

Sociología en titulaciones no sociológicas: Innovación docente y ODS como vehículo de cambio

Sociology in Non-Sociology Degrees: Teaching Innovation and SDGs as a Vehicle for Change

Lidia G. Domínguez-Párraga y Manuela Caballero Guisado¹

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo describir la experiencia del Grupo de Innovación Docente Transdisciplinario ante el Cambio Global (GID-TACG) con el uso de metodologías participativas y activas vinculadas a las temáticas establecidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), como herramientas para la impartición de teorías y conceptos sociológicos básicos en titulaciones distintas a la de Sociología. Su enseñanza en grados no relacionados con esta disciplina enfrenta desafíos significativos. Generalmente, la Sociología se imparte como asignatura básica en los primeros cursos, ofreciendo una visión general de teorías y conceptos fundamentales. La falta de experiencia previa en contenidos sociológicos puede ser un obstáculo, ya que el alumnado a menudo no ve la conexión entre la asignatura y su campo de estudio específico, lo que resulta desmotivador. Además, las metodologías tradicionales de enseñanza, centradas en clases magistrales teóricas, pueden no captar el interés del estudiantado, quienes perciben la Sociología como una disciplina abstracta y difícil. Este escrito tiene como objetivo principal compartir experiencias educativas en Sociología en distintas titulaciones. Los resultados que se presentan pertenecen al desarrollo y análisis de Proyectos de Innovación Docente (PID) realizados en los últimos cinco años en las asignaturas del área de Sociología impartidas en titulaciones de diversas ramas (economía, educación y derecho). Aunque no tenemos datos totalmente concluyentes, aportamos herramientas que han demostrado facilitar el aprendizaje autónomo y aumentado la capacidad crítica del alumnado en contraste con la rigidez de las normas curriculares universitarias, las cuales limitan la capacidad de acción en el aula.

Palabras clave

Sociología, enseñanza de la sociología, innovación educativa, metodologías activas, ODS.

Abstract

This work aims to describe the experience of the Transdisciplinary Innovative Teaching Group on Global Change (GID-TACG for its acronym in Spanish) with the use of participatory and active methodologies linked to the themes established in the Sustainable Development Goals (SDGs) as tools for teaching basic sociological theories and concepts in degrees other than Sociology. Teaching sociology in non-sociology degree programs faces significant challenges. Typically, Sociology is taught as a basic subject in the early years, offering a general overview of fundamental theories and concepts. The lack of prior experience with sociological content can be an obstacle, as students often do not see the connection between the subject and their specific field of study, leading to demotivation. Additionally, traditional teaching methodologies, focused on theoretical lectures, may fail to engage students, who perceive Sociology as an abstract and difficult discipline. The central aim of this paper is to disseminate educational experiences in sociology across various academic degrees. The results presented herein pertain to the development and analysis of Teaching Innovation Projects (PID) undertaken in the last five years in Sociology subjects taught in different degree areas (economics, education and law). Despite the absence of definitive conclusions, the study offers methodologies that promote independent learning and enhance students' capacity for critical thinking. These methodologies contrast the inflexibility of conventional university curricula, which constrain the potential for engagement in the classroom environment.

Keywords

Sociology, teaching of sociology, teaching innovation, active methodologies, SDGs.

Cómo citar/Citation

Domínguez-Párraga, Lidia G. y Caballero Guisado, Manuela (2025). Sociología en titulaciones no sociológicas: innovación docente y ODS como vehículo de cambio. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 18 (1), 162-180. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.18.1.29778>.

Recibido: 14-11-2024
Aceptado: 07-01-2025

¹ Lidia G. Domínguez-Párraga, Universidad de Extremadura, lgdominguezparraga@unex.es; Manuela Caballero Guisado, Universidad de Extremadura, manuelacaballero@unex.es.

1. Introducción

La Sociología, como disciplina que estudia las estructuras sociales, las relaciones humanas y los procesos que las configuran, ofrece herramientas valiosas para comprender el mundo contemporáneo y dentro de este el lugar del individuo (Cuéllas y Navarro, 2019). Sin embargo, nuestra experiencia y la de otros autores (Baigorri, 2007) evidencian que su enseñanza en titulaciones no relacionadas con la Sociología presenta importantes desafíos tanto para el alumnado como para el profesorado. En general, en estos casos, el diseño curricular del grado coloca a la asignatura de Sociología como una materia básica que se imparte en los primeros cursos. Como el resto de asignaturas básicas, sus contenidos están diseñados para dar una visión general de la disciplina científica que se trate, en el caso que nos ocupa, de las teorías y conceptos sociológicos más elementales, que son necesarios comprender para posteriormente aplicarlos en los análisis relacionados con las materias específicas del grado. Lo que no siempre es fácil.

Sin ánimo de ser exhaustivas los motivos de esa dificultad son varios. La falta de experiencia previa de contenidos sociológicos (la asignatura de Sociología no aparece en los planes de etapas educativas inferiores ni siquiera en el Bachillerato en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales) podría entenderse como un elemento motivador para el alumnado porque no han tenido experiencias negativas o aburridas en el pasado y no han podido desarrollar una actitud negativa hacia la materia (Zibecchi y López, 2007). Sin embargo, la mayor parte de las veces encontramos estudiantes desmotivados en las aulas, en unos casos porque no ven la conexión directa entre la asignatura y el cuerpo específico de conocimientos del grado en el que se han matriculado; si el alumnado no percibe cómo estos conceptos pueden aplicarse a su futura profesión, es probable que muestren menos interés o incluso ninguno (Candela-Soto *et al.*, 2021). En otros casos la desmotivación puede ser fruto del uso de metodologías tradicionales de enseñanza con un gran peso teórico en clases magistrales que pueden no captar el interés de los y las estudiantes (Seco, 2023). Y relacionado con este último la percepción del alumnado de la Sociología como una disciplina difícil y abstracta (Martín-Criado *et al.*, 2022). A lo anterior hay que añadir la característica intrínseca de la Sociología de cuestionar el conocimiento común (Baigorri, 2007) y, siguiendo a Cuéllas y Navarro (2019) de luchar contra la «comentocracia» basando el conocimiento en la ciencia, cuestiones que no siempre son fáciles en el aula debido a la falta, en etapas anteriores a la universidad, de pedagogías que den herramientas para el entendimiento y el análisis profundo desde una perspectiva crítica, de lecturas, así como la interacción con el contexto social (Moreno de Cuviller, 2018).

Para Santisteban (2019) el uso de metodologías pedagógicas clásicas no facilita necesariamente el aprendizaje, por tanto, propone superar estos modelos convirtiendo al profesorado en facilitador y al alumnado en protagonista de su propio aprendizaje. A su vez, según la UNESCO-IEASALC (2018) las instituciones de educación superior deben formar parte activa de su entorno mediante la producción de conocimiento y la interacción con la comunidad, tal como defiende la epistemología genética. Para Carreño (2007) el conocimiento debe interactuar con la acción. Este propósito conecta con la idea de Dewey nacida a mediados del siglo xx según la cual el conocimiento debe construirse a partir de la experiencia y la interacción con la realidad dado que:

Cuando los alumnos estudian temas demasiado ajenos a su experiencia, ella no despierta su curiosidad activa ni supera su capacidad de comprensión, de modo que los alumnos comienzan a utilizar para los temas escolares una escala de valores y de realidades que nada tiene que ver con la que emplean para las cuestiones de la vida que les interesan de verdad. (Dewey, 1998:13)

Las nuevas metodologías activas dentro del aula tratan de superar estas limitaciones aunando los requerimientos de colocar al alumnado en el centro de su propio aprendizaje; relacionando las materias impartidas en la universidad con el contexto social en el que se desarrolla; y motivando la retroalimentación e interacciones entre la teoría y dicha realidad social. Algunos ejemplos de metodologías y técnicas activas son:

