

Legorburu, I., Gezuraga, M., Eiguren, A., y Román, G. (2024). Un espacio de participación ciudadana a través de los Trabajos Fin de Grado: promoviendo la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2).
DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.546291>

Un espacio de participación ciudadana a través de los Trabajos Fin de Grado: promoviendo la agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

A Space For Citizen Participation Through Final Degree Projects: Promoting The 2030 Agenda And The Sustainable Development Goals

Idoia Legorburu Fernández*, Monike Gezuraga Amundarain, Amaia Eiguren Munitis y Gorka Román Etxebarrieta**

*Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco (España)

** Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad del País Vasco (España)

Resumen

En la sociedad actual los Objetivos de Desarrollo Sostenible marcan una hoja de ruta en nuestro quehacer diario, tanto a nivel educativo como social. Partiendo de esta base, este proyecto de Innovación Educativa crea redes entre alumnado, profesorado y entidades fomentando un escenario inmejorable para poner en relación el área académica con la praxis. El objetivo general de este trabajo es ahondar en las potencialidades del proyecto desde una visión poliédrica implicando a alumnado, entidades sociales y profesorado. Tomando como base la perspectiva cualitativa se ha fomentado la participación activa del alumnado, profesorado y entidades del tercer sector en todo el proceso. Asimismo, todo el proceso ha sido documentado a través de grupos focales, ejercicios de escritura automática y un registro sistemático de los trabajos. El análisis de la documentación generada se ha desarrollado a través de una categorización deductivo-inductiva de la información mediante los softwares NVivo (Windows) e Iramuteq (0.7 alpha 2). Los resultados destacan el marcado carácter dialógico y participativo que han posibilitado las metodologías propuestas para el desarrollo de los TFGs, así como del propio proceso de coordinación, sistematización y evaluación de todo el proyecto de innovación en su conjunto. Estos hallazgos permiten corroborar algunos de las evidencias que la literatura científica arroja a la

hora de señalar el valor añadido de propuestas pedagógicas como el Aprendizaje - Servicio o el Aprendizaje Basado en la Investigación dentro de la Educación Superior y más concretamente en el marco de desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Palabras clave: participación; aprendizaje activo; educación superior; métodos educativos

Abstract

In today's society, Sustainable Development Goals set a roadmap for our daily work, both educationally and socially. On this basis, this Educational Innovation project creates networks between students, teachers and entities, promoting an excellent scenario to connect academia with praxis. The overall objective of this work is to delve into the potential of the project from a polyhedral vision involving students, social organizations and lectures. Based on a qualitative perspective, the active participation of students, teaching staff and third sector organizations has been encouraged throughout the process. Likewise, the whole process has been documented through focus groups, automatic writing exercises and a systematic record of the work. The analysis of the documentation generated has been developed through a deductive-inductive categorisation of the information using NVivo (Windows) and Iramuteq (0.7 alpha 2) software. It is worth highlighting the markedly dialogical and participative nature of the methodologies proposed for the development of the TFGs, as well as the process of coordination, systematization and evaluation of the entire innovation project. These findings allow us to corroborate some of the evidence provided by the scientific literature when it comes to pointing out the added value of pedagogical proposals such as Service-Learning or Research-Based Learning in Higher Education and more specifically in the framework of the development of the Sustainable Development Goals.

Keywords: participation; active learning; higher education; educational methods

Introducción y objetivos

La agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Un espacio de participación ciudadana

El desarrollo sostenible no es un concepto nuevo, ya que emerge en 2015 con la agenda 2030 y la promoción de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) (Márquez *et al.*, 2021; Meira, 2015). Este término ha sido unido históricamente a la sostenibilidad ambiental y al desarrollo económico de los países, entre otros (Caride, 2017; Márquez *et al.*, 2021). También, a menudo, ha sido presentado desde una visión sesgada desde Occidente y desde el europeo centrismo (Mejía *et al.*, 2021).

Sin embargo, la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015, 2020) marca un hito ya que autoridades de estado y de gobierno y representantes de diversos países en la Asamblea de las Naciones Unidas (NU en adelante), plantean los que deben ser objetivos prioritarios de desarrollo ante los principales retos mundiales.

No son pocas las voces críticas que hacen referencia, entre otros aspectos, a la utilización en su redacción de un lenguaje vago, poco concreto y operativo; a la falta de concreción en indicadores sobre impactos reales en las comunidades y en el planeta; a la retórica política cuando en realidad sabemos que estas propuestas en muchas ocasiones chocan de frente con el libre mercado que impera; o a la falta de voluntad de desarrollo o de los incumplimientos reiterados en acuerdos y compromisos anteriores por parte de la comunidad internacional (Gómez, 2018). Martínez y Martínez (2016) hablan de “la existencia de asimetrías de poder en la construcción de la agenda en el ámbito multilateral” y del “resultado directo en ésta limitando la incorporación de elementos críticos y con potencial transformador” (p.21). Hemos de señalar además que el ámbito educativo no escapa a estas manifestaciones críticas (Alonso-Sainz, 2021; Meira, 2015; Vázquez et al., 2020).

Es por otra parte, necesario recalcar que esta agenda está posibilitando que se abran procesos a través de los cuales se pueden repensar las formas de hacer y se pongan en marcha iniciativas que buscan trabajar en la búsqueda de un mundo mejor, suponiendo un importante activador de la participación civil (López, 2018), en concreto de la participación juvenil y, por ende, en la universitaria (Cebrián, 2019; Garrido, 2021). En lo que se refiere a educación, estos objetivos van en la línea con el Global Monitoring Report (UNESCO, 2018) que subraya la necesidad de asegurar y garantizar el derecho de todo el estudiantado al acceso, presencia, participación y éxito académico. En este mismo sentido, el alumnado universitario se está embarcando en diversos procesos de difusión y promoción de la agenda 2030 (Arcos et al., 2018; Garrido, 2021; Miñano y García, 2020; Priegue y Sotelino, 2016). Estos procesos, bien desde el engranaje curricular mediante propuestas pedagógicas como el Aprendizaje - Servicio (A-S), el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI), etc. bien desde el voluntariado universitario, suponen un importante marco formativo en la línea de lo que podemos denominar como desarrollo de un currículum (explícito y oculto) para la Justicia Social.

