didáctica, sección 4.1). Al acabar las actividades, la docente e investigadora pidió al alumnado que se evaluara usando la misma rúbrica en la que se empleaba una escala de Likert con el fin de observar si había diferencias sustanciales entre la evaluación que había hecho la profesora y la del alumnado.

Tras la participación del alumnado en las actividades propuestas, la profesora e investigadora preparó una encuesta (Anexo) basada en las notas que había tomado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a los resultados de la encuesta, se pueden ofrecer algunos datos cuantitativos. Al final del cuatrimestre la profesora recopiló los datos y su análisis lo llevó a cabo de forma manual como parte de su trabajo como investigadora en la experiencia llevada a cabo.

Instrumentos

Uno de los instrumentos empleados es la encuesta mencionada. La encuesta es una herramienta para obtener datos cuantitativos, tal y como señalan López-Roldán y Fachelli (2015): “La encuesta se ha convertido en algo más que un solo instrumento técnico de recogida de datos para convertirse en todo un procedimiento o un método de investigación social” (p. 8). La profesora, en su rol de investigadora, diseñó las preguntas de la encuesta durante el cuatrimestre con el fin de hacer al alumnado reflexionar sobre algunos aspectos que se habían tenido en cuenta en el diseño de las actividades. Además, se pretendía obtener información sobre lo que el alumnado pensaba sobre las actividades en las que había participado con el fin de preparar otras similares para otros cursos académicos si se valoraban de forma positiva. La información recogida de la encuesta fue de carácter anónimo.

Otro instrumento utilizado es la rúbrica que la docente había diseñado con el fin de sistematizar la observación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la que se prestaba especial atención a la adquisición de determinadas competencias.

4. Resultados

Una vez presentada la metodología, en este apartado se presentan como resultados cualitativos las distintas actividades relacionadas con los tres ODS seleccionados.

Seguidamente, se incluyen los resultados de la encuesta anónima en la que el alumnado participó al final del cuatrimestre como resultados cuantitativos.

4.1. Descripción de las distintas actividades enmarcadas en los ODS y resultados

Al principio del cuatrimestre la profesora dividió la clase en grupos de unas cinco personas con el fin de participar en las distintas actividades cooperativas diseñadas con el fin de incorporar los ODS y la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los ODS permiten trabajar con temas globales en el aula utilizando la lengua inglesa, de ahí que el primer ODS fuera el número 1 al ser la pobreza un tema global, presente en todos los países del planeta en mayor o menor medida. La profesora pidió al alumnado que seleccionara textos de ONG en los que observaran la representación de personas pobres para pedir ayuda económica o hacer socios o socias en la ONG. El hecho de que se tratara de textos con imagen llevó a la profesora a profundizar en la multimodalidad y a explicar el modelo de gramática visual propuesto por Kress y van Leeuwen (2021) para analizar este tipo de textos.

Tras la recopilación de textos, el alumnado tenía que preparar un esquema en grupo sistematizando las principales características visuales de los textos recopilados y sacando algunas conclusiones sobre el modo visual de representación de las personas pobres. De este modo, el alumnado pone en práctica lo aprendido sobre gramática visual. Además, se trabaja la capacidad de síntesis en los grupos. Los esquemas los presenta un portavoz elegido por el grupo delante de toda la clase.

Seguidamente, todo el alumnado participa en un debate cooperativo sobre las causas de la pobreza y el modo en que las ONG representa a las personas pobres desde el punto de vista visual utilizando la lengua inglesa. El debate es una técnica adecuada para potenciar la comunicación, es decir, una competencia social fundamental en la enseñanza del inglés. La profesora prestó atención a que el alumnado presentara sus argumentos de manera constructiva, invitando al desarrollo de la capacidad crítica y a ir más allá de lo observado en los textos analizados con el fin de que el alumnado pudiera aportar algunas ideas para acabar con la pobreza. En este sentido, el alumnado apuntó que apostar por una dieta vegetariana o por la agricultura sostenible contribuirían a mejorar las condiciones de vida de las personas.

