



Cuestionar, reflexionar, cambiar:
los Objetivos de Desarrollo Sostenible
en clase de Portugués
Lengua Extranjera

To question, to rethink, to change:
The Sustainable Development Goals in Portuguese
Foreign Language classes

Paula Cristina Pessanha Isidoro
Facultad de Filología Moderna
paulapessanhaisidoro@usal.es

Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho
Faculdade de Letras. Universidade do Porto
accarvalho@letras.up.pt

Resumen

La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son hoy un intento global de hacer frente a un mundo saturado de desigualdades. Sin embargo, para que esta agenda se cumpla y se alcancen todos los objetivos, se requiere un esfuerzo, un compromiso y una acción colectiva en todos los ámbitos de la vida. Creemos que el avance de esta actitud comprometida y proactiva requiere, a su vez, de una mayor concienciación, desde el nivel individual hasta el organizativo. La educación y los profesores tenemos aquí y ahora un papel fundamental, tal y como queda reflejado en la meta 4.7 de los ODS y debemos asumirnos como actores y mediadores del cambio hacia un mundo donde el desarrollo que satisface las necesidades del presente no comprometa la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas.

Partiendo de una reflexión sobre las percepciones de los estudiantes universitarios sobre el concepto de desarrollo sostenible y de un análisis exhaustivo sobre las prácticas docentes que podrían estar en el origen de dichas percepciones estudiantiles, hemos decidido introducir cambios didácticos significativos en el currículum de las asignaturas optativas de 2ª Lengua Portugués II y III. En este capítulo, nos proponemos describir, por un lado, los cambios implementados, resultantes de la inclusión explícita de los ODS en las unidades didácticas; y, por otro lado, el impacto generado en el conocimiento, el pensamiento y el comportamiento de los estudiantes. Cuestionando si, hoy en día, estamos construyendo una educación para el desarrollo sostenible desde las aulas, reflexionando sobre cómo podremos hacerlo y cambiando contenidos y estrategias, lograremos favorecer la creación de un mundo mucho más sostenible.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE, EDUCACIÓN, PORTUGUÉS LENGUA EXTRANJERA, PRÁCTICAS DOCENTES

Abstract

The 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs) are today a global attempt to address a world full of inequalities. In order for this agenda to be fulfilled and for all the goals to be achieved, effort, commitment and collective action are required in all spheres of life. We believe that enhancement of this committed and proactive attitude requires, in turn, greater awareness, from the individual to the organizational level. Education and teachers have here and now a fundamental role, as reflected in target 4.7 of the SDGs and we must assume ourselves as actors and mediators of change towards a world where development that meets the needs of the present does not compromise the ability of future generations to meet theirs.

Based on a discussion on university students' perceived idea of what sustainable development is, as well as on an thorough analysis of the teaching practices that might have been the origin of these students perceptions, we devised significant didactic changes in the curriculum of the following elective subjects: Portuguese as a Second Language II and III. In this chapter, we will detail the implemented changes that resulted from the explicit inclusion of the SDGs in the didactic units, and will describe the impact generated on students' knowledge of the language, thinking process, and behavior. By questioning whether, today, we are building education for sustainable development in our classes, reflecting on how we can do it and changing contents and strategies, we will be able to encourage the construction of a much more sustainable world.

SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS, EDUCATION, PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE, TEACHING PRACTICES

En el colegio

donde trabaja una de las profesoras que firma este capítulo como profesora de francés, todos los años se organiza un viaje de intercambio a Francia con los alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Básica Obligatoria (ESO). En 2018, se tuvo que cambiar de destino y se empezó a realizar esta actividad con un colegio de Cluses, una localidad muy cercana a Annecy (Alta Saboya), lo que obligó a pasar por Ginebra en el viaje en avión. Pareció, por tanto, que, siendo necesario el tránsito por esa ciudad, se imponía una visita a la sede de las Naciones Unidas. Ante la necesidad de integrar el viaje y sus actividades en el currículo de la asignatura de francés se buscó hacerlo teniendo en cuenta los contenidos transversales (educación para la salud, la paz, la igualdad, el medio ambiente y el consumo), las competencias básicas del currículo de 3º y 4º de la ESO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Así, se empezó a trabajar explícitamente la Agenda 2030¹ a través de una parte de los objetivos y de las respectivas metas de desarrollo sostenible dentro y fuera del aula.

¹ La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es un compromiso intergubernamental y un “plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad”. Incluye 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que “son de carácter integrado e indivisible y conjugan las tres dimensiones del desarrollo sostenible: económica, social y ambiental” y reflejan la dimensión y ambición de la nueva Agenda universal (Naciones Unidas, 2015b).

¿Necesidad de cambio?

Viendo los efectos positivos que todo este proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a la Agenda 2030 tuvo en la percepción de lo que es la sostenibilidad y la asunción de comportamientos sostenibles en los alumnos de secundaria, que acabarían llevando los ODS mucho más allá de las aulas², viendo además la creciente implicación de los estudiantes de la Universidad de Salamanca (USAL) en manifestaciones globales y locales sobre diferentes temas sociales y medioambientales, se pensó que era el momento de llevar la Agenda 2030 a las clases de Portugués Lengua Extranjera (PLE) impartidas en la USAL por la misma profesora.