Metodologías que propician la participación y el desarrollo de los ODS en el seno de la Educación Superior

La Educación Superior debe estar atenta a los retos que nos presenta una sociedad en incesante cambio, retos que las NU recogen en la agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015). Para ello, debe conocer las herramientas con las que cuenta, así como la capacidad de acción – reacción tiene ante tales retos. A menudo se encuentran en marcos encorsetados y demasiado burocratizados (Muñoz, 2019; SDSN Australia/Pacific, 2017), que no nos permiten una necesaria flexibilización, adaptación de contenidos, método, etc. Algunas propuestas recogidas en la literatura científica internacional y en diversos documentos institucionales hacen referencia a éstos aspectos.

Estas son algunas de las metodologías:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) tiene sus raíces en las escuelas de arquitectura europeas del siglo XIX, especialmente en Roma y París, y se incorporó al campo educativo con el movimiento de la Escuela Nueva y la influencia de Kilpatrick (Knoll, 1997; Imaz, 2015; Torrego y Martínez, 2018). Esta metodología promueve que el

alumnado trabaje en proyectos vinculados a situaciones reales y diversas disciplinas (Boss y Krauss, 2007; Bender, 2012).

En segundo lugar, el Aprendizaje Basado en Retos (ABR) se centra en enfrentar al alumnado a retos reales del entorno, acompañados de recursos y guías para implementar soluciones (TEC de Monterrey, 2020; Gezuraga y García, 2020; Rodríguez-Borges et al., 2021). Un caso notable es el de la Universidad Western Australia (Malmqvist et al., 2015) enfocado en problemáticas como la pobreza y gestión de desperdicios.

En este marco se encuentra también el Aprendizaje-Servicio (A-S), que fusiona aprendizaje y servicio a la comunidad, donde el estudiantado trabaja en necesidades reales para mejorar su entorno (Puig y Palos, 2006). Destaca por su capacidad de involucrar activamente al alumnado, fomentar la reflexión, y construir alianzas para la implementación de proyectos (Martínez, 2018; Martín y Puig, 2017). Un ejemplo es el proyecto de la Universidad de Burgos que promueve la interacción intergeneracional en centros de día locales.

Por otra parte, el Aprendizaje Basado en la Investigación (ABI) impulsa a al alumnado a diseñar e implementar investigaciones para responder a interrogantes dentro de un ámbito específico, siempre con la supervisión de un docente investigador (Malcom, 2014). Existen distintos tipos de ABI, dependiendo del nivel de protagonismo del alumnado, tal como se observa en la figura propuesta por Peñaherrera et al. (2014).



Figura 1. Modelos de ABI en base al protagonismo del alumnado (Peñaherrera et al., 2014, p. 208)

Finalmente, todas estas metodologías pueden integrarse en un modelo de *community Engagement* en el contexto universitario, dada su capacidad de *community engagement* dentro del marco universitario (Langworthy y Turner, 2003; Winston, 2015; UPM, 2020)

El proyecto GHrAL ODS3. Un espacio de Innovación, participación y contribución a los ODS desde los Trabajos Fin de Grado

Los Trabajos Fin de Grado aparecen en el escenario de la Educación Superior con Bolonia (Gómez et al., 2018), este trabajo está orientado a la aplicación de las competencias generales asociadas a la titulación, a capacitar al alumnado para la búsqueda, gestión, organización e interpretación de datos relevantes, normalmente de su área de estudio, para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica, tecnológica o ética, y que facilite el desarrollo de un pensamiento y juicio crítico, lógico y creativo (BOPV, p. 6)

En la Universidad del País Vasco, específicamente en el Grado de Educación Social de la Facultad de Educación de Bilbao (FEB), los TFG se valoran como trabajos de 12 créditos y 300 horas en modalidades diversas, entre las que se encuentran la investigación, intervención, creación y emprendimiento (Facultad de Educación de Bilbao, 2021). Bajo este contexto, surge el proyecto de innovación educativa “GHrAL ODS3”, enfocado en la relevancia de abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los trabajos de final de grado en el campo de la Educación Social.

Este proyecto busca:

- Consolidar la colaboración entre la FEB y organizaciones sociales enfocadas en los ODS.
- Explorar nuevas rutas de acción y compromiso ante los desafíos contemporáneos de nuestra sociedad.
- Involucrar activamente al alumnado en estas dinámicas.
- Se destaca el énfasis en metodologías que promueven un aprendizaje práctico, la empatía hacia las poblaciones más vulnerables y el fomento de valores pro-sociales. El valor agregado de estos trabajos radica en su capacidad única de promover el compromiso social tanto dentro como fuera del entorno universitario.

El proyecto GHrAL ODS3 ha integrado a estudiantes y docentes de la FEB, específicamente del Grado de Educación Social, y a profesionales de diferentes organizaciones sociales en Vizcaya. Con una duración de 18 meses, la iniciativa ha seguido varias etapas detalladas en la tabla 1.

Tabla 1.

Fases de desarrollo del PIE.