- el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) que se fundamenta en las ideas comentadas de Dewey y trata de motivar al alumnado mediante el planteamiento de problemas reales o conectados con la realidad para los cuales deben buscar soluciones a partir de sus conocimientos teóricos (Cano-Hila *et al.*, 2023);
- el Aprendizaje-Servicio (ApS) es una estrategia educativa que combina el aprendizaje con el servicio significativo con distintas comunidades, es decir, el alumnado aprende a través de la colaboración activa con grupos o asociaciones reales de su entorno (Brozmanová *et al.*, 2016);
- la Investigación-Acción-Participación (IAP) según Selener (1997) se puede definir como el «proceso mediante el cual los miembros de un grupo o comunidad oprimidos identifican un problema, recopilan y analizan información y actúan sobre el problema para encontrar soluciones y promover la transformación social y política» (Selener, 1997:17); la adaptación de este tipo de metodologías dentro del ámbito educativo fomenta la motivación, el interés y el compromiso del alumnado con el cambio de su propia realidad (Caballero *et al.*, 2022);
- Fotovoz es una herramienta cualitativa que se basa, en parte en la IAP, dado que tiene como finalidad empoderar a la sociedad, o en este caso al alumnado, mediante las fotografías poniendo el análisis crítico de la realidad social como objetivo del aprendizaje (Domínguez-Párraga *et al.*, 2022);
- el *role play* es una técnica a través de la cual el alumnado asume unos roles (se convierten en actores y actrices) proporcionados por el profesorado para la consecución del aprendizaje de manera que vivencian una situación mediante la representación de situaciones reales (Gostian, 2022).

Es importante tener presente que a pesar de las bondades y los escritos que aprueban y ensalzan el uso de estas metodologías y herramientas activas en el aula, los resultados no son siempre los esperados. Entre los factores que contribuyen al fracaso se incluye la preparación del profesorado, la resistencia al cambio y la falta de recursos (Pérez-Poch, 2019); su implementación que puede ser desafiante y no siempre produce resultados positivos en todos los contextos educativos (Miranda y Choez, 2024); estrategias pedagógicas que a menudo no se aplican de manera consistente y pueden resultar en una falta de estructura para los estudiantes (Rascón, 2011); y en un análisis bibliométrico a nivel internacional sobre el uso de estas metodologías en la universidad, pone de manifiesto que aunque existe un aumento en la publicación de investigaciones sobre metodologías activas, hay una falta de evidencia sólida sobre su efectividad a largo plazo y en diferentes disciplinas (Jasso *et al.*, 2024). Estas limitaciones y fracasos en las innovaciones docentes no suelen publicarse, sin embargo es importante hacerlo y compartir estas experiencias fallidas dado que pueden ser una oportunidad de aprendizaje y mejora para el profesorado (Baigorri *et al.*, 2022). Con todo y, a pesar de las limitaciones de estas nuevas herramientas, la mayor parte de la literatura académica coincide en señalar los beneficios que aporta el uso de metodologías activas para el aprendizaje en el contexto universitario; y cómo en el caso de la enseñanza de la Sociología la interacción y retroalimentación entre teoría y práctica ayuda al alumnado, a su comprensión y aprendizaje (Pipkin *et al.*, 2007).

2. Los ODS como herramienta en la enseñanza de la Sociología

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un marco global que abarca múltiples dimensiones del desarrollo humano y sostenible, incluyendo aspectos sociales, económicos y ambientales. En España se están realizando esfuerzos para integrar los ODS en los planes de estudio universitarios a través de distintas fórmulas: en unos casos mediante normas como el Real Decreto 822/2021 por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad; y en otros casos se emiten informes de carácter consultivo y de asesoramiento como los elaborados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), asegurando que los contenidos y competencias relativas a la sostenibilidad sean parte de la evaluación de los programas académicos. Un ejemplo es el Plan de Acción Estatal de la CRUE para la implementación de la Agenda 2030 según el cual las universidades se comprometen a integrar el desarrollo sostenible en todas sus actividades, fomentar la inclusión y transferencia de conocimiento, aprovechar espacios innovadores, y fortalecer vínculos con la sociedad, entre otros (Gobierno de España, 2018).

Para Vargas-Cancino (2024) es necesario que la educación, para ser de calidad, contenga componentes políticos, estructurales y éticos. En este sentido, la asignatura de Sociología al estudiar las estructuras y dinámicas sociales proporciona herramientas esenciales para comprender mejor las interconexiones globales y desarrollar una conciencia crítica que permite al estudiantado entender mejor el impacto social y ambiental de decisiones políticas y proyectos económicos. Contribuye además al desarrollo de competencias transversales como el pensamiento crítico o la empatía y la capacidad de trabajar en equipo, competencias que son esenciales para abordar los ODS, que requieren soluciones integradas y colaborativas. Si bien estas aptitudes se abordan y trabajan ampliamente a lo largo de la titulación en Sociología, esto no sucede en otras carreras cuyos objetivos curriculares son distintos y los contenidos sociales y su abordaje sociológico tienen carácter periférico. De este modo, la asignatura de Sociología permite introducir nuevos elementos propios de los ODS y del Desarrollo Sostenible en estudios universitarios que de otra manera no serían tratados, o lo serían mínimamente. Como ya se ha demostrado en otras experiencias universitarias (Molina-Luque *et al.*, 2021), unir las ciencias sociales con los ODS tiene como resultado un alumnado más consciente de su papel en la sociedad y la comunidad que le rodea. A pesar de ello las iniciativas relacionadas con los ODS y ejecutadas en la enseñanza universitaria son escasas (Aparicio *et al.*, 2021).

3. Metodología. Descripción de la estrategia

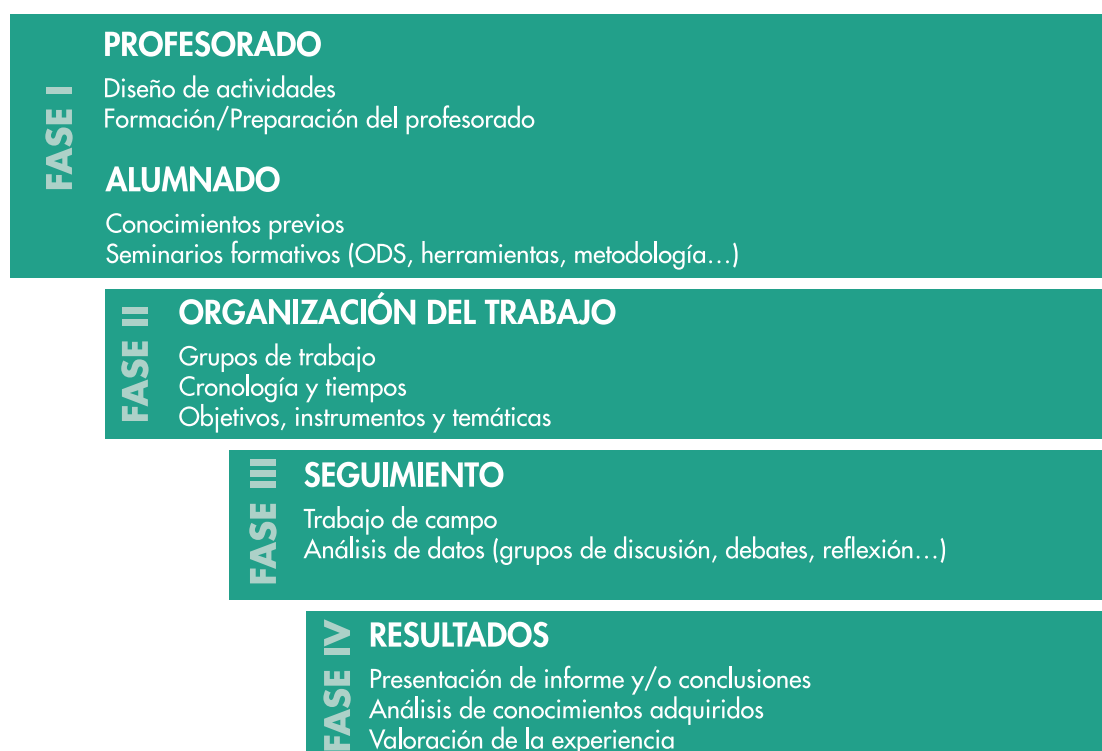
Como ya hemos apuntado la enseñanza de la Sociología cobra más sentido si se realiza en interacción con el entorno (Candela-Soto *et al.*, 2021). Esta conexión con la realidad es especialmente necesaria en aquellas titulaciones distintas a la de Sociología, en las que el contacto con sus principales conceptos y teorías es superficial y se reduce, por lo general, a un semestre en el primer año de impartición del grado. Para que estos conocimientos y sus posibilidades de aplicación no queden en el olvido, el Grupo de Innovación GID-TACG desarrolla desde 2019 una estrategia metodológica de carácter transdisciplinario en la que participan cuatro áreas de conocimiento (Sociología, Fundamento del Análisis Económico, Teoría e Historia de la Educación y Didáctica de las Ciencias Sociales)², basada en el uso de herramientas pedagógicas.