Sin embargo, el curso escolar estaba terminando y lo más sencillo sería averiguar simplemente el grado de familiaridad de los estudiantes de las asignaturas de PLE 2ª Lengua II, que seguirían con la misma profesora en el curso siguiente en 2ª Lengua III, con el concepto de desarrollo sostenible³ y, más concretamente, con los ODS. A partir de una encuesta limitada a una muestra de 22 estudiantes de diferentes nacionalidades, en su mayoría españoles, se llegó a las siguientes conclusiones:

- el término “desarrollo sostenible” no era desconocido, ya que varios estudiantes mencionaron haber oído o leído este término, al menos una vez, en un medio de comunicación y/o en una red social;
- todos los estudiantes asociaron el término “desarrollo sostenible” únicamente con la protección del medio ambiente;
- los estudiantes no reconocen haber tratado temas relacionados con el desarrollo sostenible en las clases de PLE, pero consideran que es importante “hablar de estos temas porque son temas de actualidad”;

² Ese mismo año, para las fiestas del colegio, los alumnos que han participado en el viaje de intercambio y otros con los que se había trabajado más de cerca la Agenda 2030, organizaron un mercadillo solidario solo con productos de comercio justo en estrecha colaboración con la ONG Intermon Oxfam.

³ “los usos y disfrute de los recursos naturales que consiga el desarrollo económico y social de las poblaciones humanas, asegurando el mantenimiento y la preservación de aquellos para las generaciones futuras.” Real Academia Española (s.f.).

- los estudiantes encuestados no sólo admitieron no conocer los ODS, sino que además asumen no tener conocimiento alguno de lo que son los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM).⁴

Estos resultados son sorprendentes por diferentes razones. En primer lugar, porque en el temario de las asignaturas de 2ª Lengua Portugués II y III están y han estado siempre presentes, en los últimos años, temas como la igualdad de género, las condiciones de trabajo y empleo, la seguridad vial, las condiciones dignas de la vivienda, el consumo responsable, la alimentación saludable, los derechos de los niños, entre otros. Es decir, puntos que aparecen recogidos en los diecisiete ODS, pero que en ningún caso los estudiantes relacionan con la noción de “desarrollo sostenible”, aun habiendo cursado 2ª Lengua Portugués II durante un cuatrimestre.

En segundo lugar, porque, aunque existe la exposición cotidiana de los estudiantes a la expresión “desarrollo sostenible”, como mencionan en sus respuestas, se trata de una exposición sin mucho impacto. Por ejemplo, entre este grupo de estudiantes, varios participaron en iniciativas de derechos de la mujer organizadas en la ciudad de Salamanca, pero al responder al cuestionario no establecieron ninguna vinculación entre estos eventos y el término “desarrollo sostenible”.

Llegados a ese punto, empezaron a surgir algunas dudas:

- ¿Ocurre lo mismo cuando los alumnos se exponen a noticias sobre los barcos que llegan a las costas españolas con inmigrantes?
- ¿O incluso con artículos sobre las condiciones de trabajo de quienes producen la ropa para marcas de renombre que ellos compran y usan?
- ¿Cómo podemos ayudarles a entender que no se trata solo de salvar el planeta sino de relacionar, entre sí, todos los ámbitos del desarrollo para que sea sostenible?

⁴ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas son ocho objetivos que los 191 Estados Miembros de las Naciones Unidas acordaron tratar de alcanzar para 2015. La Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, firmada en septiembre de 2000, compromete a los dirigentes mundiales a luchar contra la pobreza, el hambre, la enfermedad, el analfabetismo, la degradación del medio ambiente y la discriminación contra la mujer. Los ODM, dimanantes de esa Declaración, tienen metas e indicadores específicos. Puede consultarse en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/achieving-the-millennium-development-goals/mdgs/>

La constatación de que había un problema de percepción por parte de los estudiantes planteó aún más preguntas: algunas relacionadas con su trayectoria vital y académica y otras con la práctica docente. Con respecto a estas preguntas, pareció que sólo tendría sentido insistir en aquellas que pudieran tener respuesta, que tuvieran un impacto en la práctica docente y que permitieran cambiar las percepciones de esos estudiantes, de cara al curso siguiente, y de los futuros estudiantes que eligiesen las asignaturas de 2ª Lengua Portugués II y III y que llegasen con el mismo grado de (des)conocimiento sobre el desarrollo sostenible:

- ¿Aparece explícitamente el término “desarrollo sostenible” en los materiales que se utilizan en las clases?
- ¿Si se ha utilizado el término explícitamente, ¿a qué dimensiones se asoció?
- ¿Se mencionan los ODS o sus metas en alguna de las unidades didácticas?
- ¿Las tareas que se proponen a los estudiantes implican el conocimiento o la reflexión sobre el desarrollo sostenible y/o los ODS?

Buscando respuestas a estas preguntas, nos dimos cuenta de que, por un lado, aunque los temas presentes en las clases estaban estrechamente relacionados con varios de los diecisiete ODS, no había ninguna referencia explícita a ellos. Por otro lado, la noción de “desarrollo sostenible” aparecía explícitamente asociada sólo a la alimentación sana y al consumo responsable. Y en cuanto a las tareas propuestas a los estudiantes, ninguna implicaba una reflexión sobre los ODS.

Así, comprendimos mejor las respuestas de los estudiantes y nos dimos cuenta de que se justificaba plenamente un cambio en la práctica docente para poder suscitar el cambio en los discentes y llevarlos a estar más informados, a ser un poco más conscientes de lo que es el desarrollo sostenible y a analizar críticamente su realidad para actuar conscientemente sobre ella.

En resumen, para que ellos cambiasen su manera de pensar y caminasen hacia la sostenibilidad debíamos cambiar la manera de trabajar, por tres razones:

- porque la Universidad está llamada a comandar el cambio social desde su identidad y, por lo tanto, preparar a profesionales que sean capaces de comprometerse con el mundo que les rodea, poniendo sus conocimientos y sus competencias al servicio de toda la sociedad (de la Rosa Ruiz *et al.*, 2019);

- porque para lograr el desarrollo sostenible deseado se debe ser conscientes que hay cambios indispensables, tanto en los estilos de vida y de desarrollo, como en los estilos de pensamiento y conocimiento;
- porque esto solo será viable desde una educación que suscite la responsabilidad y la conciencia social de ciudadanos y ciudadanas y la formación para que las personas puedan tomar decisiones que beneficien la calidad de vida y sustentabilidad (González, 2003).

