

48

Quaderns de Docència Universitària

# Estratègies pedagògiques de l'ensenyament virtual a l'educació superior

Núria Fabra i Esther Luna (coord.)



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

Títol: *Estratègies pedagògiques de l'ensenyament virtual a l'educació superior*

## CONSELL DE REDACCIÓ

*Directora:* Teresa Pagès Costas (cap de la Secció d'Universitat, IDP/ICE, UB, Facultat de Biologia)

*Coordinadora:* Anna Forés Miravalles (Facultat d'Educació)

*Consell de Redacció:* Direcció de l'IDP-ICE; Antoni Sans Martín, IDP-ICE; Mercè Gracenea Zugarramurdi, Facultat de Farmàcia i Ciències de l'Alimentació; Jaume Fernández Borràs, Facultat de Biologia; Francesc Martínez Olmo, Facultat d'Educació; Max Turull Rubinat, Facultat de Dret; Silvia Argudo Plans, Facultat de Biblioteconomia i Documentació; Xavier Pastor Durán, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut; Roser Masip Boladeras, Facultat de Belles Arts; Rosa Sayós Santigosa, IDP-ICE; Pilar Aparicio Chueca, Facultat d'Economia i Empresa; M. Teresa Icart Isern, Facultat de Medicina i Ciències de la Salut (Escola d'Infermeria); Juan Antonio Amador, Facultat de Psicologia; Eva González Fernández, IDP-ICE (secretària tècnica) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: juliol de 2023

Recepció de l'original: 22/09/2022

Aceptació: 15/11/2022

© Núria Fabra i Esther Luna (coord.)

© IDP/ICE, UB, i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) - [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

IDP/ICE, Universitat de Barcelona

Campus Mundet - 08035 Barcelona

Tel.: 93 403 51 75 - Fax: 93 402 10 61

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament, hi heu de fer constar l'autor i la institució (IDP/ICE, UB). No podeu fer-ne un ús comercial ni tampoc obres derivades. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>.

ISBN: 978-84-19900-18-0

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

# ÍNDEX

<b>Presentació: l'aplicació del TPACK al Màster d'Intervencions Socials i Educatives (ISE). Una nova perspectiva docent</b> .....	6
<b>I. EL MODEL TPACK</b> .....	8
<b>1. Els coneixements disciplinaris, pedagògics i tecnològics - CDPT (TPACK) en la formació en línia</b> .....	9
1.1. D'on ve el TPACK .....	9
1.2. Algunes diversificacions del model CDPC o TPACK .....	12
1.3. Els CDPT en la formació en línia .....	13
<b>2. Com es crea comunitat, s'acompanya l'aprenent i se'n fomenta la participació activa a la formació universitària en línia?</b> .....	15
2.1. Introducció .....	15
2.2. Descripció .....	15
2.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	18
<b>II. EXPERIÈNCIES</b> .....	19
<b>II.A. Acompanyament individual en la formació virtual</b> .....	21
<b>3. La tutoria en entorn digital del treball de fi de màster</b> .....	22
3.1. Introducció .....	22
3.2. Descripció de l'experiència .....	22
3.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	25
<b>4. Notes de veu en el <i>feedback</i> asíncron en docència virtual</b> .....	27
4.1. Introducció .....	27
4.2. Descripció .....	28
4.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	30
<b>5. Flexibilitat i individualització en la formació en línia: els interessos de l'alumnat com a motor de l'aprenentatge</b> .....	32
5.1. Introducció .....	32
5.2. Descripció .....	33
5.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	35

<b>II.B. Participació activa de l'alumnat a les aules en línia</b> .....	37
<b>6. Elaborant representacions conceptuals de manera col·lectiva per a la construcció professional</b> .....	38
6.1. Introducció .....	38
6.2. Descripció .....	39
6.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	42
<b>7. Virtualitat i <i>engagement</i>: recursos educatius i activitats per a la interacció i la participació a l'aula</b> .....	44
7.1. Introducció .....	44
7.2. Descripció de l'experiència .....	45
7.3. Valoració i resultats .....	47
<b>8. La interactivitat a l'aula per a la innovació social oberta</b> .....	49
8.1. Introducció .....	49
8.2. Descripció .....	50
8.3. Valoració i resultats de l'experiència .....	53
<b>9. Els mapes conceptuals digitals com a estratègia d'aprenentatge estimulant per a l'alumnat en l'educació superior</b> .....	55
9.1. Introducció .....	55
9.2. Descripció .....	56
9.3. Resultats i valoració de l'experiència .....	58
<b>II.C. Comunitat i cohesió de grup en espais de formació en línia</b> .....	60
<b>10. Els intercanvis internacionals virtuals en educació superior</b> .....	61
10.1. Introducció .....	61
10.2. Descripció .....	61
10.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	64
<b>11. Cicle de conferències-xerrades per a l'adquisició d'hàbits saludables al pla d'acció tutorial</b> .....	67
11.1. Introducció .....	67
11.2. Descripció .....	69
11.3. Valoració i resultats de l'experiència .....	70
<b>12. Exposició virtual del <i>photovoice</i> com a espai de reflexió i de construcció de coneixement</b> .....	72
12.1. Introducció .....	72
12.2. Descripció .....	73
12.3. Valoració i resultats de l'experiència .....	77

<b>III. APORTACIONS FINALS</b> .....	79
<b>13. Experiències d'aprenentatge: sentir-se part del grup en la formació en línia</b> .....	80
13.1. Introducció .....	80
13.2. Descripció .....	80
13.3. Valoració de l'experiència i resultats .....	82
<b>14. Mirades complementàries a la formació en línia universitària</b> .....	84
14.1. Introducció .....	84
14.2. Descripció .....	85
14.3. Valoració i resultats de l'experiència .....	86
<b>15. Les estratègies TAC per a la millora de la comunicació, participació i generació de coneixement compartit en la formació virtual. Oportunitat d'enriquiment del model TPACK</b> .....	89
<b>Bibliografia</b> .....	95

# PRESENTACIÓ: L'APLICACIÓ DEL TPACK AL MÀSTER D'INTERVENCIIONS SOCIALS I EDUCATIVES (ISE). UNA NOVA PERSPECTIVA DOCENT

› **Esther Luna i Núria Fabra**

Part de l'equip de professorat implicat en la docència del Màster Oficial d'Intervencions Socials i Educatives, en endavant MISE, de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, ha dut a terme el projecte de recerca «Avaluació participativa del model ensenyament-aprenentatge virtual»<sup>1</sup> amb l'objectiu d'avaluar l'aplicació del model TPACK a fi d'identificar estratègies metodològiques aplicables a la docència en línia a l'educació superior.

Aquesta recerca ha estat motivada per l'interès d'identificar oportunitats d'innovació educativa a partir de l'experiència de la migració sobtada de la presencialitat al format plenament virtual en l'aprenentatge de l'alumnat del màster (Capilla *et al.*, 2020). En aquest context, i entre els diferents models d'ensenyament virtuals existents, l'equip docent va acordar treballar amb l'aplicació del model TPACK (Koehler i Mishra, 2009),<sup>2</sup> que interrelaciona tres coneixements sectorials (tecnologia, pedagogia i contingut) i que dona com a resultat coneixements específics, tal com s'explica al capítol següent. Aquest model s'introdueix fent una formació al professorat, que s'avalua al llarg de tot el curs en el marc de la recerca participativa esmentada. La recerca permet fer un procés reflexiu al professorat respecte a les pràctiques dutes a terme, establint la relació entre els continguts formatius i la combinació d'estratègies pedagògiques presencials i virtuals orientades a l'aprenentatge efectiu de l'alumnat. Es van aplicar diferents instruments: anàlisi documental, qüestionari, grups de discussió i entrevistes en profunditat, amb

1. Projecte de recerca finançat per la convocatòria d'ajuts a la recerca en docència universitària REDICE-20, especial COVID-19, de 9 de juny de 2020, de l'Institut de Desenvolupament Professional de la Universitat de Barcelona, amb número de projecte REDICE20-2861.

2. TPACK és la sigla que correspon en anglès a *technological pedagogical content knowledge* (Koehler i Mishra, 2008). Al llarg del llibre es farà servir la sigla per referir-se a aquest concepte.

l'objectiu d'identificar com el professorat ha posat en pràctica el model TPACK, quines estratègies ha emprat, les dificultats en l'aplicació i les pràctiques positives i recomanables per a la seva aplicació. Al final del projecte es va dur a terme un simposi internacional, en què es va reflexionar a l'entorn del model TPACK, la creació de comunitat d'aprenentatge en la formació en línia i la validació dels resultats obtinguts en diferents taules de treball. La metodologia participativa triada va permetre incorporar estudiants i professorat en tot el procés. Entre els diferents resultats obtinguts, destaquen estratègies pedagògiques de l'ensenyament virtual que han estat ben valorades. En aquest sentit, l'equip docent implicat considera que són aportacions a tenir en compte en el futur; tant en la formació en línia com en la formació combinada: presencial i virtual. És, per tant, objecte d'aquesta publicació compartir aquestes estratègies metodològiques.

Amb la confiança que esdevingui un recurs d'utilitat per a la docència universitària (virtual o mixta), l'estructura seguida parteix de tres eixos principals. En primer lloc, es duu a terme una aproximació teòrica al model TPACK i a la importància de crear comunitat en l'ensenyament virtual. A continuació, es presenten diferents experiències docents que, si bé estan interrelacionades entre elles, per tal de facilitar-ne la comprensió les hem dividit en experiències d'acompanyament individual en la formació virtual; participació activa de l'alumnat a les aules en línia, i comunitat i cohesió de grup en espais de formació en línia. I, en tercer i últim lloc, es destina un espai a aportacions finals que presenten un caràcter reflexiu i de diàleg. Cal mencionar que, per a la redacció d'aquest quadern, s'ha fet ús d'una escriptura inclusiva no sexista optant, en el cas que la redacció ho hagi exigint, pel femení genèric. També convé destacar que les imatges són fidels a la realitat que s'ha dut a terme; per tant, s'ha respectat l'idioma amb què s'ha dut a terme l'experiència sense manipular la imatge.

Per acabar, volem remarcar que aquest quadern és resultat d'un treball conjunt i amb una mirada de comunitat, ja que han participat en la seva redacció tant alumnat com professorat del Màster ISE partint de les experiències que cadascú, en funció del seu rol, ha tingut en el procés d'ensenyament-aprenentatge del màster. Esperem i desitgem que gaudiu de la lectura, que sigui d'utilitat i interès i que es puguin transferir les experiències a altres ensenyaments.

# I. EL MODEL TPACK



# 1. ELS CONEIXEMENTS DISCIPLINARIS, PEDAGÒGICS I TECNOLÒGICS - CDPT (TPACK) EN LA FORMACIÓ EN LÍNIA

› J. Quintana i Albalat

## 1.1. D'on ve el TPACK

Mishra i Koehler (2006) van concretar el marc del concepte *technological pedagogical content knowledge* (TPCK) a partir de les «three categories of content knowledge: (a) subject matter content knowledge, (b) pedagogical content knowledge, and (c) curricular knowledge», de Shulman (1986, p. 9), que van fusionar en dos, unint la primera i la segona, i en què van afegir el *technological knowledge*. Al cap de poc temps (Mishra i Koehler, 2008), però, van canviar el TPCK per *technological pedagogical content and knowledge* (TPACK) a fi de recordar més bé l'acrònim, i forçant la conjunció *and*, ja que els coneixements T i P no s'apliquen als C, sinó que són tres tipus categories de coneixements que s'intersequen i s'afluïxen entre ells.

Aquest concepte, però, sovint s'ha traduït erròniament al català com el coneixement tecnològic i pedagògic del contingut, mentre que en realitat ha de ser el coneixement tecnològic, pedagògic i disciplinari (CTPD),<sup>3</sup> o, també, el coneixement disciplinari, pedagògic i tecnològic (CDPT), perquè traduir també és decidir.

Al seu torn, Koehler (2012) al seu web explicita que el TPACK «no és una idea nova, ni és propietat de ningú» però que van ser Mishra i ell els que en van determinar l'acrònim.

Paral·lelament, aquestes tres categories també prenen rellevància o emergien en altres indrets i contextos, com en els tipus d'activitats educatives i el seu disseny i creació (Adell, 2010; Harris i Hofer, 2009; Hofer i Harris, 2015), en l'avaluació de materials educatius (Cabero

3. Utilitzem *disciplinari* en lloc de *continguts* perquè el concepte és més ampli i, a més, així no coincideixen les inicials.

i Duarte, 1999; Quintana, 2004), en la reflexió dels fonaments de la innovació educativa (Quintana, 2107; Salinas, 2004) o en els eixos de la formació del professorat (Cabero, 2014), de vegades amb noms diferents però altament sinonímics, com *didàctica* i *metodologia* en lloc o com a complement de *pedagogia*, *disciplina*, *matèria*, àrea o àmbit alternativament a *contingut*, i com a *tècnica* i *estètica* o *recursos tecnològics* en lloc de *tecnologia*.

És important que en la planificació i concreció de les accions educatives i formatives i en el disseny i creació de materials didàctics es garanteixi que hi hagi: 1) elements, accions i propostes relacionades amb els continguts, la disciplina o els àmbits disciplinaris; 2) elements i accions pròpies de la pedagogia i la didàctica d'aquests continguts; 3) els recursos tecnològics que donen suport, diversifiquen i en faciliten l'accés.

Per això és recomanable que el professorat de qualsevol nivell educatiu, de l'educació primària a l'educació superior, tingui els coneixements disciplinaris (D), pedagògics (P) i tecnològics (T) necessaris per poder implementar de manera fonamentada i adequada intervencions educatives de qualitat.

Tots els autors coincideixen que aquests tres elements o eixos, en aparellar-se i interaccionar, generen tres plans amb tres tipus de coneixements combinats de dos en dos:

- El *pedagògic disciplinari* ( $P \cap D$ ): la didàctica dels continguts o les disciplines (Bolívar, 2005); els enfocaments metodològics disciplinaris, interdisciplinaris i transversals; les metodologies emergents (Adell i Castañeda, 2012; Forés i Subías, 2017; Lindín, 2021), entre altres.
- El *tecnopedagògic* ( $T \cap P$ ): l'ús de les TIC (tecnologies de la informació i la comunicació) com a TAC, o sigui com a tecnologies per a l'aprenentatge i el coneixement (Lozano, 2011), l'aprendre amb les TIC, les TIC com a eines cognitives (Aparicio i Quintana, 2017), entre altres.
- El *tecnodisciplinari* ( $T \cap D$ ): les TIC a les àrees (per ensenyar i per aprendre), els enfocaments ACTS (Serón, 2019) i STEAM, la representació visual del coneixement i de les xarxes semàntiques, entre altres.

I la intersecció dels tres plans ( $[P \cap D] \cap [T \cap P] \cap [T \cap D]$ ) genera l'espai del coneixement triàdic (DPT) que hauria de tenir i aplicar el professorat com a formació i domini i com a base de les seves accions.

Ara bé, en les representacions gràfiques del model fetes amb diagrames de Venn, els tres cercles o conjunts tenen la mateixa mida (figura 1), però en els entorns educatius això no és cert ni gaire adequat. En el coneixement disciplinari, pedagògic i tecnològic (CDPT), cada categoria, cada element o cada eix ha de tenir la seva importància i valor, i la seva relació hauria de ser  $D \geq P > T$ . O sigui, els coneixements disciplinaris haurien de ser superiors o iguals que els pedagògics, i aquests superiors als tecnològics, ja que les tecnologies majoritàriament tenen una funció mitjançera que depèn dels seus usos (figura 2).

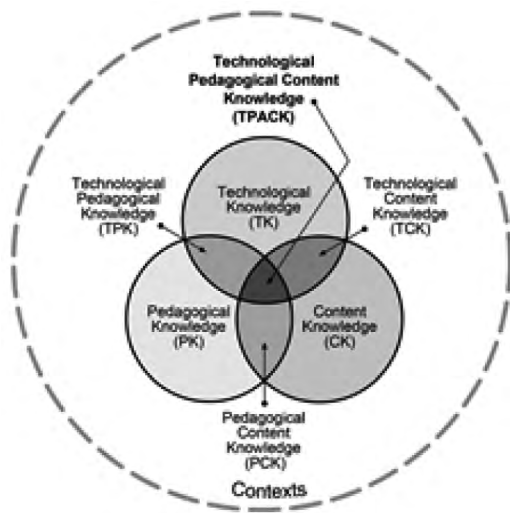


Figura 1. Model TPACK. Font: Koehler (2012).

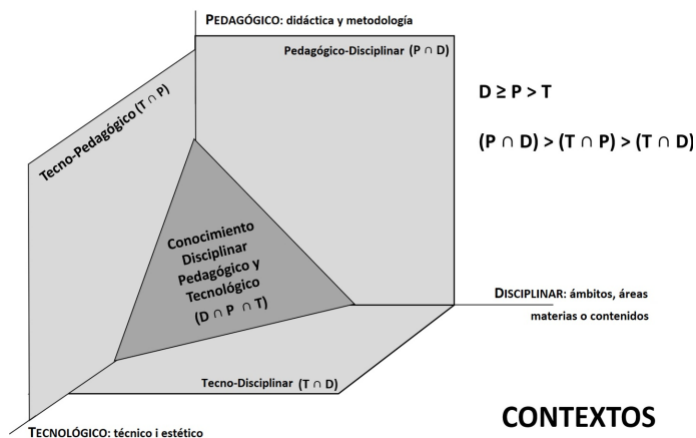


Figura 2. Model CDPT. Font: elaboració pròpia.

## 1.2. Algunes diversificacions del model CDPC o TPACK

De la formulació inicial que Mishra i Koehler van fer del TPACK el 2006, ja han passat més de tres quinquennis, al llarg dels quals la perspectiva triàdica dels sabers del professorat ha anat arrelant en l'àmbit dels seus coneixements i competències professionals, en el dels elements dels materials educatius i en el de les accions i intervencions educatives.

Així mateix, i a partir de recerques, de l'anàlisi d'experiències i de la seva revisió conceptual i de concreció pràctica, han anat apareixent variacions, diversificacions i extensions del TPACK, algunes de centrades en l'aprenentatge, altres en les competències del professorat i altres en la importància del context (Balladares-Burgos i Valverde-Berrocó, 2022; Chai *et al.*, 2013; Paidican i Arredondo, 2022), així com en els compromisos i competències del professorat de qualitat (García-Areñero, 2015, 2020) i en l'aplicació del model TPACK o CDPT en els entorns construccionistes,<sup>4</sup> contextualitzats i significatius (CCS) de Schlünzen *et al.* (2020) i Kanashiro i Schlünzen (2021).

4. Entenem el construccionisme com una concreció de constructivisme que proposa la construcció del coneixement a partir de la realització concreta d'accions que produeixen un producte tangible, com un article, un projecte, un objecte, una presentació gràfica, una infografia, el disseny d'una aplicació (*app*), una narració digital, un videoclip, un apunt (*post*) en

### 1.3. Els CDPT en la formació en línia

Fer classe presencial o en línia no hauria de ser només explicar i compartir continguts, proposar activitats perquè siguin apresos i alhora es desenvolupin competències, i fer-ne el seguiment, la retroalimentació, la retroalimentació prospectiva i l'avaluació amb retorn de propostes de millora o ampliació. Fer classe presencial o en línia hauria de partir d'una concepció i d'un model de relacions entre els continguts a aprendre i el paper del professorat, de la funció de l'ensenyament, la transmissió acurada de continguts i la mediació que el professorat pot fer entre els continguts i l'alumnat.

El repte, però, el trobem en les situacions d'ensenyament i d'aprenentatge en línia. L'important és no deixar d'ensenyar i de facilitar l'aprenentatge en els entorns virtuals. Un concepte d'ensenyar que, a més de transmetre i compartir informació i continguts, s'ampliï a proposar activitats autèntiques originals, adaptades i reutilitzades, que facilitin la transformació de la informació i dels continguts en coneixements fonamentats, significatius i útils per a allò en què l'alumnat es forma. I també cal tenir estratègies per afavorir la participació i la interacció de l'alumnat amb el professorat i entre ells, en allò que Valente va anomenar «l'estar junts virtualment» (Quintana i Valente, 2022).

Al llarg d'aquest escrit hem comentat la importància de tenir en compte i d'incloure els coneixements DPT en les intervencions educatives, en les seqüències didàctiques, en els materials didàctics, en les unitats didàctiques, en les propostes de projectes de treball, entre altres.

Hernández i Sancho (1993), al llibre *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, van explicitar que el motiu de la seva publicació era per «la necesidad de una formación psicopedagógica para el profesorado de enseñanza secundaria» (p. 19). De llavors ençà ja no es discuteix si al professorat dels diferents nivells educatius, d'obligatòria a postobligatòria, els cal formació pedagògica i didàctica (Bolívar, 2005), o tecnològica (Departament d'Educació, 2022; Mora-Cantallos *et al.*, 2022).

---

un blog, un fil de tres tuits, un objecte en un mural o en una pissarra virtual col·laborativa, etc. (Papert, 1999; Valente, 1999).

Per això, després de planificar o fer una classe o una sessió formativa presencial o virtual; d'organitzar una seqüència didàctica; d'haver dissenyat i creat, modificat o seleccionat activitats o materials didàctics per a l'alumnat; d'haver proposat un projecte; d'haver enregistrat un clip de vídeo d'explicació, d'ampliació o de reforç d'un concepte o d'un tema, entre altres, pot ser un bon exercici revisar el que s'ha planificat o s'ha fet, per mitjà d'una llista de verificació o d'una rúbrica.

Harris *et al.* (2010a, 2010b) van proposar una rúbrica específica per avaluar la integració de la tecnologia i, posteriorment, altres autors han proposat altres rúbriques i llistes per analitzar i revisar els nivells de consideració i d'ús dels diferents elements del model CDPT (TPACK), com les de Chai *et al.* (2011), Colvin i Tomayko (2015), Lyublinskaya i Kaplon-Schilis (2022), MEIS (2020), Schmidt *et al.* (2009), entre altres.

De la nostra banda volem compartir la «taula de revisió i autoavaluació de si hem tingut en compte i amb quins nivells d'intensitat els coneixements disciplinaris, pedagògics i tecnològics» (Quintana, 2020), que hem fet servir en alguns moments per autoavaluar-nos i revisar si hem tingut en compte els diferents tipus de coneixements del model CDPT i la seva intensitat, així com alguns dels reptes de l'ensenyament i l'aprenentatge en línia. Esperem que tal com està, o bé ampliada o modificada, sigui útil, tant per consciència prèvia dels CDPT a les accions educatives, com per a la revisió posterior d'aquestes accions.

## 2. COM ES CREA COMUNITAT, S'ACOMPANYA L'APRENT I SE'N FOMENTA LA PARTICIPACIÓ ACTIVA A LA FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA EN LÍNIA?

› **Stefany Ocampo**

### 2.1. Introducció

La paraula *crear* ve del llatí *creatio*;<sup>5</sup> els seus components lèxics són *cre-are* (engendrar), més el sufix *-ció*, que implica acció i efecte. Com que aquesta paraula és el primer verb que apareix en l'interrogant de la nostra proposta d'innovació, podem intuir que implica una participació activa de totes les persones involucrades en aquest procés. D'altra banda, continuant amb el verb *acompanyar*, en la virtualitat no es tracta d'«alguna cosa» que fa el professorat de manera unidireccional cap a l'aprenent, al contrari; és un vaivé en què la persona docent analitza amb profunditat els ritmes d'aprenentatge en seguir el compàs de les emocions, ja que són elles les que ens guien a l'hora d'aprendre en comunitat (Escorcia, 2017).

L'objectiu d'aquest article és donar resposta a l'interrogant plantejat com a part dels encerts i bones pràctiques que, com a acompanyants dels aprenentatges, hem viscut en dissenyar entorns virtuals d'aprenentatge (EVA) centrats en la persona aprenent (Morado i Ocampo, 2018).

