

Educación 2022-2024

Retos, tendencias y compromisos

Monográfico: La investigación educativa como base
de la Agenda 2030 y los ODS

Diego Calderón-Garrido, Marta Sabariego Puig
y María Paz Sandín Esteban (Coords.)



Diego Calderón-Garrido, Marta Sabariego Puig
y María Paz Sandín Esteban (Coords.)

Educación 2022-2024

Retos, tendencias y compromisos

Monográfico: La investigación educativa como base
de la Agenda 2030 y los ODS

Colección: RETOS, TENDENCIAS Y COMPROMISOS EN EDUCACIÓN

Título: *Educación 2022-2024. Retos, tendencias y compromisos.*

Monográfico: *La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS*

Comité científico de la obra

ANNA ENGEL ROCAMORA. Universidad de Barcelona. ORCID: 0000-0003-1153-2101

MOISÈS ESTEBAN GUITART. Universidad de Girona. ORCID: 0000-0002-1700-8792

MARC FUERTES ALPISTE. Universidad de Barcelona. ORCID: 0000-0003-4262-7154

RAQUEL GIL FERNÁNDEZ. Universidad Internacional de la Rioja. ORCID: 0000-0001-9881-8641

ALFREDO JORNET GIL. Universidad de Girona. ORCID: 0000-0002-2222-5804

INGRID NOGUERA FRUCTUOSO. Universidad Autónoma de Barcelona. ORCID: 0000-0002-6902-5818

ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ. Universidad Autónoma de Barcelona. ORCID: 0000-0002-4719-4688

JOSÉ SÁNCHEZ SANTAMARÍA. Universidad de Castilla-La Mancha. ORCID: 0000-0002-5179-4555

En este libro se recogen aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, metodología y rigor científico, fundamentación bibliográfica.

Primera edición: septiembre de 2024

© Diego Calderón-Garrido, Marta Sabariego Puig y María Paz Sandín Esteban (Coords.)

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.
Bailén, 5 - 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universidad de Barcelona
Pg. de la Vall d'Hebron, 171 - 08035 Barcelona
Tel.: 93 403 52 01
ire@ub.edu
<http://www.ub.edu/ire/>



Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-34-6

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open Access*

Sumario

Prólogo	6
DIEGO CALDERÓN-GARRIDO, MARTA SABARIEGO PUIG, MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN	
1. Análisis de la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los estudios de Psicología y Educación Primaria: impacto y retos.	9
MARINA ROMEO DELGADO, MONTSERRAT YEPES-BALDÓ, SÍLVIA BURSET BURILLO, VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO, JOSEP GUSTEMS CARNICER, CATERINA CALDERÓN GARRIDO, SEFA BORJA-REVERTER, XAVIER GARCIA-MARIMÓN, CAROLINA MARTÍN PIÑOL, ANDRÉS BESOLÍ MARTIN	
2. Juventud, educación para la paz y el desarrollo.	19
ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN, FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF, ANTONIETA CARREÑO AGUILAR	
3. La formación continua del profesorado universitario para contribuir al desarrollo de la competencia en lengua oral de los futuros docentes: propuesta de guía	27
MARTA GRÀCIA GARCIA, VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ, M. ^a TERESA SEGUÉS MORRAL	
4. Analíticas de aprendizaje como fuente de <i>feedback</i> sostenible	36
ELENA CANO GARCÍA, LUDMILA MARTINS GIRONELLI, LAIA LLUCH MOLINS, MARIA-DEL-MAR SUÁREZ VILAGRAN	
5. La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de docentes: las representaciones sociales del alumnado y reflexiones para la transición ecosocial	44
GENINA CALAFELL SUBIRÀ, GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE, MIREIA ESPARZA PAGÈS	
6. El aprendizaje-servicio, una estrategia clave en la incorporación de la sostenibilidad en la docencia universitaria	52
MIREIA ESPARZA PAGÈS, ANNA ESCOFET ROIG	