¿Por qué esta urgencia en incluir los ODS en las clases de PLE?

En primer lugar, porque entre los diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible, el cuarto objetivo, Educación de Calidad, más precisamente la meta 4.7 especifica que hasta el 2030 debemos:

garantizar que todos los estudiantes adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios (Rieckmann et ali., 2017, p.13)

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos concluir que la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Educación están indisolublemente unidas, que la educación puede y debe contribuir a una nueva visión de desarrollo mundial sostenible (UNESCO, 2015) y que como profesores no podemos ignorar el papel que tenemos en la construcción de esa visión.

En segundo lugar, porque en lo que atañe específicamente a la enseñanza de lenguas modernas, como es el caso del PLE, entre los fines y los objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa, reflejados en el Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (MECR) podemos leer lo siguiente:

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz. Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva (Consejo de Europa, 2002a., p.101).

En este mismo documento se considera imprescindible, para lograr una eficacia comunicativa, conocer, percibir y comprender la relación entre el “mundo de origen” y “el mundo de la comunidad objeto de estudio”. Es decir, es fundamental construir una consciencia intercultural, que incluye, “la consciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la consciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto” (Consejo de Europa, 2002.)

Sin embargo, como afirma Sequeira (2018) la consciencia intercultural que llevará a una a educación para la ciudadanía global, más humanista,

difícilmente se logrará con los enfoques folclóricos habituales basados en el conocimiento factual vinculado a las fiestas y la comida. (...) [porque] la educación para la ciudadanía global implica el conocimiento de los hechos, la historia y las religiones, pero más que eso, requiere habilidades de organización y cooperación, así como un pensamiento crítico sobre los principios económicos, el dominio de lenguas extranjeras y una buena comunicación. El camino de la razón y la fuerza de la crítica son esenciales para idear las propias respuestas al bien común. (p.6, traducción de las autoras).

En consecuencia y parafraseando a Gutiérrez *et al.* (2006), la formación universitaria debe tener presente el mundo en el que se desarrolla la vida, y los centros de formación de profesionales de la educación deben velar por un estrecho contacto con las múltiples realidades educativas para que las respuestas que se den al fracaso escolar, a la integración de personas con discapacidad, inmigrantes, minorías étnicas, y a otros muchos desafíos sean las respuestas que proceden de la investigación rigurosa y no de prejuicios .

En tercer lugar, es urgente incluir los ODS en las clases de PLE porque un número significativo de estudiantes, que eligen las asignaturas de 2ª Lengua Portugués II y III, son de Filología y su futuro profesional pasará, posiblemente, por la enseñanza. Por eso, en esta etapa avanzada de su formación académica, nos pareció fundamental exponerlos a diferentes formas de enseñar y aprender para que luego, si esa es su orientación profesional, tengan diferentes referencias entre las que elegir y apoyarse, porque como afirman Aguilera *et al.*, (2010):

el elemento central de la formación no es lo que el estudiante llega a saber en su etapa universitaria sino lo que es capaz de hacer con lo que sabe al final de la misma; es decir, se aboga por formar profesionales capaces de responder a las demandas sociales (p.2).

¿Cómo rediseñar la práctica docente para introducir los ODS en las clases de PLE?

A partir de las respuestas que los estudiantes habían dado al final del curso 2018/2019, teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes pasaban de 2º Lengua Portugués II a 2º Lengua Portugués III, se optó por orientar la planificación de las unidades didácticas, ya incluidas en la programación, hacía un gran objetivo general: relacionar la protección del medio ambiente (el término más asociado por los estudiantes a la noción de “desarrollo sostenible”) con otros ODS, y sus respectivas metas, desde una perspectiva de interdependencia esencial. De este modo, se quiso llevar los estudiantes más allá de una concepción unilateral y reduccionista del desarrollo sostenible que sólo se asocia a la protección de la naturaleza y ayudarlos a verlo desde una perspectiva más amplia.

Es importante subrayar que se considera que los ODS, así como sus metas y medios de ejecución, son universales e indisolubles y guardan relación entre sí. Por eso, la Agenda 2030 propone una visión multidimensional del desarrollo humano sostenible, que se configura a través de la interacción de cinco dimensiones que se retroalimentan entre sí. Estas cinco dimensiones, o esferas de acción recíproca, se conocen como las 5P: personas, planeta, prosperidad, paz, alianza o partenariado, tal como ilustra figura 1:



PERSONAS: Poner fin a la pobreza y al hambre en el mundo en cualquiera de sus formas, así como la igualdad de todas las personas. **(ODS 1, 2, 3 4, 5)**

PLANETA: Fomentar la protección medioambiental del planeta, potenciando el consumo y la producción sostenible, la gestión eficiente de los recursos naturales y la lucha contra el cambio climático. **(ODS 6, 12, 13, 14, 15)**

PROSPERIDAD: Se adquiere un compromiso para que el progreso humano, en cualquiera de sus formas (económico, social y tecnológico) se lleve a cabo en armonía con el medio ambiente. **(ODS 7, 8, 9, 10, 11)**

PAZ: Se adquiere un firme compromiso por luchar para la construcción de sociedades pacíficas y justas en las que los seres humanos puedan convivir sin violencia y en paz. **(ODS 16)**

ALIANZAS (Partenariado): Impulsar la creación de alianzas entre todos los agentes implicados en el desarrollo con el objetivo de fortalecer la paz mundial e impulsar el desarrollo sostenible de la humanidad, alimentando un espíritu de solidaridad mundial. **(ODS 17)**

Figura 1. Las 5 dimensiones del desarrollo sostenible.