### 2.2. Descripció

Escurçar una distància física és part del repte que qualsevol persona docent assumeix encara que visqui al mateix país que els seus estudiants, però l'important rau en com les distàncies cognitives i emocionals pròpies poden existir en la virtualitat, però també en la presència

5. Recuperat d'<http://etimologias.dechile.net/?creacio.n>.

física (Badilla-Saxe, 2015). Seguidament, descrivim les diferents estratègies compartides i viscudes durant aquest espai:

- *Disseny de l'EVA*: prèviament es dissenya un **entorn virtual** a Moodle que inclou:
  - Sala d'espera i normes de convivència: es recorda a les persones participants la importància de mantenir les càmeres enceses per conèixer-nos i conversar mentre gaudim de l'espai.
- *Planificació de la ruta d'aprenentatge*: compartim una sèrie d'estratègies que escurcen les distàncies esmentades per mitjà d'un acrònim: ECIER:
  - **E: empatitzar**. «Expectatives, realitat i emoció (conducta d'obertura)». La manera com iniciem una sessió virtual envia un missatge fort i clar a l'alumnat sobre la dinàmica de classe; per tant, parar atenció a les nostres conductes d'obertura és clau. Comencem amb un núvol de paraules a través de **Mentimeter** (programari obert): quines expectatives tenen per a aquesta conferència? La imatge següent comparteix el sentir de les persones participants:

### Escriban en una palabra: ¿Qué expectativas tienen para esta conferencia?



Figura 3. Núvol de paraules.

- **C: connectar**. «Una pinzellada del concret a l'abstracte». La seqüència didàctica avança amb una proposta d'un joc didàctic que ens permet ser a prop en retornar-nos a una de les nostres memòries de la infància: dibuixar amb paper i llapis. Per mitjà del dibuix recuperem la informació en la nostra memòria. Primerament,



se'ls dicta una sèrie de set paraules identificables, després han de retornar el full i dir l'ordre correcte de les paraules. Naturalment, la majoria no ho recorda. Per segona vegada, se'ls proposa fer un dibuix al costat de cada paraula i es repeteix el repte: dir en veu alta les paraules en l'ordre correcte sense mirar-les; certament, queda comprovat que el canvi d'una experiència pot impactar més en l'aprenentatge.

- **I: impactar.** «Una mirada al passat». A través de la música i cançons reconegudes, cadascú mira d'endevinar quina és la cançó i escriure-la ràpidament al xat. Aquesta proposta es duu a terme amb l'eina [Genial.ly](#) (programari obert) perquè en finalitzar la competició responguin: «quina d'aquestes cançons representen el que sentim quan som avaluats pel professorat?». Davant d'aquest replantejament, es qüestiona i s'emfatitza el paper de les emocions en la construcció de l'aprenentatge.
- **E: escolta activa.** «Hora de compartir bones pràctiques». Aprenem a escoltar activament el que les altres persones tenen per compartir en respondre «Quines bones pràctiques per crear comunitat, acompanyar l'aprenent i fomentar la seva participació activa apliqueu a les classes?» amb l'eina [Padlet](#) (programari obert).
- **R: reprendre l'emoció.** «La pregunta més important». En acabar les sessions amb l'alumnat, tornem a fer una pregunta i reprenem el pols de la sessió. Això ens permetrà planificar assertivament. Han d'escriure, en una paraula, com se senten després d'aquesta sessió virtual.

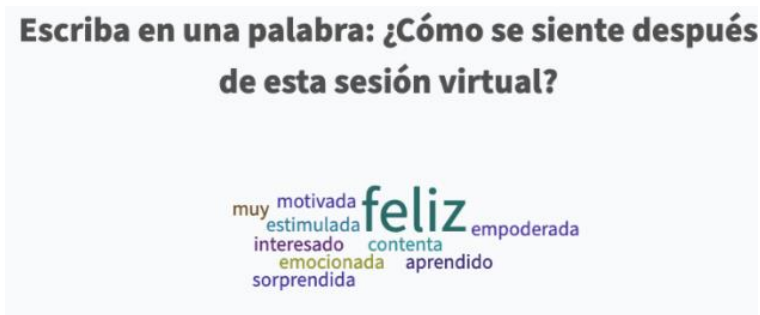


Figura 4. Núvol de paraules.

### 2.3. Valoració de l'experiència i resultats

L'acrònim ECIER permet repensar les pràctiques docents per generar els canvis pertinents contextualitzats a la nostra realitat com a acompanyants de l'aprenentatge; d'aquesta manera es viu una dinàmica possible de recrear i que mira de ser una inspiració: empatitzar (conectem a partir de les emocions de les persones aprenents), connectar (ens acomiadem dels monòlegs, conversem), impactar (sense emoció no hi ha cognició), escolta activa (d'aquesta manera som millors arquitectes d'ambients d'aprenentatge) i reprenem l'emoció (ens tornarem experts a l'hora de fer preguntes per seguir empatitzant i connectant).

Transitar la pandèmia COVID-19 ens fa preguntar-nos com transformem la presència física reclosa exclusivament a les «quatre parets» cap a una presència completament virtual: de sobte ens sentim empeses a aquests espais que se'ns presentaven eteris, desconeguts i sobretot frustrants. Sembla obvi per què sorgeix una crisi educativa que ens mostra el reflex de pràctiques que no construïen *communitas*, és a dir, no unien un grup de persones en un lloc determinat o amb uns interessos determinats, tot al contrari: ens descobrim aïllades, desconectades i distants. L'educació virtual es torna un repte primordial per garantir un accés a l'educació superior, derrotant un mite educatiu: ens adonem que l'aprenentatge pot i ha de succeir més enllà d'atendre les quatre parets; l'objectiu rau a aprendre a reconstruir una comunitat als entorns virtuals per a l'aprenentatge (EVA).

## II. EXPERIÈNCIES

› **Núria Fabra i Esther Luna**

En aquest segon capítol hem recollit les diferents experiències desenvolupades en el marc de la docència en línia al Màster ISE de la Universitat de Barcelona. La pandèmia va obligar a un canvi sobtat de formació presencial a totalment virtual. Posteriorment, quan la situació sanitària ho va permetre es va tornar a la formació presencial. No obstant això, el professorat ha experimentat amb diferents aplicacions, estratègies en línia i activitats que han resultat interessants. Aquestes experiències s'han incorporat en les seves estratègies docents, i s'ha constituït una nova metodologia integradora de la formació presencial i en línia. De fet, si llegim les aportacions i reflexions del professorat observem que tenen elements comuns i transversals: la necessitat de generar un entorn d'aprenentatge segur, obert i participatiu; la vinculació entre participació i l'interès per l'aprenentatge; la importància de l'acompanyament individual i la dinamització grupal; el sentiment de pertinença al grup formatiu; l'adequació de continguts als interessos del grup classe, entre altres; de manera que resulten consideracions rellevants en la formació presencial i virtual. Diferents docents i alumnat ens presenten les seves experiències, desenvolupades en els cursos acadèmics 2019-2020 (segon semestre, format en línia), 2020-2021 (format presencial amb introducció d'eines virtuals a la docència), a partir de les quals fan recomanacions i s'exposen aplicacions i metodologies, així com consideracions que faciliten la innovació docent i són transferibles a altres entorns de docència universitària de grau superior.

Cal fer constar el risc que suposa una lectura fragmentada; recomanem, doncs, fer una lectura integradora, que permeti interconnectar les diferents praxis exposades. D'altra banda, volem aclarir que no es tracta d'un recull de fórmules o propostes docents o fitxes metodològiques, sinó d'una compilació reflexiva d'experiències que vol mostrar estratègies, però, sobretot, oferir reflexions que facilitin la interrogació

del sentit i les metodologies de la pràctica docent, a partir de la incorporació de les activitats en línia a fi de facilitar la millora i la innovació docent.

Finalment, les experiències s'han estructurat en tres blocs. Al primer es presenten les aportacions relacionades amb l'acompanyament individual en la formació virtual: es proposen aplicacions de suport, s'analitza l'acompanyament tutorial i es proposen estratègies de pacte docent. A continuació, s'exposen les propostes docents orientades a promoure la participació de l'alumnat, la importància de l'*engagement* i la interactivitat, incloent-hi estratègies concretes, com ara els mapes conceptuals. I, per acabar, es presenten reflexions i estratègies per crear comunitat, sentiment de pertinença i cohesió grupal i elements clau per afavorir l'aprenentatge.

## II.A. ACOMPANYAMENT INDIVIDUAL EN LA FORMACIÓ VIRTUAL

## 3. LA TUTORIA EN ENTORN DIGITAL DEL TREBALL DE FI DE MÀSTER

› **Francesc Martínez-Olmo**

### 3.1. Introducció

La virtualitat de la tutoria del treball de fi de màster (TFM) comporta certs beneficis, com ara la reducció de costos econòmics i ecològics, ja que s'eviten viatges o transports per fer les trobades, i hi ha més facilitat per quedar els dies i les hores que més convinguin –de manera que s'afavoreix la conciliació familiar, laboral i social, sempre dins de l'horari acadèmic establert. Ara bé, aquesta modalitat de tutoria també implica alguns reptes (Kumar *et al.*, 2020), com ara:

- la complicació de posar-se en contacte en determinats moments per una mala qualitat de connexió a internet;
- les dificultats per explicar alguns procediments que siguin necessaris per fer el TFM;
- la creació d'una relació de confiança; evitar l'aïllament de l'estudiant (Janta *et al.*, 2014), i
- les incerteses inicials sobre la qualitat de les tutories –manca d'experiència i de formació a distància, algunes experiències inicials no reeixides (Bender *et al.*, 2018).

### 3.2. Descripció de l'experiència

Les tutories que es fan en modalitat virtual utilitzen les possibilitats que ofereix la tecnologia a l'hora d'obrir múltiples vies de comunicació per contactar amb l'alumnat. Es duen a terme contactes sincrònics (videotrucades) i asincrònics (correus), i es comparteix informació al núvol. Les eines en línia ajuden a mantenir un contacte més freqüent amb l'alumnat, i a fer un seguiment molt acurat del seu treball acadèmic. Es combinen diverses eines en funció de les necessitats de cada tutoria.

És responsabilitat de la tutora determinar l'opció més adequada en funció dels aspectes següents:

- El moment del procés en què es troba l'alumnat. Al començament és necessari fer més videotrucades i, en canvi, al final es fan sobretot enviaments i correccions de documents.
- Les demandes que fa l'alumnat. Quan l'estudiant demana informació, es fa servir, principalment, l'enviament i la compartició de documents; quan necessita resoldre dubtes i confusions, val més fer videotrucades perquè sovint per escrit és més complicat entendre el dubte i explicar la resposta.
- Les necessitats detectades en cada una de les fases del TFM. Hi ha fases en què cal lliurar algun document (projecte inicial, marc teòric, metodologia, esborranys finals, presentacions, entre altres), hi ha moments en què cal reforçar algun procediment pràctic i n'hi ha d'altres en què cal conversar (posar en paraules i escoltar-se un mateix mentre es comenten dubtes, idees, suggeriments, etc.).
- El temps disponible en cada ocasió. Hi ha setmanes del curs en què coincideixen moltes activitats (classes, conferències, reunions, entre altres) i es fa difícil trobar moments per fer videotrucades però sí que es pot revisar algun correu o alguna entrega concreta.

En tot cas, es tenen presents unes condicions mínimes per garantir els millors resultats, tal com recomanen Rodríguez *et al.* (2013):

- Cada sessió de tutoria té un ordre del dia (elaborat per l'estudiant o la tutora segons cada cas). No es tracta només de fer videotrucades per veure com va el TFM.
- Hi ha una preparació de la tutoria per part de les dues bandes (es recullen materials, bibliografia, preguntes, etc.). Normalment, abans de cada sessió, la tutora o l'estudiant envia algun document per discutir. De fet, en algunes ocasions la discussió asincrònica d'aquest material, mitjançant correus electrònics, esdevé en si mateixa la tutoria, sense que calgui fer una videotrucada.
- Es fa un calendari de trobades virtuals (amb periodicitat mensual), però amb llibertat per modificar-lo i anar transferint a poc a poc a l'estudiant la responsabilitat de decidir quan trobar-se. També s'acota inicialment la durada de la tutoria al voltant d'una hora, flexible, per no allargar-la innecessàriament i treure el màxim partit del temps disponible.

- Es fa i es comparteix un registre escrit, encara que sigui breu, dels acords, decisions, noves accions a emprendre, entre altres, arran de cada sessió.

Així doncs, sobretot per a l'estudiant, convindria recordar unes exigències mínimes per assegurar la màxima utilitat de les tutories, de manera que se'n pugui augmentar la qualitat i l'aprofitament:

- Comprendre que la tutoria té uns objectius determinats –no són un espai de diàleg improvisat– i, per tant, cal arribar a la tutoria amb les tasques, les consultes o els dubtes preparats.
- Comprovar, abans de la tutoria, que es disposa dels mitjans tecnològics necessaris, com ara una bona connexió a internet, una bona qualitat de so (altaveus o auriculars i micròfon ben configurats), etc.
- Fer la tutoria en un lloc adequat per parlar amb tranquil·litat, sense sorolls molestos, interrupcions o possibles distraccions.

Algunes sessions de les tutories virtuals s'han de dedicar a donar ànims i encoratjar l'estudiant en l'elaboració del treball (Rodríguez *et al.*, 2013) per estimular-ne l'interès, sobretot en aquells moments en què es detecten corbes decreixents d'implicació i moments de crisi, descoratjament o desànim, com, per exemple, a l'hora de determinar el tema del TFM o a l'hora de trobar referents teòrics o tancar el capítol de fonaments, entre d'altres. En aquest sentit, la tutora també ofereix espais de contacte virtual amb grups d'estudiants i professionals –seminaris, conferències o reunions que organitzen grups de recerca de la universitat o entitats externes. Per a certs temes monogràfics –com, per exemple, la generació de cites i referències bibliogràfiques, la consulta de bases de dades i l'anàlisi de contingut– s'organitzen tutories virtuals, amb grups reduïts d'estudiants, en format de taller per resoldre aspectes instrumentals o procedimentals.

Les tutories es fan amb les càmeres enceses i s'inicien dedicant uns cinc minuts a temes informals per anar generant confiança i empatia mútua. S'utilitza el programari que ofereix la UB amb les llicències gratuïtes per al professorat i per a l'alumnat:

- videoconferència (Teams o Zoom)
- edició de textos (Office 365, sobretot amb l'opció de control de canvis)



- gestió –emmagatzematge, còpies de seguretat i compartició– de documents (l'alumnat prefereix la plataforma Google Drive, a la qual està més habituat, abans que el OneDrive, que ofereix la Universitat)
- gestió de referències bibliogràfiques (Mendeley o Zotero)

### 3.3. Valoració de l'experiència i resultats

Per a la valoració de la tutoria virtual del TFM –adaptant la proposta de Wisker *et al.* (2021)– fem una reflexió al voltant de cinc dimensions:

- intel·lectual/cognitiva (continguts i competències del TFM)
- instrumental (aspectes tecnològics propis de la virtualitat)
- professional/tècnica (pràctiques i procediments professionals relacionats amb el TFM)
- personal/emocional (vessant més humana de la relació tutora-estudiant)
- ontològica (visió de com és la realitat sobre la qual es fa el TFM)

Pel que fa a la dimensió intel·lectual/cognitiva, les tutories virtuals, tant sincròniques com asincròniques, permeten compartir fàcilment coneixements, generar pensament crític i dialogar acadèmicament sobre conceptes que es treballen als TFM. Les revisions a distància, asincròniques, i les devolucions sincròniques, dialogades, de les valoracions dels avenços són molt profitoses intel·lectualment. La dificultat més gran és treballar en format de taller, amb diversos estudiants alhora; aquí es detecta una certa manca d'interacció, sobretot en comparació amb la que sovint té l'alumnat quan es troba presencialment i que l'ajuda a comprendre més bé el que ha de fer.

Els aspectes tecnològics de la dimensió instrumental (sobretot la connexió a internet, però també la qualitat dels dispositius utilitzats) són, en ocasions, frustrants perquè dificulten la interacció sincrònica fluida. L'alumnat que es connecta amb pantalles massa petites no pot aprofitar al màxim certs recursos per compartir documents en directe; els que tenen mala connexió no poden connectar la càmera. Tot i això, l'acumulació d'experiència, tant de l'alumnat com de les tutores, permet anar resolent aquestes dificultats.

Les tutories virtuals també serveixen per desenvolupar certes competències que l'alumnat haurà d'aplicar en la seva pràctica professional, com ara fer entrevistes a distància, gestionar reunions de treball a distància, empatitzar i socialitzar a través d'una pantalla, gestionar els imprevistos tecnològics, treballar en equip a distància, entre altres.

La dimensió personal/emocional es pot treballar en els minuts inicials de cada tutoria, parlant informalment sobre l'estat i les preocupacions de l'estudiant. Aquests moments no estan planificats formalment, però són molt necessaris per personalitzar la relació tutora-estudiant i generar un sentiment d'acompanyament i comprensió cap a l'altre.

Ontològicament, es considera que la tutoria virtual té un efecte sobre la visió de l'estudiant del que comporta dur a terme un TFM. La tutoria exclusivament en línia pot fer creure a l'estudiant que la realitat sobre la qual ha de fer el TFM també és completament virtual. Per tant, la tutora s'ha d'esforçar a reubicar periòdicament l'estudiant en la seva realitat (no necessàriament sempre digital).

En conclusió, l'experiència duta a terme fa veure que cal tenir molt en compte les competències de la tutora específicament vinculades amb la comunicació en línia. En aquest sentit, es valora molt positivament la formació permanent al professorat tutor, no tan sols en aspectes d'allò que comporta un TFM i en qüestions instrumentals/tecnològiques, sinó també sobre les dimensions personals i ontològiques que difereixen si la tutoria és presencial o virtual.

## 4. NOTES DE VEU EN EL *FEEDBACK* ASÍNCRON EN DOCÈNCIA VIRTUAL

› M. Paz Sandín

### 4.1. Introducció

Les maneres com interactuem en la vida quotidiana i professional s'han transformat en les darreres dècades amb l'evolució de les tecnologies i, de manera especial, amb la situació viscuda amb la pandèmia. El desenvolupament d'aplicacions cada vegada més sofisticades, i d'accessibilitat relativament assequible, moltes d'accés gratuït, han facilitat noves formes d'interactivitat i comunicació digital.

Avui en dia, els recursos i les eines que es valen de vídeo i àudio per a la comunicació són d'ús comú com a formes de socialització, i també ho són com a modes d'interacció en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Això es produeix perquè l'àmbit educatiu no és aliè a les influències tecnològiques ni a les noves formes de comunicació, que s'han incorporat progressivament en l'àmbit de la formació integrant la vessant pedagògica, tecnològica i disciplinària (Mishra i Koehler, 2006) davant els reptes en la manera de construir el coneixement en l'era digital (Marimon-Martí *et al.*, 2022). El replantejament pedagògic que ha suposat la virtualitat i la introducció de les tecnologies abasta molts àmbits del currículum, des dels continguts fins a les formes d'avaluació, i la interacció comunicativa emergeix com un element clau en els processos formatius per proporcionar experiències d'aprenentatge de qualitat.

En un món cada cop més virtual i tecnològic, l'avaluació es pot beneficiar de les noves eines digitals, reconsiderant el poder del *feedback* (Hattie i Timperley, 2007) des de les noves identitats d'aprenentatge i comunicatives (Loveless i Williamson, 2017; García-Martínez i González-Sanmamed, 2020). Parlem d'*e-feedback* o retroalimentació en entorns digitals d'aprenentatge com una forma de retroalimentació que

es fa en format digital, escrit i transmès a través del web, que transfereix els conceptes de resposta oral a l'àmbit electrònic (Tuzi, 2004). Avui dia, el professorat disposa d'unes quantes eines per a la retroalimentació electrònica de diferent riquesa, sincronicitat, realisme percebut i interactivitat (Moreno, 2021).

Hi ha un bon nombre d'experiències docents que s'han valgut del *feedback* audiovisual amb finalitat formativa en diversos nivells educatius, també en l'àmbit universitari (Bush, 2020; Mosquera, 2021). S'han desenvolupat estudis comparatius entre el *feedback* oral tradicional i l'*e-feedback*. Per exemple, l'estudi de Voelkel i Mello (2014) assenyala que l'alumnat estava més satisfet amb la retroalimentació en àudio i que proporcionava més explicacions i motivació que el retorn escrit, tot i que cap de les dues va contribuir de manera diferencial a l'avaluació sumativa; altres estudis han mostrat que la major part de l'alumnat valora positivament el *feedback* via *podcast* perquè li aporta comentaris detallats que pot sentir més d'una vegada al seu propi ritme i els troben més personals que els retorns escrits (Cooper, 2008; King *et al.*, 2008). En el nostre context, la revista *Perspectiva Educativa* dedica el volum temàtic del gener de 2023 a la «retroalimentación digital en la didáctica de la escritura en el ecosistema de la Educación Superior».

## 4.2. Descripció

L'experiència que es presenta s'emmarca dins d'aquest context de desafiaments i oportunitats per a les noves formes de comunicació digital, especialment en l'àmbit del *feedback* per a l'aprenentatge. Concretament, s'han començat a utilitzar notes de veu (àudio) per a la comunicació amb l'alumnat de manera no presencial per a la retroalimentació formativa de les seves tasques a través del campus virtual.

L'eina emprada ha estat l'aplicació lliure Talk and Comment, que permet gravar i enviar notes de veu i missatges a diverses plataformes i llocs web. És una extensió de Google Chrome que es pot instal·lar al nostre navegador<sup>6</sup> i que s'integra fàcilment en el món *google* (Google Classroom, Google Docs, Twitter, comentaris de Facebook, Gmail, You-

6. <https://talkandcomment.com/>

Tube, etc.). És de molt fàcil ús. Un cop instal·lada, al lateral dret de la pantalla apareixerà de manera permanent una icona amb un micròfon blau que serveix per activar l'aplicació; també apareix a la barra del navegador. Quan activem el micròfon, es comença a gravar la nota de veu. En acabar la gravació, apareixerà una finestra amb l'àudio resultant i un enllaç per copiar-lo i enganxar-lo allà on vulguem. Aquest enllaç és el que compartiríem amb l'alumnat. Quan l'alumnat hi clica, s'activa el nostre missatge de veu. No cal que la persona receptora tingui instal·lada l'aplicació per reproduir-lo.

Al campus virtual s'ha fet servir de dues maneres per al seguiment i la devolució de les tasques avaluatives presentades per l'alumnat:

- *Feedback* amb una nota de veu dins dels documents en format PDF. Amb l'eina Comentaris del campus virtual, s'insereixen marques d'anotacions (globus de comentaris) al llarg del document. Això ens ha permès ubicar el *feedback* dins del mateix document i exactament a la pàgina i paràgraf on volem fer alguna indicació o suggeriment específic a l'estudiant; per fer-ho, obrim i enganxem un comentari i hi col·loquem a dins l'enllaç a l'àudio.
- *Feedback* amb una nota de veu des de l'espai de retroacció docent. El *feedback* en format àudio també es pot donar des de l'espai de retroacció del professorat destinat a comentaris de retroalimentació i que habitualment fem servir per a devolucions en format textual. En aquest espai, quan s'han utilitzat les notes de veu, en primer lloc, i per a cada nota de veu, n'hem contextualitzat el contingut, etiquetant els àudios amb un títol, per exemple, «àudio 1 sobre els objectius de l'estudi» o «àudio 2 sobre la metodologia de la recerca». I a continuació hem ofert l'enllaç en què havíem gravat els comentaris o suggeriments sobre la qüestió abordada.

En ambdós espais d'ús de les notes de veu com a *feedback* de seguiment o avaluació, els retorns en àudio s'han combinat sempre amb les retroaccions amb comentaris textuais.

