



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Sembrando el futuro: la revolución en la formación y desarrollo de competencias

Coords.

María Dolores Díaz-Noguera

Carlos Hervás-Gómez

María de los Ángeles Domínguez-González

Ángela Martín Gutiérrez



Dykinson, S.L.

**SEMBRANDO EL FUTURO:
LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS**



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

SEMBRANDO EL FUTURO:
LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y
DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Coords.

MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ
ÁNGELA MARTÍN GUTIÉRREZ

Dykinson, S.L.

2023

SEMBRANDO EL FUTURO: LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN
Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 146 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-362-8

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. SEMBRANDO EL FUTURO: LA REVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS	14
---	----

MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ
MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ
ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ

SECCIÓN I

DESPERTAR COMPETENCIAS: ENSEÑANZA CENTRADA EN HABILIDADES

CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS DOCENTES DEL PROFESORADO. UN ANÁLISIS DE SUS HABILIDADES PROFESIONALES	18
---	----

ROBERTO SANZ PONCE
ELENA LÓPEZ-LUJÁN
ÁNGELA SERRANO SARMIENTO

CAPÍTULO 2. LAS ACTITUDES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	42
--	----

MARTA GARCÍA-JIMÉNEZ
CRISTINA BORJA-TOMÁS
ASUNCIÓN RÍOS-JIMÉNEZ

CAPÍTULO 3. MEDICIÓN DEL DESEMPEÑO ACADÉMICO CONTEXTUAL EN TAREAS GRUPALES: CRITERIOS, INDICADORES E IMPORTANCIA INDIVIDUAL.....	59
--	----

CARLOS MONTES

CAPÍTULO 4. UN PROYECTO INTERDISCIPLINAR BASADO EN LA LECTURA DE UN CLÁSICO COMO ALTERNATIVA AL LIBRO DE TEXTO.....	79
---	----

BEATRIZ KATJA MEDERER-HENGSTL

CAPÍTULO 5. FORMACIÓN EN COMPETENCIAS CREATIVAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	94
---	----

MARÍA ASCENSIÓN MIRALLES GONZÁLEZ-CONDE
DAVID SÁNCHEZ HERVÁS

CAPÍTULO 6. APRENDIZAJE-SERVICIO PARA FAVORECER EL APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR: LA COMPETENCIA INVESTIGADORA.....	116
<p style="padding-left: 40px;">CONCEPCIÓN TORRES-BEGINES VERÓNICA SEVILLANO-MONJE ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ</p>	
CAPÍTULO 7. LA MEJORA DE LA RESPUESTA EMPÁTICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A TRAVÉS DEL ANÁLISIS DE CASOS REALES	132
<p style="padding-left: 40px;">TASIO PÉREZ-SALIDO BORJA CASTAÑEDA-PÉREZ MARIÁN QUEIRUGA-DIOS</p>	
CAPÍTULO 8. UN MODELO DE APREDIZAJE ACTIVO DEL ARTE CONTEMPORÁNEO PARA ALUMNOS DE GRADO. LA EXPERIENCIA DEL PROYECTO DE VOLUNTARIADO “SOLEDAD NO DESEADA” CON POBLACIÓN MAYOR DE LA CIUDAD DE MADRID	150
<p style="padding-left: 40px;">CARLOS TREVIÑO AVELLANEDA MIGUEL ÁNGEL CHAVES MARTÍN</p>	
CAPÍTULO 9. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN MULTIDISCIPLINAR PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA A TRAVÉS DE MICROPROYECTOS DE TRABAJO	165
<p style="padding-left: 40px;">MANUEL LUCENA ZURITA DANIEL DE LA CRUZ MANJÓN POZAS JUAN ANTONIO PÁRRAGA MONTILLA PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN</p>	
CAPÍTULO 10. ESCALA DE ACTITUD DE APLICACIONES DE GAMIFICACIÓN (AGEDU): DIAGNÓSTICO DE LAS ACTITUDES DOCENTES.....	188
<p style="padding-left: 40px;">MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA JARA JUAN-CHAPARRO MARÍA DE LOS ÁNGELES DOMÍNGUEZ-GONZÁLEZ MANUEL REINA-PARRADO</p>	
CAPÍTULO 11. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE “EMOFIT”, UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO UNIENDO LAZOS ENTRE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EL CENTRO DE DÍA DE TUDELA A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS.....	207
<p style="padding-left: 40px;">ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ</p>	

CAPÍTULO 12. AVALIANDO OS AVALIADORES. A REFLEXIVIDADE DOCENTE COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ENSINO UNIVERSITÁRIO	226
--	-----

BRUNO REIS
JOÃO DE SOUSA

CAPÍTULO 13. UN PROCESO DE MEJORA DEL PRACTICUM DE EDUCACIÓN SOCIAL	240
--	-----

JON MIKEL LUZARRAGA MARTÍN
ELIXABETE SÁENZ ARRIZUBIETA
ITSASO AROCENA PÉREZ

CAPÍTULO 14. EL AULA DE TODOS: APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA DE LITERATURA ESPAÑOLA.....	264
---	-----

XUEHAN SUN

SECCIÓN II EMPRENDIMIENTO Y EMOCIÓN: LA NUEVA OLA EDUCATIVA

CAPÍTULO 15. EMPODERAMIENTO LABORAL A TRAVÉS DEL TELÉFONO INTELIGENTE: UNA ESTRATEGIA PARA MUJERES DESEMPLEADAS.....	279
--	-----

CRISTINA ROSAL SÁNCHEZ
CARLOS HERVÁS-GÓMEZ

CAPÍTULO 16. LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: MEJORAS DOCENTES Y ACADÉMICAS EN LA ARQUITECTURA EDUCATIVA	301
---	-----

GASTÓN SANGLIER CONTRERAS

CAPÍTULO 17. LA PROMOCIÓN DE LA AUTODETERMINACIÓN EN FAMILIARES DE PERSONAS MAYORES RESIDENTES. UN PROGRAMA FORMATIVO PARA SU FOMENTO	320
---	-----

CRISTINA VIDAL-MARTI

CAPÍTULO 18. APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS PARA VALORAR VARIOS PERFILES DE SNACKS DE MOVIMIENTO EN FUNCIÓN DE EMOCIONES Y DOLOR ARTICULAR PERCIBIDO	336
---	-----

ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 19. COOPERACIÓN Y AGENDA 2030. UNA APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO BASADA EN APS CRÍTICA	358
---	-----

ANA SALES TEN
JOSÉ JAVIER SERRANO LARA

SECCION III
INTERCAMBIOS SOCIALES Y CONSUMO:
REFLEXIONES EN LA ERA POST- PANDÉMICA

- CAPÍTULO 20. LAS TRANSFORMACIONES SUBJETIVAS EN EL COMPORTAMIENTO DEL CONSUMIDOR EN EL DESARROLLO SOSTENIBLE DE COMERCIOS DE DISTRIBUCIÓN DE PRODUCTOS AGROPECUARIOS LEGALMENTE CONSTITUIDOS TRAS LA CRISIS SANITARIA POR EL VIRUS DEL COVID-19 EN EL NORTE DEL CAUCA.... 380
MARÍA DE LOS ÁNGELES CALVO ECHEVERRI
JUAN CARLOS ANTURI LOAIZA
- CAPÍTULO 21. DESEMPEÑO LABORAL: DEFINICIÓN, MEDICIÓN Y ESTRUCTURA..... 397
JORGE MAGDALENO MARCO
- CAPÍTULO 22. EVALUACIÓN Y PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN UNA LIGA DE DEBATE SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES 413
CRISTINA ZURUTUZA-MUÑOZ
IGNACIO LASIERRA PINTO
- CAPÍTULO 23. ENSEÑAR URBANISMO: CONTRASTE, CONFLICTO Y APRENDIZAJE-SERVICIO A LAS ASOCIACIONES DE VECINOS 432
JOSÉ CARPIO PINEDO
ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
NEREA MORÁN ALONSO
FEDERICO CAMERIN
- CAPÍTULO 24. CONTINUIDAD DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE SERVICIO EN EL ÁMBITO DEL URBANISMO MÁS ALLÁ DEL PERIODO DE DOCENCIA. EVALUACIÓN DEL PROYECTO ESTABLECIENDO PUENTES, EN VALLECAS 448
NEREA MORÁN ALONSO
ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS
JOSÉ CARPIO-PINEDO
FEDERICO CAMERIN
- CAPÍTULO 25. ENSAYANDO TÉCNICAS ETNOGRÁFICAS EN EL AULA: UNA PROPUESTA DOCENTE PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS DEL PATRIMONIO DESDE LA ANTROPOLOGÍA 468
CANDELA MORADO
VÍCTOR DEL ARCO
- CAPÍTULO 26. EL BARRANCO DEL POQUEIRA COMO LABORATORIO VIVIENTE EN LAS ENSEÑANZAS DE TURISMO 485
BELÉN PÉREZ PÉREZ