Fuentes: <http://www.ecored.org.do/les-invitamos-al-ciclo-de-charlas-de-las-5p> y Navarro Domenichelli et al. (2019). Elaboración propia

A modo de ejemplo se presenta, en la tabla 1, la articulación de tres unidades en las que el tema medioambiental se trató desde otros puntos de vista: turismo, deportes y salud. Partiendo de objetivos y metas que se encuentran en las dimensiones “prosperidad” y “personas” se establecieron interrelaciones pertinentes con lo que se considera la dimensión “planeta”.

Título de la unidad	Dimensiones	ODS	Metas
Unidad 1 <i>Eu gosto é do verão*</i>	Planeta y Prosperidad	8 Trabajo decente y crecimiento económico	8.9 - De aquí a 2030, elaborar y poner en práctica políticas encaminadas a promover un turismo sostenible que cree puestos de trabajo y promueva la cultura y los productos locales
Unidad 2 <i>Partida de futebol*</i>	Planeta y Prosperidad	11 Ciudades y comunidades sostenibles	11.6 - De aquí a 2030, reducir el impacto ambiental negativo <i>per capita</i> de las ciudades, incluso prestando especial atención a la calidad del aire y la gestión de los desechos municipales y de otro tipo
Unidad 4 <i>O corpo é que paga*</i>	Planeta y Personas	3 Salud y bienestar	3.9 - Para 2030, reducir sustancialmente el número de muertes y enfermedades producidas por productos químicos peligrosos y la contaminación del aire, el agua y el suelo

Tabla 1. Fuente: elaboración propia.

*Los títulos de las unidades son títulos de canciones portuguesas

Así, en la planificación de las unidades didácticas, se pretendió conducir la mirada de los estudiantes hacia el conocimiento y reflexión sobre problemas ambientales de forma transversal. Se insistió mucho en esta dinámica de interrelación porque se consideró que sólo habrá un cambio de percepción cuando los estudiantes sean capaces de comprender el impacto que sus acciones y decisiones individuales (sea en la forma de viajar, en el tipo de deporte que practican o el estilo de vida que llevan) tienen en el planeta, de forma local y global. Se procuró, además, partir siempre de la experiencia personal de los estudiantes en los diferentes ámbitos trabajados, para que el acercamiento a las distintas problemáticas fuese menos complejo (enfoque centrado en el alumno: Rieckmann et al., 2017). Si los estudiantes ven y oyen hablar continuamente del desarrollo sostenible como algo que se produce lejos de su contexto de referencia y de acción, que no es responsabilidad suya, ni depende directamente de ellos, establecen menos vínculos con esta problemática.

No significa, sin embargo, que con estas unidades didácticas se ambicione cambiar de inmediato el pensamiento y el comportamiento de los estudiantes, pero sí se pretende, al menos, despertar alguna visión crítica, por pequeña que sea, que lleve a un cambio de comportamiento porque no hacer nada al respecto, solo conseguirá que nada ocurra (Navarro Domenichelli *et al.*, 2019).

Como queda reflejado en la tabla 1, la problemática ambiental (dimensión planeta) no fue la única que se abordó en cada una de las unidades didácticas. Se buscó, constantemente, establecer interrelaciones entre los objetivos de desarrollo sostenible para abordar varias de las cinco dimensiones (Navarro Domenichelli *et al.*, 2019) y en gran parte eso se logró gracias al documento Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de Aprendizaje de Rieckmann *et al.*, (2017), documento de referencia esencial para la transformación de la forma de trabajar y para la inclusión y operacionalización definitiva de los ODS en las clases de PLE. Partiendo así de las competencias clave de la sostenibilidad⁵ especificadas por Rieckmann *et al.*, (2017) las unidades se basan en las competencias de: pensamiento sistémico, anticipación, normativa, estratégica, de colaboración, de pensamiento crítico, de autoconciencia, de resolución de problemas. Esta opción didáctica se justifica por la preocupación explícita de cambiar considerablemente el tipo de *input* que se da a los estudiantes, teniendo también en cuenta el *output* que se espera obtener (aprendizaje orientado a la acción: Rieckmann *et al.*, 2017).

¿Significa esto que se han sustituido las competencias comunicativas por estas otras competencias? No, de ninguna manera. Estas competencias clave para la sostenibilidad representan competencias transversales que son necesarias para todos los estudiantes, de todas las edades, en todo el mundo y se interrelacionan, a la perfección, con las competencias generales del

⁵ Las competencias clave describen los atributos específicos que los individuos necesitan para la acción y la autonomía en distintos contextos y situaciones complejas. Incluyen elementos cognitivos, afectivos, volitivos y motivacionales. Por lo tanto, son una interacción entre el conocimiento, las capacidades y las habilidades, los intereses y las disposiciones afectivas. Las competencias no se pueden enseñar, sino que los mismos estudiantes deben desarrollarlas puesto que las competencias clave de la sostenibilidad representan lo que los ciudadanos de la sostenibilidad necesitan específicamente para hacer frente a los complejos desafíos actuales. Son relevantes para todos los ODS, y también capacitan a las personas para relacionar los diferentes ODS entre sí, para tener una "visión de conjunto" de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible" (Rieckmann *et al.*, 2017, p.11).