El siguiente ODS trabajado fue el número 10. La profesora pidió al alumnado que investigara los países más pobres y los más ricos dentro de cada continente. Al poner en común los datos encontrados, se observa que la mayor parte de los países pobres se encuentran en África, seguidos de algunos países de América Latina como Bolivia o Ecuador, o de La India o Pakistán en Asia. En esta ocasión, la docente explicó cómo preparar un ensayo académico tanto desde el punto de vista formal como funcional con el fin de que el alumnado escribiera un ensayo cooperativo en inglés sobre las principales desigualdades encontradas entre los países y algunas propuestas para minimizarlas. La profesora también explicó los recursos cohesivos (referencia, cohesión, elipsis, sustitución y cohesión léxica) y pidió al alumnado que, una vez acabado el ensayo, señalara los distintos recursos utilizados. De esta forma, se invitaba al estudiantado a tomar conciencia de cómo dichos recursos contribuyen a dotar de coherencia al texto y a darle unidad a las ideas.

Cuando cada grupo terminó, la docente corrigió cada uno de los ensayos prestando atención tanto a los aspectos formales como funcionales. En la clase siguiente, la profesora repartió a cada grupo su ensayo y preparó una presentación de *Powerpoint* con los principales errores gramaticales encontrados para que se corrigieran en clase.

De esta forma, se trabaja tanto el texto en su totalidad señalando las relaciones entre cada parte por medio de los recursos cohesivos, como partes concretas al presentar la profesora algunas oraciones incorrectas desde el punto de vista gramatical.

La última actividad relacionada con el ODS 10 consistió en un debate cooperativo en el que la profesora invitó al alumnado a reflexionar sobre cómo las diferencias entre las zonas rurales y urbanas contribuyen a que haya desigualdades entre los países. Cada grupo tenía que preparar un esquema sistematizando las ideas presentadas por cada persona antes de presentarlas delante de toda la clase para debatirlas. Al igual que en el debate anterior se favorece la interacción y las competencias sociales (Cuadro 1). En este debate destaca que el alumnado señaló que nunca había profundizado en cómo las diferencias entre el campo y la ciudad contribuyen a que se perpetúen las desigualdades dentro de los países.

Finalmente, el tercer ODS trabajado en clase era el número 12: Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles. En esta ocasión, la profesora invitó al alumnado a reflexionar sobre las principales estrategias que la publicidad emplea para promover el consumo. Para ello, el alumnado tenía que recopilar textos de la publicidad de distintos países de habla inglesa y utilizar el modelo de gramática visual de Kress y van Leeuwen (2021) para deconstruir las principales estrategias publicitarias. Cada grupo preparó un esquema que entregó a la profesora para ser corregido. En la siguiente clase, el alumnado presentó el esquema y al acabar los grupos llegaron a la conclusión de que la publicidad emplea las mismas estrategias para persuadir, es decir, no se observan diferencias entre los países.

Al igual que en los dos ODS anteriores, la profesora diseñó un debate para profundizar en este ODS. Se pidió al alumnado que anotara de manera individual los principales productos que consume normalmente y que se preguntara si la publicidad influye en que lo haga. Tras la reflexión individual comenzó el debate grupal en el que se comparten las reflexiones individuales y se observan semejanzas y diferencias en las respuestas. Seguidamente, la profesora preguntó al alumnado qué sabía sobre el comercio justo y les pidió que buscaran algunas ONGs que lo potencian tanto a nivel local como nacional e internacional. Llama la atención que el 73% del alumnado no conocía casi nada sobre este tipo de comercio. Para acabar el debate, se invitó al alumnado a reflexionar sobre cómo el propio consumo tiene un efecto en la economía global y puede contribuir a reducir la pobreza si se potencia el comercio justo (ODS 1) y las desigualdades (ODS 10). Es decir, se establecen relaciones entre los tres ODS trabajados. Al ser este el tercer debate, se observa que el alumnado elabora argumentos y opiniones de forma clara en lo que respecta a cuestiones relacionadas con el consumo a la vez que respeta la diversidad de opiniones, como se puede observar en estas citas directas: “Considero que siendo vegetariana contaminao menos y soy más respetuosa con el medio ambiente, pero reconozco que no todas las personas están sensibilizadas o de acuerdo” o “El precio alto de algunos productos de comercio justo puede ser la causa de que algunas personas no los consuman”.

El Cuadro 1 presenta las distintas actividades realizadas para trabajar los tres ODS seleccionados, las destrezas que se desarrollan con cada actividad, así como las competencias que se adquieren. En el Cuadro 1 se observa que el carácter transversal de los ODS permite integrar distintas destrezas y competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho que favorece la formación integral del alumnado.