La possibilitat d'oferir aquest tipus de retroaccions ha estat recollida en diferents campus virtuals. Per exemple, des del curs 21-22, el campus virtual de la Universitat de Barcelona ofereix la seva pròpia eina per a la gravació de missatges en la pantalla de retroacció; només és possible

inserir-los dins l'espai per a la retroacció textual i tenen un límit de durada de dos minuts.

### 4.3. Valoració de l'experiència i resultats

L'eina Talk and Comment ha estat útil en els espais asíncrons per a les funcions docents i d'acompanyament en les assignatures, per exemple, per anunciar algun tema, explicar una activitat, o afegir instruccions, i per al seguiment dels treballs de l'alumnat, individuals i grupals, en la retroacció avaluativa de tipus qualitatiu combinant el retorn escrit (textual) amb les notes de veu. Hi ha més recursos com aquest, també gratuïts i més sofisticats, que permeten, per exemple, guardar els àudios i utilitzar-los en altres ocasions.

Des del punt de vista tècnic, en valorem la facilitat d'ús, tant per emetre el missatge com per sentir-lo. No és necessari cap tipus de registre inicial i té l'avantatge que no cal sortir de la pàgina on estem treballant (correu, document de text, campus, entre altres) per gravar la nota de veu, que es pot incrustar en plataformes molt diverses. Actualment, l'ús d'aquest tipus d'aplicacions pot facilitar la comunicació, però també hem de valorar la seva conveniència en cada moment i context, i el que podria suposar un ús intensiu en l'àmbit acadèmic. Per a nosaltres, en aquesta experiència, cal assenyalar que l'ús del *feedback* en format àudio per fer comentaris o suggeriments a les evidències avaluatives ha estat un complement de les anotacions de tipus textual. A més, també s'ha mantingut l'atenció i el seguiment personal en tutories. El seu ús ha estat puntual, de durada curta, d'un minut a dos com a màxim, i s'ha reservat per a aquells retorns en què la docent havia d'introduir consignes particulars i orientacions personalitzades més àgilment. Així mateix, ha estat una eina utilitzada exclusivament per la docent.

Considerem que el *feedback* sonor no anul·la el *feedback* textual, sinó que el complementa i el pot enriquir, de manera que coexisteixin metodologies innovadores amb sistemes més tradicionals. La seva forma oral afegeix les virtuts de la parla, com el ritme o el to, al contingut substantiu del missatge de la retroacció, i adquireix una nova textura. Algunes estudiants es van sorprendre en rebre aquestes notes, atès que no coneixien aquesta eina, i van valorar-la positivament destacant que

aportava un ambient de proximitat i una motivació addicional en la docència virtual, significatiu en el moment de pandèmia viscut.

Aquesta ha estat una experiència inicial d'introducció de les eines digitals en els processos de retroalimentació en la nostra docència, la qual ens fa reflexionar sobre les possibilitats de l'àudio i el vídeo per construir relacions asíncrones amb sentit pedagògic i formatiu.

## 5. FLEXIBILITAT I INDIVIDUALITZACIÓ EN LA FORMACIÓ EN LÍNIA: ELS INTERESSOS DE L'ALUMNAT COM A MOTOR DE L'APRENENTATGE

› Núria Fabra

### 5.1. Introducció

Entenem l'acció formativa com un procés d'adquisició de coneixements i competències que faciliten el desenvolupament personal i professional de l'alumnat. La formació universitària superior és un espai privilegiat per a la reflexió crítica i la formació integral de l'estudiant. La participació plena de l'alumnat en el seu procés formatiu millora les competències d'afrontament dels reptes que haurà d'encarar en el context social (Alonzo *et al.*, 2016). Aquesta concepció ens porta a optar per un model formatiu basat a fomentar la participació de l'alumnat i promoure'n la responsabilitat social. En aquest sentit, es desenvolupen múltiples metodologies ben valorades per l'alumnat, com ara: la classe inversa (Sánchez-Rivas *et al.*, 2019), l'aprenentatge servei (Martín *et al.*, 2018) o el treball cooperatiu (Fernández, 2020), entre d'altres. Aquesta experiència, però no pretén mostrar una nova metodologia, sinó aportar algunes eines i estratègies que poden facilitar la participació de l'alumnat i el seu empoderament en un context de formació en línia.

L'estructura de la formació superior permet la inclusió de matèries optatives que faciliten l'apropament de l'alumnat al medi professional; sovint, es tracta de matèries de tres crèdits ECTS de formació que acosten l'alumnat a la diversitat d'espais professionals existents. Tres crèdits suposen un repte docent per mostrar i aprofundir en la complexitat i diversitat de pràctiques professionals existents en un nombre d'hores molt reduït. El professorat titular de la matèria està obligat a triar alguns continguts i descartar-ne d'altres. Aquesta tria comporta prendre una sèrie de decisions que moltes vegades es basen en l'expertesa de l'equip docent i l'avaluació de la satisfacció de l'alumnat en edicions anteriors. En canvi, en aquest capítol es presenten algunes aportacions i



reflexions que faciliten aquesta presa de decisions centrades en els interessos de l'alumnat, així com algunes propostes metodològiques que resulten d'interès per a l'empoderament i la motivació del grup classe.

## 5.2. Descripció

Es proposen diverses estratègies docents amb la finalitat de promoure la participació activa de l'alumnat en tot el procés formatiu. La primera estratègia parteix d'establir un pla docent general que es concreta en l'establiment d'un programa formatiu específic acordat amb el grup classe, a partir dels seus interessos, és a dir, es proposa establir un pacte docent de continguts. Hem vist que és d'especial interès motivacional per a l'alumnat la pràctica de participar en la selecció de continguts a aprofundir, dins del marc general establert al pla docent. Per a aquest pacte docent cal conèixer el nivell de coneixements previs en la matèria del grup classe i els seus interessos. És facilitador emprar recursos digitals com un qüestionari de Google (Google Form) o un qüestionari propi de l'aplicació de campus virtual disponible. També els relats autobiogràfics digitals (Rodríguez-Illera *et al.*, 2020), en què cada estudiant exposa la seva vinculació amb la matèria d'estudi, són un bon punt de partida. Una altra eina a emprar pot ser un Khoot o qüestionari d'autoresposta del campus virtual, que facilita trencar els mites existents en la matèria, i és especialment útil quan es tracta de matèries en què hi ha molts prejudicis i una alta sensibilitat social. També es poden fer dinàmiques d'autoconeixement, com, per exemple, la bola de neu, en què cadascú escriu en un paper l'interès prioritari en la matèria i les expectatives personals. Els papers es van posant un sobre l'altre i es va construint una bola de paper.

En segon lloc, pel que fa a la metodologia, es recomana establir acords docents en els materials de suport, dinàmiques i estratègies d'aprenentatge i avaluació. Recomanem mantenir un equilibri entre lectures i altres materials amb component gràfic (documentals, vídeos cinematogràfics, àudios...). També recomanem l'ús de materials no convencionals (còmics, curts de filmografia, pel·lícules, cançons, blogs, documentals, novel·les, exposicions, entre altres) que puguin facilitar el debat, l'anàlisi de contextos, l'estudi de problemes, d'una manera amena i lligada al context de procedència de les persones participants.

Tenint en compte el principi de promoure la participació de l'alumnat es recomana presentar diferents materials i estratègies a acordar amb el grup classe tot incorporant-hi materials proposats pel grup. Com en tota dinàmica participativa cal fer explícits en primer lloc els límits del debat, és a dir, lectures i requisits mínims i activitats ober-tes modificables, així com formats admissibles i no admissibles. L'experiència d'aquesta pràctica ha mostrat que és útil establir un temps i procediment per a la proposta de materials; per exemple, disposar d'un model de fitxa base (definició de continguts, motiu de la selecció i guia didàctica del material proposat) i un termini. Un cop acomplertes unes quantes activitats d'escolta activa, s'estableix un diàleg de tota la comunitat educativa, acordant de forma conscient i responsable les prioritats establertes per tot el grup. Cal evitar les votacions o activitats que puguin generar divisió en el grup. Aquest procés participatiu permet generar comunitat d'aprenentatge i enfortir els vincles entre estudiants i professorat.

Pel que fa al plantejament metodològic, cal esmentar que el format en línia possibilita millorar la connexió amb el món professional. D'una banda, permet emprar instruments reals i actius en el món professional: eines de cribratge i avaluació, protocols i procediments oficials... D'altra banda, facilita la inclusió de conferències i trobades amb professionals en actiu d'àmbit local i internacional, de manera que es disminueixen significativament els costos de temps i economia dels desplaçaments evitables. El context virtual facilita la presentació de casos pràctics i simulacions de situacions reals per a la seva anàlisi i la planificació de l'acció. Cal dir que és especialment útil disposar d'un entorn de formació digital –campus virtual– que doni l'opció de fer una divisió en subgrups, ja que fomenta la participació de totes les participants en la construcció de propostes, argumentaris i narratives. Resulta molt beneficiós dividir els encàrrecs docents a cada grup per tal de dotar d'eficàcia el treball en grup i la posada en comú. És important preveure un grup encarregat d'observar i avaluar la representació, que haurà d'aportar l'anàlisi crítica de l'acció professional: límits condicionants, actituds, llenguatge emprat, entre altres. Finalment, s'haurà d'anàlitzar com les diferents parts implicades s'han sentit durant l'exercici, posant en valor i mostrant la importància de l'educació emocional. Aquest sistema de treball en subgrups facilita la cohesió del grup clas-

se, contribueix al mestissatge i permet establir noves relacions orientades a l'eficàcia.

Per acabar, l'avaluació és on es concreten els aprenentatges esperats. En una metodologia participativa és necessari presentar una proposta concreta i fer un *feedback* amb l'alumnat. Un cop més les eines virtuals garanteixen l'anonimat de les aportacions i possibiliten l'expressió de recances i reptes, per davant de l'expressió oral davant del grup classe. En aquest moment és important tenir en compte la resta d'encàrrecs docents de les matèries que es puguin estar cursant simultàniament; disposar d'un calendari en línia compartit per les distintes matèries d'una formació facilita la planificació de les tasques d'avaluació i millora la qualitat del treball de l'estudiant. En l'avaluació final i com a estratègia de mostrar l'evolució en l'adquisició de coneixements ens ha estat útil, no com a eina de qualificació, sinó com a estratègia de reforçament de continguts apresos, repetir els qüestionaris i els Khoots inicials, a fi d'observar la millora de resultats.

### 5.3. Valoració de l'experiència i resultats

Les institucions universitàries han d'oferir plans formatius que responguin als reptes socials actuals i que tinguin en compte les desigualtats socials i la diversitat sociocultural (Cabeza *et al.*, 2020). Cal fomentar la consciència crítica i la creativitat (Dwyer *et al.*, 2014), així com la perspectiva ètica. És a dir, el compromís amb la seva professió i amb la societat en què l'ha de desenvolupar (Zeledón y Aguilar, 2020), tenint en compte els objectius de desenvolupament sostenible, perspectiva amb presència creixent en el context universitari (Alcalá del Olmo *et al.*, 2021). L'experiència d'establir un pacte docent de continguts i metodologies, que incorporen les inquietuds i propostes de l'alumnat, ens ha resultat una eina clau de motivació i eficàcia, amb l'objectiu fomentar l'interès per la matèria i la implicació en activitats dirigides i autònomes. L'avaluació duta a terme a final de curs pel 100% de l'alumnat ha indicat una gran satisfacció pel fet d'haver pogut participar en la prioritització de continguts i també en la selecció de la modalitat d'avaluació. També el 100% de les participants consideren d'un alt valor d'aprenentatge les activitats relacionades amb la presència de professionals en

actiu i el fet d'emprar eines vigents al camp professional. La formació en línia, segons la nostra mirada des de la complexitat i conscients de formar part de la societat de la informació, ha de defugir les classes magistrals i s'ha de basar en activitats dinàmiques a l'aula virtual i facilitar la connexió real amb el món professional. Així ho han expressat les estudiants en les activitats d'avaluació. Hem vist diferents estratègies i activitats recomanades, especialment en la formació en ciències socials i orientades a l'atenció a persones. Com a docents tenim la responsabilitat d'oferir eines i elements que procurin el coneixement de la realitat social des d'una perspectiva crítica i impulsar la cooperació amb el món professional. Finalment, cal esmentar que la procedència internacional de l'alumnat, habitual a les formacions de nivell de màster, aporta molta diversitat i riquesa discursiva.

## II.B. PARTICIPACIÓ ACTIVA DE L'ALUMNAT A LES AULES EN LÍNIA

## 6. ELABORANT REPRESENTACIONS CONCEPTUALS DE MANERA COL·LECTIVA PER A LA CONSTRUCCIÓ PROFESSIONAL

› Ana Novella

### 6.1. Introducció

El desenvolupament competencial a l'educació superior està enfocat a afavorir una construcció de la identitat professional ancorada des del saber, el saber fer, el ser i estar en una disciplina. En aquest marc, s'entén la identitat com «una construcció dinàmica que ha de preveure tres elements: l'autoimatge (qui som, com ens veiem), la funció social o la missió de la professió (què oferim) i la qüestió dels valors que l'orienten (a què ens comprometem) (Vilar, 2011, p. 371). És necessari que a les aules d'educació superior es potenciïn relacions professionals que alimentin aquests tres elements i que fomentin una cultura professional sòlida i activa. Aquesta identitat professional en construcció necessita un procés en companyia d'unes altres que ens aporten qüestions sobre les quals es teixeixin les relacions i es puguin configurar des de l'acció elements objectius i subjectius, estructurals i funcionals, ètics. En aquest procés d'aprenentatge, cada alumna ha de poder configurar la seva identitat professional en permanent diàleg reflexiu, per a la qual el subjecte sempre està «en procés», sempre està incomplet, sempre està en formació. L'alumnat ha de ser actiu en el desenvolupament del seu perfil competencial, ha de ser actiu en la construcció i (re)construcció de la seva identitat professional.

Si ens centrem en l'element de l'autoimatge, és necessari acompanyar l'elaboració de les representacions socials (Moscovici, 1961) a partir de l'imaginari col·lectiu, com se significa i ressignifica a partir dels marcs conceptuals fonamentals i els marcs pràctics del camp professional que són clau. El repte és acompanyar l'estudiant en la construcció del seu propi marc de referència, de les seves bases teorico-pràctiques, des d'on pot comprendre i actuar. És un procés que el convidarà a definir la seva

identitat professional dins de la identitat del col·lectiu professional. Aturar-se a pensar què pensa, quines idees associa a aquell concepte i quin posicionament vol prendre quant al seu voltant és crucial. Aquest posicionament no és atzarós, ni estàtic ni determinista, sinó que és conscient, evolutiu i es retroalimenta des del fet de comprendre, actuar i reflexionar.

Algunes de les eines *elearning* que faciliten el treball de les representacions socials en docència síncrona dels conceptes clau són el núvol de paraules, la pissarra de Jamboard i el Padlet.

## 6.2. Descripció

Ens trobem en el marc de l'assignatura optativa Participació Social i Innovació en la Intervenció Social i Educativa, que es va cursar el 2020-2021 de forma virtual, combinant docència síncrona i asíncrona. El grup estava format per unes dotze estudiants i es tracta de sessions de quatre hores. La sessió que es descriu és la segona, on es busca centrar què és l'acompanyament socioeducatiu per posteriorment posar-lo en relació amb la participació i la innovació.

En un primer moment, quan tothom s'ha incorporat a la sessió, és dona la benvinguda i ens interessem per totes. Incorporem la dinàmica del titular<sup>7</sup> per rescatar les idees clau que van aprendre a la sessió anterior, on es van treballar els conceptes *participació* i *innovació*. Es demana que les comparteixin al xat. Dediquem una estona a comentar-les, a posar en circulació les idees i reflexions que sorgeixen al seu voltant. Tot seguit, se centra l'objectiu de la sessió, que és establir les relacions entre *participació*, *innovació* i *acompanyament socioeducatiu*. Es presenten els tres espais de la sessió: elaborar la definició d'acompanyament; identificar la relació entre els tres conceptes, i veure la rellevància de la interrelació dels tres conceptes per a l'exercici de la professió. A continuació, es descriu la seqüència de la fase 1 per assolir l'objectiu de la clarificació conceptual i l'elaboració de la definició del concepte *acompanyament socioeducatiu*.

7. Dinàmica en què les participants designen títols, com es fa als diaris o noticiaris.

- *Primer moment: llistem les paraules que associem al concepte acompanyament. Núvol de paraules.* Centrada la finalitat de la sessió i de l'activitat, es demana que, individualment, cada estudiant identifiqui totes les paraules que li venen al cap quan pensa en *acompanyament*, així com que elabori la primera definició que proposaria. Es donen uns cinc minuts per a aquesta tasca. Un cop han fet el llistat, se'ls demana que accedeixin a una aplicació de configuració de núvols de paraules i hi introdueixin totes les paraules que hi ha a la llista. Tan bon punt totes les persones han acabat, és possible editar i projectar el núvol resultant. En aquesta ocasió, demanem que l'analitzin personalment i parin atenció en allò que els crida l'atenció o els genera curiositat.
- *Segon moment: s'analitza el núvol i es configura la definició d'acompanyament en grups petits. Pissarra Jamboard.* A la plataforma on es desenvolupa la sessió es configuren grups de treball d'unes tres persones. Abans d'activar els grups se'ls dona les indicacions. La finalitat és que cada grup, com a equip de professionals, elabori la seva definició d'acompanyament. Primer han d'analitzar el núvol de paraules col·lectiu, per passar a compartir les definicions que han elaborat individualment i, finalment, han d'elaborar la seva com a equip professional. Abans d'enviar-los a les sales de treball, se'ls facilita l'enllaç de la pissarra, on cada grup té una diapositiva assignada i on, abans de posar-se a fer la definició col·lectiva, han d'escriure la individual. Hem de garantir que totes les persones dominen o coneixen com funciona la pissarra digital, que els permetrà en temps real escriure i dibuixar les idees que els generi la tasca. S'ha de donar la indicació de la importància d'escriure la definició individual que han creat en el primer moment abans d'elaborar la col·lectiva, a fi de destacar el valor que aporten cada una de les elaboracions grupals. També s'indica que la definició no s'elabora a partir de retalls de les definicions individuals sinó de la reflexió i deliberació que els portarà a la construcció col·lectiva del concepte. S'obre un espai de clarificació de la tasca i de reforçament del seu sentit, per enviar-los tot seguit a les seves sales de treball. Tenen uns 20-25 minuts, en què la persona docent anirà passant per posar-se a la seva disposició.
- *Tercer moment: dialoguem amb les definicions dels altres equips de treball. Pissarra Jamboard.* Passats els 25 minuts, ens trobem en el gran grup i analitzem com els ha anat, com s'han trobat fent aquesta tas-



ca i quina valoració en fan, entre altres. Es parteix de la idea que es tracta d'un equip professional que s'ha de posar d'acord en un concepte concret. Tot seguit, se'ls facilita l'encàrrec d'analitzar les diferents elaboracions de cada grup i d'aportar les reflexions que els suggereixen: què valoren o què qüestionen. L'ideal és que en grup passin una a una per les altres diapositives i que s'aturin a pensar-hi per aportar elements reflexius. A cada diapositiva s'hi poden estar uns 5'. En acabat, s'aturen a la seva definició, per veure què han aportat a la resta de grups i què en pensen.

Proceso en el cual, a través de interacciones sociales, los sujetos que participan transitan caminos de aprendizaje para acercarse a un objetivo más o menos definido, partiendo del vínculo, la confianza, la construcción de identidades y el respeto. (Andreu)

El acompañamiento es realizar un camino junto a otra persona o grupo de personas con la intención de conseguir un objetivo. Esto implica el crear un vínculo, un aprendizaje mutuo. (Lorena)

vínculo, comunicación, voluntad de comprensión, adaptación, proleja, reconocimiento, atención (hel)

Apartir del conocimiento, desarrollar competencias colectivas e individuales desde la confianza hacia la transformación (conexión, relación, diálogo, construcción, apoyo, estrategia, venir, hacer) - Fernanda

**Grupo 3**

Ideas en común:  
 -Vínculo, grupo  
 -Colectivo  
 -Confianza  
 -Camino (implica avanzar a la vez)  
 -Conocimiento, aprendizaje

En un proceso grupal cada una puede avanzar a su propio ritmo +1

descubrir  
despertar  
exponer

**Ideas clave:**  
 - Aportar des de la propia identidad al grupo  
 - camino  
 - vínculo  
 - espacio común

¿Puede ser sólo una persona?

El acompañamiento es un camino colectivo donde los participantes comparten un espacio común que ofrece estrategias enfocadas al crecimiento de la propia identidad en diálogo con el colectivo. Se basa en la construcción de vínculos de confianza entre los que integran el grupo.

No tienen porque compartir un espacio común

¿Qué se refieren con colectivo?

Preguntas que emergen:  
 © Andreu, Lorena, Fernanda, Helena

Figura 5. Definició del grup 3, analitzada per la resta de grups. Jamboard.

- *Quart moment: reforcem l'elaboració conceptual des de la construcció col·lectiva.* S'abandonen les sales per retrobar-nos en gran grup i analitzar les definicions i els components que hi ha presents. Ho fem compartint pantalla i anant diapositiva per diapositiva. Aturant-nos en els elements de partida i les aportacions de les companyes. En forma de ritual, és primer el grup autor de la definició qui exposa els elements des d'on han elaborat la definició; després les companyes sumen elements i s'alimenta el debat des de les diferents perspectives. A cada diapositiva, la responsable docent destaca algun component de la definició i fixa algun concepte teòric associat. És interessant l'intercanvi reflexiu que es genera i que s'enforteix amb elaboracions teoricopràctiques. El material que es genera serà compartit en for-

mat PDF a tot el grup i forma part del material de consulta. Al final, s'afegiran lectures complementàries per ampliar i aprofundir.

- *Cinquè moment: avaluem l'activitat. Què hem après? Padlet.*<sup>8</sup> Tanquem la sessió reflexionant sobre el sentit de la construcció conceptual col·lectiva dins dels equips professionals. En aquesta ocasió, utilitzem el Padlet com a mur on compartim mitjançant un *post* que ens ha provocat el procés de l'elaboració conceptual. L'eina ens permet elaborar reflexions en format text i imatge per tal d'expressar què ens ha suposat. La sessió pot finalitzar projectant simplement el que s'ha escrit al mur o es pot anar més enllà i aturar-nos perquè les persones que vulguin obrin el micròfon i comparteixin què els ha suposat i quin sentit li atorguen com a professionals. La persona docent tanca aquesta fase de la sessió, reforçant el sentit que té l'activitat per a la construcció de la identitat professional des del saber, el saber fer, el ser i estar.

### 6.3. Valoració de l'experiència i resultats

L'experiència docent viscuda en període de pandèmia ens ha portat a introduir eines tecnològiques per continuar apostant per la formació competencial i hem constatat que és possible fer-ho en la docència asíncrona. Les sessions asíncrones dinamitzades amb eines digitals faciliten que l'alumnat universitari elabori el seu marc de referència propi des d'on pugui crear els marcs de representació per definir l'acompanyament socioeducatiu i les bases teoricopràctiques a partir de les quals compregui i actuï.

A la [figura 6](#) es recullen algunes veus d'estudiants que valoren l'activitat i identifiquen elements clau del procés. Les seves veus, i les d'altres companyes, corroboren el que afirmen les expertes a la bibliografia existent. La construcció conceptual és un exercici d'introspecció des de les representacions socials que tenim cadascú i que quan entren en diàleg amb altres n'amplifiquen la concepció. Per això, és necessari enriquir la construcció de coneixement de pràctiques dialògiques en què la reflexió permet confrontar posicionaments diferents davant del co-

8. Per conèixer l'eina Padlet amb més detall, us convidem a llegir el capítol de Sabariego d'aquesta mateixa publicació.

neixement, a més d'aprofundir en la seva complexitat i les seves conseqüències en favor de la comprensió i la resignificació del saber. La pràctica deliberativa i reflexiva és una oportunitat per fer emergir les idees força que construeix el grup i que se sustenten des del plantejament conceptual, el desenvolupament pràctic i les implicacions ètiques que envaeixen el context i la praxi professional. Tot això comporta el desafiament d'acompanyar en la formació de les competències reflexives en l'acció, sobre l'acció i des de l'acció (Perrenoud, 2001; Schön, 1998). La reflexió permet buscar permanentment el sentit d'allò que experimentem des de l'anàlisi i la interpretació dels elements que incideixen en l'experiència i que en faciliten l'optimització.