Unidad 1 – “Eu gosto é do verão”* (vacaciones y turismo)

Asignatura	2ª Lengua III – Portugués (nivel B1)	
Dimensiones ODS	Personas – Planeta – Prosperidad – ODS 1, 8, 10, 12	
	Metas	Objetivos de aprendizaje
1 Fin de la pobreza	1.5 Para 2030, fomentar la resiliencia de los pobres y las personas que se encuentran en situaciones vulnerables y reducir su exposición y vulnerabilidad a los fenómenos extremos relacionados con el clima y a otros desastres económicos, sociales y ambientales.	<p>Objetivos de aprendizaje cognitivos</p> <p>3. El/la alumno/a sabe sobre las causas y efectos de la pobreza, tales como la distribución desigual de recursos y energía, la colonización, los conflictos, los desastres causados por fenómenos naturales y otros efectos causados por el cambio climático, la degradación ambiental y los desastres tecnológicos, y la falta de sistemas y medidas de protección social.</p> <p>4. El/la alumno/a comprende cómo los extremos de pobreza y riqueza afectan las necesidades y derechos humanos básicos.</p> <p>Objetivos de aprendizaje socioemocionales</p> <p>3. El/la alumno/a es capaz de mostrar conciencia sobre temas de pobreza, así como empatía y solidaridad con la gente pobre y aquellos en situaciones de vulnerabilidad.</p> <p>4. El/la alumno/a es capaz de reconocer sus experiencias y prejuicios personales en relación con la pobreza.</p> <p>5. El/la alumno/a es capaz de reflexionar críticamente sobre su propio rol en el mantenimiento de las estructuras mundiales de desigualdad.</p>
8 Trabajo decente y crecimiento económico	8.9 De aquí a 2030, elaborar y poner en práctica políticas encaminadas a promover un turismo sostenible que cree puestos de trabajo y promueva la cultura y los productos locales	<p>Objetivos de aprendizaje cognitivos</p> <p>5 - El/la alumno/a comprende cómo la innovación, el emprendimiento y la creación de nuevos empleos puede contribuir al trabajo decente y a una economía sostenible, así como a disociar el crecimiento económico de los impactos de los desastres naturales y la degradación ambiental.</p> <p>Objetivos de aprendizaje socioemocionales</p> <p>3. El/la alumno/a es capaz de comprender cómo el consumo personal afecta las condiciones de trabajo de otros en la economía mundial.</p> <p>Objetivos de aprendizaje conductuales</p> <p>5. El/la alumno/a es capaz de formular criterios y tomar decisiones de consumo responsables como un medio para apoyar condiciones y esfuerzos de trabajo justo, con el fin de disociar la producción del impacto de los desastres naturales y la degradación ambiental.</p>
10 Reducción de las desigualdades	10.7 Facilitar la migración y la movilidad ordenadas, seguras, regulares y responsables de las personas, incluso mediante la aplicación de políticas migratorias planificadas y bien gestionadas	<p>Objetivos de aprendizaje cognitivos</p> <p>3. El/la alumno/a comprende que la desigualdad es un importante generador de problemas sociales e insatisfacción individual.</p> <p>Objetivos de aprendizaje socioemocionales</p> <p>2. El/la alumno/a es capaz de sentir empatía y de mostrar solidaridad hacia las personas que son discriminadas.</p> <p>4. El/la alumno/a se vuelve consciente de las desigualdades a su alrededor y en el mundo, y es capaz de reconocer sus consecuencias problemáticas.</p> <p>Objetivos de aprendizaje conductuales</p> <p>3. El/la alumno/a es capaz de identificar y analizar los distintos tipos de causas y razones de las desigualdades.</p>
12 Producción y consumo responsables	12.10 Elaborar y aplicar instrumentos para vigilar los efectos en el desarrollo sostenible, a fin de lograr un turismo sostenible que cree puestos de trabajo y promueva la cultura y los productos locales	<p>Objetivos de aprendizaje cognitivos</p> <p>1. El/la alumno/a comprende cómo las decisiones de estilo de vida individual influyen el desarrollo social, económico y ambiental.</p> <p>2. El/la alumno/a comprende los patrones y las cadenas de valor de la producción y el consumo, y la interrelación entre la producción y el consumo (oferta y demanda, sustancias tóxicas, emisiones de CO2, generación de desechos, salud, condiciones laborales, pobreza, etc.).</p> <p>Objetivos de aprendizaje socioemocionales</p> <p>3. El/la alumno/a es capaz de diferenciar entre las necesidades y los deseos, y de reflexionar en torno a su propia conducta de consumo individual a la luz de las necesidades del mundo natural, de otras personas, culturas y países, y de las futuras generaciones.</p> <p>4. El/la alumno/a es capaz de visualizar estilos de vida sostenibles.</p> <p>Objetivos de aprendizaje conductuales</p> <p>1. El/la alumno/a es capaz de planificar, implementar y evaluar actividades relacionadas con el consumo utilizando criterios de sostenibilidad actuales.</p>

Tabla 2. ODS, Metas y Objetivos de Aprendizaje de la Unidad 1.

Fuente: Rieckmann *et al.*, 2017 elaboración propia

MECR (Consejo de Europa, 2002a): saber, saber ser/estar, saber hacer y saber aprender. Además de estas competencias, para la elaboración de cada una de las unidades didácticas, también fueron fundamentales los Objetivos de Aprendizaje específicos para los ODS de los tres dominios enumerados por Rieckmann *et al.*, (2017): el dominio cognitivo, socioemocional y conductual.

Asimismo, en el diseño de las unidades didácticas, se mantuvo la preocupación por incluir recursos auténticos, actualizados y diversificados, que tuvieran elementos de la cultura lusófona, especialmente aspectos relacionados con el arte y la literatura, por su valor de testimonio social y cultural, pero también para que pudieran articularse con el proyecto de innovación en curso (Escrivarte II)⁶.

Al mismo tiempo, en el diseño de las actividades, siempre se trató de equilibrar el trabajo y la reflexión individual y grupal, sin descuidar, por supuesto, todas las destrezas orales y escritas, teniendo como meta facilitar el aprendizaje transformador (Rieckmann *et al.*, 2017).

Como ejemplo de unidad didáctica, se presentará la que se dedicó a las vacaciones y al turismo, usada en el primer cuatrimestre de 2019/2020, con estudiantes de nivel B1. En la primera parte (tabla 3), se describen las actividades preparatorias para la introducción de los ODS y en la segunda parte (tabla 4), se relatan brevemente las actividades específicas en las que se trabajaron los ODS y sus metas de forma explícita.