Consideramos que las actividades presentadas en esta sección no solo contribuyen a introducir los ODS en la educación superior, sino que también favorecen el empoderamiento y la toma de conciencia del alumnado al ofrecerle oportunidades de

reflexionar sobre temas globales como la pobreza, la desigualdad o el consumo responsable. También invitan a tomar conciencia sobre la realidad de otras personas, sobre la necesidad de propiciar igualdad de oportunidades para todos los seres humanos y sobre la importancia de respetar las diferencias culturales, raciales, etc.

Cuadro 1

Relación entre los ODS seleccionados y las actividades, destrezas y competencias trabajadas

ODS	Actividades	Destrezas que se trabajan	Competencias que se adquieren
ODS 1. Erradicar la pobreza en todas sus formas en todo el mundo	Recopilación de textos de ONG	Escrita, Oral	Comunicación Cooperación Liderazgo
	Debate cooperativo	Oral, Interacción	Cooperación Resolución de conflictos
ODS 10. Reducir las desigualdades entre países y dentro de ellos	Ensayo académico Señalar los recursos cohesivos Corrección de errores gramaticales	Escrita, Oral	Comunicación Cooperación
	Debate cooperativo	Oral, Interacción	Cooperación Resolución de conflictos
ODS 12. Garantizar las pautas de consumo y de producción sostenibles	Recopilación de textos de la publicidad Análisis multimodal	Escrita	Comunicación Cooperación
	Debate cooperativo	Oral, Interacción	Cooperación Resolución de conflictos

Con el fin de determinar el efecto de las actividades presentadas y el logro en la adquisición de las competencias señaladas, la profesora utilizó la siguiente rúbrica (Cuadro 2) en la que se reflejan los elementos tenidos en cuenta para medir aspectos relacionados con las competencias trabajadas en cada actividad y que aparecen en el Cuadro 1.

Cuadro 2

Rúbrica para medir las competencias sociales de las/os estudiantes con una escala Likert

		1	2	3	4	5
Se observa la adquisición y uso de vocabulario y expresiones sobre temas sociales.	Profesora	0%	0%	12,08%	32,96%	54,94%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	21,97%	71,42%
El alumnado participa en interacciones constructivas en los debates cooperativos, escucha activa y respeto a la diversidad de opiniones.	Profesora	0%	0%	6,59%	49,45%	43,95%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	43,95%	49,45%
El alumnado hace referencia a valores y actitudes relacionadas con la interculturalidad y la ciudadanía global.	Profesora	0%	0%	8,79%	43,95%	47,25%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	47,25%	54,94%
El alumnado es capaz de resolver conflictos en los grupos y en los debates.	Profesora	0%	0%	6,59%	49,45%	43,95%
	Estudiantes	0%	0%	6,59%	36,26%	57,14%
Se observan actitudes cooperativas en los grupos y en clase. El alumnado está implicado en las tareas y hay una división equitativa de las mismas.	Profesora	0%	0%	8,79%	39,56%	51,64%
	Estudiantes	0%	0%	8,79%	34,06%	57,14%

El primer aspecto que llama la atención en el Cuadro 2 es que tanto la profesora como el alumnado no ofrecen respuestas en las escalas 1 y 2. Otro dato que llama la atención es que en todas las preguntas los porcentajes más altos se encuentran en las escalas 4 y 5 pues la escala 3 solo supera el 10 %, en concreto 12,08 % en la respuesta de la profesora en el apartado relacionado con el vocabulario y las expresiones.

En la escala 5, se observa que la tendencia general es que el alumnado ofrece un porcentaje superior a la hora de evaluar las competencias analizadas. La mayor diferencia se observa en el primer ítem donde la profesora ha elegido la puntuación 5 en el 54,94 % de los casos mientras que, casi tres cuartas partes del alumnado, en concreto el 71,42 % se ha puntuado con un 5. En el resto de los ítems, la diferencia entre el porcentaje de la profesora y el del alumnado es inferior al 10 %, con la excepción del ítem 4 relacionado con la resolución de conflictos donde más del 50 % del alumnado se puntúa con un 5, en concreto el 57,14 %, mientras que la respuesta de la profesora es del 43,95 %.