CAPÍTULO 27. LA MOTIVACIÓN DEL APRENDIZAJE DE LOS
PROCESOS DE CAMBIO SOCIAL A TRAVÉS DE LA INNOVACIÓN
EN RECURSOS EDUCATIVOS..... 503

JOSE SANTIAGO
CARLOS RIVAS MANGAS
MATTHEW L. TURNBOUGH

CAPÍTULO 28. “EL TEMA SOY YO”, EXPERIENCIA DE LA
ENSEÑANZA DE ANTROPOLOGÍA FILOSÓFICA Y TRASCENDENTAL
A TRAVÉS DE LA AUTORREFLEXIÓN INDIVIDUAL523

MARÍA LUISA AZANZA TORRES

SECCIÓN IV

ENSAMBLAJE DEL FUTURO: CRUCE DE CAMINOS ENTRE PERIODISMO Y CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO 29. INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA ENSEÑANZA DEL
PERIODISMO: PREPARÁNDOSE PARA EL FUTURO DE LA PROFESIÓN ...540

PAZ CRISÓSTOMO FLORES
ALBERTO PEDRO LÓPEZ-HERMIDA RUSSO
ELISA MARCHANT MAYOL

CAPÍTULO 30. MATERIAL DOCENTE PARA EL GRADO EN PERIODISMO:
MAPA DE ACTUACIÓN CONTRA LA DESINFORMACIÓN..... 561

ÁLVARO LÓPEZ-MARTÍN
BEATRIZ MUÑOZ HIDALGO
YAIZA CEBALLOS

CAPÍTULO 31. INFORMAR CON PERSPECTIVA DE GÉNERO:
HACIA UN PERIODISMO PARA EL SIGLO XXI 579

CARLOTA CORONADO RUIZ

CAPÍTULO 32. LA SOCIOLOGÍA EN LOS ESTUDIOS DE
CRIMINOLOGÍA: UNA PERSPECTIVA FRENTE A TRES PULSIONES.. 604

FEDERICO POZO CUEVAS

CAPÍTULO 33. EDUCACIÓN SUPERIOR Y RELEVANCIA
DE LOS FACTORES RELACIONADOS CON LA MOTIVACIÓN EN LA
ENSEÑANZA: ANÁLISIS EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES....615

CONCEPCIÓN MARTÍNEZ-ALCALÁ
LETICIA GALLEGO-VALERO
RAQUEL BARREDA-TARRAZONA
CRISTINA PEDROSA-ORTEGA

CAPÍTULO 34. LA GEOGRAFÍA REGIONAL COMO ENFOQUE TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ANÁLISIS DE LOS GRANDES ESPACIOS MUNDIALES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA FUNDAMENTADA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)	634
JONATAN ARIAS-GARCÍA	
CAPÍTULO 35. FILOSOFÍA POLÍTICA A TRAVÉS DE <i>EL SEÑOR DE LOS ANILLOS</i>	654
ALFONSO BALLESTEROS	
CAPÍTULO 36. RECONFIGURANDO LAS SESIONES PRÁCTICAS DE LA ASIGNATURA ‘CINE Y TELEVISIÓN EN ESPAÑA’: RETOS E INNOVACIONES	667
SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 37. LA GUÍA DIDÁCTICA COMO HERRAMIENTA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA CECOP-RAMSAR (<i>COMUNICACIÓN, EDUCACIÓN, CONCIENCIACIÓN Y PARTICIPACIÓN</i>): UNA PROPUESTA FORMATIVA DESDE LA GEOGRAFÍA DEL PAISAJE ..	681
JONATAN ARIAS-GARCÍA	
CAPÍTULO 38. PENSAR Y MIRAR SOCIOLÓGICAMENTE A TRAVÉS DEL CÓMIC. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE CRASH3	700
ELISABET MARCO AROCAS	

SECCIÓN V

ARQUITECTURA DE APRENDIZAJE: DISEÑOS Y ESTRATEGIAS DISCIPLINARIAS

CAPÍTULO 39. CÓMO DISEÑAR UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO DESDE EL ÁMBITO DEL URBANISMO: DESARROLLO DE UNA METODOLOGÍA APLICADA EN LA ESCUELA TÉCNICA SUPERIOR DE ARQUITECTURA DE MADRID	720
FEDERICO CAMERIN	
ALEJANDRO TAMAYO PALACIOS	
NEREA MORÁN ALONSO	
JOSÉ CARPIO-PINEDO	
CAPÍTULO 40. EL TERRITORIO COMO BASE DE LOS PROCESOS Y APRENDIZAJE UNIVERSITARIO: LOS CASOS DE ESTUDIO EN LA EVALUACIÓN AMBIENTAL	738
J. JAVIER SERRANO LARA	

CAPÍTULO 41. DIFERENCIAS DE EXPERIENCIA DOCENTE, EDAD Y GÉNERO EN LOS NIVELES DE RESILIENCIA DOCENTE EN ETAPAS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA.....	754
<p style="padding-left: 40px;">CRISTINA PINEL MARTÍNEZ MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN JOSEFA MARTÍNEZ TALAVERA</p>	
CAPÍTULO 42. PROPUESTAS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA EN EL GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA ORIENTADAS A LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA.....	772
<p style="padding-left: 40px;">ALBERTO ESCALANTE VARONA ISABEL SAINZ BARIAIN</p>	
CAPÍTULO 43. PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA BASADO EN LA CO-CREACIÓN DE MATERIALES COMO RECURSO PEDAGÓGICO ...	792
<p style="padding-left: 40px;">ESTHER VELA LLAURADÓ LAURA SERRANO FERNÁNDEZ LAURA MARTÍN MARTÍNEZ</p>	
CAPÍTULO 44. METODOLOGÍA ETNOGRÁFICA Y TRABAJO DE CAMPO: UNA PROPUESTA FORMATIVO- PARTICIPATIVA APLICADA PARA PROFESIONALES DEL PATRIMONIO	810
<p style="padding-left: 40px;">VÍCTOR DEL ARCO CANDELA MORADO</p>	
CAPÍTULO 45. LA COLABORACIÓN ENTRE UNIVERSIDAD Y SERVICIOS PENITENCIARIOS. UN EJEMPLO DE BUENA PRAXIS DOCENTE	826
<p style="padding-left: 40px;">NÚRIA FABRA FRES MIQUEL GÓMEZ SERRA ANTONIO ALCÁNTARA ALCÁNTARA</p>	
CAPÍTULO 46. INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES: COMPARATIVA Y EXPERIENCIAS DE CINCO PROYECTOS EXITOSOS DE ESPAÑA	846
<p style="padding-left: 40px;">ANA VELASCO MOLPECERES JORGE ZARAUZA CASTRO RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA</p>	
CAPÍTULO 47. LA DIVULGACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA SOCIOLOGÍA. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MOTIVAR AL ALUMNADO UNIVERSITARIO	860
<p style="padding-left: 40px;">JAVIER ÁGUILA DÍAZ LUIS NAVARRO ARDOY</p>	
CAPÍTULO 48. A INOVAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO E DOCÊNCIA: O CASO DA HISTÓRIA E DA CIÊNCIA POLÍTICA NO ESTUDO DO DIREITO.....	881
<p style="padding-left: 40px;">ANTÓNIO TAVARES RUI ALBUQUERQUE</p>	