7. Incorporar a la ciudadanía en los procesos de investigación: un estudio de caso desde la mirada participativa de la investigación e innovación responsable (RRI)	60
ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ, PILAR FOLGUEIRAS BERTOMEU, MONTSE FREIXA NIELLA, MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN	
8. Construcción de comunidades formativas de apoyo y tutorización colaborativa entre escuela y universidad para la mejora del prácticum de formación de maestros	69
JAVIER ONRUBIA GOÑI, TERESA MAURI MAJÓS, ROSA COLOMINA ALVAREZ, ANNA GINESTA FONTSERÈ, HORACIO VIDOSA CASTRO, IRENE YÚFERA GÓMEZ, SALVADOR ORIOLA REQUENA	
9. <i>Storytelling</i> y <i>visible thinking</i> para trabajar los ODS en la formación inicial de la Facultad de Educación	77
ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ, ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ, BERTA PALOU JULIÁN, ESTHER LUNA GONZÁLEZ	
10. Diálogo interreligioso e intercultural en educación para promover sociedades justas, pacíficas y cohesionadas	85
MONTSE FREIXA NIELLA, MARTA SABARIEGO PUIG, RUTH VILÀ BAÑOS	
11. La competencia global en la educación superior: retos y desafíos para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible	94
ZOIA BOZU, JUDITH MUÑOZ-SAAVEDRA, ANDREIA INAMORATO DOS SANTOS	
Autoría	104

Prólogo

En el año 2015, las Naciones Unidas nos introdujeron de lleno en una carrera hacia la *sostenibilidad*, entendiéndola como una necesidad presente que garantice un futuro digno en el cual las personas y el planeta sepan compaginar sus distintos ritmos. En este marco, 193 países firmaron una hoja de ruta que se denominó Agenda 2030, en la cual se vislumbraba un mundo más inclusivo y que plantaba cara a algunos de los desafíos comunes como son la pobreza, el hambre, la corrupción o el cambio climático.

En esta agenda, a modo de faro que guía en un camino hacia la esperanza, se establecieron los emblemáticos 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Estos, aunque interconectados entre sí, plantean áreas específicas: 1) Fin de la pobreza, 2) Hambre cero, 3) Salud y bienestar, 4) Educación de calidad, 5) Igualdad de género, 6) Agua limpia y saneamiento, 7) Energía asequible y no contaminante, 8) Trabajo decente y crecimiento económico, 9) Industria, innovación e infraestructuras, 10) Reducción de las desigualdades, 11) Ciudades y comunidades sostenibles, 12) Producción y consumo responsables, 13) Acción por el clima, 14) Vida submarina, 15) Vida de ecosistemas terrestres, 16) Paz, justicia e instituciones sólidas, y 17) Alianzas para lograr los objetivos.

Como agentes educadores, nos sentimos interpelados por el ODS-4: *educación de calidad*. Si analizamos este objetivo detenidamente, observamos que el título completo comprende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Pero, pese a la responsabilidad de nuestra labor a través de este cuarto objetivo, consideramos que nuestro compromiso es todavía mayor, ya que la mencionada interrelación entre los 17 ODS nos hace partícipes del resto. Es más, si atendemos al *Informe Delors* (1996), consideramos esta llamada a la educación de calidad como piedra angular de los ODS. No en vano, los ideales mostrados por la comisión liderada por Delors tales como *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y apren-*

der a ser se constituyen como un primer peldaño hacia ese futuro digno del que hablábamos.

Esta interrelación que estamos describiendo plantea, asimismo, un marcado posicionamiento político que, tal como ya describía Freire (2012), nos aleja de fatalismos y nos otorga las herramientas necesarias para cumplir con la Agenda. Por consiguiente, estamos ante una actitud liberadora, cargada también de responsabilidad social.

Es desde esta responsabilidad desde donde el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona presenta este libro. No en vano, en este escenario que estamos dibujando, el tercer volumen de la colección *Retos, tendencias y compromisos* se concibe como nuestro posicionamiento hacia los retos sociales, nuestra visión de las tendencias educativas y nuestro compromiso hacia ese camino esperanzador que nos conduzca al 2030.

Así pues, en esta obra presentamos once capítulos, que recogen otras tantas investigaciones desarrolladas por, en su mayoría, integrantes del Instituto. Once propuestas que atienden a esa necesidad a la que aludíamos hace un momento y que, a través de sus diferentes cosmovisiones, muestran sus trabajos. Interrelación entre diversos grupos de investigación, diversas personas y diversos posicionamientos ante una misma realidad: los Objetivos de Desarrollo Sostenible. De forma plural se abordan distintos objetivos sin perder de vista este cuarto, que nos exige posicionarnos.