Momento	Acciones
1. Abril 2020- Septiembre 2020: Fase de diseño y planificación	1.1. Establecimiento de un procedimiento para el desarrollo de los TFGs a través de la metodología de ABI y ABP relacionándolos con los ODS. Profesorado 1.2. Detección de necesidades a abordar. Profesorado y entidades colaboradoras.

<p>2. Septiembre 2020- Octubre 2021: Fase de implementación.</p>	<p>2.1. Selección de la temática de investigación e indagación-intervención a llevar a cabo a partir de las demandas y necesidades relacionadas con los ODS detectadas a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El profesorado - Los/las profesionales de las diferentes entidades colaboradoras - El alumnado en prácticas. - Las investigaciones en curso en este ámbito. <p>2.2. Contraste entre profesorado, alumnado y entidades colaboradoras con el objetivo de concretar definitivamente la temática, los objetivos y el cronograma de trabajo del TFG Profesorado- Alumnado- Entidades Colaboradoras.</p> <p>2.3. Evaluación inicial mediante grupo focal “¿qué esperamos de este proceso?, ¿qué proyectamos en él?, ¿cómo podemos trabajar?...”</p> <p>Profesorado, Alumnado y Entidades Colaboradoras</p> <p>2.4. Formación grupal sobre diferentes temáticas (Metodologías, Ética, Búsquedas bibliográficas ...): Profesorado, Entidades colaboradoras y Alumnado.</p> <p>2.5. Trabajo de campo tutorización en subgrupos (por temática) sobre cada TFG. Profesorado y Alumnado.</p> <p>2.6. Tutorías individuales para desarrollo y finalización de cada TFG en la modalidad de investigación o indagación-intervención. Profesorado y Alumnado.</p>
<p>3. Junio 2021- Noviembre 2021: Fase de análisis de resultados</p>	<p>3.1. Reunión Evaluativa- Grupo focal (alcance de objetivos de aprendizaje, alcance de objetivos de colaboración...). Profesorado- Alumnado- Entidades Colaboradoras.</p> <p>3.1.1. Transcripción de los grupos focales para su posterior análisis. Profesorado- Alumnado</p> <p>3.1.2. Análisis cualitativo</p> <p>3.2. Elaboración de los primeros informes Profesorado- Alumnado</p> <p>3.3. Devolución a la entidad u organización social de los resultados en diferentes formatos (blog, charla, noticia...) Profesorado- Alumnado- Entidades Colaboradoras</p>

4. Septiembre 2021- Marzo 2022: Fase de difusión	4.1. Presentación de los TFGs en el Congreso de estudiantes de la UPV/EHU. Profesorado- Alumnado- Entidades Colaboradoras. 4.2. Presentación de artículos científicos y ponencias en congresos internacionales. Profesorado- Alumnado- Entidades Colaboradoras.
--	--

Fuente: elaboración propia

Los trabajos desarrollados en este proyecto se han desarrollado en el marco de las metodologías ABProy (Al-Balushi y Al-Aamri, 2014) y ABI (Peñaherrera et al., 2014). Estas metodologías cuentan con características que facilitan la consecución de los objetivos del proyecto. En primer lugar, sitúan al alumnado en el centro del aprendizaje adoptando un papel protagónico en el desarrollo del mismo. En segundo lugar, trabajan los contenidos desde contextos reales realizando tareas que pueden ser replicables en el desempeño profesional. Además, ambas metodologías generan sinergias entre diferentes disciplinas presentes en sus estudios desarrollando conexiones entre los aprendizajes realizados hasta el momento, y creando así, una visión global de lo aprendido (Ayerbe y Perales Palacios, 2020).

En este contexto los objetivos a los que se quiere responder en este trabajo son los siguientes:

- Evidenciar las potencialidades del proyecto a la hora de generar espacios de participación.
- Visibilizar las fortalezas que ofrecen algunas metodologías activas en el marco de los trabajos fin de grado.
- Ahondar en la consecución de los diferentes ODS abordados.
- Recoger las valoraciones de las personas participantes sobre su proceso participativo.

Método

Metodología

En el proceso del proyecto se han llevado a cabo diferentes técnicas de recogida y análisis de datos, todo ello con un marcado carácter cualitativo y dialógico. La identidad cualitativa se ve reflejada en la recogida de datos, así como en su análisis, mediante procesos que valoran todas las perspectivas desde un plano de igualdad del equipo investigador (Tomando como base la construcción del conocimiento conjunto a través de la dialogicidad con las personas participantes (Gläser-Zikuda, 2020; Jorrín Abellán et al., 2021). De este modo se ha fomentado la participación activa de todos los agentes en el proceso (Arandia et al., 2010; Díez-Gutiérrez, 2020; Ferrada, 2017).

Participantes

En cuanto a las personas que participan del proyecto podemos diferenciar 3 perfiles distintos, todos ellos ligados al grado de Educación Social. El alumnado lo componen 20 estudiantes del último curso del grado que están cursando el Trabajo Final de Grado (TFG). En cuanto al profesorado se trata de 7 docentes que imparten o han impartido docencia en el grado y, además, han dirigido algún TFG del alumnado presente en el proyecto. El proyecto ha contado además con la participación de 4 entidades sociales que colaboran de manera activa en la realización de los trabajos del alumnado.

El acceso a la participación en este proyecto ha estado marcado desde la propia pertenencia al Grado de Educación Social y desde la voluntad de docentes, entidades y alumnado que quisieron colaborar en el mismo, ya que se hizo una invitación pública a la participación y ésta fue voluntaria.