² Estas áreas han ido cambiando dependiendo del profesorado que finalmente ha participado en cada uno de los PID. La normativa de la Universidad de Extremadura permite al profesorado formar parte del GID, pero no obliga a que todos sus miembros participen necesariamente en los PID que presenta el GID al que pertenecen.

gicas participativas y activas que, en combinación con los ODS, y por las razones ya expuestas, permiten aterrizar y fijar más vívidamente estos conocimientos.

Es una estrategia de intervención en la que cada año académico experimentamos con nuevas herramientas a través de sucesivos Proyectos de Innovación Docente (PID), con la intención de testar las más adecuadas y flexibles dependiendo de la titulación en la que se imparte la asignatura; también de detectar sus limitaciones a la hora de integrarlas dentro del diseño y temporalización anual del programa docente. Por ello y para evitar desajustes en las programaciones estas herramientas las incorporamos mediante la fórmula de trabajo en equipo, ya que es una actividad que está presente en todas las asignaturas y titulaciones que participan en los PID. Estos trabajos en equipo se organizan con una estructura general dividida en cuatro fases (gráfico 1), que son flexibles dependiendo de los objetivos del PID y de la herramienta metodológica utilizada. La fase I o de lanzamiento va dirigida tanto al profesorado como al alumnado y es previa al inicio del proyecto. Al profesorado participante se le forma mediante un seminario o curso de especialización en la herramienta de participación que se va a utilizar. En relación al alumnado, en primer lugar, se procede a testar el nivel de información/conocimientos previos que tienen sobre el tema que se va a trabajar; y en segundo lugar, se presenta el PID en el que participarán y se realiza un seminario teórico de aproximación a los ODS. En la fase II, una vez conocido el proyecto y sus objetivos, se inicia la creación y puesta en funcionamiento de los equipos de trabajo dentro de cada grupo-clase. Es el momento de diseñar de forma colaborativa los mecanismos de funcionamiento de los equipos, de elegir los portavoces, de explicar y asumir roles y funciones, de crear los documentos de trabajo colaborativos y de temporalizar la realización de tareas de cada fase. En la fase III, de desarrollo y seguimiento, se inicia el trabajo de campo que exige reuniones de coordinación por parte del profesorado y profesorado-alumnado para comprobar avances, ajustar tiempos y resolver dudas que puedan surgir. Esta fase finaliza con el análisis, discusión y reflexión de los datos obtenidos y la elaboración de conclusiones. La IV y última fase implica la redacción del informe de investigación, la presentación de resultados y defensa pública de cada uno de los equipos de trabajo al resto. En esta fase también se incluye la valoración de la experiencia por parte del alumnado mediante un cuestionario que incorpora, además, un post-test que permite medir y comparar el nivel de adquisición de conocimientos y cambio de actitudes en el alumnado respecto del momento previo a su participación en el proyecto.

Gráfico 1. Estructura general. Fases del trabajo en equipo



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del GID-TACG.

Este planteamiento general de las fases del trabajo en equipo es flexible dependiendo de la herramienta de participación activa que se vaya a utilizar. Por ejemplo, en algunos casos no ha sido necesaria la formación previa del profesorado porque la herramienta y su aplicación era conocida por todos, o bien porque el planteamiento del PID no se diseña con una herramienta específica y sus objetivos son de carácter informativo. Este fue el caso del primer PID realizado en el curso 2019-2020 denominado *ODSmaps: Visibilizar para aprender*, cuyo objetivo era mapear los proyectos, iniciativas y actividades realizados en la Universidad de Extremadura (UEx) relacionados con los ODS. La metodología se basaba en un formulario *on line* en el que el alumnado recopilaba los datos básicos de estas iniciativas que posteriormente conectaríamos a Google Maps, generando una base de datos gráfica que expresara el trabajo de la UEx en esta línea y pudiera ser inspiradora para toda la sociedad, no sólo para la comunidad universitaria.

La siguiente tabla resume las características principales de los PID desarrollados desde la constitución del Grupo de Innovación Docente Transdisciplinario ante el Cambio Global (GID-TACG) en 2019; aunque dada la limitación de palabras nos referiremos a dos herramientas de participación activa utilizada en tres de ellos que recibieron más valoraciones positivas tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Tabla I. Resumen de las características de los PID

TÍTULO DEL PID/ AÑO	ODS TRABAJADOS	TÉCNICAS UTILIZADAS	CONCEPTOS/ TEMAS TRABAJADOS	ASIGNATURAS IMPLICADAS
ODS MAPS: VISIBILIZAR PARA APRENDER. (2019-2020)	Aproximación general a la Agenda 2030	Elaboración de inventario y base de datos	Globalización Sostenibilidad Objetivos de Desarrollo del Milenio Objetivos Desarrollo Sostenible	
LAS 4R DE LA SOSTENIBILIDAD: REDUCIENDO, RECICLANDO, REUTILIZANDO, REPENSANDO (2020-2021)	N.º 12 Producción y consumo responsable	Fotovoz	Desigualdad y Cambio Climático Actitudes proambientales Responsabilidad Social Empresarial Cambio social Economía circular y Green Deal	Sociología General Sociología de la Empresa Sociología del Trabajo Políticas Sociales Delincuencia y Control Social Sociología de las Relaciones de Género y de la Familia.
TRABAJO DECENTE-SOCIEDADES INCLUSIVAS (2021-2022)	N.º 8. Trabajo decente y crecimiento económico	Adaptación de Evaluación de Impacto Social (EIS)	Desigualdad, brecha salarial Desempleo y precariedad del empleo. Crecimiento económico, inclusivo y sostenible.	
MÉRITO Y CAPACIDAD; ¿LA LEGITIMACIÓN DE LA DESIGUALDAD (2022-2023)	N.º 4 Educación de calidad. N.º 10 Reducción de las desigualdades	Fotovoz	Análisis de la realidad social Desigualdades cruzadas Meritocracia Agentes socializadores Reproducción y cambio social	
LA HIDRA MODERNA O LAS MIL CARAS DE LA DESIGUALDAD (2023-2024)	N.º 10 Reducción de las desigualdades	Role play	Análisis de la realidad social Desigualdades y sus efectos Meritocracia Reproducción y cambio social Justicia social	

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del GID-TACG.