CAPÍTULO 49. APRENDIENDO A PENSAR HISTÓRICAMENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: INTERESES Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE SEGÚN LOS FUTUROS DOCENTES	893
LETICIA LÓPEZ-MONDÉJAR	
CAPÍTULO 50. FESTIVALES, EXPOSICIONES Y CICLOS DE CONCIERTOS: EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN LA ASIGNATURA <i>HISTORIA DE LA MÚSICA</i> DEL “GRADO DE GESTIÓN CULTURAL” ...	912
OLIMPIA GARCÍA-LÓPEZ	
CAPÍTULO 51. MEMES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE LENGUAS .	939
MARÍA NIETO-MARTÍNEZ	
ÚRSULA RIVAS RUEDA	
BORIS VAZQUEZ-CALVO	
CAPÍTULO 52. LA EVALUACIÓN CREATIVA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA	959
ARIADNA HERNAIZ SÁNCHEZ	
ALEJANDRO SAL DE RELLÁN GUERRA	
CAPÍTULO 53. ALFABETIZACIÓN MUSICAL DESDE NOTACIONES NO CONVENCIONALES EN LA ASAMBLEA.....	979
AZAHARA ARÉVALO GALÁN	
CARMEN Mª SEPULVEDA DURÁN	
CAPÍTULO 54. TODO POR ENSEÑAR: UNA APROXIMACIÓN A LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN ARAGÓN (1977-1985).....	992
VÍCTOR GARCÍA BERNAD	
CAPÍTULO 55. DOCENCIA CON PERPECTIVA DE GÉNERO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. LA VISIÓN DEL ESTUDIANTADO.....	1004
SUSANA VÁZQUEZ CUPEIRO	

SECCIÓN VI

CONECTANDO PUNTOS: ENCUENTROS ENTRE TECNOLOGÍA Y SOSTENIBILIDAD EN LA VISIÓN FUTURISTA

CAPÍTULO 56. USO DE RECURSOS TIC Y COMPETENCIA DIGITAL EN LA GEOGRAFÍA UNIVERSITARIA.....	1025
ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE	
MARÍA HERNÁNDEZ	
ELISA RICO	
MARGARITA CAPDEPÓN	

CAPÍTULO 57. PROPUESTAS DIDÁCTICAS PARA ENSEÑAR LAS INUNDACIONES. UN ANÁLISIS A PARTIR DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	1044
ÁLVARO-FRANCISCO MOROTE	
CAPÍTULO 58. ALUMNADO CON ENFERMEDADES DE BAJA PREVALENCIA EN LA ESCUELA. FRENOS E IMPULSOS EN LA INCLUSIÓN.....	1061
REMEDIOS BENÍTEZ GAVIRA SONIA AGUILAR GAVIRA	
CAPÍTULO 59. EXAMINING THE VALIDITY OF A SURVEY ASSESSING THE INTEGRATION OF SOCIAL EMOTIONAL LEARNING IN TEACHER TRAINING PROGRAMS	1077
LEONEL FUENTES MONCADA	
CAPÍTULO 60. FEEDBACK EN APRENDIZAJE COLABORATIVO BASADO EN PROYECTOS ¿PODRÍA SER CLAVE?	1092
ROBERTO RAMÍREZ DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 61. LOS REPERTORIOS LÉXICOS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS....	1111
IVÁN RAMÍREZ SÁNCHEZ SARAI DE REGLA CRUZ VENTURA	
CAPÍTULO 62. <i>PEQUESAFA AVENTURA</i> . UN MICROPROYECTO DE INNOVACIÓN INTERNIVELAR DE EDUCACIÓN MOTRIZ INFANTIL POR AMBIENTES DE APRENDIZAJE EDUCATIVOS SISTÉMICOS GAMIFICADOS	1135
DANIEL DE LA CRUZ MANJÓN POZAS MANUEL LUCENA ZURITA PEDRO ÁNGEL LATORRE ROMÁN JUAN PÁRRAGA MONTILLA	
CAPÍTULO 63. NUEVAS HERRAMIENTAS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE: EL USO DE TWITTER PARA FOMENTAR LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA	1173
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	

COOPERACIÓN Y AGENDA 2030. UNA APUESTA POR LA TRANSFORMACIÓN EN LA FORMACIÓN DE POSGRADO BASADA EN APS CRÍTICA

ANA SALES TEN

Universitat de València

JOSÉ JAVIER SERRANO LARA

Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Innovación Docente (PID) que presentamos es la continuidad de un PID iniciado en el curso académico 2021-2022, cuyo contexto y resultados pueden ser consultados en la publicación: *Integrando los objetivos de desarrollo sostenible como hoja de ruta complementaria a la formación de posgrado en cooperación al desarrollo* (Sales y Serrano 2022). El proyecto nace con la voluntad de enfocar la docencia desde el punto de vista del aprendizaje transformador en el ámbito de la cooperación al desarrollo, apostando por incrementar la calidad y excelencia de la docencia.

Se trata de una iniciativa propuesta desde el Título oficial de posgrado de la Universitat de València *Máster en Cooperación al Desarrollo*, siendo conscientes de que la cooperación al desarrollo se ha configurado como un ámbito profesional que requiere de una formación universitaria de excelencia, que sea capaz de transmitir conocimiento, al tiempo que desarrolla competencias curriculares en sus diferentes niveles, pero que no está exenta de miradas críticas y de evaluaciones que, en muchas ocasiones, supeditan los resultados cualitativos a los cuantitativos, y en la que los factores de viabilidad están muy determinados por el alcance de los mismos.

En este sentido, consideramos que la cooperación internacional debe ser entendida como una estrategia para la gestión de las políticas públicas y

la solidaridad ciudadana ante las desigualdades e injusticias que sufren algunos países. Por ello, resulta pertinente que la formación universitaria de posgrado en cooperación al desarrollo se vincule de forma clara y directa a los parámetros de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados por la Naciones Unidas. Este planteamiento está avalado por numerosas publicaciones científicas, aun siendo conscientes de la prolijidad en esta temática dada la pertinencia y la necesidad, señalaremos dos que en nuestro caso han sido significativas: la guía para las universidades realizada por la Sustainable Development Solutions Network en colaboración con la red española para el desarrollo sostenible (SDSN Australia/Pacific, 2017) y el Proyecto EDIN-SOST, con el que se ha pretendido incluir los ODS en la educación superior, en este caso presentando alguno de los primeros resultados del proyecto en un conjunto de grados (Sánchez, F. et al., 2017).

Su planteamiento se enmarca en combinación con dos líneas de acción de la propia universidad. La primera de ellas es la que promueve el Servicio de Formación permanente e innovación educativa, a través de la cual se impulsa la realización de proyectos de innovación docente para promover la calidad, la innovación en el diseño, las metodologías de enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de la docencia. Y la segunda línea en la que se enmarca, es en el compromiso de la universidad para contribuir al cumplimiento de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible y el plan de acción mundial a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, el cual también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia.