Herramientas para la recogida de información

En el proceso de recogida de información se han utilizado diversas herramientas. Se realizaron dos grupos focales, uno al inicio del proyecto en el cual se determinaron los objetivos del mismo, así como los pasos a seguir, y otro al finalizar el proyecto, pudiendo así evidenciar el proceso formativo de todos los agentes implicados. El guion del grupo focal abordó cinco preguntas clave relacionadas con (1) el conocimiento de las personas participantes sobre los ODS; (2) las expectativas sobre el proyecto; (3) las aportaciones personales/profesionales al proyecto; (4) la detección del valor de los TFGs desarrollados de manera conjunta entre alumnado-entidades- universidad; y (5) la valoración de la iniciativa. Además, se invitó a todas las personas participantes a realizar una actividad de escritura automática con el fin de recoger los conocimientos previos y establecer un punto de partida sobre los ODS. Con ese objetivo se planteó una pregunta inicial a la que el grupo tuvo que responder: ¿Qué esperas de este proyecto y su proceso de reflexión conjunta? A partir de la cuestión planteada, los y las participantes contaron con 7 minutos para escribir.

Posteriormente, se registraron y extrajeron los datos sobre participantes, ODSs presentes en los trabajos y los procesos de elaboración, y metodologías utilizadas. En este sentido, se obtuvieron los Trabajos Fin de Grado del alumnado, y se extrajo la información relativa al proyecto. Fundamentalmente, se registraron los ODS más trabajados en cada uno de los trabajos y el modo en el que se relacionaban con la temática concreta.

Para concluir, se organizó un *Focus Group* final en el que las diferentes partes pudieron compartir sus impresiones sobre el proceso global, así como los pormenores de cada fase de este. Además, dentro de esta sesión se pudo hacer una reflexión conjunta sobre las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades (DAFO) que ha ofrecido el proyecto.

En la tabla 2 se resumen las herramientas utilizadas a lo largo del proceso en la recogida de información:

Tabla 2.

Herramientas para la recogida y sistematización de información.

Herramienta	Objetivo
Focus group inicial	Presentar el proyecto Recoger primeras impresiones /expectativas Conocer el punto de partida en el conocimiento de los ODS
Escritura automática	
Registro de trabajos	Sistematizar información sobre: <ul style="list-style-type: none">• Número de alumnado• Número de profesorado• Entidades colaboradoras• ODS a los que se hace aporte• Tipo de metodologías utilizadas
Focus Group final	Compartir procesos en los que hemos trabajado cada una/ uno Recoger impresiones finales sobre: <ul style="list-style-type: none">• ODS en los que hemos contribuido• Análisis DAFO de la experiencia

Fuente: elaboración propia

Análisis de la información

Toda la información ha sido transcrita y posteriormente analizada mediante los softwares Nvivo (Windows) e Iramuteq (0.7 alpha 2). Con el programa Nvivo (Windows) se ha analizado la información de forma deductiva e inductiva. Es decir, por un lado, se ha propuesto una categorización y análisis a partir de la revisión teórica realizada, y, por otro lado, se han incorporado categorías emergentes que han surgido de forma espontánea en los discursos (Dávila, 2006). Para garantizar la consistencia de la categorización creada ha sido revisada por dos investigadores.

En concreto se han definido cuatro grandes categorías: (1) Conocimiento de los ODS; (2) Concienciación; (3) Implicación; (4) Proceso Compartidos. A continuación, se presenta la categorización utilizada para el análisis de los discursos recogidos:

Tabla 3.

Categorización utilizada para el análisis.

Categoría	Definición
Conocimiento sobre los ODS	Nivel de información de los/as participantes sobre los ODS antes y después del proyecto.
Concienciación	Toma de conciencia de la necesidad de abordar los ODS desde una perspectiva ecosocial.
Implicación	Implicación de diferentes perfiles (alumnado, profesorado, profesionales).
Procesos compartidos	Beneficios de los proyectos compartidos entre la universidad y entidades del tercer sector.

Fuente: elaboración propia

Asimismo, mediante el software Iramuteq (0.7 alpha 2) se ha realizado un análisis de los datos textuales. Para ahondar en los discursos de los protagonistas se han creado diferentes figuras de Tgen (formas o lemas que se tratan conjuntamente como un todo). Se ha utilizado el análisis de la similitud léxica para observar la interrelación de las palabras, así como el grado de relación entre ellas, ya que la tasa de aproximación mutua de las palabras puede ser más o menos significativa (prueba del Chi cuadrado) (Camargo y Justo, 2013).

Resultados

Respecto al primer objetivo, hemos de destacar la participación activa de los tres ejes principales en los que se basa el proyecto: alumnado, profesorado y entidades. Concretamente, se ha logrado que 8 TFGs estén estrechamente ligados al trabajo que se desarrolla en varias entidades sociales de nuestro entorno, todos ellos bajo un trabajo en formato estudio, lo cual refuerza la posibilidad del ABI (*Research Based Learning*).

Otros 12 trabajos no han estado desarrollados directamente en colaboración con una entidad, pero sí planteados bajo el compromiso de conocimiento y aporte en el desarrollo de los ODS, a continuación, recogemos algunas voces que ponen en valor este aspecto:

“Veo muy importante desarrollar Trabajos fin de Grado dentro de la Educación Social desde la perspectiva de los ODS, tejiendo alianzas entre el mundo académico y el profesional” (Alum_13)

“Es un plus... trabajar sobre terreno... que no quede el TFG en una estantería sin sentido. Que puede ser muy interesante pero que VALGA para avanzar, aportar...” (Alum_ 10).

“Cercanía con la realidad social, recogida de demandas, fortalezas, puntos débiles y necesidades más ajustadas y específicas” (Alum_ 6).