Como ya hemos comentado todos los PID se implementan mediante un trabajo en equipo que se extiende a lo largo del semestre. La valoración del PID se realiza a dos niveles tanto por parte del profesorado como del alumnado. Por un lado, se evalúa la herramienta utilizada y su ajuste a los objetivos planteados, y por otro, el impacto en el aprendizaje del alumnado y las dinámicas en el aula. Las herramientas de evaluación son fundamentalmente tres: (1) evaluación colaborativa de los trabajos en equipo (tanto el informe de investigación como su exposición pública), que se realiza mediante una rúbrica; (2) realización de dos oleadas de cuestionarios, una previa al inicio del proyecto y otra a su finalización, que nos permiten comparar el nivel de conocimientos adquiridos y conocer la valoración del alumnado sobre la metodología implementada; y (3) reflexión global de todo el proceso por parte del profesorado, que sirve de orientación para implementar mejoras en sucesivos PID.

3.1. Fotovoz

El Fotovoz o Photovoice (en su lengua original) nace en 1997 de la mano de las doctoras Wang y Burris quienes lo definen como «un proceso mediante el cual las personas pueden identificar, representar y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica» (Wang y Burris, 1997:369). Esta técnica cualitativa de recogida y análisis de datos, a pesar de tener sus orígenes en las ciencias de la salud, en los últimos años se ha venido utilizando cada vez más en la docencia universitaria (Múñoz *et al.*, 2022). Esto se debe de una parte a que pone el énfasis en el aprendizaje autónomo además de ayudar en las relaciones intra-grupales del aula mediante los grupos de discusión y el intercambio de ideas (Parrilla *et al.*, 2017). Por otro lado, en una sociedad marcada por las nuevas tecnologías, y las redes sociales con un alto contenido y significado de las imágenes; el uso consentido de fotografías y smartphones en una actividad en el aula ayuda en la motivación del alumnado (Múñoz *et al.*, 2022).

De manera resumida, Fotovoz consiste en plantear una serie de preguntas relacionadas con el tema objetivo de estudio, que serán respondidas mediante fotografías tomadas en zonas geográficas determinadas. Después de haber explicado cada participante su imagen y el motivo de esta (*storytellers*) se crean grupos de discusión alrededor de las preguntas y las fotografías haciendo que los grupos lleguen por sí mismos a generar conceptos, ideas clave, propuestas de mejora y conclusiones sobre el tema en cuestión. De esta forma, Fotovoz siguió de manera general las cuatro fases del trabajo en equipo (gráfico 1) con la peculiaridad de que el trabajo de campo (fase III) consistió en la toma de imágenes y revisión de fotografías. Asimismo, el análisis de datos se realizó mediante la explicación al grupo de las imágenes, dando voz a las fotos (*storytellers*), y los grupos de discusión en torno a las mismas.

Esta herramienta se utilizó en dos PID:

- **Las 4R de la sostenibilidad: Reduciendo, Reciclando, Reutilizando, Repensando** (curso 2021/22). Este proyecto tenía como objetivo reflexionar críticamente sobre los modelos de producción y consumo en nuestras sociedades y sobre las actitudes proambientales del alumnado tanto en los hábitos de reducción del consumo como en la reutilización y reciclaje de productos. El proyecto nos permitió trabajar conceptos/temas básicos de Sociología general y de Sociología de la empresa como estructura social, desigualdad, sostenibilidad o Responsabilidad Social Empresarial (RSE), y conectarlos con los problemas derivados de los procesos de cambio climático, reflexionando sobre las actitudes individuales y colectivas y las medidas y acciones políticas que se implementan para la mitigación y adaptación de las sociedades a estos fenómenos.
- **Mérito y capacidad: ¿la legitimación de la desigualdad?** (curso 2022/23). Con este proyecto se pretendía concienciar al alumnado sobre las dimensiones personales y sociales de las desigualdades. El objetivo era sensibilizar sobre la realidad social y las repercusiones personales y sociales que estas tienen en nuestra sociedad. El proyecto de innovación docente nos permitió incentivar la curiosidad del alumnado respecto a la realidad social realizando un análisis crítico de la misma. Por otro lado, también posibilitó el abordaje de temas sociológicos como la meritocracia, las desigualdades cruzadas, el efecto de los agentes socializadores como la familia o la escuela, y la importancia de las redes sociales, entre otros.

3.2. *Role play*

Del mismo modo que sucede con otras prácticas innovadoras en el aula el *role play* comenzó fuera del área de los sistemas educativos como herramienta terapéutica del psicodrama. No obstante, debido a su flexibilidad y versatilidad se utiliza cada vez más en entornos educativos y universitarios (Bonilla *et al.*, 2022; Gustavi, 2011). Esta técnica consiste en que los y las participantes asuman un rol, como si de actores y actrices se tratara, y «representen» una situación con un objetivo específico (Gostian *et al.*, 2022). En el caso de su aplicación en la educación el objetivo será que el alumnado vivencie una situación que le permita cuestionar o realizar un análisis crítico sobre sus causas y consecuencias (Vilchez-Cáceda *et al.*, 2021). Se busca de esta forma un conocimiento más profundo conectando teoría y realidad al experimentar y ponerse en el lugar de otras personas con distintas características y en entornos distantes para el alumnado (Gustavi, 2011).

Partiendo de la idea de que el *role play*, es en sí mismo un juego o juego teatral (Gostian *et al.*, 2022, Gustavo, 2011), se optó por introducir esta técnica para el PID «La hidra moderna o las mil caras de la

desigualdad» (curso 2023/24) en el que trabajamos el ODS n.º10 Reducción de las desigualdades. El objetivo era analizar las raíces y consecuencias de las desigualdades sociales, así como sensibilizar sobre las repercusiones que éstas tienen en la vida de las personas. También se buscó la concienciación de que, de alguna manera todos/as somos víctimas de algún tipo de desigualdad y del mismo modo, tenemos el poder para luchar por una sociedad más justa. En este proyecto se trabajaron temas como el estatus social (adscrito y adquirido), el ascensor social, la injusticia social, o los prejuicios culturales y sociales, entre otros.

Las actividades escogidas para conseguir los objetivos de este PID fueron:

- **El Monopoly des inégalités.** Este monopoly es una versión del juego clásico creada por el Observatoire des Inégalités de Francia en el cual el alumnado no juega según sus propias características sociales, sino que deben asumir las de unos personajes creados explícitamente para el juego. Cada uno de ellos pertenece a una categoría (categoría A: sus miembros ostentan el poder adquisitivo más alto y pocas limitaciones en el juego; categoría B: representa a los miembros de lo que podríamos denominar la clase media con menor poder adquisitivo y más limitaciones y restricciones en el juego; y categoría C: sus miembros tienen escaso poder adquisitivo y altas restricciones en el juego), de tal manera que las normas que se aplican para jugar cambian en base a la categoría del personaje que se representa.
- **La carrera de las desigualdades.** Esta actividad ha sido realizada en distintos entornos y ha tenido repercusión en algunas redes sociales. La actividad consiste en una carrera cuya posición de salida será distinta para cada participante, que podrá avanzar o detenerse, según sus respuestas a una serie de preguntas relacionadas con desigualdades sociales, lo que finalmente determinará el orden de llegada a la meta. En nuestro caso hemos querido cambiar el enfoque sumándole a la idea de falsa competencia las propias del *role play*. De esta forma, y teniendo como referente la actividad del Monopoly, el alumnado creó una serie de tarjetas con personajes asignándoles distintas características sociales. Después estas tarjetas fueron repartidas aleatoriamente por el profesorado entre el alumnado que tuvo que asumir su rol, participando en la carrera de las desigualdades en base a su personaje.

Teniendo en cuenta que las actividades de este proyecto fueron eminentemente prácticas, su posterior análisis se realizó mediante los datos cualitativos recogidos por el propio profesorado a través de la observación y las notas de campo siguiendo el ejemplo de otras prácticas similares (Rekalde y Pérez-Sostoa, 2015).