Los datos de la escala 4 contrastan con los de la escala 5 en el sentido de que, en esta ocasión, es la profesora la que ofrece un porcentaje superior en todos los casos, con la excepción del ítem 3 en el que se hace referencia a valores y actitudes relacionadas con la interculturalidad y la ciudadanía global donde la respuesta del alumnado es ligeramente superior con un 47,25 % frente al 43,95 % ofrecido por la docente. En general, los resultados obtenidos y presentados en el Cuadro 2 indican que se ha logrado introducir distintas competencias sociales gracias a las actividades enmarcadas en los ODS y que el alumnado ha tomado conciencia de ello y es capaz de ofrecer una evaluación positiva.

Tras lo expuesto en los párrafos anteriores podemos señalar que la respuesta a la pregunta de investigación que planteamos al principio del artículo es que la propuesta didáctica enmarcada en los ODS presentada en este artículo contribuye en gran medida a la adquisición de competencias sociales y de la competencia intercultural, tal y como se puede observar en las afirmaciones de la escala de Likert del Cuadro 2, hecho que favorece que el alumnado avance como ciudadanía global al tomar conciencia de realidades distintas de la propia. En consecuencia, es pertinente unir los ODS con la competencia intercultural para, de manera conjunta, vincular la responsabilidad social con la apertura y el respeto a otras realidades culturales.

4.2. Resultados de la encuesta

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta que respondió el alumnado al final del cuatrimestre. Con respecto a la primera pregunta, ¿Conocías los ODS antes de que se mencionaran en clase?, llama la atención que la inmensa mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 89 % afirma que no conocía los ODS antes de que se presentaran en la asignatura Lengua Inglesa V. En la segunda pregunta, también una amplia mayoría, en concreto el 79 % considera que las actividades relacionadas con los ODS han contribuido a establecer relaciones entre lo que aprende en el aula y las demandas sociales. Es significativo que el 100 % del alumnado encuestado ofrece una respuesta afirmativa cuando se le pregunta si considera que enmarcar algunas actividades en los ODS contribuye a su reflexión sobre algunos temas globales como la pobreza, la desigualdad o el consumo responsable a la vez que se fomenta el aprendizaje de vocabulario relacionado con dichos temas.

La pregunta 4 se centra en conocer la opinión del alumnado sobre el modo en que se pueden potenciar la justicia social y las relaciones igualitarias en el aula. La mayoría de las respuestas recopiladas, en concreto el 63 %, indican lo siguiente: realizando

actividades relacionadas con estos temas, potenciando la igualdad entre alumnas y alumnos en el aula, creando un clima que favorezca la cooperación, el respeto a la diversidad de opiniones y el respeto mutuo.

Al igual que en las primeras preguntas, en la pregunta 5, la mayoría del alumnado, el 94 % indica que los ODS seleccionados y las actividades realizadas han contribuido al desarrollo de la competencia intercultural. Cuando se le pide que especifique de qué modo, predominan respuestas en las que se afirma que tanto los ODS como las actividades concretas han contribuido a profundizar en la realidad de otras personas y a tomar conciencia de las desigualdades sociales que hay entre unos países y otros.

La pregunta 6 pretende conocer las competencias sociales que el alumnado considera que ha desarrollado más con las actividades realizadas, el 40 % del alumnado encuestado las marca todas. Entre el 60 % que no las marca todas, destacan la comunicación y la cooperación elegida por el 60 %. El liderazgo lo marca un 20 % y la resolución de conflictos un 34 %. Seguidamente, en la pregunta 7 se pregunta al estudiantado si se considera una ciudadana o ciudadano más global tras participar en las actividades seleccionadas, más de las tres cuartas partes del estudiantado responde afirmativamente, el 78 %. Al preguntarle por qué, la mayoría de las respuestas se pueden resumir de este modo: por haber reflexionado sobre realidades distintas a la propia, por haber profundizado en culturas de las que no sabía nada, por haber podido contrastar la situación socio-económica propia con la de otras personas. El 22 % que ofrece una respuesta negativa la justifica porque considera que lo que realmente contribuye a ser más global es viajar o vivir con personas de otras culturas.

La pregunta 8 se relaciona con la anterior al indagar en otras maneras que el estudiantado considera que podrían favorecer que avanzara como ciudadanía global. Las respuestas sugieren las siguientes acciones: trabajando con otros ODS, estableciendo contactos con personas de otras culturas a través de las redes sociales, participando en intercambios lingüísticos con otros países organizados desde la Universidad o a nivel particular, etc.