Asimismo, en relación al segundo objetivo se ha podido constatar en los diferentes grupos focales en los que han participado tanto alumnado, como profesorado y entidades, que el fomento de las metodologías activas de aprendizaje promueve la comprensión de los ODS y su incorporación como hoja de ruta en los diferentes proyectos como una oportunidad de crear TFGs ligados a la praxis “poner nuestro granito de arena en este tipo de trabajos que son necesarios realizar por parte del alumnado y que pueden aportar respondiendo a necesidades reales” (grupo focal_3). Sin embargo, a pesar de que existe un sentimiento de desconocimiento y creencia utópica ante los mismos “desde la entidad hemos incorporado los ODS vinculados a alguno de nuestros proyectos, pero nada más. Mi nivel de conocimiento es limitado” (grupo focal_4), en los diferentes grupos focales se ha reforzado la necesidad de crear proyectos como este en el que se pone en valor los ODS y el trabajo en red entre profesorado, alumnado y entidades “El proyecto es muy positivo. De lo contrario la realidad académica y profesional se distanciarían cada vez más” (grupo focal_4).

De igual modo, y vinculado con el tercer objetivo, en los diferentes TFGs se ha dado respuesta a seis ODS entre los que destacan: el ODS 3, el cual hace referencia a la salud y el bienestar; el ODS 4, relativo a la educación de calidad; y el ODS 17 ligado a la generación de alianzas para lograr los objetivos (Figura 2).



Figura 2. Reflexión grupal sobre el trabajo de los ODS en los diferentes TFGs.

Asimismo, en relación con el conocimiento sobre los ODS, podemos decir que ha ido incrementándose de manera considerable en el transcurso de las diferentes sesiones celebradas. En las sesiones iniciales había un claro desconocimiento de los objetivos y de su relación con la Educación Social: “GF4: NO, desde la entidad hemos incorporado los ODS vinculados a alguno de nuestros proyectos, pero nada más. Mi nivel de conocimiento es limitado”. Sin embargo, en las últimas sesiones la percepción cambió. A continuación, recogemos algunas de las frases del alumnado al respecto; “Tiene mucha relación” (Alum_1), “Una necesita a la otra” (Alum_3), “La sostenibilidad es futuro” (Alum_2), “Conciencia, convivencia y medio ambiente” (Alum_5).

En esta misma línea, a través del análisis DAFO realizado al acabar el proyecto (ver la figura 3), se han podido observar las debilidades, fortalezas y propuestas de mejora. Por un lado, el alumnado valora positivamente participar en nuevos proyectos innovadores que fomentan la coordinación entre el Grado de Educación Social y los agentes externos. La realización de los TGFs ligados a entidades del tercer sector ha propiciado que el alumnado tenga una experiencia en el campo de la Educación Social a nivel formativo y de intervención directa la cual ha enriquecido su proceso de aprendizaje y ha fomentado su compromiso con los ODS y la profesión de Educación Social. Por otro lado, se han identificado las debilidades del proyecto. Sobre todo, la realidad pandémica y la metodología de docencia y sesiones bimodales ha dificultado notablemente la relación fluida tanto con el alumnado como con las entidades colaboradoras. Esto ha hecho que algunos estudiantes no se encuentren motivados con el proceso y no tomen conciencia en la relación entre los ODS y la Educación Social.

Finalmente, como propuestas de mejora destaca la necesidad de crear mini-proyectos de investigación que motiven al alumnado respecto a la necesidad de investigar en el campo de la Educación Social. Al igual que crear una red de trabajo más amplia que implique a más profesorado, alumnado y entidades con el objetivo de fomentar la incorporación de los ODS en la docencia y en la práctica profesional (figura 3).

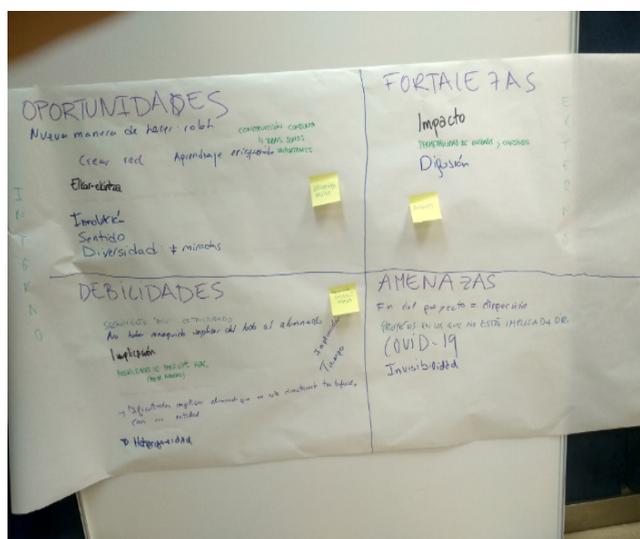


Figura 3. Análisis DAFO de la experiencia

Estas ideas se han visto reforzadas en el ejercicio de escritura automática en el que se ha ahondado en las voces de las personas participantes. Para profundizar en el discurso de estos se ha construido un Tgen con todas las palabras (Figura 4).