4. Resultados

Las herramientas han sido seleccionadas por ser abiertas y participativas lo que permite una aproximación más amable pero también más global a conceptos sociológicos «duros», además de dotar de una mayor flexibilidad a las dinámicas y roles dentro del aula. Los ODS son el vehículo conductor que nos permite aunar: conocimiento sociológico, análisis global de los problemas sociales y espíritu crítico; de este modo hemos podido trabajar al unísono competencias transversales de la titulación, así como las específicas de la asignatura.

Debido a la naturaleza de las herramientas utilizadas, los PID que nos ocupan han generado datos cualitativos y cuantitativos, ambos tipos han arrojado luz sobre la viabilidad y resultados de los proyectos.

4.1. Resultados cualitativos

Los datos cualitativos provienen de dos tipos de herramientas distintas. De una parte, el Fotovoz, que es en sí misma una técnica cualitativa con producción de datos primarios realizada por el alumnado; y de otra, la observación y notas de campo recogidas por el profesorado durante el desarrollo de las actividades. En ambos casos el análisis ha llevado a la discusión, reflexión y elaboración de conclusiones tanto en lo referido a la adquisición de conocimientos adquiridos por el alumnado, como a la pertinencia de introducción de herramientas activas y participativas en la enseñanza universitaria por parte del profesorado.

Fotovoz como herramienta tuvo una doble función, mostrar técnicas innovadoras de recogida de datos dentro de la investigación social, y como actividad participativa dentro del aula que empodera al alumnado mediante la expresión y argumentación de ideas. A través de los grupos de discusión se analizaron las imágenes tomadas por el alumnado dando lugar a debates, desarrollo de conceptos clave y elaboración de categorías analíticas desde una mirada crítica. Llama la atención que, a pesar de la variedad curricular de las asignaturas implicadas, muchas de las categorías de análisis o ideas se repitieron en los distintos grupos de trabajo. De esta forma, en el *PID Las 4R de la sostenibilidad*, surgen cuestiones como la necesidad de una mayor concienciación en reducir los niveles de consumo evitando la compra compulsiva (imagen 1), el uso adecuado de contenedores para la separación y reutilización de productos, así como la necesidad de facilitar su acceso a la ciudadanía en algunas zonas de las ciudades, o el aumento de sensibilización de marcas y empresas con respecto a la reutilización de productos.

Imagen 1. Comercio a granel vs. abuso de plástico en los productos



El sobreuso actual de plásticos en los alimentos, lo que provoca residuos tanto en su producción como en sus deshechos frente a las nuevas tiendas a granel donde el propio cliente recicla y reutiliza los envases.

Autores: alumnado participantes en el PID Las 4R de la sostenibilidad. Reduciendo, Reciclando, Reutilizando, Repensando. (Badajoz, 2021).

En el *PID Mérito y capacidad*, las categorías o ideas repetidas fueron la desigualdad de género, los problemas y desigualdades fruto de la falta de accesibilidad, la desigualdad sanitaria muchas veces conectada con la falta de recursos (imagen 2), o las desigualdades educativas.

Imagen 2. Comida rápida



En esta foto vemos el logo de una gran cadena de comida rápida. Consideramos que ser vegano, vegetariano o el simple hecho de comer saludable es para gente con recursos, puesto que los productos que venden estas cadenas suelen ser mucho más asequibles que comprar productos y preparar la comida en casa.

No solo porque la comida menos procesada y más saludable vale más, sino porque preparar esos platos consume además mucha energía.

Autores: alumnado participante en el PID Mérito y capacidad: ¿la legitimación de la desigualdad? (Cáceres, 2023).

En los dos ejemplos anteriores (imágenes 1 y 2) podemos observar cómo en las explicaciones facilitadas por el alumnado, que serían el punto de partida para los grupos de discusión y debates en el aula, aparecen algunos de los temas sociológicos abordados en los PID como las actitudes proambientales para el primero o las desigualdades cruzadas en el segundo.

La recogida de datos del *PID la Hidra Moderna* se realizó por parte del profesorado participante en el proyecto debido a las características particularmente prácticas de las actividades de *role play*. A través de las notas de campo y la observación se analizaron las actitudes del alumnado, así como sus reflexiones y debates sobre las desigualdades. En este caso, a través de las dos actividades surgieron tres categorías generales de desigualdad, a saber:

- Desigualdades de partida. El alumnado pudo vivenciar a través de la representación de sus roles en ambos juegos, como el estatus adscrito o la procedencia cultural y económica familiar pueden limitar a las personas desde su nacimiento.
- Discriminación experimentada. La desigualdad en el acceso a recursos, metas o lugares por las características físicas y sociales de las personas es una discriminación que a menudo pasa desapercibida, especialmente si formamos parte del grupo normativo de una sociedad. Experimentar algunos de los problemas de, por ejemplo, una persona en silla de ruedas ayuda al alumnado a salir de su burbuja.
- Percepción de injusticia. Mediante las actividades el alumnado pudo empatizar con la discriminación y desigualdad que otras personas, o incluso uno/a mismo/a sufre y naturaliza o asume como algo normalizado. De esta forma adoptaron una mirada más crítica hacia la estructura social/desigualdad estructural siendo conscientes de lo injusta que puede llegar a ser.

Los siguientes *verbatim*s extraídos de los grupos de discusión expresan bien las categorías anteriores:

Es muy injusto, porque los de la categoría A, antes de empezar ya tenían bastante ventaja, y yo que era de la categoría C el salario que llevaba era muy limitado y así mismo tiraba con un solo dado me daba menos oportunidades que los demás. (Alumno/a participante del PID de La Hidra moderna o las mil caras de la desigualdad, Monopoly des Inégalités)

Así se te quitan las ganas de esforzarte, para que correr rápido si el resto siempre llegará antes. (Alumno/a participante del PID de La Hidra moderna o las mil caras de la desigualdad, Carrera de las desigualdades).

En los comentarios del alumnado que se exponen a continuación también podemos observar algunos de los temas clave tratados en el PID, tales como el análisis crítico de la realidad social que nos etiqueta en base a nuestras características socioeconómicas limitando así nuestro futuro, o la meritocracia al asegurar que esforzarse desde una situación de desigualdad de partida condiciona nuestras vidas.

¿Por qué tengo que cobrar menos? ¿Por ser mujer? ¿Por tener discapacidad? No es justo, ¡no tiene sentido! (Alumno/a participante del PID de La Hidra moderna o las mil caras de la desigualdad, Monopoly des Inégalités)

¿Tengo desventaja en la carrera incluso antes de comenzar simplemente por ser inmigrante o pobre? Eso no quiere decir que sea peor que el resto, pero llegaré de los últimos... (Alumno/a participante del PID de La Hidra moderna o las mil caras de la desigualdad, Carrera de las desigualdades)