Figura 6. Valoració de l'activitat. Padlet.

## 7. VIRTUALITAT I *ENGAGEMENT*: RECURSOS EDUCATIUS I ACTIVITATS PER A LA INTERACCIÓ I LA PARTICIPACIÓ A L'AULA

› **Marta Sabariego**

### 7.1. Introducció

A causa de les condicions de confinament provocades per la pandèmia COVID-19, l'ensenyament en línia s'imposa d'una manera imprescindible a l'educació superior, mitjançant sessions virtuals síncrones i asincròniques a les assignatures ofertes i l'adopció d'eines *e-learning*. Aquest nou escenari suposa reptes importants, especialment per a les universitats amb un model de docència presencial, dels quals desenvolupar un *engagement* adequat, és a dir, mantenir i, desitjablement, elevar la motivació, el compromís, la responsabilitat i les emocions positives cap a l'assoliment dels objectius i les metes d'aprenentatge per part de les i els estudiants (Schaufeli *et al.*, 2002) és un dels més rellevants.

L'experiència viscuda que es presenta a continuació permet compartir algunes de les lliçons apreses per afavorir aquesta qualitat en els entorns virtuals d'ensenyament-aprenentatge a la universitat: la creació d'activitats afavoridores d'un ambient d'aprenentatge (Duarte, 2003) actiu i participatiu; el desenvolupament de dinàmiques interactives mitjançant recursos en línia que afavoreixen la reflexió i la construcció conjunta del coneixement, i el disseny de materials rellevants i significatius per a l'aplicació de tot allò que s'ha après en contextos professionals.

L'*engagement* es reflecteix en el comportament manifest de l'alumnat davant de l'ús de les tecnologies, així com amb els factors cognitius i motivacionals que propicien les activitats mediades pels entorns virtuals i les eines en línia com a mitjà d'interacció social. Una alta motivació i participació positiva en la gestió d'aquests recursos i el seu valor instrumental per a la consecució dels objectius acadèmics i personals

(Goldhammer *et al.*, 2017) també són evidències de l'*engagement* dels i les estudiants en un ambient virtual de formació.

## 7.2. Descripció de l'experiència

El context formatiu d'aquesta experiència és el curs virtual de l'assignatura Recerca Participativa dins del Màster d'Intervencions Socials i Educatives de la Universitat de Barcelona, impartida l'any acadèmic 2020-21, des del gener fins al març de 2021, amb quinze alumnes.

Tradicionalment, aquesta assignatura, de caràcter semestral, s'ajusta a un format presencial. Amb la crisi sanitària per la COVID-19 s'imposa un entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge que obliga a un redisseny de sis sessions no presencials de quatre hores cadascuna, classes en línia a través de la plataforma Zoom i la intranet de la UB i amb la presència virtual del professorat. El nostre repte principal és mantenir l'alumnat «enganxat» i interessat en una matèria coneguda per part de l'equip docent però el desenvolupament de la qual ens desafia moltíssim en un entorn virtual.

D'acord amb les resolucions dictades al llarg del curs, la planificació i el redisseny de les activitats presencials síncrones i asincròniques que guien el pla docent combinen tres metodologies bàsiques:

- I. Les sessions per a l'exposició dels continguts de l'assignatura. Op-tem pel PowerPoint com a recurs de suport i suggerim lectures per introduir la lògica de l'avaluació participativa en el marc de les ONG i en contextos d'intervenció comunitària, uns materials variats i contextualitzats per permetre, d'alguna manera, atreure més i mantenir millor la motivació de l'alumnat. Sempre els donem la consigna de portar-les llegides prèviament per treballar-les en petit grup durant les sessions.
- II. Els col·loquis per a l'intercanvi d'opinions entre el grup, a partir de la presentació dels continguts anteriors i les lectures proporcionades, exercicis pràctics (formulació, anàlisi de problemes o casos) i la discussió sobre els temes centrals de l'assignatura amb el debat dirigit i crític oral. En aquest curs tan peculiar introduïm les activitats col·laboratives en entorns virtuals amb aquest propòsit, i per

a una major interactivitat entre les i els estudiants. Concretament, optem per la pissarra col·laborativa via Padlet per crear un mur d'activitats on es pretén que, en petits grups, vagin responnent a la guia d'anàlisi que els oferim per a les diferents lectures segons la dinàmica següent: primerament, es fa el treball en petit grup i, posteriorment, es comparteix i s'exposa a través del Padlet dissenyat en el curs virtual.<sup>9</sup> Després de la posada en comú també és possible compartir l'elaboració conjunta i simultània de tota aquesta anàlisi, com queda il·lustrat a la [figura 7](#). El Padlet, a més d'atractiu i innovador per a l'alumnat, els ofereix l'oportunitat de fer un treball cooperatiu d'una manera dinàmica i en un format en línia àgil, versàtil i creatiu (alguns grups pengen fotografies i vinyetes a l'apartat de les respostes, com pot apreciar-se a la figura). Aquest redisseny de l'assignatura també incrementa les oportunitats de participació, la interacció, la responsabilitat col·lectiva i la motivació a partir de l'orientació didàctica per part de la docent, d'una importància enorme als espais virtuals (Bakker *et al.*, 2020; Eltahir *et al.*, 2021; Mohd *et al.*, 2020).

### 1. ¿Cuáles son los principios de acción que caracterizan el enfoque de la evaluación participativa?

Sergi, Nil, Mariam, Marta

- Ser pragmáticos para realizar propuestas de mejora para generar un cambio/transformación
- Aplicar un juicio de valor
- Dar voz y participación a todas las personas involucradas
- Que el proceso sirva para que los participantes participen aprendiendo nuevas capacidades y se empoderen
- flexibilidad en el proceso

### 2. ¿Quiénes son los interesados o "stakeholders" de la evaluación llevada a cabo?

Makki, Maria y Maria

1. Comunidad
2. Personal
3. Administradores
4. Proveedores de fondos/otros
5. Partidarios y detractores

Nil, Mariam, Marta, Sergi

- Personas implicadas en el proyecto
1. comunidad
  2. personal
  3. administradores
  4. proveedores de fondos
  5. partidarios y detractores



Echo, Clara, He Fan

1. La comunidad
2. Administradores
3. Individuos
4. proveedores de fondos
5. los partidarios y los detractores

**Figura 7.** Padlet resultant de l'activitat en petits grups.

- III. En la modalitat asincrònica s'obren fòrums al campus virtual per al debat, l'aclariment de dubtes i la publicació d'altres recursos d'interès. Es motiva el treball dirigit (asincrònic i autònom) de manera individual o en grup per desenvolupar, amb tutorització, les evidèn-

9. Vegeu com a exemple el següent: <https://padlet.com/msabariegopuig/fjp7r7awiqxfpa>; contrasenya «evaluacion».

cies de l'avaluació en coherència amb el caràcter competencial i centrat en el treball actiu per part de l'alumnat, tal com figura al pla docent de l'assignatura.

Finalment, aquesta experiència també inclou una sessió de taller amb una ponent professional que desenvolupa processos per avaluar l'impacte de projectes i programes en l'ecosistema de l'emprenedoria social. La presència d'una persona externa i amb un llenguatge més professionalitzador també afavoreix l'interès i dona un aire nou a la matèria per oferir una correspondència amb el context real i des de l'accionar laboral. A més, l'accés a contactes directes i la proposta que ens proporciona la mateixa ponent a recursos oberts d'internet (enllaços accessibles de fundacions de suport a professionals, perfils de LinkedIn o grups d'emprenedors i empenedores per compartir informació) adquireix un doble valor de motivació, funcionalitat i significació en la construcció del coneixement que l'alumnat valora molt satisfactòriament.

### 7.3. Valoració i resultats

Els resultats observats permeten destacar les següents evidències d'*engagement* a l'entorn virtual d'ensenyament-aprenentatge dissenyat en aquesta experiència:

L'estudiantat se sent motivat i interessat davant la proposta de tasques que fomenten la interacció social amb el professorat, amb la resta de l'estudiantat i amb els ponents externs que intervenen en l'assignatura. Aquesta dinàmica cooperativa i diversificada per les activitats síncrones i asincròniques (a través de les funcionalitats de Zoom i del campus virtual) enforteix un aprenentatge col·laboratiu (Cavinato *et al.*, 2021) que trenca les barreres de temps i espai, i genera un context més amable, fonamental per al desenvolupament del compromís, la curiositat sensible de l'estudiantat i l'assoliment dels objectius de la matèria (Cardona, 2015; Li i Tsai, 2020). Tal com es registrava en l'observació de la primera sessió d'aquesta experiència, «La dinàmica i el clima de participació i implicació han estat molt positius. He vist motivació, ganes d'implicació, processos de reflexió significativa, connexió entre el contingut i la seva pràctica professional» (obs., sessió 1).

L'ús d'activitats mediades pels entorns virtuals i les eines en línia també afavoreixen la introducció de continguts «desafiadors», clars i interactius i més contextualitzats a l'escenari laboral, en coherència amb un aprenentatge significatiu. Les funcionalitats del Padlet en aquest sentit són francament interessants per permetre la comunicació síncrona i directa entre els estudiants i l'accés simultani a nous recursos i serveis disponibles des d'internet, per aplicar i aprofundir en tot el que s'ha après (Brown *et al.*, 2017). Les eines en línia són rellevants per a l'assoliment de l'*engagement*, ja que «els efectes de la tecnologia transcendeixen la transmissió d'informació i impacten els processos d'interacció i organització social» (Ferrari i França, 2011, p. 20). Així mateix ho il·lustra el registre següent de l'observació de la sisena sessió de l'experiència que presentem: «Els va encantar treballar en grups petits i debatre conjuntament. Les sales del Zoom i l'eina interactiva del Padlet han estat elements clau que expliquen aquest bon resultat. La ponent els ha donat l'opció de poder contactar amb ella, i també algunes persones han presentat un cas propi per analitzar en el treball pràctic» (obs., sessió 6).

Més enllà dels conceptes, la definició i els fonaments teòrics de l'assignatura i la seva relació amb la vida professional, el disseny de recursos educatius digitals i l'ús de materials rellevants per a la vida professional fomenten l'interès i el pensament reflexiu en el procés d'aprenentatge. Aquest grau d'aplicabilitat laboral dels continguts impartits és coherent amb l'aprenentatge significatiu en un clima de participació i implicació, que es valoren com a molt positius en els entorns virtuals d'ensenyament-aprenentatge per a un major aprofundiment. Així ho evidencia el següent registre de la quarta sessió d'aquesta experiència: «La valoració d'aquesta docència no pot ser més positiva. Ha permès (fins i tot més que en la modalitat presencial) garantir la teoria i també l'activitat necessària per anar-la integrant durant la sessió. M'ha agradat la possibilitat de treball cooperatiu que hi ha hagut durant la sessió i considero que s'ha combinat perfectament bé amb la reflexió i el treball més individual».

Desenvolupar l'*engagement* per a la gestió virtual i social del coneixement és una tasca d'actualitat en l'educació superior i més encara en els nous escenaris educatius derivats de la pandèmia COVID-19, que continuaran sent presents perquè han vingut per quedar-se.



## 8. LA INTERACTIVITAT A L'ÀULA PER A LA INNOVACIÓ SOCIAL OBERTA

› **Cristina Galván**

### 8.1. Introducció

En una societat complexa, de contínues tendències socials i tecnològiques, amb moments de crisi, d'incertesa i també de superació, trobem futures professionals de l'àmbit socioeducatiu amb motivació per aprendre davant del que s'esdevindrà en un futur pròxim. Preparar l'alumnat perquè prosperi i contribueixi al món actual implica pràctiques reflexives, innovadores, emprenedores i col·laboratives. Aquest és l'objectiu principal de l'assignatura Complexitat, Innovació Oberta i Xarxes Socials del Màster ISE.

Amb una proliferació de l'aprenentatge en línia i en contínua demanda d'una educació aplicada i que alhora permeti la fonamentació, la comprensió i el desenvolupament de la societat, cerquem una universitat orientada a l'impacte social. Fixant-nos en la nova agenda de capacitats per a Europa 2030, es promou la resiliència, l'equitat social i el foment de competències emprenedores i transversals. En aquest marc, pretenem donar cabuda a l'educació per a la innovació social (*social innovation education* en anglès, SIE) amb l'objectiu de donar a l'alumnat aquestes competències socials, col·laboratives i de ciutadania activa, essencials per al món actual. El terme *innovació social* ha estat utilitzat per descriure els serveis i noves interaccions socials per a la millora i resolució de necessitats socials (Mulgan, 2006). Per això projectes com ara «Building the universities of the future through social innovation education» (BUFSIE, 2021), en què la Universitat de Barcelona participa, volen enfortir la formació de l'alumnat des de la innovació social.

Els processos d'ensenyament i aprenentatge en línia han fomentat activitats centrades en el socioconstructivisme en què l'alumnat presenta, argumenta, debat, amplia i reconstrueix les seves idees en interacció

amb les altres. D'alguna manera les pràctiques socials que ens acompanyen des dels inicis de la humanitat les busquem tant en la presencialitat com en les modalitats en línia. Aquestes pràctiques es refereixen a la interactivitat entre persones i amb la informació. Avui dia, els models d'interactivitat (Laurillard, 2002; Moore, 1989; Schrum i Berge, 1997) són: interacció entre estudiant-estudiant, interacció entre docent-estudiant/s, interacció entre estudiant-contingut. A l'aula convergeixen amb els processos cooperatius i col·laboratius de les metodologies actives, com l'educació per a la innovació social i oberta.

Els processos d'aprenentatge centrats en la interactivitat esdevenen una pràctica comuna per a l'alumnat. Cada procés d'interacció amb les companyes, amb el professorat i amb el contingut didàctic forma part del desenvolupament de competències associades amb la informació, la construcció de coneixement, el treball en equip i l'obertura social. Algunes pràctiques, però, estan associades a la competència digital. En la formació de l'àmbit socioeducatiu, la competència digital s'enforteix en el reconeixement de les oportunitats que genera la tecnologia. Fa dècades que parlem de l'esquerda digital, de l'exclusió i la inclusió social i digital i que integrem la competència digital al currículum educatiu. Tot i això, és necessària una formació de les noves tendències tecnològiques per tal de fer-ne un ús d'impacte social.

Es proposen tres propostes didàctiques vinculades: 1) els relats digitals personals i la propietat intel·lectual de les imatges i fonts d'internet, 2) l'accessibilitat digital i 3) la realitat virtual i immersiva.

## 8.2. Descripció

Prenent com a referència la rúbrica de competències del projecte BUFSIE (2021), dirigim les activitats d'aprenentatge cap als últims nivells, en què les accions de l'alumnat es projecten per tenir un impacte positiu per a la comunitat local i la societat.

Les tres propostes s'han dut a terme en dos cursos acadèmics seguits. L'alumnat de cada curs té disponibles els recursos digitals per continuar coneixent les alternatives tecnològiques que afavoreixen la innovació social per a la inclusió social digital (incloent-hi la disminució de

l'exclusió social per mitjà de la tecnologia). Des de la perspectiva de la formació contínua, permanent i oberta, es promou un catàleg en format digital, amb el [Wakelet](#), en què l'alumnat de tots els cursos acadèmics comparteix projectes institucionals i socials d'innovació social i que són mediatos per la tecnologia. Molts dels projectes trobats tenen l'objectiu de treballar la competència digital per afavorir la inclusió social, mentre que d'altres fan servir la tecnologia com a eina per a l'assoliment d'altres objectius socioeducatius. A fi de distingir les diferents finalitats, a l'aula s'analitzen els projectes trobats segons les finalitats i característiques particulars del paper de la tecnologia, la competència digital i la innovació social.

Posteriorment, es comencen a treballar les tres propostes de la següent manera:

- *Relats digitals personals i la propietat intel·lectual de les imatges i fonts d'internet.* Seguint la fonamentació de Londoño i Rodríguez (2009), la metodologia dels relats digitals personals (RDP) està dissenyada en set fases, algunes de col·laboratives i altres d'individuals, totes elles de caràcter productiu i reflexiu. Ens centrem en un exemple de com la interactivitat es produeix a l'aula: després d'introduir els RDP com a eina socioeducativa (Galván i Fuertes, 2019), fem una primera activitat d'immersió als relats i facilitadora de l'elecció de la temàtica. Quan ja som a la fase de cerca de preproducció del relat i cal buscar recursos, es treballa la propietat intel·lectual de les imatges, sons i altres fonts d'internet. Aquí juguem amb dues relacions d'interacció: entre estudiant i contingut web, com ara bancs de recursos i editor en línia per produir el relat digital, i entre estudiants i estudiants, en tant que comparteixen els recursos en obert i de lliure distribució a l'espai del fòrum de l'assignatura.
- *L'accessibilitat digital.* Es promou l'accessibilitat digital com a facilitadora del dret a la informació considerant les diferents dificultats visuals i auditives, com també tenint en compte les diferències culturals respecte a l'alfabetització digital ([Web Accessibility Initiative](#), 2022). En aquest cas, establim la relació interactiva com a consumidores i, posteriorment, com a productores de materials divulgatius. Un exemple d'ús ha estat la utilització de l'aplicació [Lazzus](#) per situar-nos en un mapa escoltant les indicacions. D'altra banda, coneixent els estàndards de l'accessibilitat digital i havent treballat l'ús

d'imatges i sons sota criteris ètics, es crea grupalment una infografia de l'accessibilitat digital.

- *La realitat virtual i immersiva.* Es mostren les possibilitats de la realitat virtual i immersiva en col·lectius amb dificultats d'aprenentatge a partir de projectes locals i internacionals actuals. Tot seguint els passos de la SIE, en col·laboració amb companyes d'una altra assignatura del màster associada a la salut (Recerca i Innovació en l'Acció Socioeducativa per a la Salut), es plantegen problemes per abordar i se'n tria un. Entre totes, a través de la plataforma [CoSpaces](#) (2022), generen un prototip d'escenari interactiu per treballar sobre escenaris formatius. Posteriorment, ho proven amb les ulleres de realitat virtual i es fa una proposta de disseny per als escenaris de realitat immersiva.



**Figura 8.** Desenvolupament de l'escenari virtual amb els estudiants de dues assignatures.

Aquest any l'escenari triat ha estat la cura dels carrers per a la millora de la salut mental. En la creació d'aquests escenaris es creen interaccions amb objectes en 3D, de diàleg, i s'impliquen en la transferència de coneixement a altres companyes de classe, a més de deixar oberta la possibilitat d'aplicar aquest treball en altres contextos socioeducatius.

### 8.3. Valoració i resultats de l'experiència

En acabar l'assignatura s'entrega una reflexió dels aprenentatges adquirits a l'assignatura, on es valora la relació educativa entre les companyes i se n'emfatitza la importància per al desenvolupament de les competències. Les dinàmiques de col·laboració i l'ambient d'empatia que es crea a l'aula enforteix i dota de significació les activitats d'aprenentatge, com explica la participant 3:

Por ello en clase estuvimos experimentando con instrumentos para potenciar la creatividad y de ahí crear algo para mejorar o transformar, tanto si es educativo como social. Un ejemplo fue crear el DAFO a partir de un caso con dibujos y en equipo; eso fomentó nuestra unión de grupo, las ideas, la escucha activa. (Participant 3, curs 2021-2022)

Treballar a l'aula els relats, que són històries explicades des de la subjectivitat i que tenen un sentit per a l'estudiant, en un ambient de col·laboració i respecte cap a la intimitat i la individualitat, sol comportar una implicació per part de tot l'alumnat. Això fa que es facin servir bé els recursos, que es dialogui sobre la idoneïtat de cadascun per a expressar el relat amb les companyes i que s'enforteixi el vincle entre elles (participant 1):

Cabe resaltar que durante todo este proceso de aprendizaje conocí la importancia de los proyectos educativos que fomentan el uso de la tecnología para potenciar la competencia digital y cómo dar acceso al mundo digital de una manera innovadora, fácil y divertida a los diferentes colectivos de la sociedad. Al principio del trabajo, el relato me demostró que aún no conocía realmente a mis compañeros de clase. Tan solo los dibujos que hicimos, sobre los que los demás debían decir algo, ya me dieron una mejor impresión de sus vidas. Pero, cuando empezamos a hablar de historias personales, vi a mis compañeros con otros ojos. [...] Esto dio lugar a un ambiente muy personal e íntimo en la clase, que me resultó muy agradable. Creo que un proyecto de este tipo, de hablar primero de un relato personal y después hacer un video sobre eso, puede aplicarse maravillosamente en la escuela. (Participant 1, curs 2021-2022)

Posteriorment, les activitats lligades a l'accessibilitat i la realitat virtual impliquen dissenyar espais per a altres col·lectius aplicant la interactivitat de tal manera que l'accés a la informació i la navegació dels espais digitals sigui millor i se'n faci un ús formatiu (participant 2):

Valorem que aquest tipus d'activitats, d'obertura a les tendències tecnològiques i emmarcades en el disseny de projectes d'innovació social, faciliten l'empoderament de l'alumnat cap a pràctiques d'implicació amb la societat (participant 2, curs 2021-2022).

## 9. ELS MAPES CONCEPTUALS DIGITALS COM A ESTRATÈGIA D'APRENENTATGE ESTIMULANT PER A L'ALUMNAT EN L'EDUCACIÓ SUPERIOR

› **Josep M. Torralba**

### 9.1. Introducció

En aquest capítol presentem els mapes conceptuals digitals com una de les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) que es poden aplicar en els processos d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat en l'educació superior. En aquest context d'utilització de les TIC per a usos i finalitats didàctiques en l'ensenyament i la docència universitària, sorgeix el concepte de *tecnologies de l'aprenentatge i del coneixement* (TAC), que permeten, tant a l'alumnat com al professorat, enriquir la seva experiència i afavorir una visió més completa i activa de l'aprenentatge. L'objectiu de les TAC és remodelar la metodologia pel que fa a la utilització de la tecnologia però no només per assegurar el domini de les eines informàtiques, sinó per tal de conèixer i explorar els possibles usos didàctics que les TIC tenen en l'ensenyament i la docència per posar-les al servei de l'aprenentatge i l'adquisició de coneixements (Granados *et al.*, 2017).

El *mapa conceptual*, proposat per Novak (1977), és una tècnica que s'utilitza per tal de representar de forma gràfica les idees, organitzant-les de manera esquemàtica i jeràrquica a fi que se simplifiquin els conceptes i les relacions entre aquestes amb la finalitat de consolidar els coneixements. Afavoreix el treball cooperatiu i la millora de les competències clau, i permet el desenvolupament integral de l'alumnat, que accedeix a un procés d'aprenentatge més ric i funcional. L'ús educatiu dels mapes conceptuals es fonamenta en la teoria de l'aprenentatge significatiu (González, 2008) i també es connecta amb la visió constructivista dels processos d'ensenyament-aprenentatge (Miller *et al.*, 2009; Novak i Cañas, 2006), en què els coneixements previs de l'alumnat es

poden interpretar com a esquemes cognitius que evolucionen, es reestructuren i s'enriqueixen amb l'aprenentatge.

En aquest enfocament educatiu, aprendre consisteix a incorporar a la memòria nous coneixements i ser capaç de recuperar-los i utilitzar-los quan es necessita, però també suposa compartir idees i col·laborar en equip en la construcció del coneixement (Preszler, 2004). Aquests mapes conceptuals obliguen a reflexionar sobre el coneixement, ajuden a visualitzar les mancances del procés d'aprenentatge de qualsevol matèria en un moment donat (Pontes, 2012) i també permeten representar l'evolució en la construcció del coneixement d'una persona o d'un grup si s'utilitzen com a recurs d'aprenentatge col·laboratiu.