En el desarrollo de esta y otras unidades didácticas se observó que el grupo, en general, no era capaz de establecer vínculos inmediatos entre las diferentes esferas de la vida individual y el impacto que las decisiones de cada uno tienen, o pueden tener, en la vida del grupo, es decir, en la sociedad.

Se detectó un interés creciente por ciertos temas, visible a través de conversaciones informales al principio o al final de las clases entre los estudiantes y entre éstos y la profesora, alimentadas por los descubrimientos que los estudiantes habían hecho de forma autónoma y que querían compartir con el grupo. Estas discusiones, no programadas, fueron muy enriquecedoras, ya

⁶ El proyecto ESCRIVARTE II se trata de un proyecto de innovación docente de la USAL, desarrollado desde 2019, que se centra en la escritura creativa a partir del arte, en este caso concreto, en los cuadros del artista plástico Rui Carruço e involucra a alumnos de tres universidades españolas, dos universidad extranjeras (Portugal y Venezuela) y tres EEOII. Se pueden leer algunos textos de los alumnos en el Instagram del proyecto: <https://www.instagram.com/escrivarte/>. Pessanha Isidoro, P. (2020).

Unidad 1 – 1ª PARTE		<i>Eu gosto é do verão</i>
Destrezas lingüísticas	Breve descripción de las actividades	
Comprensión auditiva Expresión oral	Audición y comprensión de la canción que da nombre a la unidad <i>Eu gosto é do verão</i> , del grupo portugués Fúria do Açúcar	
Interacción oral	A partir de la observación de algunos cuadros del pintor Rui Carruço, se invita a los estudiantes a registrar las palabras que se les ocurran (sensaciones, objetos, personas, sonidos, lugares, olores, etc.) en un documento compartido en Google Drive. A continuación, deben contar a sus compañeros algunos recuerdos de su infancia relacionados con las vacaciones en la playa, utilizando estructuras específicas para repasar el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple del indicativo	
Producción escrita	En pequeños grupos, siempre a partir de las mismas imágenes, los estudiantes deben escribir diálogos cortos. Una vez terminados, estos textos son transformados, por otro grupo, en discurso indirecto, siguiendo una serie de instrucciones relativas a esta cuestión lingüística concreta.	
Comprensión lectora Producción escrita	Lectura y comprensión de dos poemas de João Pedro Mésseder. Reescritura de los poemas analizados, estableciendo relación con los cuadros del pintor Rui Carruço y utilizando el vocabulario previamente compartido en un documento de Google Drive.	
Comprensión lectora Expresión oral	Lectura y análisis de post de un blog de viajes sobre las ventajas e inconvenientes de los viajes de cruceros. Partiendo del documento anterior, realización de un vídeo, al estilo <i>influencer</i> , en el que los estudiantes deban contar ciertos aspectos de un viaje en crucero que imaginen haber realizado.	

Tabla 3. Descripción de las actividades preparatorias para la introducción de los ODS.

Fuente: elaboración propia

Unidad 1 – 2ª PARTE		<i>“Eu gosto é do verão”</i>
Destrezas lingüísticas	Breve descripción de las actividades	
Comprensión lectora Comprensión auditiva	Análisis y traducción de infografías sobre cuestiones medioambientales asociadas a los cruceros, complementadas con el visionado y debate de un vídeo sobre el mismo tema. (Metas 8.9 y 12.10 claramente identificadas antes del inicio de las actividades)	
Comprensión lectora Interacción oral Producción escrita	Análisis del cartel de la película <i>Terraferma</i> seguido del visionado del trailer y de discusión sobre ambos documentos. Registro compartido de las palabras asociadas a los dos grandes grupos de imágenes del tráiler (Google Drive). Propuesta de producción de un poema basado en las palabras anteriores y en otro cuadro del pintor Rui Carruço, utilizando la estructura de un poema de João Pedro Mésseder. Socialización de los textos de los estudiantes a través de la cuenta de Instagram del proyecto ESCRIVARTE II https://www.instagram.com/escrivarte/ (Metas 1.5 y 10.7 claramente identificadas antes del inicio de las actividades)	
Comprensión lectora Expresión oral	Propuesta de lectura de 2 cuentos sobre la emigración, para su posterior discusión conjunta en forma de club de lectura: <i>Europa, Europa</i> de Miguel Real y <i>Déjeuner sur l'herbe con alguém a afogar-se</i> de Afonso Cruz. (Metas 1.5 y 10.7 claramente identificadas antes del inicio de las actividades)	

Tabla 4. Descripción las actividades específicas sobre los ODS.

Fuente: elaboración propia

que permitieron ampliar los conocimientos sobre puntos concretos de las unidades a partir de la necesidad intrínseca de aprender, compartir y debatir de los estudiantes. Las mismas discusiones permitieron igualmente reflexiones individuales y colectivas que tendieron puentes críticos, por ejemplo, entre lo que puede considerarse ficción (tráiler de la película "Terra Nostra" y los cuentos "Europa, Europa" y "Déjeuner sur l'herbe com alguém a afogar-se") y lo que es la realidad de la vida cotidiana (de los miles de emigrantes que se juegan la vida en el Mediterráneo y de las personas que hacen lo posible por ayudarles).

Al final del cuatrimestre, al responder al cuestionario de evaluación de la asignatura, cuando se preguntó a los estudiantes, específicamente, sobre la relevancia de tratar temas relacionados con el desarrollo sostenible en la clase de PLE, se comprobó que para todos los encuestados éste se había vuelto un tema de gran importancia, siendo estas sus principales justificaciones:

- necesidad de conocimientos léxicos para poder expresar opiniones sobre el desarrollo sostenible en portugués;
- posibilidad de ampliación de conocimientos sobre temas que, de otra forma, no profundizarían ni por iniciativa individual, ni en otras asignaturas de la carrera;
- práctica al hablar de temas de actualidad en lengua extranjera que puede ser útil para hablar también en lengua materna;
- autoconciencia de pertenencia a la sociedad (los estudiantes utilizan el concepto indicando que también están incluidos en esta "sociedad" y necesitan trabajar más en su propia conciencia colectiva);
- el sentido de pertenencia a un mismo espacio y la necesidad de participar activamente en la conservación de este espacio ("mundo, comunidad, planeta fueron" las palabras elegidas por los estudiantes para indicar este espacio común).