Con la pregunta 9 se consulta al alumnado si considera adecuado relacionar la enseñanza del inglés en la educación superior con temas globales como los que proponen los ODS. La inmensa mayoría, el 98 % ofrece una respuesta positiva. Al pedir al alumnado que justifique su respuesta comentan que consideran que plantear así la enseñanza es una manera de relacionar lo que se enseña y se aprende en las aulas universitarias con los temas que se están tratando en la sociedad. Otras personas indican que en las redes sociales se tratan también estos temas y así al trabajarlos en clase tienen una opinión más elaborada sobre ellos. El 2 % que responde negativamente indica que prefiere una enseñanza tradicional en la que el profesorado tiene el protagonismo en la clase y el alumnado una actitud más pasiva centrada en tomar notas o hacer ejercicios, sin que el trabajo cooperativo ocupe un lugar central.

Con la última pregunta se consulta al estudiantado sobre la manera en que han contribuido las actividades a mejorar su nivel de inglés. Las respuestas son variadas y hay alumnado que indica más de un aspecto en el que gracias a las actividades ha mejorado su inglés. El 83 % considera que ha aprendido y puesto en práctica vocabulario avanzado relacionado con los ODS trabajados con cada actividad. Un 71 % indica que se ha potenciado la destreza oral en los debates y esto ha contribuido a que ahora se tenga más soltura a la hora de hablar inglés en público. Además, se señala que, al tratarse de temas globales, las estructuras morfo-sintácticas utilizadas son avanzadas por lo que la gramática que se revisa cada semana se ha podido poner en práctica en cada actividad (48 %). Finalmente, el 67 % del alumnado encuestado

considera que ha mejorado la destreza escrita al tener que participar en varias actividades de escritura cooperativa.

Si observamos los resultados de la encuesta de forma global, consideramos que la gran mayoría del alumnado encuestado, en concreto el 92 %, valora positivamente las actividades realizadas por su relación con los ODS y por fomentar una enseñanza basada en temas globales. El hecho de que el alumnado se considere más intercultural y con más formación como ciudadanía global indica que el proceso de enseñanza-aprendizaje es efectivo para que el alumnado se centre no solo en mejorar su nivel de inglés sino también en reflexionar sobre algunos de los temas sociales más importantes de la actualidad, como los presentes en los tres ODS seleccionados.

5. Discusión

El diseño y la implementación de actividades que incluyen los ODS seleccionados coinciden con otros estudios en que potencian la participación activa del alumnado en el aula para profundizar en dichos temas (Martínez Lirola, 2022; Moliní Fernández y Sánchez-González, 2019) al tener que reflexionar sobre situaciones sociales injustas y pensar en cómo se podrían mejorar, hecho que dota a la enseñanza de un componente global y cultural.

En la misma línea de autores como Londoño-López (2018) o Ruiz de la Torre y cols. (2016) consideramos que el carácter social de las actividades planteadas favorece que el alumnado pueda asumir un compromiso social en la construcción de un mundo mejor, es decir, nos encontramos ante una propuesta educativa que apuesta por la formación integral. En este sentido, al igual que Acosta Torres y Aguilar Balderas (2018), la experiencia didáctica presentada en este artículo va más allá de la adquisición de conocimientos pues concede a la competencia intercultural y a las competencias sociales como la comunicación, la cooperación o el liderazgo que serán de utilidad para el mercado laboral (Cuadro 1) un lugar central, además de apostar por la formación del alumnado como ciudadanía global.

Con el fin de evitar vincular la pobreza con la representación estereotipada de determinados grupos, conviene invitar al alumnado a deconstruir los textos para profundizar en las diferencias culturales y raciales, así como en el contraste entre distintas culturas y en cómo esto afecta a la identidad de las personas (Brooks y Hébert, 2006). En este sentido, es fundamental sugerir al alumnado que reflexione sobre los aspectos positivos de cada cultura y sobre la importancia de no vincular a ninguna región en concreto con la pobreza, hecho que contribuye a trabajar la competencia intercultural al ir más allá de vincular a la pobreza con determinados estereotipos que contribuyen a presentar a las personas de determinadas regiones o continentes de manera parcial y negativa.