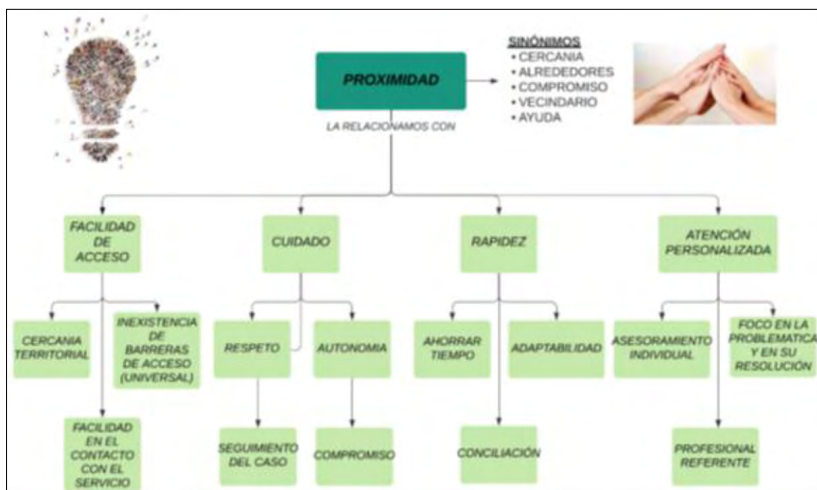
## 9.2. Descripció

La metodologia didàctica de l'activitat formativa consisteix a fer un treball amb petits grups de tres a cinc estudiants per tal de treballar un dels conceptes de la matèria proposada pel professorat i aprendre a relacionar-lo amb altres conceptes o termes amb què es puguin vincular d'una manera més participativa, a fi que s'incrementi la cooperació grupal, la motivació i la creativitat de l'alumnat. L'eina tecnològica que es proposa aplicar és el programari Lucidchart, que permet incorporar notes a cadascun dels nous conceptes que l'alumnat plantegi com a conceptes relacionats amb el concepte proposat, i descriure el significat que té per a l'alumnat cada nou concepte relacionat en el mapa conceptual. Aquesta eina té una part d'accés obert.<sup>10</sup>

Com a exemplificació, es mostra un dels mapes conceptuals elaborat per estudiants sobre el concepte de proximitat en els serveis socials a la [figura 9](#):

10. <https://lucidchart.com>.





**Figura 9.** Mapa conceptual sobre el concepte de proximitat en els serveis socials. Font: campus virtual UB, curs 2021-2022. Màster ISE.

Els mapes conceptuals digitals permeten interrelacionar conceptes a partir de representacions gràfiques de conceptes en una àrea de coneixement. La seva importància com a instrument de representació del coneixement d'un tema ajuda a reconèixer visualment els conceptes més importants, les relacions entre ells i l'organització de l'estructura cognitiva. Això aporta al professorat i a l'alumnat un recurs útil per tal d'organitzar, sintetitzar i comunicar el que saben sobre un tema concret.

Els mapes conceptuals poden utilitzar-se com a recurs comunicatiu per part del professorat a l'hora de mostrar informació sintètica i estructurada sobre qualsevol temàtica, o poden emprar-se com a estratègies d'aprenentatge que desenvolupa l'alumnat quan aborden l'estudi d'un tema. Ens poden ajudar a organitzar, representar i emmagatzemar el nostre coneixement.

Els mapes conceptuals desenvolupen diversos processos formatius en la codificació de la informació: selecció, abstracció, interpretació i integració. Quan s'elabora un mapa conceptual és necessari un procés de

selecció de termes o conceptes que ja existeixen en l'estructura cognitiva d'una persona, i una selecció en la col·locació dels conceptes en l'ordre jeràrquic de més a menys inclusivitat. Posteriorment, es duu a terme un procés d'abstracció i interpretació per tal de triar els elements més significatius. Finalment, amb el procés d'integració es pot modificar l'esquema existent o canviar-lo per un de nou (Valdés *et al.*, 2006).

### 9.3. Resultats i valoració de l'experiència

A partir dels conceptes que ha suggerit l'alumnat, s'ha pogut treballar més bé el significat del concepte proposat perquè ha estat més motivador i s'ha disposat d'un millor nivell d'atenció a l'aula, i també perquè han estat més creatives a l'hora de poder interioritzar el concepte proposat. D'aquesta manera, s'ha arribat a crear un entorn sensible a l'aprenentatge, perquè l'alumnat percep que l'aula és un bon lloc per aprendre i que fomenta les fites de domini de la matèria, que són els assoliments que conquereix l'alumnat aprenent pel simple gust d'aprendre.

És molt important despertar la motivació intrínseca de l'alumnat mitjançant la creació d'un clima d'aprenentatge a l'aula i la realització d'activitats d'aprenentatge estimulants. La motivació intrínseca fa referència a aquella motivació de l'alumnat a fi d'implicar-se en una activitat formativa pel seu propi valor, i la recompensa és la seva participació en l'activitat mateixa, sense que hi hagi recompenses explícites. Les activitats d'aprenentatge estimulants són les que van més enllà de l'esforç i del temps a invertir perquè conviden a complir-les.

L'elaboració d'un mapa conceptual no és un procés automàtic, sinó que implica el paper actiu de l'alumnat, que ha de dur a terme una sèrie de processos i accions mentals que generen un aprenentatge significatiu. Aquest procés pot fer-se d'una manera lúdica i, a la vegada, estimulante per a l'alumnat i per al professorat en qualsevol àrea de coneixement i en qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge.

Amb l'ús d'aquest tipus d'eines tecnològiques, s'enriqueix el procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat, ja que construir un mapa conceptual sense referències prèvies sobre una àrea de coneixement

concreta requereix la memòria i la comprensió dels continguts. La introducció d'entorns digitals en una societat cada cop més connectada amb les TIC i les TAC suposa un aspecte atractiu que situa l'alumnat en el seu context més proper i s'adapta a l'evolució de la societat. És inqüestionable que el professorat ha d'exercir un rol important en l'èxit dels processos d'ensenyament-aprenentatge, i cal que la seva tasca docent s'actualitzi de manera continuada, atès que una formació adequada pot ser determinant per a la bona marxa del sistema educatiu (Moreno i Trigo, 2017).

## II.C. COMUNITAT I COHESIÓ DE GRUP EN ESPAIS DE FORMACIÓ EN LÍNIA

## 10. ELS INTERCANVIS INTERNACIONALS VIRTUALS EN EDUCACIÓ SUPERIOR

› Núria Fuentes-Peláez i Mònica López

### 10.1. Introducció

L'ús de les plataformes virtuals en l'educació superior, malgrat totes les limitacions que puguin tenir, s'ha revalorat durant la pandèmia causada per la COVID-19. Un dels elements que han contribuït a incrementar aquest valor és el seu ús com a resposta a les limitacions de la mobilitat per afavorir l'intercanvi entre estudiants d'educació superior (EU, 2022). Precisament aquesta és una de les propostes que ofereix el programa de la Unió Europea Erasmus +, en què, per mitjà d'aquests intercanvis, es tracta de reforçar, d'una banda, el desenvolupament del diàleg intercultural i el desenvolupament de les competències interpersonals bàsiques per al treball en equip, i, de l'altra, facilitar l'accés a una educació internacional i intercultural sense necessitat d'articular una mobilitat física (EU, 2022).

La mateixa Unió Europea estableix les condicions en què es desenvolupen aquests intercanvis, especificant que tenen lloc en grups de mida reduïda moderats per una persona preparada que actua com a facilitadora d'aquest intercanvi (EU, 2022). Aquest marc ha inspirat l'experiència que es relata en aquest capítol i que es descriu a continuació.

### 10.2. Descripció

L'experiència d'innovació docent que es descriu en aquest capítol s'emmarca en el programa d'innovació de l'ensenyament i l'aprenentatge de la Universitat de Groningen (Països Baixos) ENVOIE (Enabling Virtual Online International Exchange). L'ENVOIE té com a objectiu promoure l'intercanvi internacional en línia com a pràctica universitària per millorar la competència comunicativa intercultural, la competència lin-

güística, l'alfabetització digital i aquelles que estan relacionades amb el treball en equip (Universitat de Groningen, 2022).

En aquest context, i durant el curs 2020-2021, la Universitat de Groningen i la Universitat de Barcelona han col·laborat desenvolupant aquesta experiència d'innovació. En total, són dotze les persones implicades en l'intercanvi en línia: cinc estudiants de la Universitat de Groningen, del Master Youth, Society and Policy (YSP), de l'assignatura Decision-Making in Child Protection: Using Research to Improve Policy and Practice; cinc estudiants de la Universitat de Barcelona, procedents del Màster ISE de l'assignatura Children and Youth: Participació i Protecció, i les dues professores responsables de les matèries sobre protecció a la infància.

L'objectiu de l'intercanvi se centra en l'anàlisi de la participació de la infància i les famílies en els sistemes de protecció d'almenys els dos països. L'alumnat s'agrupa en dos grups mixtos (formats per alumnat dels dos programes de màster) per a l'anàlisi de la participació infantil o bé de les famílies. Aquesta anàlisi consisteix en una revisió de la recerca prèvia, les polítiques i les intervencions sobre la temàtica. El treball es presenta en un informe escrit conjunt d'un màxim de 6.000 paraules i en un pòster que sintetitza els principals resultats, la defensa oral inclosa (figura 10).

L'intercanvi es desenvolupa en les etapes següents:

- 0. *Preparació de l'ENVOIE*. La preparació de l'intercanvi implica una sèrie de decisions prèvies que afecten els plans docents i l'organització de les assignatures. Aquestes decisions es refereixen a: a) el contingut de l'intercanvi tenint present la rellevància per a la matèria i la possibilitat de fer una anàlisi comparativa entre països; b) el nombre i perfil d'alumnat implicat (voluntarietat i domini de la llengua anglesa); c) característiques de la presentació del treball fet; d) avaluació, i e) durada de l'intercanvi.
- 1. *Presentació de l'ENVOIE a l'alumnat*. La presentació es duu a terme a dos nivells: a) un primer nivell general a tot el grup d'estudiants: el professorat responsable presenta l'ENVOIE a la primera sessió de les seves assignatures explicant-ne les característiques, i b) un segon nivell específic per a les persones interessades a participar en què s'explica amb més detall l'ENVOIE i es creen els dos grups internacionals per a l'anàlisi de cada tema.

# Children's participation in the child protection system: an analysis of possibilities for children's participation when child protection cases go to court in China, the Netherlands and Catalonia

By \* Laia Ferrus, \*Yanelis Botman-Jimenez, \*Elles Kort, \*Marrit Kreak, and \*Fanghanyu Zhu

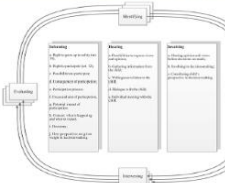
## Introduction

This poster aims to focus on the similarities and differences between these countries as well as their strengths and weaknesses. It aims to lead to our understanding about participation of Chinese, Dutch and Catalan children in the justice area of the child protection system.

- Article 12: United Nations Convention on the Rights of Children (CRC), children have the right to freely express their views on all matters and decisions that affect them and to have those views taken into account at all levels of society (United Nations, 1989)
- Participation and protection is embedded, notions of children's participation rights have been used to build a moral case for the inclusion of children's perspectives and views in various aspects of decision-making affecting children (..) but particular those involved in their care and protection. (Cashmore 2011, p. 61)
- Children are actors in the child protection system who play a role in their own protection (Forbes et al., 2011).

## Theoretical Framework

Participation is conceptualised based on the dimensions of meaningful participation (Bouma et al., 2018).



## Child protection systems –per country

China	The Netherlands	Catalonia
<ul style="list-style-type: none"> <li>Basic Framework that protects in the Law of the People's Republic of China on the protection of Minors, modified in 2008 and the Constitution of the People's Republic of China.</li> <li>Private sector: the family is considered the basic unit of children.</li> <li>Public sector: schools are the main place for child protection.</li> <li>Mandatory reporting system.</li> <li>Residents committees and village committees are responsible to protect children and report this to the government.</li> <li>In serious circumstances, judicial and public security is required.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>First Responsible are parents and caregivers as stated in the Civil Code.</li> <li>Second responsible "Dutch guardian".</li> <li>Dutch Legislation on children: 305 Dutch municipalities that offer range of services for children, youth and families.</li> <li>Child protection focuses on children and youth aged 0-18 and maximum 21.</li> <li>Law system is involved for cases of physical or sexual abuse.</li> <li>Two types of Child protection measures that require court orders: a family supervision &amp; a measure that ends the authority of parents and caregivers.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Spanish Civil Code 206: parents and caregivers have the main responsibility for children under 18 years old.</li> <li>Second responsible to protect and support children and youth "professional".</li> <li>Child and youth protection law modified in 2015.</li> <li>Each autonomous community can work on their own policies and services.</li> <li>Catalan Department of Work, Social Affairs.</li> <li>Catalan child protection system offers support to report to treatment or abandonment.</li> <li>Child and Youth Care Team (CAJ) and General Management of Child and Adolescent Care (CGCAM).</li> </ul>

## Legislation and policy

China	The Netherlands	Catalonia
<ul style="list-style-type: none"> <li>China signed the CRC in 1990 and ratified it in 1992.</li> <li>The 1992 Law on the Protection of Minors was designed as the first special law in China to protect the rights and interests of minors.</li> <li>Article 12 of the "General Principles of Civil Law" requires that minors over 10 years of age are persons with limited capacity. Other civil matters shall be represented by his legal representative, or with the consent of his legal representative.</li> <li>Article 21 of the "Civil Procedure Law" requires that a person who is eligible for litigation shall have the guardian as the legal representative for litigation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dutch Legislation on children: Youth Act, 2015.</li> <li>Dutch policy decisions do not always pay attention to children and youth. Therefore, their participation is often lacking in position.</li> <li>Child protection systems are involved when children or parents reach out for help in their municipalities.</li> <li>Dutch youth care and child protection system: distinguish between voluntary and compulsory services or support.</li> <li>Children under 12 requires parental consent but 16 or older can decide for themselves.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>After the CDC, Spain has also modified the child and youth protection system. The current law is in force since 2015 and it has modified the child and youth protection system.</li> <li>Each Autonomous Community has developed its own law.</li> <li>In Catalonia, the Law 14/2015 is the most stringent legislation on child and youth rights and opportunities. This reviewed aspects of public protection and child maltreatment.</li> <li>GDPR 2017/2013 introduces a guideline with regard to criteria and factors of child and youth protection.</li> </ul>

## Participation

- Informing minors children about their right to give up without any form of violence and to participate. Children should know the reasons for and the process, along with the support and consequences.
- Hearing Children should be encouraged to express their perspectives and views. Offer child friendly and open dialogues.
- Involving children's perspectives and views should be considered in decision-making about them.

Bouma et al. (2018) stated that 'in the context of child protection, this means that the child should be included in the overall process of identifying maltreatment, investigating maltreatment and the interventions needed' (p. 281)

## Practice per country

China	The Netherlands	Catalonia
<ul style="list-style-type: none"> <li>Cases of severe paedophilia resulted in 39 protection in 2016.</li> <li>No complex system for placement of minors.</li> <li>No relation the child is seen to distinguish his role.</li> <li>Children's opinions are asked but they have no right to participate in decision making.</li> <li>In the judicial system, the court has adopted 'hearing' in the the opinions of minors over 8 years old.</li> <li>The Supreme People's Court held monthly an online participation in 'ask and answer'.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dutch Child Outcomes required that children, not well informed and legal procedures.</li> <li>In 2017, Dutch government had a mission to improve participation in the child protection system.</li> <li>Still no improvement.</li> <li>Children between 12 &amp; 16 suggested professionals should quickly value time, explain the procedure, help prepare the children for interviews with the court.</li> <li>No more success stories.</li> <li>Annual reports by Children for Children provide information for parents about to strengthen children and youth participation.</li> <li>Children's opinions through the Children Rights Network.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Catalan Child protection system lacks attention to voices of children in decision making.</li> <li>Between 66.7% and 73.4% of children and adolescents expressed a mandatory entry into the child protection system.</li> <li>Adolescents are not informed about the measures and changes about their lives.</li> <li>Children are aware of the measures and its implementation during the process and its finalisation.</li> <li>Maintaining social only involved professionals.</li> <li>"The 'opinionator' of children and adolescents guarantees their rights to children and youth under guardianship."</li> </ul>

## Discussion

- No universal consensus about the child protection system.
- CTS changed from central government to the local government in China, the Netherlands, and Catalonia.
- Differences found in children participation in court for NL & Catalonia, except China.
- In practice, contact with children and their mothers remains limited or nonexistent.
- In China, children who are older than 10 must give their consent in case of adoption.
- In the Netherlands, in court proceedings cases children who are 12 or older can discuss their opinions with the judge while in person or by sending a letter to the judge.
- In Catalonia, there is a new mode of child and youth protection but does not provide explicit measures.
- Gap in practice, each country's children's age of participation is distributed.
- Child-friendly information is necessary to help children participate in the justice system.
- Improve children's participation through "beyond government": the government should provide conditions and resources for participation. Otherwise, children's voices remain unheard, and instead of the main protagonist they become second-class citizens with no voice.
- For all three regions, there is a need to focus on the informing dimension.

## Conclusion

- China, the Netherlands and Catalonia have their national laws in place to protect children from any type of abuse in the hands of their parents or caregivers.
- Our analysis showed that there is a gap between laws and practice within the child protection systems and court proceedings that needs to be addressed. This should be addressed through an improved accountability focused on informing children about their right to and ways they can participate in court proceedings.
- Finally, Chinese, Dutch and Catalan children can become the actors in how, through participation play a role in their own protection.



university of  
 groningen

faculty of behavioural  
 and social sciences



UNIVERSITAT DE  
 BARCELONA

Figura 10. Exemple de pòster. Edició 2020-2021. Font: treball acadèmic: Ferrus, L.; Botman-Jiménez, Y.; Kort, E.; Kreak, K.; Shu, F.

- 2. *Desenvolupament dels contactes en línia.* L'alumnat manté entre tres i cinc contactes en línia utilitzant l'eina de videoconferència de la seva elecció, a més del correu electrònic. El professorat és present en la primera de les trobades per facilitar el focus de la temàtica i el procediment d'anàlisi. Els grups treballen autònomament en les següents sessions, però si es requereix la presència del professorat la reclamen. Cada docent segueix el desenvolupament d'un dels grups.
- 3. *Avaluació de l'aprenentatge.* L'alumnat presenta el resultat dels seus treballs i una reflexió personal sobre els aprenentatges que li ha aportat l'intercanvi en línia. Els treballs es presenten en format escrit (informe), gràfic (pòster) i oral.
- 4. *Reconeixement de l'intercanvi.* L'alumnat rep un reconeixement de la seva participació en forma de diploma.
- 5. *Avaluació de l'intercanvi.* El professorat implicat avalua l'experiència en termes de contingut, procés d'aprenentatge, coordinació i continuïtat.

### 10.3. Valoració de l'experiència i resultats

La valoració de l'experiència de l'ENVOIE i els seus resultats es presenten organitzats en cinc àrees interconnectades que es valoren clau en el desenvolupament d'intercanvis en línia a l'educació superior.

- *Internacionalització i interculturalitat.* La internacionalització i la interculturalitat que s'observa en els grups de treball d'aquesta experiència apareix com un valor de l'educació superior. L'ENVOIE reflecteix la diversitat de nacionalitats i cultures de l'alumnat d'educació superior en el nivell de màster. En tan sols deu estudiants hi havia representades vuit nacionalitats procedents d'Europa (Espanya, Holanda i Grècia), Àsia (la Xina) i Amèrica (Colòmbia, el Perú i Xile). En aquest context l'alumnat ha posat en marxa competències comunicatives amb perspectiva intercultural per centrar-se de manera eficient en la cerca, selecció i anàlisi de la informació. A més, atès que part de la bibliografia que han analitzat està en la llengua d'origen de l'alumnat, la competència en llengua anglesa ha permès traslladar eficaçment les idees més importants del text per contribuir a l'objectiu de l'equip.



- *Tecnologia.* La tecnologia és imprescindible per a l'intercanvi i el treball cooperatiu. L'estudiant fa servir plataformes en línia per redactar l'informe conjunt, dissenyar el pòster, comunicar-se entre elles i presentar-lo a la resta de companyes. La participació en intercanvis com el que es relata en aquest capítol contribueix al desenvolupament d'aquestes competències. Ara bé, l'ús de les competències digitals no és sols un requeriment per a l'alumnat, també ho és per al professorat que organitza l'intercanvi i el supervisa. Participar i organitzar un intercanvi d'aquest tipus requereix competències digitals bàsiques, que s'ampliaran amb la participació en la mateixa activitat.
- *Organització i supervisió de l'experiència grupal.* L'organització i la supervisió del professorat implicat en les matèries orienta l'aprenentatge cooperatiu de la matèria i dona suport a la dimensió intercultural de l'aprenentatge. La formació de grups reduïts facilita els processos comunicatius i, alhora, els organitzatius. Així mateix, l'ús d'un marc estructurat per al desenvolupament de l'intercanvi i per a l'anàlisi dels sistemes de protecció a la infància ajuda, sens dubte, a l'organització de la informació, la comparació i la identificació de reptes a millorar en cada sistema de protecció. Ara bé, l'experiència internacional en línia aspira a anar més enllà de l'intercanvi d'informació; aspira a l'estimulació de la reflexió al voltant de les anàlisis comparatives dutes a terme per buscar propostes de millora sobre els reptes analitzats que impactin en les polítiques dels països seleccionats. En aquest punt, la facilitació de la persona docent actua com un estimulant per a la promoció del debat i la construcció de respostes col·lectives.
- *Motivació per a l'aprenentatge.* La motivació de l'estudiant facilita el desenvolupament de l'intercanvi i la consecució d'aprenentatges significatius. L'alumnat va invertir entre 20 i 25 hores en les connexions virtuals o treball cooperatiu, més el treball autònom que cada persona va dedicar a la cerca documental, la lectura, l'anàlisi i l'escriptura. A més, l'alumnat va treballar un temps en el registre o escriptura d'un diari on narren la seva experiència i reflexionen sobre el procés d'adquisició de coneixements. La implicació de l'alumnat es veu reflectida en els seus aprenentatges i els treballs fets, i és més elevada que la de la resta de companyes que no han participat en l'intercanvi.

- *Partenariat.* El treball conjunt virtual entre docents i investigadores de diferents universitats europees afavoreix la construcció de les relacions de partenariat de confiança, fet que obre les possibilitats de continuar col·laborant també en intercanvis presencials.

Finalment, cal afegir que experiències d'aquest tipus requereixen, d'una banda, ser acompanyades d'un procés avaluatiu que permeti identificar els seus punts forts i febleses i, de l'altra, cercar formes de reconeixement tant a l'estudiant que hi participa com al professorat que s'hi implica, així com a les institucions universitàries, a fi de donar continuïtat a l'experiència.

## 11. CICLE DE CONFERÈNCIES-XERRADES PER A L'ADQUISICIÓ D'HÀBITS SALUDABLES AL PLA D'ACCIÓ TUTORIAL

› **Esther Luna**

### 11.1. Introducció

Acompanyar l'alumnat, al llarg del seu procés d'ensenyament-aprenentatge, des d'un enfocament integral resulta imprescindible per tal d'afavorir el seu benestar personal i social, que repercuteix, a la vegada, en el seu rendiment i en una millora de la convivència i clima de classe (Cobos i Muela, 2018).

Aquest acompanyament és el que se'n diu *acció tutorial*, entesa com el conjunt d'intervencions que es duen a terme per afavorir i millorar la convivència de classe, el desenvolupament personal, la inclusió i la participació de l'alumnat (Chiloeches, 2021). Al context universitari, l'acció tutorial se centra en l'acollida i la inclusió de l'alumnat a la universitat i el suport i l'orientació al desenvolupament del seu itinerari acadèmic i professional.