En este libro se analiza la incorporación de los ODS en diferentes grados universitarios y el impacto que tiene; se muestra la necesidad de una educación centrada en la paz y el desarrollo; se apela a la necesidad de la formación continua del profesorado universitario; se presentan las analíticas de aprendizaje como piedra angular en la evaluación formativa; se indaga sobre las representaciones sociales del alumnado y la transición ecosocial; se revela el aprendizaje-servicio como una estrategia para incorporar la sostenibilidad en la docencia universitaria; se reflexiona sobre una investigación participativa desde el enfoque de la investigación e innovación responsable; se evidencia la necesidad de la construcción de comunidades formativas constituidas por la universidad y las escuelas; se expone el desarrollo de estrategias tales como la narración de historias y el pensamiento visible; se refleja el compromiso con la diversidad cultural y religiosa para promover sociedades cohesionadas; y, finalmente, se plantea el reto de la competencia global en la educación superior.

En definitiva, este volumen se erige como un testimonio del compromiso inquebrantable del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Una invitación a reflexionar, actuar y colaborar en la construcción de un futuro menos utópico, donde la educación se convierta en el pilar fundamental para lograr un desarrollo humano integral y una sociedad más justa y solidaria. A través de estas once propuestas, no solo se destacan los desafíos y oportunidades en el ámbito educativo, sino que también se proponen soluciones innovadoras y estrategias prácticas para avanzar hacia una educación de calidad.

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO,
MARTA SABARIEGO PUIG
Y MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN
(Coordinadores de la obra)

Instituto de Investigación en Educación de la
Universidad de Barcelona (IREUB)
Barcelona, junio de 2024

Referencias bibliográficas

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la Indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI.
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. Naciones Unidas.

1. Análisis de la incorporación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en los estudios de Psicología y Educación Primaria: impacto y retos

MARINA ROMEO DELGADO

MONTSERRAT YEPES-BALDÓ

SÍLVIA BURSET BURILLO

VICENTA GONZÁLEZ ARGÜELLO

JOSEP GUSTEMS CARNICER

CATERINA CALDERÓN GARRIDO

SEFA BORJA-REVERTER

XAVIER GARCIA-MARIMÓN

CAROLINA MARTÍN PIÑOL

ANDRÉS BESOLÍ MARTIN

Universidad de Barcelona

1.1. El reto

La misión de las universidades va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos. Implica la formación de ciudadanos comprometidos, capaces de comprender y abordar las complejidades del mundo contemporáneo.

Desde esta perspectiva, las directrices establecidas por el Real Decreto 822/2021 del 28 de septiembre instan a que:

[...] estos y estas profesionales surgidos de las universidades sean capaces de liderar dichas transformaciones para construir colectivamente una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin ningún tipo de discriminación por cuestiones de género, origen nacional o étnico, edad, ideología, religión o creencias, enfermedad, clase social, o cualquier otra condición o circunstancia

personal o social, y claramente alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). (pp. 119537-119538)

Desde las universidades es imprescindible que los principios y valores descritos por los ODS (ONU, 2015) no solo estén incorporados en los planes de estudio de los títulos oficiales universitarios, como contenidos o competencias de carácter transversal, sino que sean los principios que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, actualmente las universidades se encuentran ante el reto de repensar de manera estratégica la incorporación de estos contenidos a la vez que promueven los principios de sostenibilidad en el contexto universitario.

De modo específico, en las titulaciones de Psicología y Educación Primaria la incorporación de los ODS supone retos importantes. En primer lugar, porque conlleva la necesidad de reinterpretar los contenidos y enfoques tradicionales de estas disciplinas para incluir la perspectiva de desarrollo sostenible y sus implicaciones para el bienestar individual y colectivo. En segundo lugar, porque exige formar a los docentes de estas titulaciones para que estén capacitados para enseñar y promover los principios de los ODS. Esto puede suponer un cambio de paradigma en la forma de concebir y abordar ambas disciplinas, incluyendo la incorporación de metodologías de enseñanza-aprendizaje participativas y orientadas a la acción. Finalmente, porque conlleva fomentar la interdisciplinariedad y la colaboración entre diferentes ámbitos académicos y profesionales para abordar de manera integral las cuestiones relacionadas con el desarrollo sostenible. Para ello se requiere la creación de programas e iniciativas interdisciplinares que permitan a los estudiantes explorar y comprender las interconexiones entre los aspectos psicológicos, educativos, sociales y ambientales de los problemas relacionados con los ODS.