Por otro lado, en esa misma encuesta, los estudiantes mostraron, de una manera general, sentirse:

- más aptos para cuestionar sus acciones siendo capaces de identificar lo que es o no es sostenible;
- más disponibles para escuchar las opiniones de los demás, aunque no sean idénticas a las suyas, y de aprender de sus compañeros;
- más seguros de sí mismos para proponer ideas y medidas que promuevan el cambio o simplemente para participar en debates sobre temas controvertidos relacionados con el desarrollo sostenible.

Según las respuestas de los estudiantes y la heteroevaluación del trabajo docente, se puede concluir que en la orientación dada a la implementación de las unidades didácticas privilegiándose un enfoque centrado en el alumno, el aprendizaje orientado a la acción y el aprendizaje transformador (Rieckmann *et al.*, 2017) se reforzaron positivamente las siguientes competencias ilustradas en la figura 2:

Competencias transversales clave para lograr todos los ODS

la capacidad de cuestionar normas, prácticas y opiniones; de reflexionar sobre los propios valores, percepciones y acciones; y de tomar posición en el discurso de la sostenibilidad.



las habilidades para aprender de los demás; para comprender y respetar las necesidades, perspectivas y acciones de los demás (empatía); para comprender, relacionarse y ser sensible a los demás (liderazgo empático); para tratar los conflictos en un grupo; y para facilitar la resolución de problemas de forma colaborativa y participativa.

capacidad de reflexionar sobre el propio papel en la comunidad local y en la sociedad (global); de evaluar continuamente y motivar aún más las propias acciones; y de lidiar con los propios sentimientos y deseos.

Figura 2. Competencias transversales clave para lograr todos los ODS.

Fuente: (Rieckmann *et al.*, 2017) Elaboración propia

¿Bastaba con introducir los ODS dentro del aula o era necesario dar el salto para que los estudiantes fuesen capaces de ver y promover el desarrollo sostenible en su vida cotidiana?

Durante este proceso de transformación hemos considerado que no era suficiente. Por eso, se tuvo también otra preocupación: analizar las actividades que se hacían con los estudiantes fuera del aula, las prácticas de campo que se les proponían todos los años en Portugal y también los proyectos de innovación en los que participábamos. Interesaba conocer cómo se podían establecer puentes entre lo que se hacía en el aula y lo que se hacía fuera de ella.

Se buscaba un enfoque más holístico y humanista desde el cual fuese posible que los contenidos transmitidos y los recursos usados se combinaran con una práctica y una experiencia más directas y significativas. Se intentaba proporcionar al alumnado experiencias y oportunidades para desarrollar, contrastar y construir sus propios puntos de vista, valores y actitudes para comprender cómo emprender acciones de manera responsable (Rieckmann *et al.*, 2017).

A título de ejemplo, en las prácticas de campo de la USAL del curso 2019/2020, con el objetivo de promocionar una cultura de paz y no violencia (ODS 16), se propuso a los estudiantes de 2ª Lengua Portugués II, III (lengua) y IV (literatura) la visita a un espacio de encuentro de culturas destacable para la historia del siglo XX: el Museo “Vilar Formoso Fronteira de Paz, Memorial dos Refugiados e do Cônsul Aristides de Sousa Mendes”, dedicado al paso de los refugiados judíos por Portugal en la II Guerra Mundial.

Nos pareció importante que los estudiantes conocieran más detalles de ese período de la historia mundial y en particular sobre lo que ocurrió en esa localidad transfronteriza que tanta repercusión tuvo en la vida de miles de personas⁷, porque como afirma de la Rosa Ruiz *et al.* (2019):

Hoy más que nunca, se hace imprescindible que la Universidad se abra a nuevas realidades sociales, que se conformen como agentes formativos, como experiencias de aprendizaje que también contribuyen a la formación de nuestros alumnos. Y no solo la Universidad debe abrir sus puertas a estas nuevas realidades de aprendizaje, sino que debe salir de sus aulas, de su campus para descubrir y conocer el mundo, para hacer que sus alumnos hagan y vivan la Universidad en otros entornos (p.13).

Con esta práctica de campo y toda la preparación a ella asociada, en la que se incluyó un seminario impartido por Margarida Magalhães Ramalho (2014) investigadora cuyo trabajo sentó las bases para el museo, se buscó fomentar en el alumnado las competencias generales (conocimiento sociocultural, conciencia intercultural y la competencia existencial) prescritas en el MECR, así como una actitud de aprendizaje permanente, tanto dentro como

⁷ Como ejemplos de personalidades sobre las que incidió la visita se encuentran la escritora Ilse Losa y Aristides de Sousa Mendes. La primera, judía de origen alemán, se convertiría en una de las referentes de la literatura infantil y juvenil en lengua portuguesa. El segundo, cónsul portugués en Burdeos durante la segunda guerra Mundial, otorgando pasaportes a más de veinte mil refugiados judíos contribuyó a salvar sus vidas.

fuera del contexto académico, que facilitase el diálogo intercultural y suscitase el respeto de la diversidad cultural, religiosa y lingüística, vitales para la cohesión social y la justicia (UNESCO, 2016).