4.2. Resultados cuantitativos

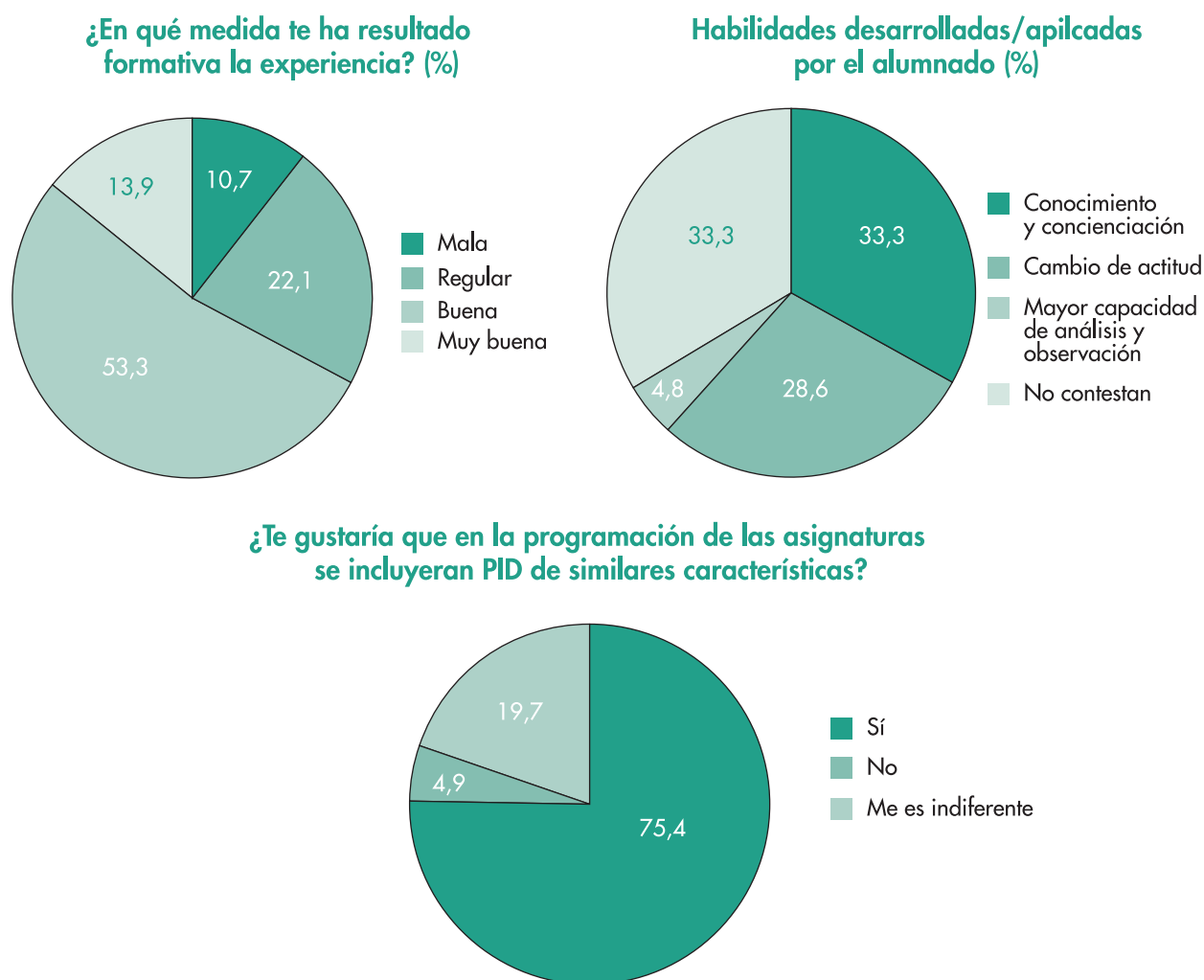
Los datos cuantitativos se obtuvieron de las encuestas ex-ante y ex-post dirigidas al alumnado diseñadas para comprobar si existen cambios en las actitudes, motivación en el aprendizaje, nivel de conocimiento e interés en estas herramientas antes y después de participar en los proyectos.

En el caso del PID *Las 4R de la sostenibilidad* medimos los cambios en las actitudes proambientales del alumnado comparando las respuestas entre ambos test sobre valores ambientales y su traducción en comportamientos cotidianos como la reducción del consumo y la reutilización y el reciclaje de productos. Las preguntas utilizadas están validadas por su uso en los eco barómetros realizados por Eurostat, el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y Comunidades Autónomas como Andalucía o el País Vasco. La comparativa ofrece algunos datos interesantes; por ejemplo, la gran mayoría del alumnado (63,92 %) prioriza el medioambiente sobre el crecimiento económico no existiendo diferencias significativas entre ambos cuestionarios. Cambios más significativos los encontramos en el comportamiento de separación de residuos que, para el caso de «algunas veces», en el segundo cuestionario ha aumentado hasta el 41 %, 6 puntos porcentuales respecto al primero (35,1 %). Quienes separan los residuos «habitualmente» mantienen porcentajes cercanos al 50 % en ambos cuestionarios. En otros comportamientos como la reducción del consumo de agua y electricidad, comprobamos porcentajes dispares. Mientras que entre el 90 % y el 92 % del alumnado «habitualmente» apaga las luces cuando no son necesarias con resultados similares entre cuestionarios; en la reducción «habitual» del consumo

de agua encontramos diferencias de 5 puntos porcentuales, del 50 % del primer cuestionario pasamos al 55,7 % en el segundo.

En los siguientes gráficos (gráfico 2) podemos ver la valoración que realiza el alumnado de su participación en el PID. El 67,2 % considera que la experiencia formativa ha sido buena o muy buena, siendo la concienciación y un mayor conocimiento de los temas tratados en el proyecto destacada por el 33 % del alumnado y el cambio de actitud con relación al medioambiente por el 29 %. Estos buenos datos se consolidan cuando el 75 % confirma que en los próximos años le gustaría que en el diseño de la asignatura se implementarán proyectos de innovación docente con similares características.

Gráfico 2. Valoración del alumnado del PID *Las 4R de la sostenibilidad*



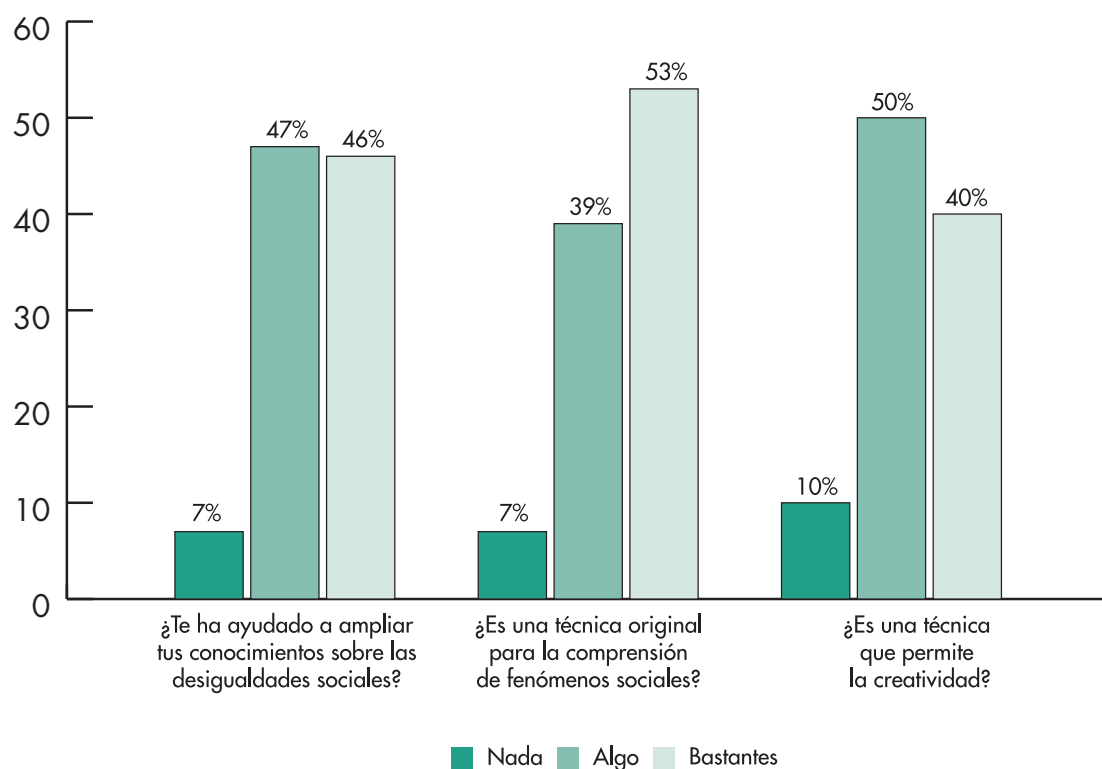
Fuente: elaboración propia.