Al Màster ISE es pretén afavorir el benestar personal i social de l'alumnat des de la proactivitat i anar més enllà de pal·liar el problema quan ha emergit (García, 2019). És a dir, la idea no és treballar els problemes que sorgeixen, sinó accomplir accions a favor del benestar personal i social de l'alumnat com un continuïum que forma part de l'acompanyament en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, el Pla d'acció tutorial (PAT) del Màster ISE entén l'acompanyament de l'alumnat en el seu procés formatiu com una acció sistematitzada que s'ha d'establir de manera reflexiva amb l'objectiu de:

- Millorar la presa de decisions de l'alumnat.
- Optimitzar el desenvolupament del seu procés formatiu individual i grupal.

- Aportar valor al màster.

La consolidació d'aquests objectius es regeixen pels quatre principis següents:

- Principi de privacitat i confidencialitat. La informació s'utilitza dins els canals establerts i és tractada de manera adequada, segons que estableix la normativa de la Universitat de Barcelona.
- Respecte als drets de l'alumnat segons la normativa de la Universitat de Barcelona.
- Coordinació i col·laboració entre totes les persones implicades.
- Optimització de recursos i millora de l'organització, el desenvolupament i la docència del màster.

Per tal d'assolir els objectius proposats al PAT, es preveuen cinc escenaris d'intervenció:



**Figura 11.** Els cinc escenaris d'intervenció del PAT del Màster ISE.

Tal com es pot veure, l'acompanyament de l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge és, precisament, un procés que es fa des de l'inici, amb l'acollida; durant la formació, amb el seguiment i l'orientació, l'assessorament i l'orientació del Treball Final de Màster, l'acompanyament a l'assignatura Intervencions Socials i Educatives en el

Context<sup>11</sup> i amb altres recursos de la Facultat d'Educació, i, en acabar el màster, amb les jornades temàtiques, que parteixen de les necessitats i els interessos de l'alumnat del curs que transcorre.

Cal destacar la importància de fer aquest acompanyament independentment de la modalitat d'ensenyament en què ens trobem, ja sigui presencial o en línia. Quant a la modalitat en línia, l'experiència duta a terme al Màster ISE va ser clau i fonamental perquè l'alumnat se sentís acompanyat durant el temps de pandèmia mundial ocasionat per la COVID-19.

## 11.2. Descripció

En aquest sentit, i en la línia d'un PAT que afavoreixi el benestar personal i social de l'alumnat des de la proactivitat i entès aquest acompanyament com un procés, es van dur a terme diferents accions, entre elles el Cicle de Conferències-Xerrades per a l'Adquisició d'Hàbits Saludables en Temps de Pandèmia. Si bé aquest cicle de conferències-xerrades estava contextualitzat pel moment en què ens trobàvem –la pandèmia–, es pot extrapolar a qualsevol ensenyament virtual d'educació superior. Això és possible perquè la finalitat del cicle, a banda d'acompanyar la desil·lusió, la desmotivació i la monotonia que va provocar la situació, que implicava una nova adaptació dels nostres hàbits a les noves circumstàncies, també era pal·liar els efectes nocius d'estar assegudes, davant d'una pantalla, durant hores i en constant connexió amb la xarxa, denominador comú amb la formació en línia.

A més, cal afegir que, si bé aquest cicle el presentem com una activitat destinada a l'alumnat, és una activitat que s'adreça a tota la comunitat del màster: alumnat, professorat i PAS, ja que se senten beneficiades totes les persones que hi estiguin interessades. D'acord amb els escenaris d'intervenció establerts al PAT, aquesta activitat pertany a l'escenari «Seguiment i orientació durant el màster», en aquest cas grupal, i consisteix en la realització de les quatre conferències-xerrades següents:

11. És una assignatura anual del màster en què l'alumnat intervé a la comunitat en qualitat de professional de la intervenció social i educativa. Per a més informació, visiteu el pla docent de l'assignatura: <http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePDInfes?curso=2022&assign=571229&ens=M130J&recurs=pladocent&n2=1&idioma=CAT>.

- Com fem ús de la biblioteca virtual de la Universitat de Barcelona (UB)? A càrrec del personal CRAI UB de Mundet.
- Hàbits per a un estil de vida saludable. Transformació personal. A càrrec d'un professional de l'esport.
- Aprenentatge virtual/teletreball: higiene postural i exercicis com a prevenció. A càrrec d'una professional fisioterapeuta i osteòpata.
- Hàbits saludables a internet. A càrrec de professionals en comunicació audiovisual.

Totes les xerrades tenen un format breu de 90 minuts, en què es preveuen 40 minuts d'explicació i 50 minuts destinats al debat, consultes i assessorament. Cal remarcar que són dutes a terme per professionals en l'àmbit i amb domini de la matèria.

El contingut de les xerrades se selecciona a partir del repte que suposa fer un màster en format en línia i fent un sondeig previ amb l'alumnat, el professorat i el PAS. En aquesta anàlisi es detecten quatre necessitats, que es transformen en aquestes quatre xerrades. En primer lloc, fer un màster en línia requereix fer un ús virtual de la biblioteca; per tant, resulta necessari conèixer el potencial que pot tenir la biblioteca virtual en el procés formatiu de l'alumnat. D'altra banda, estar assegudes davant l'ordinador durant unes quantes hores cada dia planteja dos reptes: la importància de tenir hàbits saludables, que recauen a fer esport, tenir una bona alimentació i tenir hores de son reparadores, així com mantenir una bona postura corporal i dur a terme exercicis de prevenció per tal d'evitar lesions immediates i a mitjà/llarg termini. I, finalment, estar en contínua connexió a les xarxes presenta uns riscos dels quals hem de ser conscients per tal de fer-ne un bon ús. És per això que l'última de les xerrades es destina als hàbits saludables a internet, l'educació mediàtica.

### 11.3. Valoració i resultats de l'experiència

Les conferències-xerrades del cicle són valorades molt positivament i es posa l'accent en dues qüestions clau:

- Es destaca l'enfocament d'assessorament que han tingut les xerrades, ja que, després de l'exposició teòrica, les participants tenen un

espai ampli per poder fer consultes i preguntes a professionals experts, ja siguin genèriques o individuals.

- Són font de detecció d'altres necessitats interessants que permeten seguir amb aquest acompanyament de l'alumnat en el seu procés d'ensenyament-aprenentatge.

La valoració positiva també es fa palesa per la petició explícita de més conferències-xerrades amb el mateix format i amb contingut separat del mateix màster perquè, tal com s'evidencia en els resultats obtinguts en l'aplicació del qüestionari<sup>12</sup> de valoració d'aquest cicle: «una sessió més acompanyada, no tan sola darrere la pantalla de l'ordinador» i perquè «sento que hi ha una comunitat darrere, de què jo també formo part» i amb la qual «estableixo sinèrgies i connexions des d'un altre lloc». Per tant, en certa manera, podem dir que el cicle de xerrades-conferències dins el PAT, en el marc de l'ensenyament virtual a l'educació superior, ha suposat una estratègia pedagògica que ha creat comunitat i cohesió de grup.

Per acabar, destaquem la importància de destinar esforços des del PAT en la cura de la salut, ja que un dels seus efectes positius és el benestar que genera a tota la comunitat dins del context d'aprenentatge. De la mateixa manera, es remarca la importància de crear iniciatives i accions adreçades a tota la comunitat educativa.

12. S'ha dissenyat un qüestionari en línia per tal que les participants del cicle de conferències-xerrades puguin valorar-les. Aquest qüestionari s'ha elaborat i aplicat amb l'aplicació Google Forms.

## 12. EXPOSICIÓ VIRTUAL DEL *PHOTOVOICE* COM A ESPAI DE REFLEXIÓ I DE CONSTRUCCIÓ DE CONEIXEMENT

› Esther Luna, Macarena Cossio i Rui Zhou

### 12.1. Introducció

Aquesta experiència està emmarcada dins del projecte «Visibilitzar i dimensionar les violències sexuals i de gènere a les universitats», finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU), l'Agència Estatal d'Investigació (AEI) i el Fons Europeu de Desenvolupament Regional (ERDF), dins del programa estatal d'R+D+i, orientat als reptes de la societat 2018, amb número de projecte RTI2018-093627-B-I00.

Una imatge val més que mil paraules; hi ha una estratègia didàctica que combini la fotografia i la veu per treballar i aprofundir en els continguts d'una matèria? La resposta és afirmativa, el *photovoice* o fotoveu respon a aquest desafiament.

La paraula *photovoice* és una paraula composta que, com el seu nom indica, combina material fotogràfic (foto) i auditiu (veu) de caràcter participatiu i creatiu i que permet compartir les experiències i coneixements entre les participants sobre una temàtica en concret a partir de les fotografies que l'alumnat pren i la reflexió que en fa. Per tant, per dur a terme el *photovoice* cal equipar les persones de càmeres per tal que puguin crear les seves fotografies i representacions simbòliques.

Aquesta estratègia didàctica va néixer a principis dels anys noranta i va ser desenvolupada per la doctora Caroline Wang, professora i investigadora de l'Escola de Salut Pública de la Universitat de Michigan, amb la finalitat d'oferir oportunitats perquè les persones en situació de vulnerabilitat social poguessin explicar les seves històries i ser escoltades amb la seva pròpia veu, i participar, d'aquesta manera, activament en l'enfortiment de les seves comunitats. Va començar a aplicar-se a clas-



ses treballadores, a qui mancaven oportunitats per expressar els seus interessos i les seves vides. Així, les altres persones podien percebre les realitats a través dels ulls dels qui les patien. A partir d'aquí, es va fer servir com a eina educativa perquè la comunitat pogués identificar i reflexionar sobre les qüestions preocupants de les seves comunitats, promoure la sensibilització sobre els temes que es reflectien a les fotografies i els debats, a fi d'empoderar les participants i, al final, actuar en l'àmbit de les polítiques públiques (Wang i Burris, 1994, 1997; Wang *et al.*, 2004). El *photovoice* tenia un caràcter polític perquè pretenia reclamar l'atenció de les persones responsables de la presa de decisions i influir en les seves opinions sobre un tema específic o una realitat molt diferent de la seva. S'augmentava, així doncs, la consciència i l'enteniement d'experiències diferents de les pròpies i s'ajudava a desenvolupar una comprensió més àmplia i inclusiva de les qüestions que s'abordesin. D'aquesta manera, els responsables polítics poden prendre decisions més igualitàries sobre polítiques públiques amb l'objectiu de millorar la vida de persones en situació de vulnerabilitat social (Palibroda *et al.*, 2009).

Si bé el naixement del *photovoice* va ser en contextos vulnerables per tal de donar veu a persones en situació de risc social, en els darrers anys es considera una estratègia didàctica (Luna *et al.*, 2021), en què l'alumnat aprèn i aprofundeix en els continguts de la matèria a partir de la fotografia que pren i de la reflexió que en fa. Aquestes fotografies i reflexions estan impregnades de les seves pròpies experiències, idees i preocupacions sobre el tema a tractar. D'acord amb Spielman (2001), Nelson i Christensen (2009) i Horwitz (2012), el *photovoice* estableix un clima d'aula proactiu, participatiu i interactiu que enforteix el pensament crític i comunicatiu de l'alumnat i permet una relació igualitària i col·laborativa entre docent i alumnat.

## 12.2. Descripció

S'ofereix al professorat i a l'alumnat un seminari formatiu virtual sobre violències sexuals i de gènere a càrrec d'Aloe Cubero,<sup>13</sup> en què el

13. Aloe Cubero Pajares, professora de la Universitat Rovira i Virgili i membre del Grup de Recerca GREDI <https://www.ub.edu/gredi/aloe-cubero-pajares/>.

*photovoice* és l'estratègia didàctica utilitzada i les violències sexuals i de gènere és el seu contingut.

A partir d'un procés metodològic rigorós i planificat, que es pot consultar a Luna *et al.* (2021), el resultat ha estat la producció de fotonarratives, impregnades de l'emoció i tenyides de l'experiència de l'autora, que posen en relació amb el contingut après. A continuació, se n'exposen algunes amb una doble finalitat; d'una banda, compartir reflexions interessants que esperem que et facin vibrar i que et portin a la reflexió, i, de l'altra, donar a conèixer el treball dut a terme a manera d'exposició fotogràfica.



**Figura 12.** Fotonarrativa de Macarena Cossio. Font: elaboració pròpia.

I així estava jo, volent cridar, però en obrir la boca no em sortia ni un so. Així estava jo, pensant que estava boja, que segur que estava exagerant. Això no em pot estar passant a mi, jo soc millor que això, no? Així estava jo, justificant-ho, creient-me culpable. Així em quedava parada, amagant les baralles, els crits i les manipulacions, decorant la relació, pintant-la amb flors. Però, a poc a poc, em vaig esvaïr, vaig deixar de

ser jo mateixa... I ara em pregunto: si m'hagués pegat, me n'hauria adonat més aviat?

La violència de gènere no sempre és visible. De vegades és esmunyedissa, silenciosa, subtil..., molt subtil. La violència de gènere et fa dubtar de tu mateixa, et roba la identitat i juga amb la teva ment. Perquè de vegades pensem que no n'hi ha per a tant, perquè no sempre ens tracta malament, perquè estem segures que ens estima, perquè també ens ho passem bé en molts moments, perquè «tots es barallen», perquè..., perquè..., perquè...



**Figura 13.** Fotonarrativa de Rui Zhou.

Per què ens sentim «feliçes» d'estar «guapes» amb el maquillatge? Per què diuen que l'ús de maquillatge demostra respecte pels altres? Els estàndards de bellesa estan definits socialment i el plaer prové de la retroalimentació dels altres, i el maquillatge ens fa sentir més segurs davant del criteri social. Tot i això, quan portem maquillatge, la base de maquillatge sensibilitza la pell, el pintallavis resseca i irrita els llavis, l'ombra d'ulls i la màscara de pestanyes cauen fàcilment als ulls, i l'ús de lents de contactes durant molt de temps provoca sequedat als ulls.



**Figura 14.** Fotonarrativa d'autora anònima.

Entenc les violències sexuals i de gènere (VSdG) com qualsevol acte contra la voluntat d'una persona basat en normes de gènere i relacions desiguals de poder. Quan penso com he viscut les VSG que he patit, em ve el SILENCI (imatge de l'esquerra), així com la soledat que es desprèn d'aquest silenci; la por d'explicar el que ha passat per ser jutjada o titllada d'«exagerada» o, fins i tot, de sentir-me culpable pel que ha passat, perquè jo he estat el motor del que ha passat. Sempre m'he avergonyit de la meua història, l'he amagat i l'he fet fora dels meus pensaments. Després de molts anys, he acceptat «la meua història» perquè forma part de «la meua vida» i he deixat d'avergonyir-me'n fins al punt de voler compartir-la per tal de treure'm aquesta càrrega, que no és meua ni res de què jo sigui culpable. Aquest alliberament l'il·lustro amb la imatge de la dreta: CRIDAR.

Aquestes tres fotonarratives són una mostra del procés formatiu en *photovoice* rebut. Es va fer una **exposició** virtual de totes elles en el marc del I Simposi Internacional, «Reptes i oportunitats de la formació virtual en els estudis universitaris de grau superior», organitzat pel Màster ISE. Aquesta exposició pretén donar a conèixer i visibilitzar la realitat de les violències sexuals i de gènere, així com ser un acte de reconeixement de tota la producció feta per part d'alumnat i professorat en el procés formatiu.

### 12.3. Valoració i resultats de l'experiència

Entre els diferents resultats obtinguts en l'experiència, es destaquen dues qüestions principals. D'una banda, l'espai d'intercanvi i de diàleg que s'ha donat entre alumnat i professorat, ja que ha estat una formació compartida en què tots dos han tingut el mateix rol, d'alumnat. Aquesta relació ha trencat relacions jeràrquiques i ha afavorit l'apropament de mirades. I, d'altra banda, ha suposat un espai de reflexió transparent i constructiu, tal com s'evidencia a la fotonarrativa següent:



**Figura 15.** Fotonarrativa d'Esther Luna.

Flor és un nom femení i és la part de les plantes fanerògames on es troben els òrgans reproductors, que solen estar disposats en quatre verticils (calze, corol·la, androceu i gineceu); poden ser de moltes formes i colors diferents, unisexuals o hermafrodites, solitàries o agrupades en inflorescències.

Tant pel seu gènere, per la capacitat de reproducció com per la diversitat de formes i colors, em sento identificada com a dona amb la descripció de flor; el fet que sigui lila no és una coincidència.

Flor també significa «paraula o expressió d'admiració, afalac o elogi que s'adreça a una persona». Em sento novament identificada per l'agraïment i l'admiració a totes i tots per haver format aquest seminari i haver dedicat temps i espai a la reflexió, a una reflexió sincera lliure de judicis i de jerarquies.

I, com a reflexió final, si hem d'analitzar el significat de somiar flors liles, és símbol de prosperitat, de bons canvis, de riquesa espiritual i de sensacions positives. Espais com aquest són els que promouen que hi hagi canvis i transformació, que «les coses es moguin».

Finalment, volem fer un agraïment a totes les companyes participants en aquesta experiència, perquè sense el grup no és possible que hi hagi espais de debat i de reflexió: Aloe Cubero, Clara Felicita Ibáñez, Nil Ortiz, M. José Rubio-Martín<sup>14</sup> i Agustina Sanllehí.

14. Doctora M. José Rubio-Martín, professora de la Universitat Complutense de Madrid. Per a més informació, visiteu <https://www.ucm.es/trabsocialcomun/m%C2%AA-jo-se-rubio-martin>.

### III. APORTACIONS FINALS

En aquest darrer apartat recollim la mirada d'una estudiant, com a acció d'escolta activa a l'alumnat, destinatari de la formació. També la vivència d'un professor associat, que alhora és estudiant del màster, que aporta una reflexió conjugant la doble mirada com a docent i alumne. I, finalment, i a manera de tancament, es comparteixen algunes reflexions finals.

## 13. EXPERIÈNCIES D'APRENTATGE: SENTIR-SE PART DEL GRUP EN LA FORMACIÓ EN LÍNIA

### › Àgueda Selfa

#### 13.1. Introducció

Al llarg de la història, l'educació ha anat afrontant canvis en els models implementats per poder adaptar-se als reptes que l'entorn social planteja. La globalització accelera aquests canvis i el model convencional que domina a les aules s'ha vist obligat a incloure l'ús de les tecnologies per aplicar noves pràctiques educatives.

Actualment, la formació híbrida està activa en gran part de les formacions existents i subjecta a múltiples factors que la converteixen en una acció educativa transformadora. Així i tot, això requereix docents que apliquin metodologies dinàmiques on es mostri un aprenentatge significatiu per a l'alumnat i que generi experiències satisfactòries en els processos d'aprenentatge. Per fer-ho, és important que l'alumnat se senti part tant del procés en què està immers com del grup a què està subjecta aquesta formació.

#### 13.2. Descripció

Qualsevol procés relacional entre persones ve derivat d'una interacció dels membres. Aquesta interacció s'enforteix a partir del diàleg que s'estableix entre ells.

En els processos educatius aquesta interacció és molt important atès que, a través de la comunicació que es genera, s'enforteixen les relacions interpersonals entre el professorat i l'alumnat (Pérez, 2009). En la formació presencial aquesta comunicació ja es visualitza amb la interacció de les persones participants, però en la formació híbrida s'ha de construir entre els membres que hi participen.



Es torna indispensable en la modalitat de formació en línia generar sensació de comunitat i afavorir la creació de situacions de participació social i consulta entre les persones integrants. A partir del disseny d'activitats que impliquin interacció, es pot reduir la distància personal i fer que l'alumnat estigui immers en el procés d'aprenentatge. Així doncs, s'han de promoure espais virtuals de diàleg com a mecanisme d'intercanvi i interacció amb els membres del grup, a fi d'evitar el sentiment de solitud i poder adaptar, així, la formació a les necessitats de les persones participants.

En aquest sentit, podem parlar del sentiment de pertinença (Roque i Quizhpi, 2022), atès que és l'element central per a la continuïtat de les interaccions.

Quan parlem de sentiment de pertinença, hi incloem una sèrie de dinàmiques, tant pròpies com externes, que ens ajuden a incloure'ns com a individus en el grup. Una de les qüestions centrals és la complicitat que s'estableix entre les persones integrants.

Si ens centrem en la formació en línia, aquestes dinàmiques continuen sent principals per poder formar part de la comunitat d'aprenentatge, però aquesta vegada recau molt més pes en la figura del professorat, ja que ha de ser una peça central per forjar aquesta complicitat.

En la formació híbrida, el rol de la persona docent canvia radicalment i es torna necessari adequar el model educatiu impartit en la formació presencial, guiant el procés de formació i incorporant noves funcions, com ara les competències digitals (Viñals i Cuenca, 2016) i bones pràctiques educatives.

No obstant això, implementar aquestes pràctiques implica que totes les integrants ens sentim part del desenvolupament i l'execució de l'activitat formativa, de manera que s'aconsegueixi la col·laboració en el procés de formació. Així doncs, les línies educatives a les quals els programes s'encaminen han d'incloure més implicació de l'alumnat en les activitats que s'organitzen propiciant aprenentatges col·laboratius, construint conjuntament el coneixement mitjançant la reflexió i l'intercanvi d'idees perquè s'enforteixin les relacions interpersonals (Pérez, 2009) i, per consegüent, tots els integrants ens sentim més

identificats amb el desenvolupament del programa (Fernández i Parrilla, 2021).

Per això, crear una comunicació horitzontal i dinàmica entre les participants del procés formatiu –professorat i alumnat–, implementar activitats col·laboratives que facilitin aquesta comunicació, fer servir eines digitals que promoguin un espai virtual per afavorir situacions de consulta i participació comporta com a resultat la facilitat en el seguiment del procés d’aprenentatge per al professorat i una adquisició adequada dels coneixements per part de l’alumnat.

### 13.3. Valoració de l'experiència i resultats

En primer lloc, cal esmentar que la formació requereix un temps d’adaptació per part de la institució que la imparteix i més si la seva activitat principal està centrada en la formació presencial. Com s’ha comentat anteriorment, la formació en línia necessita uns coneixements per part del professorat en l’ús d’eines didàctiques en entorns digitals; plataformes virtuals capaces d’oferir el contingut adequat a l’alumnat, tenint en compte les exigències que les tecnologies requereixen en els processos educatius i sense generar sensació de soledat o abandonament en l’alumnat menys preparat per a la modalitat en línia, entre altres.

En aquest sentit, al llarg del procés d’aprenentatge que hem rebut, s’ha vist evidenciada una transició positiva de model educatiu per part de la institució i del professorat, en termes d’adaptació de la seva modalitat educativa centrada en la presencialitat, cap a una d’adaptada a les noves tecnologies.

En segon lloc, la transició d’una modalitat educativa presencial a una en línia també influeix en l’alumnat, ja que s’han de canviar les dinàmiques relacionals amb les nostres iguals, el professorat i la formació.

No obstant això, al llarg del procés, el professorat ha combinat classes magistrals sincròniques i noves metodologies adaptades a la formació en línia. Les primeres estan més centrades a desenvolupar-se amb caràcter tradicional, amb l’única diferència observable de fer-les davant d’una pantalla i sense promoure la interacció entre les persones parti-

cipants. Aquesta metodologia no facilita la participació i, com a conseqüència, l'alumnat presenta poca atenció i implicació en el contingut de la matèria.

Les segones s'han evidenciat en la realització de classes sincròniques i asincròniques més dinàmiques utilitzant plataformes interactives, creant diversos grups de treball entre l'alumnat i promovent espais virtuals de consulta entre les persones participants. Com a resultat, aquesta metodologia ha estat més ben rebuda per l'alumnat, ja que afavoreix el procés d'aprenentatge i, per consegüent, que l'alumnat s'impliqui en les activitats que s'organitzen i en el contingut de la matèria amb el desenvolupament dels programes educatius.