Al recopilar los textos sobre ONG y participar en el debate sobre la pobreza el alumnado señaló en la discusión generada en los grupos que la tendencia general es a representar a personas de África o de América Latina en los textos. Por tanto, el hecho de que no haya referencia a las personas pobres en Europa u otros continentes en los textos analizados contribuye a asociar la pobreza con determinados continentes. Este aspecto se utilizó en el debate para señalar que hay diferentes formas de pobreza, que está presente en todos los lugares y que vincularla solo a algunos continentes lleva consigo una representación parcial de la misma.

Los textos de ONG seleccionados por el alumnado y los ensayos académicos que escribe contribuyen a motivar a las/os alumnas/os a familiarizarse con otras culturas.

Esto lleva consigo la apertura a conocer aspectos culturales que pueden resultar de interés y que podrían hasta incorporarse a la cultura propia como pueden ser aspectos culinarios, musicales, espirituales, etc. Así, estas actividades contribuyen a evitar actitudes etnocéntricas que a veces están conectadas con estereotipos.

Tal y como se ha podido observar en el apartado anterior, una de las actividades empleadas para trabajar los ODS seleccionados consistió siempre en un debate cooperativo. La selección de esta actividad viene determinada porque favorece la participación del alumnado en clase al propiciar un clima adecuado para que el alumnado exprese su opinión sobre un tema determinado, en este caso sobre la representación de la pobreza en los textos de las ONG. El debate también se presta a la expresión de opiniones diversas, de modo que otra competencia social que se puede observar es la resolución de conflictos. Cuando había diversidad de opiniones al plantear el alumnado distintos argumentos en el debate, la profesora insistió en que las diferencias han de ser entendidas como oportunidades para enriquecernos y empatizar sobre opiniones y puntos de vista distintos del propio. Además, gracias al debate, el estudiantado utiliza construcciones gramaticales y vocabulario avanzado para expresar sus opiniones.

Las principales dificultades observadas por la profesora durante el proceso de participación del alumnado en la experiencia didáctica presentada en este artículo se relacionan con lo siguiente: en primer lugar, la falta de formación del alumnado en aspectos relacionados con los ODS, hecho que implicó que la profesora tuvo que dedicar tiempo a explicarlos y a establecer relaciones entre estos y los temas globales mediante los cuales se pretendía enseñar inglés en la asignatura. En segundo lugar, otra dificultad encontrada era que el alumnado tuviera claro que las actividades planteadas tenían como finalidad no solo conocer los ODS y profundizar en ellos, sino también mejorar su nivel de inglés, de ahí que la profesora insistiera en todo momento en que todas las actividades se tenían que realizar empleando la lengua inglesa. Finalmente, se ha de señalar que otra de las dificultades encontradas se relaciona con la falta de implicación de algunas/os alumnas/os en algunas de las actividades planteadas. Ante esta dificultad, la profesora supervisó el trabajo de los grupos e insistió en la necesidad de la implicación de todos los miembros con el fin de que el resultado final de las actividades fuera el esperado y producto de una metodología cooperativa.

6. Conclusiones

La propuesta didáctica presentada ofrece al estudiantado una formación integral, es decir, se enseñan competencias además de contenidos. Así, las actividades diseñadas y descritas en este artículo han pretendido no solo introducir los ODS en la enseñanza universitaria sino también formar profesionales con conciencia global, que sepan dar respuesta a las demandas sociales y contribuir a la construcción de un mundo mejor. Se trata de actividades en las que los temas transversales ocupan un lugar central como por ejemplo la pobreza, la desigualdad o el consumo.

La propuesta didáctica ofrecida en este artículo confirma que es posible emplear los ODS para dotar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera de contenido social que permita trabajar temas globales. Además, dicha propuesta es adecuada para trabajar la competencia intercultural y varias competencias sociales. En este sentido, se confirma la hipótesis planteada al comienzo del artículo sobre el hecho de que los ODS contribuyen a dotar a la enseñanza universitaria del inglés de contenido social, hecho que lleva consigo la adquisición de las competencias señaladas.