La experiencia se implementa desde un enfoque multidisciplinar, a través del análisis de la Agenda 2030 y los ODS, entendida esta como una agenda de transformación del mundo en que vivimos, pero que requiere tener interconexión de conocimientos, de actores y de principios basados en el respeto a la diferencia y la justicia social, que es lo que permite transformar problemas y/o necesidades en soluciones y/o resultados. Sin olvidarnos que nos encontramos en el ecuador del periodo establecido para el desarrollo de esta, aspecto que propicia la configuración de espacios para la reflexión sobre los avances obtenidos hasta el momento.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de la propuesta ha sido integrar en la formación de postgrado un proyecto de innovación docente multidisciplinar, diseñado como un modelo de enseñanza aprendizaje, que capacite al estudiantado a actuar en el ámbito de la cooperación internacional, con una mirada crítica y reflexiva, abogando por la justicia social y fomentando una mayor concienciación y empoderamiento de las comunidades.

En consecuencia, se garantiza que en la formación de postgrado en cooperación para el desarrollo se integre, de manera natural en sus currículos formativos, mecanismos complementarios que permitan al estudiantado adaptarse a nuevos contextos y situaciones a las que se enfrentan cuando trabajan con países en vías de desarrollo; planteada como una formación complementaria en valores con enfoque transversal de los ODS en una docencia interdisciplinar, abordada como una propuesta de utilidad social, mediante la incidencia crítica y abogando por la justicia social (Sales y Serrano, 2022).

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Profundizar en el conocimiento de los ODS y sus metas específicas en el ámbito de la cooperación internacional.
- Analizar los ODS desde el análisis de problemas en los países receptores de Ayuda oficial al desarrollo.
- Diseñar, en la medida de las posibilidades, soluciones (reales) para lograr que esos problemas se reduzcan o resuelvan y los países o regiones se encaminen a la consecución de los ODS.
- Reflexionar como se puede contribuir al logro de los ODS a través de la Cooperación al desarrollo.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada tiene como finalidad fomentar en el estudiantado la capacidad para integrar los ODS en la realización de diagnósticos. Su propósito parte de los criterios básicos propuestos en la

configuración del espacio europeo de educación superior (EEES), y cual requiere las universidades se transformen en instituciones competitivas, pero también en las que haya espacio para la formación de una ciudadanía global cosmopolita (Mesa, 2019), maridada con un alto nivel de calidad, innovación, excelencia y responsabilidad social (Martínez-Usarralde et al., (2018).

Es por ello que el PID nace desde una reflexión sobre el sentido y valor del Aprendizaje Servicio (ApS), metodología que se ha ido configurando con un modelo de referencia que permite que el conocimiento teórico se aplique a través del análisis de una realidad social para la cual se buscan soluciones prácticas. El resultado de este análisis se planteará, según el caso, en una propuesta de proyecto de intervención que se entregará a la comunidad a quien se le otorga la oportunidad de apropiarse del mismo y ponerlo en práctica. Una vez finalizado el proyecto se realizará la evaluación de sus resultados, la cual va a permitir establecer las conclusiones y consideraciones necesarias, que podrán ser utilizadas por comunidad para continuar su proceso de cambio, para el estudiantado y profesorado implicado que podrán hacer servir para la culminación de su proceso formativo, como para poder ser tomadas en consideración para futuros análisis. Esta metodología favorece que el estudiantado reflexione sobre cuestiones que les permite ser capaces de mirar hacia un futuro de transformación de la realidad, pero desde un marco de referencia internacional, que es el que nos marca la Agenda 2030 y en consecuencia los ODS.

El interés docente de esta metodología es fruto de la combinación de elementos relevantes en el actual sistema de educación superior, como son: el enfoque participativo, la comunicación continua entre los participantes (profesorado, estudiantado y comunidad), la necesidad de integrar la reflexión, la revisión de los conceptos teóricos y la asunción de responsabilidades por parte del estudiantado (Sales, 2022). En nuestro PID agregamos a la ApS tradicional que tiene un enfoque circular en el que se aprende y se experimenta a través de un servicio a la comunidad, un enfoque apreciativo y apostamos por el ApS crítico que centra la atención en la reflexión y la acción ante situaciones injustas (Mitchell, 2008), como son las que se abordan desde el ámbito de la cooperación

al desarrollo. En este contexto, caminar hacia la justicia social, con una mayor concienciación y empoderamiento de las comunidades, requiere apostar por una educación más crítica y reflexiva (Grau-Vidal, R. et al, 2020), aspectos que perfectamente pueden enmarcarse en una pedagogía crítica conforme refieren Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll:

“...de la mano de la pedagogía crítica refrendada por múltiples autorías se forja un ApS experiencial, activo y reflexivo, en el que tanto profesorado como alumnado y agentes sociales adquieren una co-responsabilidad protagónica en el proyecto desempeñado, desde la consideración del cambio, de la justicia social, de la deliberación y de la concienciación. El modelo crítico pretende, de este modo, llegar más lejos y establecer las bases para la reconstrucción de las relaciones de poder que generan la injusticia social” (Martínez-Usarralde y Chiva-Bartoll, 2018).

Con este planteamiento metodológico se pretende responder a una estrategia docente que promueve trabajar con un conjunto de problemas reales vinculándolos a los ODS, con el fin de realizar un diagnóstico crítico, y aportando soluciones integrales. En sí misma es una metodología participativa, con incidencia de análisis crítico que aboga por la justicia social. Las acciones desarrolladas se corresponden con el logro de los objetivos específicos, y han sido las siguientes:

Para el logro de objetivo específico I se han realizado las siguientes actividades:

1. Presentación del PID al alumnado a cargo de los IP proyecto, en la que se explicó la finalidad, los objetivos y la pertinencia del proyecto; así como los docentes y las asignaturas que estaban implicadas en el mismo.
2. Sesión de trabajo con el alumnado en la que se trabajó y abordó el contexto global en el que nace la Agenda 2030 y la finalidad de los ODS; esta sesión se realizó con la colaboración de la Cátedra de Cooperación y Desarrollo Sostenible de la Universitat de València.
3. Sesión de trabajo con el profesorado en la que se profundizó en la relevancia del PID, su finalidad, los criterios metodológicos y las posibilidades de participación.

Para el logro del objetivo específico 2 se diseñó un modelo de esquema de informe diagnóstico, que cada profesor/a adaptaba al contexto en el que actualmente está trabajando, pero con tres elementos comunes:

1. La identificación del problema y su vínculo con la materia.
2. La relación del problema identificado con los ODS.
3. Reflexión sobre cómo podemos intervenir para contribuir desde el marco de la Agenda 2030 a la resolver o afrontar el problema identificado.

El objetivo específico 3 encaminado en la búsqueda de soluciones para que los problemas planteados se reduzcan o resuelvan y los países o regiones se encaminen a la consecución de los ODS, cada profesor/a realizó con el alumnado el análisis diagnóstico, con diferentes modalidades metodológicas, posteriormente, todos ellos fueron complementados con un análisis de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades.

Por último, para delimitar como se puede contribuir al logro de los ODS a través de la cooperación al desarrollo (objetivo específico 4), se realizó un seminario presencial en el que participaron tanto el estudiantado como el profesorado, y en el que se presentaron los resultados obtenidos en cada uno de los diagnósticos realizados, el cual se complementó con una comunicación a cargo de quien fuera el primer Delegado del Gobierno de España para los ODS.

Finalmente se pasó un cuestionario de evaluación tanto al profesorado como al alumnado para medir el grado de satisfacción con el PID, su repercusión en el proceso de aprendizaje y valorar la pertinencia de su continuidad.

4. RESULTADOS

El resultado final de este PID ha sido posible con la participación de 10 profesores adscritos a 6 áreas de conocimiento, con docencia en 6 asignaturas diferentes y ha contado con la participación de 22 estudiantes procedentes de diferentes disciplinas como: sociología, ciencias

políticas, trabajo social, educación social, relaciones internacionales, enfermería, farmacia, ciencias de los alimentos y psicología.