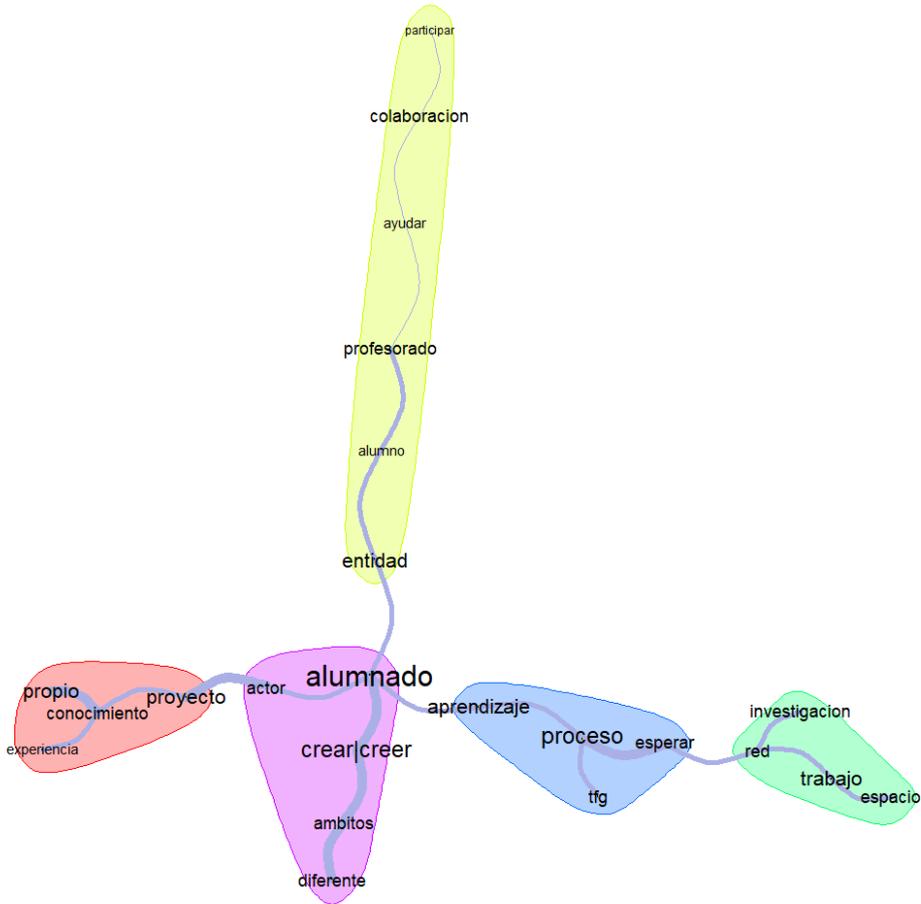


Figura 4. Resultados del análisis de similitud léxica creado en base a los textos de escritura automática.

A partir de este análisis se puede ver como las personas participantes ponen el foco en cinco dimensiones clave. Por un lado, se puede observar con mayor claridad cómo los agentes que participaron colocan en el centro del proyecto al alumnado como actor principal. De este modo se refuerza el proceso vivido durante el proyecto dando especial énfasis al aprendizaje adquirido y a los TFGs realizados. Asimismo, el proceso genera un espacio en red de aprendizaje e investigación entre alumnado, profesorado y entidades. Como se puede observar en la imagen la potencialidad del proyecto destaca por la unión de diferentes ámbitos de colaboración y ayuda a través de los cuales se genera conocimiento.

Finalmente, se han identificado diferentes retos de futuro que posibiliten la sostenibilidad del proyecto y garantice la continuidad y la implicación de todos los agentes, tal y como hemos recogido en la figura 3. Concretamente, se ve necesario que el profesorado implicado siga ahondando en la implementación de metodologías activas dentro de su labor docente. En este sentido sería conveniente revisar las guías docentes de las diferentes asignaturas del grado implicadas en el proyecto para introducir en las mismas las modificaciones pertinentes en cuanto a contenido, metodología y evaluación. Respecto al alumnado, se ve necesario generar herramientas que ayuden al mismo a seguir una participación y reflexión continua durante todo el proceso. Para ello, se propone la posibilidad de introducir en el proyecto la elaboración de un portfolio que recoja sus narraciones e inquietudes. Y de cara a las entidades, se ve necesario seguir reforzando las alianzas entre universidad-entidad para crear proyectos comunes basados en la práctica que reviertan en la sociedad. Asimismo, destaca la necesidad de dar mayor visibilidad al proyecto en redes y otros medios para favorecer los círculos de inclusión.

Discusión y conclusiones

El proyecto de innovación GHrAL ODS3 ha resultado ser un espacio de participación que ha posibilitado realizar diversos aportes en el marco de desarrollo de la agenda 2030 y en el encuentro de diversos agentes sociales y educativos en el seno universidad - sociedad.

Podemos corroborar la idoneidad de las metodologías utilizadas a la hora de dar respuesta a retos de las sociedades modernas. El Aprendizaje Basado en Proyectos, a través del Aprendizaje Basado en Retos y el Aprendizaje – Servicio, así como el Aprendizaje Basado en la Investigación, son poderosas herramientas para aunar aprendizaje y compromiso social, tal y como señalan otros estudios (Gezuraga y García, 2020; Langworthy y Turner, 2003; Winston, 2015)

Este tipo de trabajos permiten establecer sinergias, espacios de colaboración y de generación conjunta de conocimiento, dotando de sentido los aprendizajes que en el día a día se adquieren en la Facultad. Aspecto que también destacan otras y otros autores (Martínez, 2018; Folgueiras et al., 2019; Martínez, 2018).

Es especialmente relevante el trabajo conjunto que se ha realizado entre alumnado, profesorado universitario y entidades para la mejora de los ODS mediante metodologías activas y los resultados obtenidos de este proceso. El alumnado, gracias a la triangulación mencionada, así como a las metodologías utilizadas, ha conseguido acercarse a los ODS de una manera más práctica y se ha involucrado en situaciones reales aportando desde su conocimiento como futuros educadores sociales trabajando en pro de una sociedad más justa y equitativa. En la misma línea, el profesorado centra los esfuerzos de tutorización de los Trabajos de Fin de Grado, no solo en el carácter académico de los mismos, sino también en el carácter social de éstos.