Los tres ODS seleccionados favorecen trabajar con temas globales en la enseñanza universitaria como la pobreza, la desigualdad o el consumo. Esto ayudará al alumnado a profundizar en las transformaciones sociales que es necesario realizar para que las sociedades mejoren. De este modo, se establecen relaciones entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en la sociedad. Se trata, por tanto, de dar respuesta a las necesidades sociales, globales, éticas, etc. que necesita la sociedad del siglo XXI. En este sentido, nos planteamos si trabajar con el resto de los ODS será igual de efectivo para dotar al proceso de enseñanza de contenido social a la vez que el alumnado aprende inglés. Entendemos que sí debido a la temática de todos los ODS. En consecuencia, esperamos poder trabajar con otros ODS en otras investigaciones y poder contrastar su efectividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje con los que se han trabajado en este artículo.

Las actividades cooperativas presentadas en este trabajo indican que un proceso de enseñanza-aprendizaje enmarcado en distintos ODS y en el uso de textos de temática social favorece que el estudiantado aprenda inglés (por ejemplo, se trabaja con vocabulario avanzado relacionado con los temas globales seleccionados) al mismo tiempo que adquieren la competencia intercultural y algunas competencias sociales.

El hecho de involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y trabajar con los ODS favorece tanto las relaciones interpersonales como el desarrollo de la conciencia social. Esto implica promover una relación igualitaria y cooperativa entre estudiantes y docentes, lo que contribuye a la construcción de una ciudadanía activa y a la promoción del diálogo y la interacción en el aula, hecho que puede contribuir a que el alumnado asuma un compromiso activo en la construcción de un mundo mejor. Además, las actividades seleccionadas ayudan a desarrollar la habilidad para comprender realidades sociales distintas de la propia, algo que es fundamental para desarrollar la competencia intercultural.

Referencias

- Acosta Torres, R. y Aguilar Balderas, J. C. (2018). *Educar para la sostenibilidad. La función de la universidad en el cumplimiento de la agenda 2030*. Arlequín.
- Baesler, J. E. y Lauricella, S. (2014). Teach peace: Assessing instruction of the nonviolent communication and peace course. *Journal of Peace Education*, 11(1), 46-63. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777899>
- Bisquerra Alzina, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Brooks, D. E. y Hébert, L. P. (2006). Gender, race, and media representation. En B. J. Dow y J. T. Wood (Eds.), *The sage handbook of gender and communication* (pp. 297-317). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412976053.n16>
- Byram, M. (2000). Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, 18(6), 8-13.
- Byram, M. (2009). Evaluation and/or assessment of intercultural competence. En A. Hu y M. Byram (Eds.), *Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism and assessment* (pp. 215-234). Narr Francke Attempto Verlag.
- Clouet, R. (2013). Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: A case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *RESLA*, 26, 139-157. <https://accedaeris.ulpgc.es/handle/10553/45411>
- Cuartas Álvarez, L. F. (2020). Intercultural communicative competence: In-service EFL teachers building understanding through study groups. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(1), 75-92. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n1.76796>