La contribución más significativa ha sido la elaboración de 10 diagnósticos que integran un análisis de problemas reales que se dan en la actualidad y con los que el estudiantado se enfrentará durante la realización de las prácticas externas en el curso académico 23-24. A continuación se presentan los problemas que se han trabajado para realizar los diagnósticos, cabe referir que todos ellos fueron posteriormente completados con su correspondiente informe de propuestas de mejora, desde la intervención en cooperación al desarrollo, pero con la peculiaridad de que la hoja de ruta se plantea desde los ODS y sus metas.

4.1. LA BRECHA DIGITAL Y DESIGUALDAD DE GÉNERO EN TÚNEZ

La capacitación tecnológica forma parte del derecho humano a la educación, igualmente, promueve el desarrollo local, reduciendo la brecha digital y la discriminación de las mujeres y tratando de erradicar la pobreza. Sin embargo, la transformación tecnológica en el mundo árabe no ha respondido a las necesidades de las mujeres sino más bien ha creado una nueva brecha que ha incrementado las desigualdades de género. Las crisis económicas y la pobreza que producen han dificultado el acceso de las mujeres a los recursos y a la toma de decisión en las diferentes esferas de poder. La brecha digital y de género representa actualmente uno de los mayores problemas que afecta mayoritariamente a mujeres y niñas y dificulta su acceso a sus derechos fundamentales y limita su participación equitativa en todas las esferas de la vida y sobre todo a la sociedad de la información que representa el motor del desarrollo local e internacional.

En el caso específico de Túnez, uno de los principales problemas, que puede llegar a suponer la raíz de muchos otros es la desigualdad de género en la formación académica: mientras que las mujeres tienen una media de escolarización de 5,5 años, los hombres las superan en 2 años (7,5 años). Desgranando esto, podemos decir que, por una parte, la tasa de analfabetismo en la educación primaria en las niñas es de 26,4% y en los niños un 11,5%. Respecto a la educación secundaria, solo un 32% de las mujeres han accedido a este tipo de educación, sin haber registros

del porcentaje de mujeres que hayan terminado esta fase educativa. Las mujeres tienen una mayor presencia en el ámbito universitario, sin embargo, esto no se ve reflejado en el mercado laboral. Respecto a esto, solo una cuarta parte de los trabajadores formales del país son mujeres, lo que implica un 70% de desempleo femenino.

4.2. CAMBIO CLIMÁTICO EN CENTROAMÉRICA

La promoción del desarrollo humano y sostenible pasa, necesariamente, por el abordaje de las múltiples causas y consecuencias asociadas a la destrucción del medio que comporta el modo de vida desarrollado occidental. El cambio climático es una amenaza creciente que afecta sobremanera a los países del Sur Global y que está dificultando, y dificultará aún más a futuro, la consecución de buena parte de los ODS. Sin tierras productivas, expuestos a fenómenos climatológicos extremos, con cada vez menos posibilidades de desplazarse internamente o migrar a otros países, las personas más afectadas por el cambio climático no van a poder progresar en el futuro. Una de las zonas del planeta en la que esta realidad es más tangible es Centroamérica y, particularmente, el denominado “corredor seco”. Los efectos del cambio climático son especialmente nocivos para la consecución de los ODS en la medida en la que generan miseria, enfermedades, falta de oportunidades y extremas desigualdades en función de los recursos y la capacidad de adaptación. Además, sus efectos se sienten más en las mujeres, por su exposición a mayores cuotas de vulnerabilidad en todos los órdenes y promueven la concentración de la población en zonas especialmente vulnerables en las grandes ciudades. La aproximación a una situación de colapso ecológico está haciendo la acción ciudadana favorezca el cumplimiento de los objetivos.

4.3. PROGRAMA DE PROTECCIÓN Y ACOGIDA A DEFENSORAS DE DERECHOS HUMANOS

El problema principal es la vulneración de los derechos humanos de las defensoras de derechos colombianas. En vínculo con la materia, los conceptos de género y de desarrollo son construidos socialmente, y por tanto, la evidencia de la desigualdad en el acceso a derechos y recursos por parte de las mujeres, así como la falta de protección e impunidad

hacia las defensoras de derechos en Colombia nos hace reflexionar sobre la posición social subalterna de las mujeres y sobre las políticas que afectan las relaciones de género. En muchas de estas comunidades, con frecuencia las mujeres son el objetivo de las persecuciones ya que muchas veces lideran sus comunidades y están a cargo de sus familias, lo que las pone en un contacto directo con el problema y hacen mayor denuncia, a la vez que suelen estar en una situación de mayor vulnerabilidad. Las redes de apoyo existentes presentan esperanza y contención para estas mujeres que, en muchos casos, deben irse de su país de origen. No obstante, es complejo resolver el problema de raíz. Entre las principales vulneraciones cabe referir, los efectos sobre la salud, la privación de acceso a los derechos de la tierra, las desigualdades de inclusión social, política y ciudadana, la inseguridad familiar, la falta de garantías legales e institucionales que protejan sus derechos, la necesidad de generar alianzas que garanticen no solo su protección, sino también su visibilización.

4.4. CONFLICTOS SOCIOAMBIENTALES

Se puede definir la conflictividad ambiental como una disputa o controversia en la que alguno de los actores afectados esgrime argumentaciones centradas en los efectos de la degradación de los recursos (naturales/socio-naturales) y el entorno o ambiente. En muchos de estos conflictos existe una trama global (de actores transnacionales y agencias supranacionales, procesos productivos y demandas), que se traduce en una situación de (Neo)extractivismo, es decir, de actividades que remueven grandes volúmenes de recursos naturales, que no son procesados (o lo son limitadamente), y cuyo destino fundamental es la exportación (Gudynas, 2009). Es esencial la identificación de procesos detonadores de conflictividad (minería a gran escala, turismo masivo, grandes proyectos u obras hidráulicas, etc.). Frente a una visión normalmente negativa, se puede entender el conflicto como componente «normal» de una sociedad, incluso como algo positivo en relación con sus efectos creativos o productivos. En un conflicto ambiental/territorial se considera al espacio (y al territorio, en tanto espacio controlado) como condición, producto y medio de las disputas por recursos, ambientes y lugares. Los temas

trabajados fueron: el conflicto petrolero en el río Corrientes de Perú; la sobrexplotación del ecosistema del manglar en Tumaco, Colombia; la contaminación de canales de la zona lacustre de Xochimilco en México; y la construcción de la presa de Aswan en Egipto y su correspondiente desplazamiento de la población.

4.5. DESPOBLACIÓN RURAL Y DESARROLLO EN ARAS DE LOS OLMOS

Aras de los Olmos es un municipio del interior de la provincia de Valencia afectado por la despoblación desde los años 60 del siglo pasado. Este fenómeno trae consigo la pérdida de dinamismo económico dada la ausencia de relevo generacional, así como la falta de innovación en los procesos productivos, el aislamiento de los núcleos urbanos e incluso la pérdida del patrimonio cultural de la zona. A partir del año 2010, se implementan políticas de desarrollo con perspectiva económica, social y medioambiental para hacerle frente en el marco de los ODS.

Los habitantes de Aras buscan conseguir mayores niveles de calidad de vida y oportunidades de desarrollo sostenibles potencializando los recursos endógenos de los que disponen. Fomentando una gobernanza democrática, la ciudadanía cuenta con la colaboración de un claustro científico conformado por académicos vinculados a la Universitat de València y otras universidades, y con el compromiso de todos los concejales, cuestión que les ha permitido dotarse de mayores conocimientos y herramientas. Los efectos de la despoblación repercuten ante la posibilidad de que sea más difícil proporcionar energía asequible y sostenible a las comunidades rurales y remotas; dificultan la conservación e implementación de infraestructura básica (carreteras, TICs, energía y agua...) que sea sostenible; y reducen la movilización de recursos para proteger y salvaguardar el patrimonio cultural y natural, además de debilitar los posibles vínculos económicos, sociales y medioambientales con otras zonas rurales y urbanas.