1.2. Las tendencias

El 25 de septiembre de 2015, los Estados miembros de las Naciones Unidas adoptaron por unanimidad la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que contiene un total de 17 ODS. Gracias, principalmente, a los esfuerzos de organizaciones como la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible (Sustainable Development Solutions Network) (SDSN), el Future Earth, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y la Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE), las universidades de todo el mundo están empezando a implementar los ODS

atendiendo a varios niveles: en la docencia (lo que implica integrarlos en los planes de estudio y el proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la conciencia y la acción del estudiantado hacia las problemáticas globales), en la investigación (lo que conlleva proponer y desarrollar investigaciones que contribuyan a alcanzar los ODS, como el desarrollo de nuevas tecnologías verdes para la energía sostenible, de políticas públicas y de recursos humanos para la reducción de la pobreza y la desigualdad, o el desarrollo de modelos de negocio inclusivos y sostenibles) y en el plan de la gobernanza universitaria (que incluye la reducción de la huella ecológica a través del uso eficiente de los recursos, la promoción de la diversidad y la inclusión en el campus, y la integración de criterios de sostenibilidad en las decisiones de compras y contrataciones).

No obstante, como señala el informe publicado por la Universidad Complutense de Madrid (2022), al analizar la presencia de los contenidos de la Agenda 2030 en la docencia:

[...] queda mucho por hacer para integrar de forma óptima la educación superior en el proceso de implementación de la Agenda 2030, así como mucho camino por andar desde la investigación, la formación y otras áreas del quehacer académico universitario para impactar de manera más contundente en la consecución de los ODS. (p. 10)

En este sentido, es preciso que se incorporen estos ODS en los planes docentes de los futuros profesionales que pasan por las aulas universitarias. Esto implica que se establezcan vínculos entre lo que enseñamos en el contexto universitario y las demandas laborales y sociales a las que deberán responder en su actividad profesional posterior, las cuales están estrechamente vinculadas con la promoción del bienestar, la calidad de vida saludable y la promoción de la diversidad y la inclusión, entre otros.

1.3. La propuesta

Para responder a la necesidad de incorporar los ODS en los planes docentes, nuestro grupo de investigación ha sido recientemente financiado para desarrollar el Proyecto 2022PID-UB/010. Este tiene por objetivo implementar y garantizar el nivel de adquisición de las competencias transversales relacionadas con los ODS-3 (Salud y Bienestar), ODS-4 (Educación de calidad), ODS-5 (Igualdad de género) y ODS-8 (Trabajo digno y crecimiento econó-

mico) en las asignaturas de grado y másteres de Psicología y de Educación Primaria (tabla 1).

Los objetivos específicos se centran en:

1. Conocer la situación actual en el conjunto de asignaturas y enseñanzas objeto de intervención del grado de desarrollo de aptitudes, conocimientos y valores en relación con los ODS-3, 4, 5 y 8.
2. Especificar y justificar los ODS que se han de desarrollar en cada una de las asignaturas de los másteres y grados que participan en el proyecto.
3. Evaluar los conocimientos y los cambios en los valores de los estudiantes a partir de la implementación de estrategias de desarrollo en las diferentes asignaturas.

1.3.1. Enfoque metodológico

La metodología del proyecto es mixta secuencial. Se partió del diagnóstico de los planes docentes de 11 asignaturas obligatorias y optativas de grados y másteres en Psicología y Educación en la Universidad de Barcelona (tabla 1). Las asignaturas fueron seleccionadas de forma intencional bajo criterios de diversidad (obligatorias-optativas), nivel (grado-máster), y accesibilidad al profesorado responsable.