En concreto, es destacable el abordaje del ODS 17 - Alianza para lograr los objetivos - donde se da una especial activación de la participación de diversos agentes sociales, en diversos espacios de movilización ciudadana, aspecto que resulta de especial interés dentro de la formación del alumnado universitario y dentro de los compromisos que

ha de adquirir la universidad en general, más concretamente una universidad pública, como es el caso de la Universidad del País Vasco.

La sistematización que hemos realizado a lo largo del proceso y los resultados obtenidos han evidenciado que la mayoría de los trabajos desarrollados se han concentrado en 6 ODS, lo cual nos hace reflexionar acerca de la necesidad de hacer esfuerzos por abrirnos a otros espacios de participación y colaboración.

Este tipo de trabajos, como hemos visto, requieren de un importante nivel de implicación (Folgueiras et al., 2019; Mayor et al., 2020; Santos et al., 2021), una gran labor de engranaje entre diversas culturas (académica – profesional – asociativa) y una reflexión pausada en relación al principio de realidad, en cuanto a las posibilidades de participación de alumnado, docentes y profesionales de las entidades, agentes todos ellos que conviven en un marco de sociedad multi-atareada (Pérez et al., 2015)

No obstante, las reflexiones, valoraciones recogidas y aprendizajes generados a lo largo de este proyecto nos han empujado a seguir fortaleciendo esta línea de trabajo, la cual tendrá su continuidad en los próximos cursos 2022-2023 y el 2023-2024 mediante un proyecto que seguirá apostando por un marcado carácter dinámico, horizontal - dialógico y participativo.

Financiación

El proyecto GHrAL ODS3 ha sido financiado a través del programa IKDi3 de la Universidad del País Vasco dentro del marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

Referencias

- Alonso-Sainz, T. (2021). Educación para el desarrollo sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 249-259. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68338>
- Al-Balushi S. M. y Al-Aamri S. S. (2014). The effect of environmental science projects on students' environmental knowledge and science attitudes. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 23(3), 213–227. <https://doi.org/10.1080/10382046.2014.927167>
- Arandia, M., Alonso, J. y Martínez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, (352), 309-329. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:f8549eb1-7211-4891-89d9-5fe679b09ef8/re35214-pdf.pdf>
- Arcos, A., Gezuraga, M., Berasategi, N. e Ibarrondo, A. (2018, Abril 19). *Fortaleciendo vínculos Universidad-Sociedad con el Aprendizaje-Servicio Crítico y la Economía Social y Solidaria* [Comunicación]. II Jornadas Universidad Otra. Otros sujetos, otros conocimientos, otras alianzas para una universidad que transforma, Bilbao. <https://publicaciones.hegoa.ehu.eus/es/publications/390>
- Ayerbe López, J. y Perales Palacios, F. J. (2020). «Reinventar tu ciudad»: aprendizaje basado en proyectos para la mejora de la conciencia ambiental en estudiantes de Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 38(2), 181-203.204 <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2812>

- Bender, W. (2012). *Project Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Corwin.
- BOPV (2019). *Normativa sobre la elaboración y defensa del trabajo de fin de máster en la universidad del País Vasco/Euskal herriko unibertsitatea*. Boletín Oficial del País Vasco del 24 junio de 2019, Gobierno Vasco.
- Boss, S. y Krauss, J. (2007). *Reinventing Project-Based Learning: your field guide to real word projects in the Digital Age*. ISTE.
- Camargo, B. V. y Justo, A. M. (2013). IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518. <http://dx.doi.org/10.9788/TP2013.2-16>
- Caride, J.A. (2017). Educación social, derechos humanos y sostenibilidad en el desarrollo comunitario. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 1, 245-272. <https://doi.org/10.14201/teoredu291245272>
- Cebrián, G. (2019). University and the 2030 Agenda for Sustainable Development: processes and prospects. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 78-94. <https://doi.org/10.17345/ute.2019.1>
- Dávila, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12(Ext), 180-205. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109911>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2020). Otra investigación educativa posible: Investigación-acción participativa dialógica e inclusiva. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 115-128. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7154>
- Facultad de Educación de Bilbao (2021). *Guía del trabajo de Fin de Grado*. Facultad de Educación de Bilbao. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. <https://www.ehu.eus/documents/2955630/32605209/Gui%CC%81a+TFG+DIC+2020+%281%29.pdf>
- Ferrada, D. (2017). Investigación participativa dialógica. En S. Redón y J. F. Aangulo. (Eds). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 177 – 189). Miño & Dávila.
- Folgueiras, P., Gezuraga, M. y Aramburuzabala, P. (2019). Los procesos participativos en Aprendizaje-Servicio. *Bordón*, 71(3), 97-114. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68479>
- Garrido, G. G. (2021). La agenda 2030 y las posibilidades de acción en la educación superior. En L. N. Caldeira y P. I. Ribeiro (Org.). *Agenda 2030 y el desarrollo sostenible en el contexto latinoamericano* (pp. 155-168). Belo horizonte. Gezuraga, M. y García, A. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 295-316. <https://doi.org/10.6018/educatio.452921>
- Gläser-Zikuda, M., Hagenauer, G. y Stephan, M. (2020). The potential of qualitative content analysis for empirical educational research. *Qualitative Social Research*, 21(1), 35-61. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3443>
- Gómez, M. E., Serrano, R., Amor, M.I. y Huertas, C. A. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educar*, 54(2), 369-389. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.829>

- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en Proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: "¿Cómo ha cambiado tu ciudad?" *Revista Complutense de Educación*, 26(3) 679-696. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665
- Johnson, L. y Adams, S. (2011). *Challenge Based Learning: The Report from the Implementation Project*. The New Media Consortium.
- Jorrín-Abellán, I. M., Fontana-Abad, M. y Rubia-Avi, B. (2021). *Investigar en educación*. Síntesis.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development. *Journal of Industrial Teacher Education*, 34(3), 59-80.
- Langworthy, A. y Turner, T. (2003 July 6-9). Learning for the workplace and beyond: the challenge of university-community engagement. En *Learning for an Unknown Future: Annual International HERDSA Conference*, Christchurch, New Zealand..
- López, J. (2018). La Federación Española de Municipios y Provincias en la Agenda 2030: liderazgo local y Gobierno Abierto para el desarrollo sostenible. En Cecilia G., Jorge R. y César C. (eds.) *Participación ciudadana: experiencias inspiradoras en España* (pp. 43-58). Centro de estudios políticos y constitucionales.
- Malcolm, M. (2014). A critical evaluation of recent progress in understanding the role of the research-teaching link in higher education. *Higher Education*, 67, 289-301. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9650-8>
- Malmqvist, J., Rådberg, K. K., y Lundqvist, U. (2015). Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences. En *11th International CDIO Conference*, Chengdu University of Information Technology, Chengdu, Sichuan, P.R. China
- Márquez Delgado, D. L., Hernández Santoyo, A., Márquez Delgado, L. H. y Casas Vilardell, M. (2021). La educación ambiental: evolución conceptual y metodológica hacia los objetivos del desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(2), 301-310. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1968>
- Martín, X. y Puig, J. M. (2017). Aprendizaje-servicio: conceptualización y elementos básicos. En Rubio, L. y Escofet, A. (coords.). *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la universidad*. Octaedro/ ICE-UB.
- Martínez, M. (2018). *Aprendizaje-servicio y responsabilidad social de las universidades*. Octaedro/ ICE-UB.
- Martínez, I. y Martínez, P. J. (2016). La Agenda 2030: un análisis crítico desde la perspectiva de las organizaciones sociales. *Temas para el debate*, 254-255, 19-21.
- Mayor, D., Fernández, M. y Andrés, M.P. (2020). *Teoría y práctica del Aprendizaje-Servicio en la Universidad*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Meira, P. A. (2015). De los Objetivos de Desarrollo del Milenio a los Objetivos para el Desarrollo Sostenible: el rol socialmente controvertido de la educación ambiental. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, (61), 58-73. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn61id303808>
- Mejía González, L., Cujía Berrio, S.E. y Liñan Cuello, Y.I. (2021). Desarrollo sostenible: Crítica al modelo de civilización occidental. *Revista de Filosofía*, 38(Especial), 55-73. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5140690>

- Miñano, R. y García, M (2020). *Implementando la Agenda 2030 en la universidad. Casos inspiradores*. Red Española para el Desarrollo Sostenible (REDS). https://reds-sdsn.es/wp-content/uploads/2020/05/Dosier-REDS_Casos-ODS-Univ-2020_web.pdf
- Muñoz, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista de la Educación Superior*, 48(189), 73-96. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.617>
- Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la *Asamblea General el 25 de septiembre de 2015*. A/RES/70/1, 21 de octubre.
- Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Peñaherrera León, M., Chiluita García, K. y Ortiz Colón, A. M. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 204–220. [https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5\(2\)_015_jett_Penaherrera_Chiluita_Ortiz.pdf](https://www.ugr.es/~jett/pdf/Vol5(2)_015_jett_Penaherrera_Chiluita_Ortiz.pdf)
- Pérez, C., Gargallo, B., Burguet, M. y López, I. (2015). Educación inclusiva y solidaridad ciudadana. En J. L. González-Geraldo. *Educación, Desarrollo y Cohesión social* (pp. 187-224). Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Priegue, D. y Sotelino, A. (2016). Aprendizaje-Servicio y construcción de una ciudadanía intercultural: El proyecto PEINAS. *Foro de Educación*, 14(20), 361-382. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.018>
- Puig, J.M. y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63. <https://roserbatlle.net/wp-content/uploads/2009/03/rasgos-pedagogicos.pdf>
- Rodriguez-Borges, C. G., Pérez, J. A., Lituma, E. D. y Pérez, A. B. (2020). Software Development for Transformer Model Supporting Significant Learning Electrical Machines. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(2), 591-599. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I2/PR200373>
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2021). *El Aprendizaje-Servicio y la educación universitaria: Hacer personas competentes*. Octaedro.
- SDSN Australia/Pacific (2017). *Getting started 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. https://ap-unsdsn.org/wp-content/uploads/University-SDG-Guide_web.pdf
- TEC de Monterrey (2020). *EduTRENDS. Aprendizaje Basado en Retos*. Observatorio de Innovación educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-reads/aprendizaje-basado-en-retos/>
- Torrego, L. y Martínez, S. (2018). Sentido del método de proyectos en una maestra militante en los Movimientos de Renovación Pedagógica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 1-12. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323181>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2018).: Migratrion, displacement and education: Building bridges, not walls. Global education monitoring report Team. <https://doi.org/10.54675/TBOP7834>

Universidad Politécnica de Madrid (UPM) (2020). *Aprendizaje basado en la investigación*. Servicio de Innovación educativa.

<https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/ABI.pdf>

Vázquez, L. G., García, F. y Sánchez, A. (2020). Género, medios de comunicación y TIC. Propuestas para la investigación, la educación y la capacitación docente. En J. C. Suárez-Villegas, N. Martínez., P. Panarese y E. Hernández (coord.). *Cartografía de los micromachismos: dinámicas y violencia simbólica* (217-239). Dykinson.

Winston, F. (2015). Reflections upon community engagement: Service-learning and its effect on political participation after college. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 19(1), 79-104. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1186/1184>

Fecha de recepción: 8 de noviembre de 2022.

Fecha de revisión: 26 de diciembre de 2022.

Fecha de aceptación: 16 de noviembre de 2023.