En relación con el PID *Mérito y capacidad* los datos entre la primera oleada y la segunda ratificaron que el proyecto contribuyó a modificar la idea de «desigualdad» entre el alumnado. Mientras que en la encuesta ex-ante el 25,2 % opina que la posición económica de las personas depende casi exclusivamente de factores individuales, en la encuesta ex-post el porcentaje disminuye al 15,8 %. Por el contrario, nos encontramos con un aumento en el porcentaje de alumnos y alumnas que consideran que tanto los factores individuales como estructurales definen la posición económica, un 19,1 % en la

primera oleada frente al 21,5 % en la segunda. Siguiendo la misma dinámica, el porcentaje de alumnado que considera que los factores más influyentes en la posición económica adquirida o alcanzada son factores estructurales como la familia o la clase social de pertenencia aumenta de un 46,5 % a un 49,6 % entre los cuestionarios. Por último, mediante una escala Likert casi el 70 % del alumnado afirmó ser más conscientes de las desigualdades sociales, sus causas y/o consecuencias después de la realización del proyecto.

La valoración que hace el alumnado del uso de Fotovoz se muestra en el gráfico 3. Vemos cómo más de la mitad valora su originalidad (53 % bastante) y como herramienta facilitadora para la expresión e intercambio de ideas dentro del grupo (55 % bastante). En otras categorías la herramienta no ha obtenido unos resultados tan positivos como los esperados, lo que nos lleva a pensar que si bien es una herramienta interesante debe complementarse con otros materiales, tal como reflejan los datos para conseguir un conocimiento óptimo. De este modo un 47 % afirmaba que Fotovoz le había ayudado «algo» en la ampliación de su conocimiento sobre las desigualdades frente a un 46 % que respondía «bastante»; indicando así que el aprendizaje autónomo basado en la búsqueda y contraste de información y la observación directa durante el trabajo de campo y la producción y preparación del informe final también son necesarios para la comprensión de los conceptos. Por otro lado, y a pesar de ser un proceso flexible, el estudiantado opina que Fotovoz no es una técnica que permite del todo la creatividad (50 % algo frente al 40 % bastante). Este dato demuestra que a pesar de aplicar herramientas innovadoras y flexibles las normas curriculares universitarias limitan la capacidad de acción.

**Gráfico 3. Valoración del alumnado de Fotovoz. PID Mérito y Capacidad
¿legitimación de la desigualdad?**



Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones

En titulaciones universitarias distintas a la de Sociología el programa docente y su adaptación y/o ajuste al grado puede ser complicado e incluso desmotivador para el alumnado, especialmente si sólo se aborda desde los aspectos más teóricos y abstractos de la disciplina. En consecuencia, el alumnado aprende significados y conceptos de manera abstracta sin comprender sus significados ni consecuencias en la vida real. Desde nuestro GID y mediante los PID que hemos desarrollado intentamos superar esta situación utilizando los ODS como mecanismo de análisis de la realidad social junto con herramientas educativas innovadoras para la motivación y comprensión en profundidad de conceptos y teorías. Gracias al uso de metodologías flexibles y activas podemos trabajar los conceptos sociológicos desde una perspectiva global, atractiva y dinámica, evitando el rechazo inicial que esta asignatura produce en titulaciones no sociológicas, pero con un necesario encaje de la Sociología en su diseño curricular, como puede ser Criminología, Economía o Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

Las técnicas y actividades llevadas a cabo en los PID han obtenido resultados positivos en tanto que el alumnado ha desarrollado competencias relacionadas con el aprendizaje autónomo, la reflexión crítica y analítica del entorno, y a interiorizar conceptos e ideas sociológicas que pueden ser complicadas de asimilar desde el plano teórico-abstracto. De este modo las herramientas descritas en este trabajo tanto Fotovoz como *role play* han permitido la implicación activa del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el análisis crítico del entorno social en el que interaccionan y una concienciación más profunda de la desigualdad social y sus efectos en nuestras vidas.

Los datos cuantitativos indican que estas herramientas facilitan el aprendizaje autónomo basado en la búsqueda y contraste de información, así como la observación directa durante el trabajo de campo y la producción y preparación del informe final son necesarios para la comprensión de los conceptos. Las opiniones del alumnado sobre el uso de estas herramientas son dispares dependiendo de la temática del PID en el que se aplican. En unos casos son valoradas como técnicas poco creativas (Fotovoz en el *PID Mérito y capacidad*), en otros casos (Fotovoz, en el *PID Las 4R de la sostenibilidad*) consideran que facilitan su aprendizaje y concienciación sobre el tema trabajado. Esta disparidad nos lleva a pensar en la dificultad de aplicar herramientas innovadoras y flexibles que contrastan con las normas curriculares universitarias limitando la capacidad de acción. No debemos olvidar que nos encontramos en un contexto educativo en el que el alumnado tendrá que demostrar su aprendizaje mediante un examen o prueba final y, por tanto, existe la necesidad de afianzar ciertos conocimientos propios del título universitario. Es por ello por lo que a pesar del autoaprendizaje, el papel como conductor del profesorado es necesario en las sesiones para guiar al alumnado a lo largo del proyecto, pero también para focalizar en ocasiones los debates e ideas.

En resumen, nuestras experiencias con los PID han demostrado en los últimos cursos que la unión entre ODS y técnicas de innovación docente ayudan en la enseñanza y comprensión de la Sociología. Si bien estos proyectos requieren un mayor esfuerzo y trabajo por parte del profesorado implicado, tanto en su producción como en su organización. El resultado final, aunque dispar es suficientemente satisfactorio como para continuar con nuestra labor de innovación docente dentro del área de Sociología.

Referencias bibliográficas

- Aparicio Chofré, Lucía; Bohorques Marchori, Lupe; De Paredes Gallardo, Carla; Escamilla Robla, Cristina; Giménez Fita, Elisa y Quilez Moreno, José María (2021): “Los ODS como instrumento de aprendizaje: una experiencia multidisciplinar en los estudios universitarios”. *Revista de educación y derecho*, (1 Extraordinario), 307-332. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2021.1EXT.37706>.
- Baigorri, Artemio (2007): “Problemas específicos que plantea la docencia de la Sociología. Implicaciones teóricas, o más allá” en Artemio Baigorri (Aut.): *Enseñando Sociología a profanos*. Morrisville: LuluPress.
- Baigorri, Artemio; Caballero Guisado, Manuela; Fernández Díaz, Ramón y Centella Moyano, Miguel (2022): “Si no sale bien, también se aprende” en Juan Miguel Ribera y María Magdalena Sáenz de Jubera (eds.): *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Bonilla, María de los Ángeles; Benavides, Jonathan Patricio; Arellano, Florcita Janeth y Pérez, Danny Fernando (2020): “Estrategias metodológicas interactivas para la enseñanza y aprendizaje en la educación superior”. *Revista Científica UISRAEL*, 7 (3), 25-36. DOI: <https://doi.org/10.35290/rcui.v7n3.2020.282>.
- Brozmanová, Alžbeta; Heinzová Zuzana y Chovancová, Katarina (2016): “The Impact of Service-Learning on Students’ Key Competences”. *The International Journal of Research on Service Learning and Community Engagement*, 4 (1), 367-276. DOI: <https://doi.org/10.37333/001c.29686>.
- Caballero Guisado, Manuela; Baigorri, Artemio; Centella Moyano, Miguel y Fernández Díaz, Ramón (2022): “Una aproximación a los ODS desde la Investigación-Acción-Participativa” en Juan Miguel Ribera y María Magdalena Sáenz de Jubera (eds.): *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Candela-Soto, Paloma; Sánchez-Pérez, María Carmen y Ávila-Francés, Mercedes (2021): “Aprendizaje-servicio en la enseñanza de la Sociología a futuros docentes.” *Alteridad*, 16 (1), 38-50. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.03>.
- Cano-Hila, Ana Belén; Berrens, Karla; Pradel-Miquel, Marc y Vilà, Gemma (2023): “Enseñando sociología urbana a través de la metodología abp y el caso de estudio: Diseño y reflexiones de una innovación docente”. *Sociological Teaching*, 2 (2), 11-25. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10479372>.
- Carreño, Lorena Soledad (2007): “Enseñar sociología: los obstáculos del sentido común” [Resumen de presentación de la ponencia]. *VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cuéllas Vázquez, Angélica, y Navarro Ardoy, Luis (2019): “Formar y enseñar Sociología: la flexibilidad de la teoría y el valor diferencial de la mirada sociológica”. *Acta Sociológica*, (78), 9-37. DOI: <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2019.78.70698>.
- Dewey, John (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós, 1998.