4.6. LAS REDES SOCIALES Y EL CAPITAL SOCIAL EN LOS PROCESOS DE DESARROLLO LOCAL

Los procesos de desarrollo rural en cualquier área rural del mundo son complicados y necesitan de una importante componente social. La

participación pública durante todo el proceso es fundamental para el éxito de este. Vinculado a cualquier proceso están los conceptos de capital social y redes sociales. Por ello, a partir de un caso de estudio de una comarca de la Comunitat València se va a evaluar si el proceso de desarrollo rural a partir de las políticas de desarrollo rural LEADER se puede considerar una buena práctica o si por el contrario (a partir de los cambios acontecidos) es una mala práctica. Dichos procesos desde su concepción, puesta en funcionamiento y hasta su consolidación o sostenibilidad dependen en gran medida del stock de capital social disponible en el territorio, es decir, de los actores clave, población y sus interrelaciones. Muchas zonas rurales europeas y mundiales tienen graves problemas demográficos y de desarrollo económico, las cuales es muy complicado hacer frente si no se está ante comunidades cohesionadas y coordinadas.

Identificando el stock de capital social y los problemas tanto de relaciones internas como entre las personas (tanto dentro como fuera del territorio de estudio) es fundamental para realizar cambios que logren la sostenibilidad y el éxito de cualquier proceso de desarrollo. Además, durante el proceso de diagnóstico a partir de informantes clave se pueden comprobar diferentes habilidades de estos como liderazgo, comunicación, puesto relevante, etc. ya que dichos actores son importantes en los procesos de desarrollo.

4.7. POBREZA EN EL MEDIO RURAL, EL CASO DE KOLDA EN SENEGAL

La agricultura es el primer recurso natural de Senegal. La FAO estima que la superficie cultivable del país supera los 8,8 M Ha (equivalente al 46% de la superficie total), de las que, por término medio, se cultivan 2,7 M de Ha (30%) con rendimientos por hectárea muy por debajo de los europeos debido a la escasez de aguas y la escasa irrigación. La pobreza afecta principalmente a las regiones deficitarias en cereales y en la producción alimentaria en general. Los bajos precios pagados a los agricultores no permiten a las familias campesinas adquirir los alimentos complementarios de los que tienen necesidad. Se calcula que alrededor de 54% de la población se encuentra por debajo del umbral de la pobreza a pesar de que el país dispone de un enorme potencial ganadero y

agrícola; lo que le hace depender, para su abastecimiento, en un 50% de las importaciones del exterior. Esta dependencia representa una preocupación para el gobierno que desde el año 2000 ha estructurado mecanismos para intentar disminuir las importaciones y basarse en el arroz nacional. Desde entonces se reafirma el deseo de conseguir la autosuficiencia alimentaria, renovable anualmente, objetivo hasta hoy no conseguido.

El Problema focal identificado es la pobreza en el medio que sufren la mayoría de las familias del medio rural de la Región de Kolda en Senegal, el cual tiene como efecto final la inseguridad alimentaria. En la indagación diagnóstica se han detectado 4 factores que influyen directamente en la existencia de esta situación como son la falta de acceso al agua potable, las prácticas agrícolas inadecuadas, el desconocimiento de la población sobre las estructuras del mercado y el empobrecimiento severo de las mujeres que, mayoritariamente trabajan la tierra sin tener derechos ni sobre la tierra, ni la producción.

4.8. ELEMENTOS ESENCIALES EN LA MOTIVACIÓN DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE SOCIEDADES SOSTENIBLES

El logro de los ODS constituye una responsabilidad colectiva en la que se han de involucrar tanto los individuos como las organizaciones en las que estos participan. Requiere la movilización y cooperación de los diferentes actores sociales, técnicos, económicos y políticos que conduzca a la transformación de los modelos de pensamiento y cambiar el enfoque de lo individual a lo colectivo. Existe un vínculo entre la motivación y la construcción del compromiso cívico-político y la manifestación del poder colectivo que ha de transitar por el compromiso de las instituciones con los ODS y por la implicación de las comunidades tanto en los procesos públicos, como en aquellos que inciden en ámbitos particulares. La motivación puede provenir de diferentes fuentes. Puede originarse a partir de la identificación con la causa del desarrollo sostenible; puede estar causada por la legítima percepción de los beneficios derivados de la colaboración o la conciencia de los costos de no colaborar; o provenir de la influencia social de otros actores.

Un adecuado manejo de la motivación puede contribuir a la movilización tanto de los equipos de trabajo como de la comunidad en la que estos se insertan. La identificación de valores y/o necesidades compartidas, la participación, la responsabilidad y el liderazgo, favorecen la construcción de procesos de empoderamiento y la promoción de agentes de cambio social. De este modo, la motivación constituye una herramienta para la participación de la ciudadanía en la toma de decisiones sobre los asuntos públicos, tanto en la formulación de políticas como en la gestión de recursos, para lo que se hace necesaria la participación y la vinculación de individuos y comunidades en el logro de objetivos que se identifican como compartidos. Para ello se requiere el desarrollo de una cultura de colaboración y cooperación, identificar líderes y modelos para seguir que motiven a unirse a este compromiso. En este proceso son instrumentos válidos los procesos de educación y formación, los programas de tutorización y mentoría, y la ayuda financiera, así como la implicación de gobiernos, sociedad civil y sector privado.

4.9. LA ESQUISTOSOMIASIS, ANEMIA Y MALNUTRICIÓN EN SOAVINARIVO MADAGASCAR

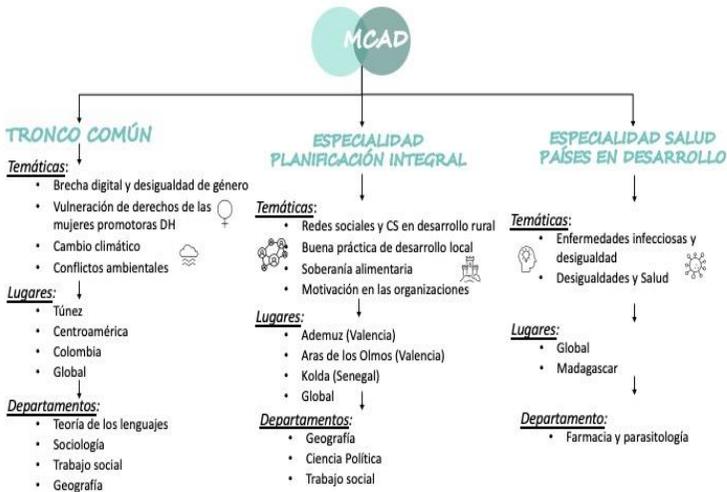
La esquistosomiasis es un gran problema de salud en Madagascar, ya que está muy extendida y hay una carga sustancial de esta enfermedad, debido a la falta de correctas prácticas higiénico-sanitarias, las personas infectadas contaminan con sus deposiciones las fuentes de agua dulce, lagos y ríos en los que crecen los caracoles acuáticos, y el ciclo no se rompe. Según los datos de 2017 del Observatorio Mundial de la Salud (GHO) el 35,6% de las embarazadas, el 36,8% de las mujeres en edad reproductiva y el 48,8% de los menores de 5 años padecían anemia. La mortalidad materna por cada 100.000 nacimientos es de 256-484 mujeres, siendo una de las principales causas de muerte las hemorragias del parto en mujer con anemia. Los niveles de desnutrición en menores son desmesurados, y se calcula que la prevalencia del retraso del crecimiento afecta al 50% en menores de 5 años, lo que lo sitúa como el cuarto país del mundo en presentar las mayores tasas.