Conclusiones

El camino del cambio no siempre es sencillo, ni mucho menos lineal, pero es fundamental cuando lo que se pretende es un aprendizaje transformador que busque empoderar a los alumnos para que cuestionen y cambien las formas como ven y piensa el mundo, con el objeto de comprenderlo mejor (Slavich y Zimbardo, 2012; Mezirow, 2000).

La experiencia presentada en este capítulo nos permite concluir que, como afirma Escámez y López (2019), los educadores son agentes de cambio poderosos, que pueden dar con la respuesta educativa necesaria para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, pero para ello hace falta que nos cuestionemos, que observemos, que reflexionemos y que actuemos.

En este caso concreto, el trabajo didáctico centrado explícitamente en las prácticas sostenibles resultó ser más eficaz en cuanto a la concienciación sobre el desarrollo sostenible y, sobre todo, en cuanto al cambio de hábitos, según los propios estudiantes. Partiendo del conocimiento previo de los estudiantes, así como de sus experiencias vitales y ayudándolos a establecer relaciones con su entorno, se logró involucrar más a los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje.

Además, se pone de manifiesto que el desarrollo de las destrezas lingüísticas a través de actividades y tareas centradas en el desarrollo sostenible es viable y participativo. Buscando los temas que interesan a los estudiantes, que están relacionados con su vida cotidiana y con los ODS, se logró un aprendizaje más significativo y una motivación extra para el uso de la lengua extranjera dentro y fuera del aula.

Por otra parte, desde el inicio del cambio metodológico integrado en las clases de 2ª Lengua Portugués II y III se han multiplicado los momentos de aprendizaje colaborativo, siendo muy frecuente que los estudiantes propongan entre sí diferentes contenidos relacionados con los ODS que han leído y/o observado en algún medio de comunicación, bien en clase, bien a través de grupos de WhatsApp, incluso una vez finalizado el curso escolar.

Estos resultados nos alientan a seguir cuestionando, reflexionando y cambiando, pero nos apuntan ahora en otra dirección: la formación docente. En ese ámbito es fundamental analizar y cuestionar los modelos formativos, para proponer cambios que permitan la preparación de los futuros profesores como facilitadores de la educación para el desarrollo sostenible. Una educación basada en el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social, y el sentido sentimiento de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida de nuestro futuro común (UNESCO, 2015).

Bibliografía

- Aguilera. A. Mendoza. M Racionero. S y Soler. M. (2010). El papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Sevilla.
- Consejo de Europa (2002a): El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC. Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>
- de la Rosa Ruiz, D., Giménez Armentia, P., & de la Calle Maldonado, C. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: el papel de la universidad en la Agenda 2030. *Revista Prisma Social*, (25), 179-202. Recuperado de <https://revistaprisma-social.es/article/view/2709>
- Escámez, J. I., & López, E. (2019). La formación del profesorado universitario para la educación en la gestión de la sostenibilidad. *Publicaciones*, 49(1), 53–62. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9852
- González, E. (2003). Hacia un decenio de la educación para el desarrollo sustentable. *Revista Agua y Desarrollo Sustentable*, vol. 1, núm. 5. México: Gobierno.
- Gutiérrez. J., Benayas. S., Calvo. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 40, Madrid: Centro de A It Estudios Unversitario (C A U).
- Los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas recuperado 30 marzo 2021 <http://www.unesco.org/new/es/culture/achieving-the-millennium-development-goals/mdgs/>
- Naciones Unidas (1987) Informe Brundtland, Nueva York. Recuperado de [A/42/427 - S - A/42/427 -Desktop \(undocs.org\)](http://www.un.org/News/Press/docs/1987/A/42/427-S-427-19870101.html)
- Naciones Unidas (2015). Resolución adoptada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. (A/RES/70/1). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible Recuperado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=S

- Navarro Domenichelli, R.A., García Valls, J.M., Pérez Sebastián, S. y Canuto Chiva, C. (2019). *Guía Didáctica. Conecta con los ODS*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Transparencia, Participación, Responsabilidad Social y Cooperación. Recuperado de <http://cooperaciovalenciana.gva.es/es/recursos-educativos>
- Pessanha Isidoro, P. (2020). Proyectos Escritiva y Escrivarte: la escritura creativa en clase de PLE. En López Esteban, C. (ed.), *Aulas Innovadoras en la formación de los Futuros Educadores de Educación Secundaria: modelos y experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas* (pp. 245-262). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ramalho, M. (2014). Vilar Formoso, Fronteira da Paz. Almeida: Câmara Municipal de Almeida.
- Real Academia Española (s.f.). Desarrollo sostenible. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 25 marzo 2021, de <https://dpej.rae.es/lema/desarrollo-sostenible>
- Rieckmann, M., Mindt, L. and Gardiner, S. (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives. Paris: UNESCO. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/325570670_Educacion_para_los_Objetivos_de Desarrallo_Sostenible_Objetivos_de_aprendizaje/link/5b167e960f7e9bda0ffe843d/download
- Sequeira, M. (2018). Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Revista Boletín Redipe* [Em linha]. ISSN 2256-1536. Vol. 7, nº 7 (jul. 2018), p. 129-136
- Slavich, G. M. y Zimbardo, P. G. (2012). Enseñanza transformadora: Base teórica. Principios básicos y métodos principales. *Educational Psychology Review*, 24(4), 569–608
- UNESCO (2006). Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible, 2005-2014 (DEDS). Sección de la educación para el desarrollo sostenible. Paris. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141629_spa?posInSet=2&queryId=37db81ab-4130-4e9e-bbd2-886dc71f572c
- UNESCO (2015a). Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Paris.
- UNESCO (2015b). Desglosar el objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030, Sección de la educación, Paris. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa.locale=es
- UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración y Marco de Acción de Incheon. Hacia una educación de calidad inclusiva y equitativa y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Paris, UNESCO. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=1&queryId=0f01c888-7648-4396-bf2b-9d3dafbba37e