A partir de dinàmiques relacionals i comunicatives que s'han anat creant entre tots els membres del procés formatiu i els espais que han afavorit la reflexió del contingut de la matèria, s'han dut a terme debats entre les persones participants, s'han compartit coneixements i s'han treballat competències pròpies de l'expressió oral i escrita, entre altres.

Així doncs, valdre's metodologies dialògiques i dinàmiques ha facilitat la participació de totes les integrants del procés formatiu i ha possibilitat que l'alumnat pugui ser particip del seu procés d'aprenentatge posant en joc altres competències pròpies d'aquest procés.

## 14. MIRADES COMPLEMENTÀRIES A LA FORMACIÓ EN LÍNIA UNIVERSITÀRIA

› **Antonio Alcántara**

### 14.1. Introducció

L'autor d'aquest capítol fa una reflexió entorn de la formació virtual superior universitària a partir de la seva experiència, d'una banda, com alumne del Màster ISE que assisteix a les classes i, de l'altra, com a professor en actiu. Ofereix visions complementàries que permeten extreure valoracions, aprenentatges i recomanacions per a la docència en línia.

Ha estat un curs marcat per les condicions i la normativa del segon any de pandèmia. Totes hem tingut afectacions emocionals i organitzacionals, independentment del rol discent o docent. Passar a un format de formació en línia de manera obligada i sobtada ha generat una gran complexitat, tant per al col·lectiu d'alumnat com del professorat. El món digital no és res de nou, però sí que ho ha estat la situació excepcional que ha obligat a aquesta adaptació. La cultura digital genera una representació col·lectiva de la realitat social i crea «una concepció dels espais individuals i col·lectius, i noves formes de relació, organització, producció i consum de béns i serveis» (Viché, 2013, p. 3). Ha estat una construcció imprevista de noves relacions en un marc digital. En aquest sentit, mantenir-nos a prop, preservar l'atenció a través de la pantalla i alhora ser capaços de generar una relació d'ensenyament i aprenentatge de qualitat s'han convertit en alguns dels reptes als quals hem de donar resposta. Sangrà (2020) planteja un aforisme que diu «No hi ha distància més llarga que la falta d'interès» (Sangrà, 2020, p. 32). Ens planteja que l'educació en línia ens dona un cop de mà per fer més curta la distància social. I, per a aquest acostament, és essencial disposar de les eines digitals i, alhora, no obviar que les dinàmiques participatives i dialògiques són les que ens situaran en un escenari per a la vivència i la implicació dels diferents actors del fet educatiu (Viché, 2013).

D'aquesta manera se situa com una guia metodològica la proposta de Guitert *et al.* (2020), de cinc elements clau per a un model d'aprenentatge basat en projectes col·laboratius en línia en l'educació superior:

- Alumnat al centre. El curs ha d'estar centrat en l'estudiant i fomentar-ne el paper actiu.
- Estructura en fases. El curs està estructurat en fases, que inclouen un conjunt d'activitats basades en tasques o reptes i la seva unió amb el treball col·laboratiu.
- Multiforment. Els recursos estan en diferents formats (textual, web, vídeo) a fi de promoure la motivació i l'aprenentatge.
- Avaluació 360°. Inclou l'avaluació individual, la reflexió grupal, l'autoavaluació de la contribució individual a les tasques del grup, la valoració de la contribució de les companyes amb una activitat d'avaluació per parelles i l'avaluació global del curs.
- Professorat en línia proactiu. La presència docent és clau durant el disseny de les activitats i en el seguiment continu del procés dels grups i la seva avaluació.

## 14.2. Descripció

La comunitat educativa s'ha adaptat als canvis i a una incertesa constant, però també hi hagut un aprenentatge continu de noves eines i coneixements. La doble mirada que plantejem en aquest article ve donada pel doble rol de docent i discent. Així, la dinàmica de classes ens ofereix una informació molt valuosa i alhora també recollim evidències en els espais de relació i col·laboració que es generen fora de l'aula. Són els espais que es produeixen entre alumnat i també entre professorat.

L'assistència a classe com a alumna permet veure metodologies que faciliten l'aprenentatge, l'atenció i la connexió entre discent i docent. I també permet copsar aquelles que no. Disposar d'un ventall ampli de professorat ens fa valorar una diversitat de propostes metodològiques i també d'escenaris educatius. Hi ha professorat que coneix i disposa d'eines digitals de qualitat, té nocions per generar una producció audiovisual atractiva, sap crear una dinàmica didàctica que assegura l'atenció i mostra un interès per connectar amb l'alumnat. També veiem com aquests elements varien d'un docent a altre. Des de la mirada del pro-

fessorat ens trobem amb alumnat que disposa d'eines digitals adequades per interactuar, es troba en l'espai adequat i també té la motivació per mantenir-se atent. Sortir de la pantalla negra en un marc de confinament és tot un repte. Tant per mostrar l'espai personal de casa com per la situació física i emocional del moment.

Alhora, els espais de treball col·laboratiu entre l'alumnat i també entre el professorat són els llocs on es poden contrastar i complementar aquestes observacions. Els espais de treball entre el professorat són més formals i els trobem en les reunions dels equips docents o en les col·laboracions per planificar i millorar les classes. Els espais que es produeixen entre alumnat són més informals i estan vinculats al moment de conversa durant els treballs i entre classes. Destaca el funcionament dels grups de WhatsApp d'alumnat, en què, a vegades, es comenta la classe en directe i paral·lelament al que està passant a la pantalla. Es parla del ritme de la classe, del cansament i d'aquelles coses que no s'entenen, o d'aquell descans que de vegades no arriba.

Disposar de les dues mirades complementàries, discent i docent, al llarg del curs ens obre la possibilitat d'aglutinar elements per fer una valoració i, posteriorment, algunes propostes de millora.

### 14.3. Valoració i resultats de l'experiència

Recollir i ordenar la informació d'aquests diferents espais permet fer una valoració d'aquests mesos de formació en línia. Les idees força són les que s'expliquen a continuació:

- La situació de formació en línia és nova i complicada per a tothom, tant per a l'alumnat com per al professorat.
- L'aprenentatge es dona de manera constant. La cerca de nous recursos digitals, les dinàmiques a la classe, la transmissió de continguts, entre altres, és una descoberta contínua. Destaca la generositat i la bona voluntat per compartir de totes les participants implicades.
- Un equip docent cohesionat i generós permet compartir coneixements, eines, estratègies i també neguits, il·lusions i esperances. La feina prèvia de planificació conjunta de tot l'equip i el seguiment són un element clau.

- Les classes són difícils de seguir quan només són en format magistral i es fan acompanyades de PowerPoint.
- Els descansos són necessaris i han d'estar definits i planificats. S'han de respectar. La desconnexió es provoca en uns vint minuts.
- La plataforma tipus Zoom té més prestacions i facilita molt més la comunicació i la participació que altres tipus, com la de BbCollaborate. Disposar d'eines que permeten que tothom es pugui veure i generar equips de treball en el moment facilita la dinamització, l'atenció i l'aprenentatge durant la classe.
- La càmera de l'alumnat ha d'estar encesa en tot moment. I, si hi ha problemes de connexió, han d'estar justificats. Les càmeres apagades no faciliten la comunicació. De vegades, fer dinàmiques de treball col·laboratiu en equips petits a l'inici de la classe fa que les pantalles s'obrin i quedin així la resta de la classe.
- El format en línia permet seguir la classe des de diferents espais. És bàsic que el lloc faciliti l'atenció i la concentració.
- Els dispositius per seguir les classes per part de l'alumnat no poden ser telèfons mòbils. No faciliten un entorn virtual agradable i senzill per fer classes més dinàmiques i fer servir eines col·laboratives.
- Falta un espai relacional informal. Les eines en línia faciliten la conversa, però no creen un espai relacional espontani on trobar-se i generar diàlegs com, per exemple, passa a la biblioteca o al bar.

En parar atenció a aquestes valoracions derivades de l'observació participant es proposen una sèrie d'accions per a les docents amb l'objectiu de facilitar l'aprenentatge, la connexió i l'atenció de l'alumnat. S'expliquen a continuació:

- Organitzar les classes amb un ritme clar que mantingui l'atenció i faciliti l'adquisició de coneixements. S'han de combinar classes positives amb dinàmiques d'equip i materials audiovisuals a fi de mantenir l'energia i l'atenció de l'alumnat. S'ha de facilitar el guió de la classe i, si és possible, de tota l'assignatura i mostrar, de manera clara, què està passant i què passarà.
- Utilitzar eines col·laboratives i visuals com el Miro, Jamboard, Padlet, Lucichard,<sup>15</sup> entre altres. Es tracta d'introduir estratègies que facilitin que totes les veus de l'alumnat arribin als espais col·lectius.

15. Aplicacions de programari lliure, ja introduïdes anteriorment en aquesta publicació.

I també s'han d'aprofitar les eines asincròniques com els fòrums i blogs, a més d'assegurar-se que arribi la informació necessària i es produeixi la interacció entre l'alumnat.

- Fer servir les dinàmiques d'aprenentatge que tenen com a objectiu resoldre un repte. Poden ser ludificacions, el treball a partir de casos o l'elaboració de projectes. I, en la mesura del que sigui possible, vincular-ho a experiències reals.
- Implicar l'alumnat en la valoració del procés d'aprenentatge, de les competències adquirides i del funcionament del treball col·laboratiu. També donar un temps de qualitat i recurrent per aclarir dubtes, explicar neguits, generar relacions, recollir propostes de millora i valorar el funcionament del curs. Aquest espai pot ser al principi o abans de finalitzar la classe. O bé, cada cert temps, dedicar la meitat d'una classe a conversar sobre el moment emocional i organitzacional i, alhora, introduir valoracions de la dinàmica de la classe. En definitiva, és important trobar temps per fer un millor acompanyament a l'alumnat.
- I, per acabar, mantenir amb intensitat la coordinació de l'equip docent a les classes i emocionalment. Al mateix temps, és un factor clau disposar del suport de l'organització i la creació d'un ambient que faciliti la cooperació i la cura dels processos i les persones.

En conclusió, l'adaptació a la formació en línia ens situa en un escenari de millora docent per tal d'assegurar processos d'aprenentatge significatius. I això implica canvis personals, tècnics i organitzacionals. Un canvi cultural.



## 15. LES ESTRATÈGIES TAC PER A LA MILLORA DE LA COMUNICACIÓ, PARTICIPACIÓ I GENERACIÓ DE CONEIXEMENT COMPARTIT EN LA FORMACIÓ VIRTUAL. OPORTUNITAT D'ENRIQUIMENT DEL MODEL TPACK

› **Núria Fabra, Esther Luna, J. M. Mesquida i Adela Boixadós**

En aquest volum s'han recollit diverses aplicacions, estratègies metodològiques i eines tecnològiques útils per a la docència en línia, aportacions que esperem que siguin d'utilitat per a la innovació docent en la formació superior universitària. Es tracta d'una selecció d'experiències que han estat identificades, en el marc del MISE, conjuntament per l'alumnat i el professorat, com a pràctiques recomanades. Considerem que les TIC no són, només, una eina o mitjà per a la formació en línia, sinó que són estratègies vàlides que aporten innovació docent tant a la formació presencial com a la formació en línia. Així doncs, parlem de TAC, la tecnologia com a eina per millorar la qualitat de l'aprenentatge, un pas més enllà de la utilització de la tecnologia en la docència (TIC).

El professorat ha exposat que la formació en línia aporta instruments de comunicació i motivació a l'alumnat, especialment de les persones més joves, emprant un llenguatge que els és molt proper i que facilita la participació digital de manera senzilla i pràctica a la formació presencial i en línia. Tal com hem comentat a l'inici, aquesta és una característica del TPACK, en el sentit que la tecnologia no és només un recurs, sinó una estratègia que incorpora valor afegit. Hem après del model TPACK que els escenaris digitals tenen un alt potencial docent amb capacitat per transmetre i constituir entorns d'aprenentatge motivadors i ajustats a les necessitats de l'alumnat i que cal prendre la perspectiva d'integració i significació de coneixements en els suports i eines digitals com una acció global; és a dir, no es tracta només d'emprar el canal, sinó de considerar-lo una estratègia docent.

El model TPACK inclou les categories coneixement tecnològic, coneixement pedagògic i coneixement de contingut, així com les interseccions entre aquestes mateixes categories, que donen lloc a les categories de

coneixement tecnopedagògic, el coneixement tecnològic i de contingut, el coneixement pedagògic i de continguts i el coneixement tecnopedagògic del contingut (Koehler i Mishra, 2009). Des de la nostra experiència i, després d'escoltar l'alumnat i el professorat del Màster ISE, corroborem la seva importància i considerem oportú proposar una nova dimensió, que està centrada en la generació d'una comunitat d'aprenentatge. És a dir, creiem que la formació superior universitària ha de facilitar la participació de l'alumnat a partir de les seves necessitats i interessos, i aportar una perspectiva ètica i crítica cap a la societat que ens envolta construint coneixement compartit que contribueixi a la transformació social.

En aquest sentit, la generació de coneixement compartit no tan sols millora la significació dels aprenentatges, sinó que constitueix una estratègia de capacitació per al treball en equip i el treball en xarxa. Les oportunitats que aporten les TAC i els seus beneficis de reducció de temps i desplaçaments incrementen el compromís formatiu i generen dinàmiques de treball que faciliten la cooperació. Emprar les eines digitals ens acosta a les persones joves; resulta un sistema sostenible que permet crear noves sinergies entre alumnat, professorat, tercer sector i món empresarial.

Aquesta nova dimensió proposada al model TPACK recau en la importància de crear comunitat, és a dir, vetllar per la introducció d'estratègies digitals que permetin la generació de coneixement compartit. Tal com s'apunta anteriorment, les eines digitals són un nou espai de relació; per això el TPACK s'enriqueix amb la introducció d'aquesta dimensió relacional que contribueix a la creativitat i la innovació desenvolupant les competències necessàries per al treball en xarxa. Les experiències en què l'acció docent no ha facilitat la participació de l'alumnat s'han basat en la transmissió de continguts i han deixat de banda el desenvolupament i el reforç dels vincles que poden afavorir dinàmiques de treball i processos de cohesió grupal. Aquestes han estat valorades com a negatives i, per contra, s'han posat en valor les pràctiques que han incorporat aquesta dimensió relacional: les classes virtuals síncrones en què s'obren les càmeres, es limita l'ús de la funció de projecció de presentacions per incrementar els temps de presència del professorat a la pantalla, s'incorporen vídeos i imatges de les participants, es divideixen els grups grans en sales paral·leles que facilitin la

participació de tot l'alumnat, s'inclouen activitats participatives i dinàmiques que fomentin la interactivitat, es regulen els temps d'activitat, es vetlla per la generació d'espais lúdics per a converses informals i activitats complementàries virtuals o presencials que contribueixin a generar sinergies col·laboratives són les pràctiques més ben valorades que alumnat i professorat manifesten per facilitar la generació d'aprenentatges significatius. Totes elles comparteixen la idea de crear comunitat d'aprenentatge. L'acompanyament tutorial personalitzat ha estat un altre element considerat de valor, que ens recorda la importància del vincle educatiu, base de la docència.

Un element constant que han posat de manifest estudiants i professorat és la importància de tenir en compte les desigualtats socials i les esclotxes digitals; un model TPACK eficient requereix disposar d'eines digitals i formació especialitzada per a un ús correcte; a més, necessita temps de treball de preparació per part del professorat i de participació i treball per part de l'alumnat. Sense aquests requisits previs, la formació no permet establir dinàmiques ni ofereix un entorn de formació que permeti una formació de qualitat. Així doncs, la tecnologia té les seves limitacions, que no es poden menystenir en el procés de disseny i implementació. És una inversió rendible en temps i recursos, i sovint és una metodologia molt sostenible i recomanable.

Així doncs, la nostra experiència ens porta a recomanar la introducció dels recursos digitals en la formació presencial i el seu aprofitament com a oportunitats de millora de la comunicació amb l'alumnat, i d'innovació docent. També és important posar en marxa estratègies que incentivin la participació i facilitin no tan sols la transmissió d'aprenentatges, sinó la cooperació amb el teixit social i empresarial per generar coneixement pràctic, de manera que s'incrementi el compromís de la universitat amb el món professional i s'ofereixi a l'alumnat dinàmiques i sinèrgies de treball basades en la cooperació. És amb aquesta voluntat que hem recollit les experiències presentades i us n'ofereim la descripció, com aplicar-les i la reflexió entorn de la seva utilitat a partir de l'experiència viscuda.

Per acabar, i a manera de conclusió, volem remarcar tres idees força.

La primera d'elles ha sorgit anteriorment, però, a causa de la importància que ha tingut en la reflexió generada en el professorat i l'alumnat implicat en la recerca i la redacció d'aquest volum, considerem oportú recordar-la: *la construcció de la comunitat d'aprenentatge*. Entenem l'acció docent com un espai reflexiu i de generació de coneixement on es construeixen entorns d'aprenentatge i indagació a partir de la interacció bidireccional. Construir una comunitat d'aprenentatge implica que professorat i alumnat comparteixen la responsabilitat de participar en les activitats docents presencials i en línia. Cal incorporar activitats que facilitin el sentiment de pertinença a l'equip de treball, exercicis que han de ser desenvolupats amb responsabilitat i compromís per l'alumnat. Només des de la participació activa es genera un espai de prou confiança per poder expressar-se de forma oberta i sincera, de manera que es generen entorns de formació bidireccional de qualitat. El compromís de participació de l'estudiant, així com la responsabilitat del professorat d'oferir entorns d'aprenentatge, eines i recursos idonis per als continguts en cada medi són la clau per a l'aprenentatge. Per tant, és només des de la corresponsabilitat que es construeixen entorns d'aprenentatge eficients. L'aula presencial o virtual són espais de treball actiu que requereixen rigor i temps de dedicació. La formació en línia pot implicar un estalvi de temps en tant que evita els temps de desplaçament, però en cap cas suposa un menor temps de treball per a l'estudiant ni per al professorat. Es constata, a partir de la nostra experiència, que fins i tot pot requerir més temps de planificació i preparació per part del professorat. Els coneixements i el domini de l'entorn virtual són facilitadors, però el treball formatiu necessita compromís, esforç i temps de treball.

Igualment, s'evidencia la necessitat de generar coneixements que donin resposta als reptes i interrogants de les persones participants i la societat en què estan immerses, que impulsin la recerca de respostes a les necessitats socials emergents, que estiguin d'acord amb els reptes de la sostenibilitat mediambiental i la millora necessària de cohesió social. És des d'aquesta concepció que la formació superior universitària té el dret i el deure d'incorporar la tecnologia com una estratègia docent, que facilita la comunicació i promou la participació, ja que és un llenguatge que forma part de la nostra quotidianitat i que respon a les necessitats d'una societat informada i interconnectada. Moltes de les

aportacions recollides giren a l'entorn de les estratègies del professorat a fi de millorar la comunicació, construir comunitat d'aprenentatge, convertir l'aula presencial o virtual en un espai reflexiu de conscienciació, afavoridor d'assumir la nostra responsabilitat en la construcció d'un futur millor, un mètode per a la connexió entre la teoria i la pràctica, una plataforma per a la generació compartida de coneixement. La tecnologia no és només una eina; esdevé un mitjà, una estratègia que facilita aquest exercici de corresponsabilitat i ens ajuda a ser coherents amb l'educació entesa com a motor de canvi, una educació compromesa amb la millora de les relacions entre les persones en i amb la comunitat que s'orienta a la construcció d'un món millor. Una eina que cal conèixer, ja que és necessària la formació del professorat i l'alumnat quan no es disposa dels coneixements necessaris per garantir la seva participació activa.

La segona idea força posa l'accent en *la importància d'escoltar i incorporar l'alumnat tant en la docència com en la recerca*, ja que dota de qualitat l'acció i la innovació docent. Si l'alumnat és el centre de la formació, ha de formar part i ha d'estar integrat en tota acció formativa i avaluadora. La seva veu, com es veu en aquest volum, és rellevant i aporta elements de valor: el contrast d'expectatives i creuament de mirades de necessària escolta activa, que converteixen l'acció docent en una acció de corresponsabilitat i pacte educatiu alumnat-professorat. En el nostre cas, podem corroborar que ha estat una experiència de generació de coneixement compartit en què totes hem après més, aportant resultats més pràctics, significatius i reflexius.

La tercera és *l'aprofitament de les oportunitats que la tecnologia ens brinda de treballar en col·laboració amb el món industrial, el tercer sector social i les institucions públiques*. La tecnologia facilita la col·laboració bidireccional, una responsabilitat docent de connectar la formació superior a les necessitats socials i el món professional des d'una perspectiva crítica i constructiva.

Per tot això, proposem oferir formacions virtuals que prevegin estratègies i dinàmiques facilitadores de la participació de l'alumnat, en què el professorat acompanya en el procés formatiu i genera contextos d'empoderament amb un compromís educatiu real. També convé facilitar l'establiment de pactes docents eficients, no tan sols dins la universi-

tat, sinó en complicitat amb el món professional, així com incrementar el compromís social del model formatiu i posar en valor la missió de la universitat: contribuir a la generació de coneixement a fi de construir un món més eficient, sostenible i amb més índexs de cohesió social.

Esperem que aquest recull sigui d'interès i impulsi a seguir treballant per trobar estratègies didàctiques que millorin la qualitat i l'impacte de l'educació superior. Animem la comunitat universitària a incorporar la nostra contribució: sumar al TPACK una dimensió relacional que converteixi l'espai virtual en una comunitat d'aprenentatge, participativa i dinàmica.