4.10. GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO CLIMÁTICO

El proceso de globalización y las consecuencias del cambio climático pueden afectar la salud y el bienestar, y una mayor desigualdad de género entre la población más pobre y vulnerable de los países en vías de desarrollo, ya afectados, entre otros problemas, por la elevada prevalencia de enfermedades infecciosas. Los ODS pueden contribuir al problema al enfocarse en la reducción de la pobreza y el hambre, la igualdad de género, la acción climática, ciudades y comunidades sostenibles, así como el consumo y producción responsable. Al lograr estos objetivos, se puede garantizar que la globalización sea más justa, sostenible y beneficiosa para todos. La disminución de las enfermedades infecciosas en países en desarrollo como consecuencia de la lucha contra el cambio climático y la disminución sobre éstas del impacto de la globalización, aumentarán, además, la seguridad alimentaria, la salud y el bienestar general de la sociedad, y se alcanzarán mayores tasas de igualdad de género al disminuir el mayor impacto de la globalización y sus efectos perjudiciales, entre ellos las enfermedades infecciosas, sobre las mujeres.

Todos los informes completos han sido publicados en la web del máster, de forma que se han dejado disponibles en acceso abierto todos los diagnósticos favoreciendo que tanto los estudiantes como el profesorado puedan disponer de los resultados obtenidos tras el análisis de cada uno de los problemas planteados. Para la justificación del logro de los objetivos del PID y como resumen de los resultados obtenidos hemos elaborado el esquema siguiente en el que se recoge de manera resumida las áreas de conocimiento implicadas, temas abordados y los ODS en los que se ha profundizado a lo largo del curso.

FIGURA 1. Áreas académicas y temas abordados en el PID



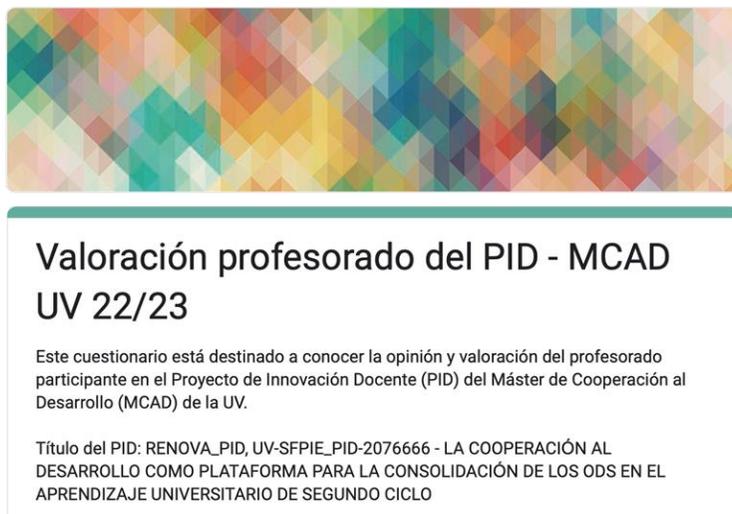
Fuente: Elaboración propia.

Conforme se ha referido una de las principales fortalezas con las que ha contado el proyecto ha sido la implicación del profesorado y en consecuencia la diversidad de áreas disciplinarias que han participado en su desarrollo, que no solo otorgan un mayor valor al mismo, sino que contribuyen a mejorar la formación del alumnado desde una amplia diversidad de perspectivas.

Una vez realizado todo el proceso formativo durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023, se procedió a realizar dos cuestionarios de valoración del proyecto de innovación docente tanto a estudiantes como a profesorado (Figura 2).

El objetivo de estos cuestionarios era recabar las impresiones y valoraciones del profesorado y de los/as estudiantes sobre el proyecto tanto desde el inicio como el final de este. Los cuestionarios eran similares, aunque con especificidades para cada colectivo evaluado. La mayor parte de preguntas tenían una escala cuantitativa de 1 a 5 o de 1 a 10, siendo 1 el valor más bajo y 5 o 10 el más alto.

FIGURA 2. Encuesta de valoración sobre el PID al profesorado

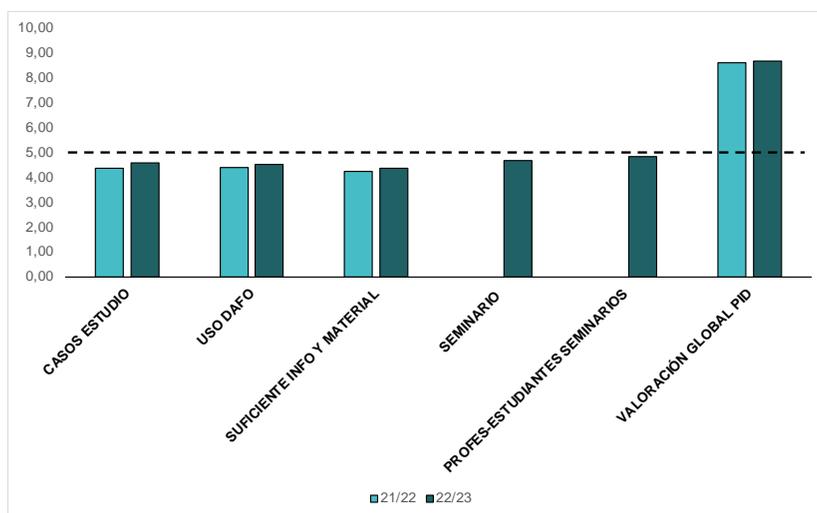


Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 3, se pueden observar de forma comparada los resultados obtenidos por los/as estudiantes durante el curso 2021/2022 y 2022/2023. El número total de encuestas contestadas en el curso 21/22 fue de 19 estudiantes y de 15 en el curso 22/23. Los resultados obtenidos por los/as estudiantes es muy positivo en los dos cursos académicos aplicados, incluso se ha mejorado en este último. En las preguntas sobre la utilidad de los casos de estudios seleccionados, la utilización de los DAFO u otros elementos de diagnósticos y si se le ha proporcionado suficiente información y material para el correcto desarrollo del proyecto (las tres primeras preguntas de la Figura 3), en todos los casos la media es superior al 4,5 sobre 5, lo cual es muy positivo y supone una mejora respecto del curso anterior, el cual rondaba el 4,1/4,2. Además, al estudiantado se le preguntó sobre si creía conveniente continuar aplicando el PID en los siguientes cursos académicos, el 93,3 % contestaron afirmativamente y el 6,7 % (un estudiante) creyó que no. Además, para el curso 22/23 también se han incluido en el cuestionario de valoración las acciones nuevas que se han introducido este curso como son: el seminario sobre Innovación Docente y ODS y la implicación profesorado y estudiantado. Entre los resultados de estos puntos (Figura 3), se puede

observar que solo existen datos para el curso 2022/23 y son realmente positivos con unos resultados de 4,6 y 4,8 respectivamente. Por último, respecto a la valoración global sobre el grado de satisfacción del PID se observa que en los dos cursos académicos este es muy positivo siendo de 8,4 en el curso 2021/22 y 8,5 en el curso 2022/23. Además, los/as estudiantes no creen mayoritariamente que sea necesario introducir alguna modificación al PID en un 92,3 %.

FIGURA 3. Encuesta de valoración de los/as estudiantes sobre el PID 21/22 y 22/23.