- Espinoza-Freire, E. (2020). Estrategia metodológica para la interculturalidad en la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 12(2), 369-379.
- Espinoza-Freire, E. y Herrera-Montero, L. A., y Castellano-Gil, J. M. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psychology, Society, & Education*, 11(3), 341-354. <https://doi.org/10.25115/psy.v11i3.2253>
- Girik Allo, M. D. (2018). Intercultural communication in EFL classrooms. *Ethical Lingua*, 5(2), 159-170. <https://doi.org/10.30605/ethicallingua.v5i2.1036>
- Güneş, G. y Mede, E. (2019). Integration of intercultural communicative competence (ICC) in an EFL course: Perceptions of students and teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 352-363. <https://doi.org/10.17679/inuefd.445793>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO.
- Kress, G. y van Leeuwen, T. (2021). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge Press. <https://doi.org/10.4324/9780203619728>
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli (Eds.), *Metodología de la investigación social cuantitativa* (pp. 5-35). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Londoño-López, M. C. (2018). Retos y desafíos de las políticas públicas para la igualdad de género y los derechos humanos, en el marco de la agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sostenible. *Prospectiva*, 25, 13-28. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i25.6004>
- Lucio-Villegas, E. (2015). Paulo Freire. La educación como instrumento para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 9-20. <https://doi.org/10.15366/riejs2015.4.1.001>
- Martínez Lirola, M. (2019). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20. <https://doi.org/10.15359/rec.23-2.15>
- Martínez Lirola, M. (2022). Propuesta didáctica enmarcada en la educación con perspectiva de género en la enseñanza universitaria. *Encuentro*, 30, 3-22. <https://doi.org/10.37536/cj.2022.30.1929>
- Medir Huerta, R. M., Heras Colás, R. y Magin Valentí, C. (2016). Una propuesta evaluativa para actividades de educación ambiental para la sostenibilidad. *Educación XXI*, 19(1), 331-355. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15589>
- Moliní Fernández, F. y Sánchez-González, D. (2019). Fomentar la participación en clase de los estudiantes universitarios y evaluarla. *Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 211-227. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.10702>
- Naciones Unidas, Asamblea General (12 de agosto de 2015). *Proyecto de documento final de la cumbre de las Naciones Unidas para la aprobación de la agenda para el desarrollo después de 2015*. Naciones Unidas.
- Priegue Caamaño, D. y Leiva Olivencia, J. J. (2012). Las competencias interculturales en la sociedad del conocimiento: Reflexiones y análisis pedagógico. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40, 1-12. <https://doi.org/10.21556/edutec.2012.40.370>
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en Ecuador. *Íconos, Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217-236. <https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Ruiz de la Torre, G., Gómez Gómez, K. y Ruiz Ávalos, F. G. (2016). La dimensión del desarrollo sostenible en la creación de nueva oferta educativa para la Universidad Pedagógica Nacional. *Uaricha, Revista de Psicología*, 13(30), 225-251.
- Tallón, R. y Sikora, M. (2011). *Conciencia en acción. Eneagrama, inteligencia emocional y cambio*. Gulaab.
- Uribe Pérez, M. y Mosquera, C. J. (2016). La formación del profesorado desde el enfoque intercultural. Una aproximación a su estado actual. *Revista Tecnó, Episteme y Didaxis, Extra*, 1698-1704.
- Vinagre, M. (2014). El desarrollo de la competencia intercultural en los intercambios telecolaborativos. *Revista de Educación a Distancia*, 41, 1-22.

Anexo

Encuesta para conocer la opinión del alumnado universitario sobre la propuesta didáctica basada en los ODS

1. ¿Conocías los ODS antes de que se mencionaran en clase?
Sí No
2. ¿En tu opinión, han contribuido las actividades relacionadas con los ODS a establecer relaciones entre lo que aprendes en el aula y las demandas sociales?
Sí No
3. ¿Consideras que enmarcar algunas actividades en los ODS contribuye a tu reflexión sobre algunos temas globales como la pobreza, la desigualdad o el consumo responsable a la vez que aprendes vocabulario relacionado con dichos temas?
Sí No
4. ¿De qué modo se pueden potenciar la justicia social y las relaciones igualitarias en el aula?
5. ¿Han contribuido los ODS seleccionados y las actividades realizadas a que desarrolles la competencia intercultural?
Sí No
¿De qué modo?
6. ¿Cuáles de las siguientes competencias sociales te parece que has desarrollado más con las actividades realizadas?
Comprender a los otros
La conciencia política
La comunicación
La cooperación
El liderazgo
La influencia
La resolución de conflictos
7. ¿Te consideras un/a ciudadano/a más global tras participar en las actividades seleccionadas?
Sí No ¿Por qué?
8. ¿De qué otras maneras consideras que podrías avanzar como ciudadanía global?
9. ¿Consideras adecuado relacionar la enseñanza del inglés en la educación superior con temas globales como los que proponen los ODS?
Sí No ¿Por qué?
10. ¿De qué manera han contribuido las actividades a que mejores tu nivel de inglés?

Breve CV de la autora

María Martínez Lirola

Catedrática del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Alicante e Investigadora de la Universidad de Sudáfrica (UNISA). Sus principales áreas de investigación son el Análisis Crítico del Discurso, la Lingüística Sistémica Funcional y la Lingüística Aplicada. Ha publicado extensamente en revistas internacionales como *Discourse and Society*, *Critical Discourse Studies*, *Social Semiotics*, *Visual Communication*, *Signos*, *RESLA*, entre otras. También ha publicado siete libros y varios capítulos de libros en editoriales como Peter Lang, Cambridge Scholars Publishers, John Benjamins y Comares. La Dra. Martínez Lirola es la directora del grupo de investigación “Análisis Crítico del Discurso Multimodal” desde 2010. Ha sido profesora visitante en diferentes universidades de los cinco continentes. Email: maria.lirola@ua.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6427-425X>