## BIBLIOGRAFIA

- Adell, J. (2010). Diseño de actividades según el TPACK [vídeo]. A: *Diseño de actividades didácticas con TIC. Modelo TPACK* [ponencia]. II Jornadas de Educación Digital (JEDI), Universidad de Deusto. <https://www.youtube.com/watch?v=5mi2D7WTMXI>
- Adell, J. i Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? A: J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino i A. Vázquez (coords.). *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13-32). Asociación Espiral, Educación i Tecnología. [https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias\\_emergentes\\_en\\_educacin\\_con\\_TIC.pdf](https://ciberespinal.org/tendencias/Tendencias_emergentes_en_educacin_con_TIC.pdf)
- Alcalá del Olmo-Fernández, M. J., Rodríguez-Jiménez, C., Santos-Villalba, M. J. i Gómez-García, G. (2021). Educar para el desarrollo sostenible en el contexto universitario: un análisis bibliométrico. *Formación Universitaria*, 14 (3). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000300085>
- Alonzo Rivera, D. L., Valencia Gutiérrez, M. del C., Vargas Contreras, J. A., Bolívar Fernández, N. del J. i García Ramírez, M. de J. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5 (4), 109-114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>
- Aparicio, Ó. Y. i Quintana, J. (2017). Las TIC como herramientas cognitivas. A: J. Quintana i Ó. Y. Aparicio (eds.). *Temas emergentes en educación* (pp. 57-68). Universidad Central. <https://bit.ly/3BgjuYO>
- Argota-Pérez, G., Álvarez Becerra, R. M., García-Ceccarelli, J. A., Bendezú-Acevedo, M. D. R., Castillo-Romero, P. C., Pari-Olarte, J. B., Roca-Vazquez, K. L., Gutierrez-Ramos, E. M. i Peñaranda-Calle, C. A. (2021). Formación educativa, investigación e innovación en docentes universitarios: precepto crítico contemporáneo. *Paideia XXI*, 11 (1), 127-139. <http://revistas.urp.edu.pe/index.php/Paideia/article/view/3906/4778>
- Badilla-Saxe, E. (2015). *Educación sin distancia*. <https://www.nacion.com/opinion/foros/eleonora-badilla-educacion-sin-distancia/Z3KMRF-CALJDERAGDCWU35K5T7Y/story/>
- Bakker, A. B., Petrou, P., Op den Kamp, E. M. i Tims, M. (2020). Proactive vitality management, work engagement, and creativity: the role of goal orientation. *Applied Psychology*, 69 (2), 351-378. <https://doi.org/10.1111/apps.12173>

- Balladares-Burgos, J. i Valverde-Berrocoso, J. (2022). El modelo tecnopedagógico TPACK y su incidencia en la formación docente: una revisión de la literatura. *RECIE, Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6 (1), 63-72. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/376/323>
- Beatty, B. J. (2019). *Hybrid-flexible course design*. EdTech Books. Building the Universities of the Future through Social Innovation Education. <https://bufsie.eu/>
- Bender, S., Rubel, D. J. i Dykeman, C. (2018). An interpretive phenomenological analysis of doctoral counselor education students' experience of receiving cybersupervision. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 11 (1). <https://repository.wcsu.edu/jcps/vol11/iss1/7>
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9 (2), 1-39. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753>
- Brown, S. J., White, S., Bowmar, A. i Power, N (2017). Student engagement in a compulsory introductory physiology course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 17 (1), 52-62. <https://doi.org/10.14434/v17i1.20066>
- Building the Universities of the Future through Social Innovation Education (BUFSIE) (2021) <https://bufsie.eu/>
- Bush, J. (2020). Using screencasting to give feedback for academic writing. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15 (3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/17501229.2020.1840571>
- Cabero, J. (dir.) (2014). *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK (conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido)*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32292/1a%20formacion%20del%20profesorado%20en%20TIC.pdf>
- Cabero, J. i Duarte, A. M. (1999). Evaluación de medios y materiales de enseñanza en soporte multimedia. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 13, 23-45. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45495/file\\_1.pdf](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45495/file_1.pdf)
- Cabeza, P. D., Fernández, P. V. i Roldán, B. M. I. (2020). Internal networking and innovation ambidexterity: the mediating role of knowledge management processes in university research. *European Management Journal*, 38 (3), 450-461. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2019.12.008>



- Capilla, A., Sainz, J. i Sanz, I. (2020). *Efectos de la crisis del coronavirus en educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Cardona, J. P. (2015). Estudio correlacional de implementación de diseño emocional en objetos de aprendizaje. *Campus Virtuales*, 4 (1), 44-54. [www.revistacampusvirtuales.es](http://www.revistacampusvirtuales.es)
- Cavinato, A. G., Hunter, R. A., Ott, L. S. i Robinson, J. K. (2021). Promoting student interaction, engagement, and success in an online environment. *Anal. Bioanal. Chem.*, 413, 1513-1520. <https://doi.org/10.1007/s00216-021-03178-x>
- Cobos, A. i Muela, J. A. (2018). Propuesta de implantación de estructuras asistenciales para la promoción universal, selectiva e indicada de la salud y el bienestar emocional en el ámbito educativo. *Revista de Estudios de Juventud*, 18 (121), 183-192.
- Colvin, J. C. i Tomayko, M. C. (2015). Putting TPACK on the radar: a visual quantitative model for tracking growth of essential teacher knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15 (1), 68-84. <https://citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v15i1current-practice1.pdf>
- Cooper, S. (2008). Delivering student feedback in higher education: the role of podcasting. *Journal of Music Technology and Education*, 1 (2), 153-165.
- Cospaces (2022). *Make AR & VR in the classroom*. Cospaces. <https://cospaces.io/edu/>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L. i Tsai, C. C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Educational Technology & Society*, 16 (2), 31-51. <https://drive.google.com/file/d/1JVqLvK7PWVmahk31BC2rU-DPPdWPS6obF/view>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., Tsai, C. C. i Tan, L. L. W. (2011). Modeling primary school pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) for meaningful learning with information and communication technology (ICT). *Computers and Education*, 57 (1), 1184-1193. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131511000157>
- Chiloeches Giraldo, C. (2021). *La educación emocional dentro de la acción tutorial en el contexto del COVID-19*. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/22493>

- Colvin, J. C. i Tomayko, M. C. (2015). Putting TPACK on the radar: a visual quantitative model for tracking growth of essential teacher knowledge. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 15 (1), 68-84. <https://citejournal.org/wp-content/uploads/2016/04/v15i1current-practice1.pdf>
- Comissió Europea. (2002). Erasmus+. Programa de la UE per a l'educació, la formació, la joventut i l'esport. Intercanvis virtuals en educació superior i joventut. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-1/virtual-exchanges>
- Departament d'Educació (2022). *Marc de referència de la competència digital docent*. Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. <https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/pla-educacio-digital/marc-referencia-competencia-digital-docent/marc-referencia-cdd.pdf>
- Duarte Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 29, 97-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Dwyer, C. P., Hogan, M. J. i Stewart, I. (2014). An integrated critical thinking framework for the 21st century. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2013.12.004>
- Eltahir, M. A., Alsahhi, N. I., Qatawneh, S. H., H.A. i Jaradat, M. A. (2021). The impact of game-based learning (GBL) on students' motivation, engagement and academic performance on an Arabic language grammar course in higher education. *Education and Information Technologies*, 26 (3), 3251-3278. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10396-w>
- Escorcía, G. (2017). *Abstracción del territorio* [vídeo]. Universidad Castro Carazo <https://www.youtube.com/channel/UCsz784UXtV6OeapFZ-QrGgKA>
- European Comission. Employment, Social Affairs & Inclusion. (2019). *The European pillar of social rights action plan*. European Union. <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>
- Evans, C. i Gibbons, N. (2007). The interactivity effect in multimedia learning. *Computers & Education*, 49 (4), 1147-1160. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.008>
- Fernández, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas apoyadas en el uso de las TIC para fomentar el aprendizaje cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95 (34.2), 79-100.

- Fernández Menor, I. i Parrilla Latas, Á. (2021). Apuntes para la lucha contra la exclusión desde la comunidad socio-educativa. *Revista Prisma Social*, 33, 183-201. <https://revistaprismasocial.es/articulo/view/4261>
- Ferrari, M. i França, F. (2011). *Relaciones públicas. Naturaleza, función y gestión en las organizaciones contemporáneas*. La Crujia.
- Forés, A. i Subías, E. (2017). *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Octaedro/ICE-UB.
- Galván-Fernández, C. i Fuertes-Alpiste, M. (2019). Il digital storytelling nella formazione degli operatori socio-educativi. A: *La mossa del gambero. Teorie, metodi e contesti di pratica narrativa* (pp. 215-231). Mimesis.
- García Aretio, L. (2015). *El nuevo docente en la educación a distancia* [video]. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED). <https://www.youtube.com/watch?v=ZcaKNvN7SHo>
- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (2), 9-30. <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/26540>
- García, J. L.A. (2019). La tutoría universitaria como práctica docente: fundamentos y métodos para el desarrollo de planes de acción tutorial en la universidad. *Pro-Posições*, 30. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0038>
- García-Martínez, J.A. i González-Sanmamed, M. (2020). La comunicación y la interacción como aspectos clave de los entornos personales de aprendizaje: perspectiva de estudiantes costarricenses de educación. *Revista Electrónica Educare*, 24 (3), 100-119.
- Golden, T. (2020). Reframing photovoice: building on the method to develop more equitable and responsive research practices. *Qualitative Health Research*, 30 (6), 960-972.
- Goldhammer, F., Gniewosz, G. i Zylka, J. (2017). ICT engagement in learning environments. A: S. Kuger (ed). *Assessing contexts of learning. Methodology of educational measurement and assessment* (pp. 331-351). Springer International.
- González, F. (2008). *El mapa conceptual y el diagrama V. Recursos para la enseñanza superior en el siglo XXI*. Narcea.
- Granados, J., López, R., Avello, R., Luna, D., Luna, E. i Luna W. (2017). Las tecnologías de la información y la comunicación, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del

- siglo XXI. *Medisur*, 12 (1). <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2751>
- Guitert, M., Romeu, T. i Romero, M. (2020). Elementos clave para un modelo de aprendizaje basado en proyectos colaborativos online (ABPCL) en la Educación Superior. *American Journal of Distance Education*, 34 (3), 241-253. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1805225>
- Harris, J. i Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum-based TPACK development. A: C. D. Maddux (ed.). *Research highlights in technology and teacher education* (pp. 99-108). Society for Information Technology in Teacher Education (SITE). <https://scholarworks.wm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=bookchapters>
- Harris, J., Grandgenett, N. i Hofer, M. (2010a). *Rúbrica de evaluación de integración de tecnología*. <https://activitytypes.wm.edu/Assessments/TechnologyIntegrationAssessmentRubricSpanish.pdf>
- Harris, J., Grandgenett, N. i Hofer, M. (2010b). Testing a TPACK-based technology integration assessment rubric. A: C. D. Maddux (ed.). *Research highlights in technology and teacher education 2010* (pp. 323-331). Society for Information Technology & Teacher Education (SITE). [https://www.researchgate.net/publication/270450745\\_Testing\\_a\\_TPACK-Based\\_Technology\\_Integration\\_Assessment\\_Rubric](https://www.researchgate.net/publication/270450745_Testing_a_TPACK-Based_Technology_Integration_Assessment_Rubric)
- Hattie, J. i Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.
- Hernández, F. i Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. [https://www.academia.edu/32837100/Hern%C3%A1ndez\\_F\\_Sancho\\_J\\_M\\_Para\\_ense%C3%B1ar\\_no\\_basta\\_con\\_saber\\_la\\_asignatura\\_pdf](https://www.academia.edu/32837100/Hern%C3%A1ndez_F_Sancho_J_M_Para_ense%C3%B1ar_no_basta_con_saber_la_asignatura_pdf)
- Hofer, M. i Harris, J. (2015). Developing TPACK with learning activity types. A: M. J. Hofer, L. Bell i G. Bull (eds.). *Practitioner's guide to technology, pedagogy, and content knowledge (TPACK): rich media cases of teacher knowledge* (pp. 7.1-7.14). Association for the Advancement of Computing in Education. <https://scholarworks.wm.edu/book/1>
- Horwitz, J. R. (2012). *Photovoice as a critical reflection methodology. A: Agency through teacher education: reflection, community, and learning*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Janta, H., Lugosi, P. i Brown, L. (2014). Coping with loneliness: a netnographic study of doctoral students. *Journal of Further and Higher Education*, 38 (4), 553-571. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726972>

- Jonassen, D. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm? *Education Technology Research and Development*, 39, 5-14. <https://doi.org/10.1007/bf02296434>
- Kanashiro, M. D. D. M. i Schlünzen Junior, K. (2021). Formação continuada de docentes para autoria baseada no modelo TPACK e na abordagem construcionista, contextualizada e significativa. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9 (2), 81-113. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/411>
- King, D., McGugan, S. i Bunyan, N. (2008). Does it make a difference? Replacing text with audio feedback. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 3 (2), 145-163.
- Koehler, M. J. (2012). *TPACK explained*. TPACK.org. <https://matt-koehler.com/tpack2/tpack-explained>
- Koehler, M.J. i Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9 (1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P. i Cain. W. (2015). ¿Qué son los saberes tecnológicos y pedagógicos del contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10, 9-23. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/11552/11983>
- Kumar, S., Kumar, V. i Taylor, S. (2020). *A guide to online supervision*. UK Council for Graduate Education <https://tinyurl.com/k5hndnh6>
- Latas, M. A. P., Rivas, M. R., Figueira, M. E. M. i Ruiz, M. I. D. (2017). Materiales didácticos para todos: el carácter inclusivo de fotovoz. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35 (3), 17-38.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching* (2.ª ed.). Routledge.
- Lazzus (mayo, 2022). <https://www.lazzus.com/es/>
- Lindín, C. (coord.) (2021). *El valor de les tecnologies digitals en la millora de l'Educació Superior*. IDP-ICE (UB)/Octaedro. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/181932>
- Li, D. i Tsai, C. (2020). Antecedents of Employees' goal orientation and the effects of goal orientation on e-learning outcomes: the roles of intra-organizational environment. *Sustainability*, 12 (11), 4759. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/11/4759>
- Londoño, G. i Rodríguez Illera, J. L. (2009). Los relatos digitales y su interés educativo. *EFT: Educação, Formação & Tecnologias*, 2 (1), 5-18.
- Loveless, A. i Williamson, B. (2017). Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital. Narcea.

- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5 (1), 45-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3647371>
- Lyublinskaya, I. i Kaplon-Schilis, A. (2022). Analysis of differences in the levels of TPACK: unpacking performance indicators in the TPACK levels rubric. *Education Sciences*, 12 (2), 79. <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/2/79>
- Luna, E., Rubio-Martín, M.J. i Cubero, A. (2021). *Identificando y reflexionando sobre las violencias sexuales y de género a través del Photovoice*. Memorias X Congreso Internacional de Educación y Gerencia Avanzada. Oviedo.
- Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., Minelli, J. i Rodríguez-Triana, M.J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 69 (22), art. 1. <https://doi.org/10.6018/red.505661>
- Martín, X., Puig, J., Rubio, L., Gijón, M., López-Dóriga, M., Bär, B., Calvet, J., Palos, J. i Graell, M. (2018). Introducción. ¿Cómo difundir el aprendizaje-servicio? *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 6, 2-5. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2018.6.2>
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University.
- MEIS (2020). *TPACK observation checklist*. MEIS, Michigan information education system. <https://studylib.net/doc/6828389/section-1--tpack-observation-checklist---meis>
- Miller, K. J., Koury, K. A., Fitzgerald, G. E., Hollingsead, C., Mitchem, K. J., Tsai, H. H. i Park, M. K. (2009). Concept mapping as a research tool to evaluate conceptual change related to instructional methods. *Teacher Education and Special Education*, 32 (4), 365-378. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0888406409346149>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *BOE*, (154), sec. III, pp. 67979-68026. [https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/\(5\)/dof/spa/pdf](https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/(5)/dof/spa/pdf)
- Mishra P. i Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017-1054. <https://www.academia.edu/4309738/Tec>

## hnological\_Pedagogical\_Content\_Knowledge\_A\_Framework\_for\_Teacher\_Knowledge

- Mishra, P. i Koehler, M. J. (2008). *Introducing technological pedagogical content knowledge* [ponencia]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Nueva York. [https://www.researchgate.net/publication/242385653\\_Introducing\\_Technological\\_Pedagogical\\_Content\\_Knowledge](https://www.researchgate.net/publication/242385653_Introducing_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge)
- Mohd, M., Janikowski, T., Guyker, W. i Chiang Wangy, C. (2020). Modifying the student course engagement questionnaire for use with online courses. *The Journal of Educators Online*, 17 (1). <https://cutt.ly/AkRR5Rw>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3 (2), 1-7.
- Mora-Cantallops, M., Inamorato dos Santos, A., Villalonga-Gómez, C., Lacalle Remigio, J. R., Camarillo Casado, J., Sota Eguzábal, J.M., Velasco, J. R. i Ruiz Martínez, P. M. (2022). *Competencias digitales del profesorado universitario en España. Un estudio basado en los marcos europeos DigCompEdu y OpenEdu*, EUR 31127 ES. Oficina de Publicaciones de la UE. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2022/07/Competencias-digitales-del-profesorado-universitario-en-Espan%CC%83a-ONLINE.pdf>
- Morado, M. F. i Ocampo-Hernández, S. (2018). Una experiencia de acompañamiento tecno-pedagógico para la construcción de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*, 43 (1), 43-60. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28457>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. <http://dccd.cua.uam.mx/repositorio/libros.php?libro=MorenoOlivos-Retroalimentacion>
- Moreno, P. i Trigo, E. (2017). Las TIC y las TAC al servicio de la educación: una introducción a los mapas conceptuales y la toma de apuntes. *RESED-Revista de Estudios Socioeducativos*, 5, 89-103. <https://revistas.uca.es/index.php/ReSed/article/view/S.1.7N5>
- Moscovici, S. (1961). El psicoanálisis, su imagen y su público. Huelmul.
- Mosquera, I. (2021). *La comunicación y el feedback audiovisual con los alumnos de TFG y TFM* [ponencia]. Congreso Internacional de Innovación

- en la Docencia e Investigación de la Ciencias Sociales y Jurídicas. <https://2021.inndoc.org/ponencia/la-comunicacion-y-el-feedback-audiovisual-con-los-alumnos-de-tfg-y-tfm/>
- Mulgan, G. (2006). The process of social innovation. *Innovations: Technology, Governance, Globalization*, 1 (2), 145-162.
- Nelson, E. i Christensen, K. (2009). Photovoice in the middle: how our students experience learning at school and beyond. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 6 (1), 35-46.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Cornell University.
- Novak, J. D. i Cañas, A. J. (2006). *La teoría subyacente a los mapas conceptuales y cómo construirlos*. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01. Florida Institute for Human and Machine Cognition. <https://cmap.ihmc.us/publications/>
- Paidican, M. A. i Arredondo, P. A. (2022). The technological-pedagogical knowledge for in-service teachers in primary education: a systematic literature review. *Contemporary Educational Technology*, 14 (3), ep370. <https://www.cedtech.net/download/the-technological-pedagogical-knowledge-for-in-service-teachers-in-primary-education-a-systematic-11813.pdf>
- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L. y Havelock, J. (2009). *A practical guide to photovoice: Sharing pictures, telling stories and changing communities*. Prairie Women's Health Centre of Excellence (PWHCE).
- Papert, S. (1999). Eight big ideas behind the constructionist learning lab. A: G. S. Stager (2007). *An investigation of constructionism in the Maine Youth Center* [tesis doctoral]. University of Melbourne. <http://stager.org/articles/8bigideas.pdf>
- Pérez Alcalá, M. S. (2009). La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje. *Apertura*, 1 (1), 1-17. <http://bit.ly/3qv2Bmi>
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pontes, A. (2012). Representación y comunicación del conocimiento con mapas conceptuales en la formación del profesorado de ciencia y tecnología. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9 (1), 108-125. [https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8134/7\\_Pontes\\_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/8134/7_Pontes_2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Preszler, R. W. (2004). Cooperative concept mapping improves performance in biology. *Journal of College Science Teaching*, 33, 30-35. <https://eric.ed.gov/?id=EJ752487>



- Quintana, J. (2004). Avaluació de materials educatius multimèdia i en línia. *Perspectiva Escolar*, 283, 14-21. <http://www.ub.edu/ntae/jquintana/articulos/pescolar283avmm2.htm>
- Quintana, J. (2017). *Entornos favorables a la innovación en educación superior* [ponencia]. 1º Simpósio Internacional de Inovação em Educação Superior (SIIES), Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, Maranhão.
- Quintana, J. (2020). Taula de revisió i autoavaluació de si hem tingut en compte i amb quins nivells d'intensitat, els coneixements disciplinaris, pedagògics i tecnològics (CDPT), així com alguns dels reptes de l'ensenyament i l'aprenentatge en línia. <https://bit.ly/3Lf3rPz>
- Quintana, J. i Valente, J. (2022). Diferentes enfoques de la educación a distancia: revisión del concepto «estar juntos virtualmente» y sus implicaciones en el «saber estar» de los profesores. *TICs & EaD em Foco*, 8 (2), 129-152. <https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/632>
- Rodríguez Illera, J. L. Barberà-Gregori, E. i Martínez-Fernández, A. (2020). Digital storytelling in the ecology of learning. Relatos digitales personales en la ecología del aprendizaje. *Culture and Education*, 32 (2), 390-398, <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1744068>
- Rodríguez, M. L., Llanes, J. Burguet, M., Buxarrais, M. R., Esteban, F, Jaraúta, B., Molina, M. C., Pérez, E., Serrat, N. i Solé, M. (2013). *Com elaborar i tutoritzar i avaluar un treball de fi de màster*. Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Roque Herrera, Y. i Quizhpi Andrade, L. R. (2022). Sentido de pertenencia en estudiantes universitarios ecuatorianos en tiempos de pandemia. *Puriq*, 4, e272. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.272>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1 (1), 1-16. <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v1n1-salinas/228-1150-2-PB.pdf>
- Sánchez-Rivas, E., Sánchez-Rodríguez, J. i Ruiz-Palmero, J. (2019) Percepción del alumnado universitario respecto al modelo pedagógico de la clase invertida. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 151-168. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.paur>
- Sangrà, A. (coord.) (2020). *Decálogo para la mejora de la docencia online. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*. UOC

- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. i Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: a cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Schlünzen, E. T. M., Schlünzen Junior, K., Do Santos, D. A. N, De Silva, A. M. S. i Lima, A. V. I. (2020). *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa no processo de inclusão*. Appris.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J. i Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK): the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42 (2), 123-149. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868626.pdf>
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.
- Schrum, L. i Berge, Z.L. (1997). Creating student interaction within the educational experience: a challenge for online teachers. *Canadian Journal of Educational Communication*, 26 (3), 133.
- Serón, F. J. (2019). Arte, ciencia, tecnología y sociedad. Un enfoque para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en un contexto artístico. *CTS: Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 14 (40), 197-224. <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2020/03/vol14-nro40-07seron.pdf>
- Shulman, L. (1986). Who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14. <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>
- Spielman, J. (2001). The family photography project: «We will just read what the pictures tell us». *The Reading Teacher*, 54 (8), 762-770.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217-235.
- Universitat de Groningen. (2022). *Habilitació de l'intercanvi internacional virtual en línia*. <https://www.rug.nl/let/onze-faculteit/organisatie/diensten-en-voorzieningen/cliq/projecten/envoi/?lang=en>
- Valdés, M. A., Menéndez, L. M. i Valdés, V. G. (2006). Los mapas conceptuales: un recurso para el aprendizaje apoyado en tecnologías. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 28, 89-97. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802809.pdf>
- Valente, J. A. (1999). *O computador na Sociedade do Conhecimento*. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Núcleo de Informática

- Aplicada à Educação (NIED). <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/o-computador-na-sociedade-do-conhecimento/>
- Viché, M. (2013). Ciberanimación. De las representaciones colectivas de la realidad a la creación de identidades solidarias. *Quaderns d'Animació i Educació Social*, 18. <http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/dieciocho/Ciberanimacion%203.0.pdf>
- Vilar, J. (2011). La ética en el proceso de construcción de la identidad de los/las educadores/as sociales. A: J. Planella i S. Moyano (coord.). *Voces de la educación social* (pp. 367-381). UOC.
- Viñals Blanco, A. i Cuenca Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2), 103-114.
- Voelkel, S. i Mello, L.V. (2014). Audio feedback, better feedback? *Bioscience Education*, 22 (1), 16-30. <http://dx.doi.org/10.11120/beej.2014.00022>
- Wakelet (2022). <https://wakelet.com/>
- Wang, C. i Burris, M. A. (1994). Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health Education Quarterly*, 21 (2), 171-186.
- Wang, C. i Burris, M. A. (1997). Photovoice: concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369-387.
- Wang, C. C., Morrel-Samuels, S., Hutchison, P. M., Bell, L. i Pestronk, R. M. (2004). Flint photovoice: community building among youths, adults, and policymakers. *American Journal of Public Health*, 94 (6), 911-913.
- Web Accessibility Initiative (2022). *Accessibility fundamentals overview*. <https://www.w3.org/WAI/fundamentals/>
- Wisker, G., McGinn, M. K., Bengtson, S. S. E., Lokhtina, I., He, F., Leshem, S., Inouye, K. i Löfström, E. (2011). Remote doctoral supervision experiences: challenges and affordances. *Innovations in Education and Teaching International*, 58 (6), 612-623. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1991427>
- Zeledón, M. P. i Aguilar, O. N. (2020). Ética e ensino universitário. Percepções e novos desafios. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14 (1), e1201. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1201>

## NORMES PER ALS COL-LABORADORS

<https://bit.ly/3DKFESh>

### EXTENSIÓ

Les propostes del Quadern no podran excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, espais, referències, quadres, gràfiques i notes incloses.

### PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han d'incloure, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses al títol. Igualment han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i referències bibliogràfiques** han de remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

### AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per pars**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptat per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i d'un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

### REVISORS

<https://bit.ly/3oF4izw>

L'Institut de Desenvolupament Professional (IDP / ICE) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que facilitessin la seva formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària, que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament-aprenentatge, desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, de marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.