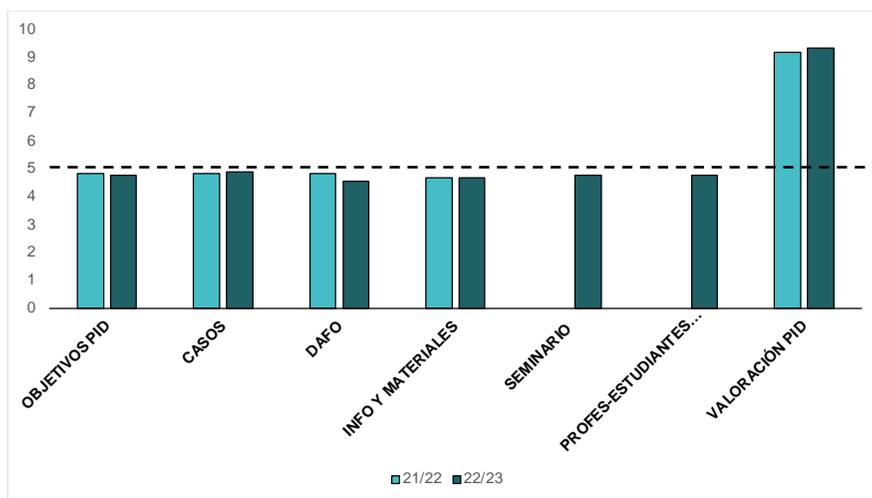


Fuente: Elaboración propia.

Respecto al profesorado, estos valoran de forma similar al estudiantado el PID, aunque sus preguntas son diferentes y se evalúan aspectos específicos; el número total de encuestas para el curso 21/22 fue de 10 y el curso 22/23 ha sido de 9 (Figura 4). Sobre el cumplimiento de los objetivos se obtienen unos resultados de 4,7 y 4,6, los cuales son muy positivos y la bajada es casi insignificante. Respecto si los casos de estudio han sido útiles, los resultados casi son de 5 sobre 5. Sobre el uso de los DAFO y si han tenido información para el correcto desarrollo del proyecto, la valoración es similar entre los dos cursos y es muy positiva, superior a 4,5 sobre 5.

Al igual que en el apartado de los/as estudiantes, al profesorado también se le ha preguntado sobre el seminario y la colaboración profesorado/estudiantado y los resultados obtenidos muestran una evaluación muy positiva con 4,7 en ambos ítems. Además, el 100 % del profesorado evaluado en los dos cursos creen necesario continuar aplicando el PID en los siguientes cursos. Por último, la valoración global del PID es de 9,2 y 9,3, lo cual indica una satisfacción muy alta del profesorado con el PID. Además, ninguno/a de ellos/as creen necesario introducir ningún tipo de cambio en el PID para cursos siguientes.

FIGURA 4. Encuesta de valoración del profesorado sobre el PID 21/22 y 22/23.



Fuente: Elaboración propia

En definitiva, los resultados de evaluación muestran valoraciones muy positivas tanto de profesorado como de estudiantado durante los dos cursos académicos analizados. Estos suponen una base de trabajo muy satisfactoria para continuar desarrollando el PID para cursos posteriores.

5. DISCUSIÓN

La implementación por segundo año consecutivo del proyecto de innovación docente y los resultados obtenidos nos permiten abrir las siguientes líneas discursivas:

- Es pertinente tomar como referencia la Agenda 2030 y los ODS, ya que nos permite tener una visión integral e integrada de hacia dónde deben ir las políticas públicas, pero para ello cabe considerarla como un acuerdo social tomado por 150 países, pues se trata de un hecho histórico que no sabemos si podrá volver a darse.
- En gran parte del mundo los retos y desafíos a los que se enfrentan las comunidades nos exigen tener posicionamientos comunes para poder afrontarlos, en este sentido, la cooperación al desarrollo se convierte en agente de cambio y transformación relevante.
- El análisis de los problemas requiere de un planteamiento holístico para poder ser transformado. Es por ello que su análisis debe ser considerado desde la construcción de un nuevo multilateralismo que permita la interconexión de múltiples políticas, y siempre en términos de participación y promoción de alianzas.
- En este escenario, la educación se convierte en un actor clave para favorecer la implementación de la Agenda 2030, entendida como una nueva agenda política que contribuye a empoderar a la ciudadanía, la cual debe ser capacitada para transformarse en un agente crítico que contribuya de manera activa en su propio desarrollo, y en consecuencia en un agente de transformación social, cultural y política.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de las evaluaciones nos permiten considerar la pertinencia del proyecto de innovación docente, no solo en la capacitación de los futuros agentes de la cooperación, sino también en la idoneidad de integrar metodologías de análisis crítico que aboguen por el avance hacia el desarrollo de sociedades más plenas.

La implementación del PID por segundo año consecutivo contribuye a fortalecer un trabajo coordinado entre profesores de diferentes áreas de conocimiento y a generar sinergias entre los mismos.

El componente interdisciplinar tanto del profesorado como del alumnado ha enriquecido la indagación de los problemas, lo que enriquece el desarrollo del proyecto, a la vez que permite avanzar hacia un aprendizaje más crítico y reflexivo.

7. AGRADECIMIENTOS

Nuestro agradecimiento a:

- Servei de formació permanent e innovació educativa (SFPIE) de la Universitat de València por confiar en la propuesta.
- Alumnado de primer curso del Máster en Cooperación al Desarrollo del curso académico 2022-2023 por su participación en el PID.
- Al profesorado implicado: Awatef Ketiti (Teoría de los lenguajes), Albert Mora (Sociología), Ana I. Vázquez y Elena Mut (Trabajo Social), Antonio Valera (Geografía), Joaquín Martín (Ciencia Política), Màrius Fuentes y María Trelis (Farmacia y Parasitología).

8. REFERENCIAS

- Grau-Vidal, R., Martínez_Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C. (2020). El aprendizaje servicio crítico en “Saps ODS?”. Aprendiendo a pensar a través de la acción. En M.J. Cardoso, J.R. Guijarro y E. Maqueda (Coord.) Reinventando la docencia en el Siglo XXI (pp. 199-217). Tirant humanidades.
- Gudynas, Eduardo (2009): "Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo". En: Varios autores. Extractivismo, política y sociedad, Quito: CAAP - CLAES, pp. 187-225.
- Martínez-Usarralde, M.J. y Chiva-Bartoll, Ó. (2018). Cuando el aprendizaje-servicio crítico abre la ventana al desarrollo de nuevas capacidades. *Hariak*, 5. Monográfico de las competencias a las capacidades, 4-10. HEGOA, Universidad del País Vasco.
https://publicaciones.hegoa.ehu.es/uploads/pdfs/393/hariak_5_cast.pdf?154884128 (Consultado 09/06/2022).

- Martínez-Usarralde, M.J., Álvarez-Castillejo, J.L., Macías, D., y Zayas, B. (2018). Aprendizaje-servicio en las Universidades del Estado español. En O. Chiva y J. Gil (Eds.) *Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación docente* (pp. 49-58). Octaedro.
- Mesa, M. (2019). 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 (RIEJS)*, 8 (1), 7-11.
- Mitchell, Tania (2008). R. Traditional vs critical service learning: engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 2, 50-65.
- Naciones Unidas (2015). Resolución de la Asamblea General, A/RES/70/1 de 25 de septiembre. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Sales Ten, A. y Serrano Lara, J. (2022). Integrando los objetivos de desarrollo sostenible como hoja de ruta complementaria a la formación de posgrado en cooperación al desarrollo. En: I.C. Carvajal, J.L. Mateu Gordon y C. Méndez Domínguez. (Coord.), *Innovación educativa para el desarrollo sostenible, la economía y la empresa*. Mc Graw Hill. Aula Magna.
- Sales Ten, A. (2022). El proyecto social como oportunidad del aprendizaje-servicio. En: F.J. Amador, J. García-Gutiérrez y A. Cano (Coord.), *El aprendizaje-servicio universitario ante los retos de la Agenda 2030*. UNED.
- Sánchez, F., Segalàs, J., Cabré, J., Climent, J., López, D., Martín, C., Vidal, E. (2017). El proyecto EDINSOT: Inclusión de los ODS en la educación superior. *Revista española de desarrollo y cooperación*, 41, 67-81.
- SDSN Australia/Pacific (2017): Getting starter with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network-Australia/Pacific, Melbourne.