- Domínguez-Párraga, Lidia G.; Chaves Carrillo, María del Mar; Valor Salas, María Teresa y García Perales, Nuria (2022): “La técnica Fotovoz aplicada a la docencia universitaria: su utilidad en el desarrollo de competencias” en Juan Miguel Ribera y María Magdalena Sáenz de Jubera (eds.): *La innovación como motor para la transformación de la enseñanza universitaria*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- Gobierno de España (2018). Plan de Acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible (en línea). <https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:6e0f06b9-a2e0-44c0-955a-dad1f66c11d7/PLAN%20DE%20ACCI%C3%93N%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>, consultado el 6 de noviembre de 2024.
- Gostian, Laura Augusta; Ruano, Kiki y Asensio, Eva (2022): “Taller de role-playing para la Generación Z: un camino hacia la simulación creativa en Expresión Corporal”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (45), 1144-1153. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91469>.
- Gustavi, Ariel (2011). *El psicodrama pedagógico. Temas de Psicodrama*. Montevideo: UNESU.
- Jasso, Romina D.; García-Prieto, Francisco J. y García-Rojas, Antonio D. (2024): “Metodologías activas en la universidad: análisis bibliométrico internacional (2003-2023)”. *Formación Universitaria*, 17 (14), 151-162. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062024000400151>.
- Martín-Criado, Enrique; Alonso Carmona, Carlos y Castillo Rojas-Marcos, Juan (2022): “Los infortunios de la autoridad pedagógica: un estudio de caso”. *RES. Revista Española de Sociología*, 31 (3), a117. DOI: <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.117>.
- Miranda Bajaña, Ronald Steeven y Choez Calderón, Cindy Johanna (2024): “Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura”. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 5 (2), 1141-. DOI: <https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305>.
- Molina-Luque, Fidel; Sanvicen-Torne, Paquita; Miró-Miró, Deli; Kovačević Kuč, Lana y Soldevila Benet, Anna (2021). *Noves normalitats i objectius de desenvolupament sostenible 2030. De la teoria general a la pràctica concreta. Propostes d'acció ODS en el marc de les titulacions de grau de la FEPTS*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida. DOI: <https://doi.org/10.21001/noves.normalitats.2021>.
- Moreno de Cuvillier, Lollalty (2018): “La Enseñanza de la Sociología Aplicada en la Educación Superior” *Revista Científica Orbis Cognita*, 1 (2), 41-56.
- Muñoz, Darllyn Ismey; Carmona, Carmen y Bell, Julián (2022): “Fotovoz como metodología innovadora en educación superior: Una revisión sistemática”. *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 11(Monográfico), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.3795>.
- Parrilla, Ángeles; Raposo-Rivas, Manuela; Martínez-Figueira, Esther y Doval, María Isabel (2017): “Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz”. *Educatio Siglo XXI*, 35 (3 Nov-Feb1), 17-38. DOI: <http://doi.org/10.6018/j/308881>.

- Pipkin, Diana; Sofia, Paula y Stechina, Mariana (2007): “La enseñanza de la sociología: nuevos paradigmas, nuevas estrategias didácticas sociología” [Resumen de presentación de la ponencia]. *VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Pérez-Poch, Antoni (2019). *Análisis del impacto de metodologías activas en la educación superior* [Tesis de doctorado, Universitat Politècnica de Catalunya]. Repositorio institucional de la Universitat Politècnica de Catalunya.
- Rascón Estébanez, Débora (2011). *Análisis sobre Metodologías Activas en la enseñanza universitaria* [Tesis de maestría. Universidad de Valladolid] Repositorio de la Universidad de Valladolid.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. 29/09/2021. BOE núm. 233.
- Rekalde, Itziar y Pérez-Sostoa, Virginia (2015): “Construyendo tareas auténticas para el desarrollo de competencias profesionales en la educación superior: el uso del *Role-Play* en el Grado de Pedagogía.” *Revista d’Innovació Docent Universitària*, 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1344/RIDU2015.7.9>.
- Santisteban Fernández, Antoni (2019): “La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación”. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>.
- Seco González, Jesús (2023): “Las metodologías activas en la enseñanza de la sociología en la universidad: el caso de las competencias emprendedoras y el reto demográfico en Extremadura”. *Tendencias Sociales. Revista de Sociología*, 2 (10), 25-40. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/ts.2023.43115>.
- Selener, Daniel (1997). *Participatory Action Research and Social Change*. Nueva York: Cornell University Participatory Action Research Network.
- UNESCO-IESALC (2018). Informe general, conferencia regional de educación superior 2018 (en línea). <https://acortar.link/5Kt8qi>, consultado el 31 de octubre de 2024.
- Vargas-Cancino, Hilda Carmen (2024): “Epistemología plurales. Inclusión y reconocimiento para una educación de calidad ODS 4” en J. Loreto Salvador Benítez (coord.): *La idea educación de calidad. ODS y Universidad*. México: Torres Asociados.
- Vilchez-Cáceda, Héctor Alexander; Cervantes-Ganoza, Luis Adolfo; Inocente-Camones, Miguel Ángel y Rojas-Berastein, Ketty (2021): “*Role-play* para la atención farmacéutica en la pandemia COVID-19 como método de enseñanza para los estudiantes de Farmacia y Bioquímica”. *Ars Pharmaceutica*, 62 (3), 280-289. DOI: <https://doi.org/10.30827/ars.v62i3.17924>.
- Wang, Caroline y Burris, Marie Ann (1997): “Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment”. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369-387. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/109019819702400309>.
- Zibecchi, Carla y López, Guadalupe (2007): “Enseñar sociología: el aporte de la práctica docente a la construcción del pensamiento social en la escuela media” [Resumen de presentación de la ponencia]. *VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Reseñas biográficas

Lidia G. Domínguez Párraga es Doctora con mención internacional en Sociología por la Universidad de Salamanca y profesora ayudante del área de Sociología en la Universidad de Extremadura donde forma parte del Grupo de Investigación ARS (Análisis de la Realidad Social). Ha sido coordinadora del Grupo de Innovación Docente Transdisciplinario Ante el Cambio Global (GID-TACG) los dos últimos años y también ha liderado los tres últimos Proyectos de Innovación Docente del grupo, todos ellos con financiación. Ha publicado en revistas nacionales e internacionales de prestigio con una línea de investigación centrada en el envejecimiento activo. Dentro de la innovación docente sus líneas se focalizan en la aplicación de metodologías novedosas y activas en el aula y su uso en la investigación social, como por ejemplo el Fotovoz.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8054-8196>

Manuela Caballero Guisado es Doctora en Sociología y profesora titular de Sociología de la Universidad de Extremadura (UEX) en la que imparte docencia en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, es coordinadora del grupo de investigación Análisis de la Realidad Social (ARS_sociológica) perteneciente al Sistema de Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura y ha coordinado durante 3 años el Grupo de Innovación Docente Transdisciplinario Ante el Cambio Global (GID-TACG). Ha publicado en revistas nacionales e internacionales de prestigio y realizado estancias de investigación en importantes universidades e institutos europeos y latinoamericanos. Sus principales líneas de investigación se centran en las cuestiones socioambientales (interacción medioambiente-sociedad), los efectos de los procesos de envejecimiento en las sociedades avanzadas y la innovación docente en Sociología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6750-9918>.