Tabla 1. Asignaturas objeto de análisis

ASIGNATURA	TITULACIÓN	TIPOS
Psicología de las organizaciones	Grado	Obligatoria
Evaluación psicológica		Obligatoria
Av. de adultos y afrontamiento del riesgo		Optativa
Lengua castellana para la educación		Básica
La voz y la canción: formación y didáctica		Optativa
Instrumentos musicales: formación y didáctica		Optativa
Advanced work	Máster	Obligatoria
Responsabilidad social corporativa		Obligatoria
Prácticas docentes		Prácticas externas
Análisis y diseño de materiales de español como lengua extranjera		Optativa
Comunicación artística y aprendizaje		Obligatoria

Para llevar a cabo el diagnóstico, se partió de una rúbrica clasificatoria. Esta sigue la estructura de apartados establecida en los planes docentes de la Universidad de Barcelona, que incluye: el análisis de las competencias, los objetivos de aprendizaje, los bloques temáticos en los que se estructura la asignatura, la metodología docente y la evaluación acreditativa de los aprendizajes. Dos investigadores determinaron, de forma independiente, el grado en que aparecían los ODS en cada uno de los apartados de los planes docentes en 3 niveles: No aparece, Aparece implícitamente, Aparece explícitamente. Posteriormente, los resultados se discutieron en el grupo de investigación con el fin de clarificar posibles discrepancias. Para garantizar la calidad de los datos, dos codificadores fueron los responsables de este proceso. La métrica utilizada para evaluar la congruencia entre ambos fue el coeficiente de Kappa.

A partir de los resultados obtenidos en la fase diagnóstica de los planes docentes, durante el mes de abril de 2023 se desarrollaron entrevistas en profundidad con las coordinaciones de las diferentes asignaturas. Se buscaba establecer compromisos para la intervención en las asignaturas durante el curso 2023-2024. Estas, al igual que en la fase diagnóstica, seguían también la estructura de apartados establecida en los planes docentes de la Universidad de Barcelona. Las entrevistas fueron registradas y transcritas, posteriormente codificadas mediante el programa ATLAS.ti v8.

Finalmente, para analizar el efecto de la inclusión de los ODS en las asignaturas en los valores de los estudiantes, durante el curso 2023-2024 se administra el *Cuestionario de Valores* (Schwartz, 2012) ($\alpha = .60$) en dos momentos temporales, al inicio y al final del curso al conjunto de los estudiantes mediante un muestreo accidental. También se analizan los resultados de aprendizaje, comparando los conocimientos previos y los nuevos conocimientos adquiridos por los alumnos en relación con los ODS.

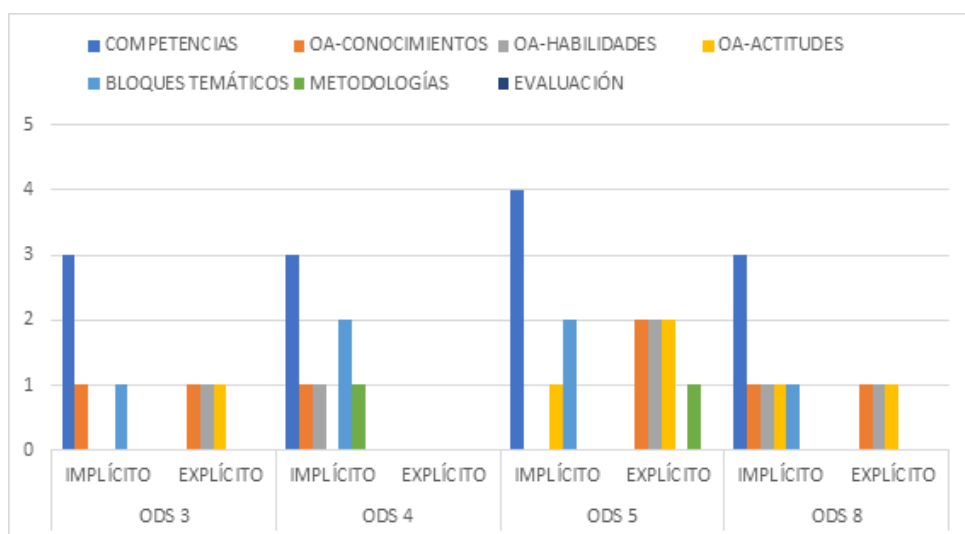
1.3.2. Resultados actuales y previstos

Los resultados obtenidos nos indican que, si bien los planes docentes analizados hacen referencia a los ODS-3, 4, 5 y 8, en la mayoría de los casos aparecen vinculados a las competencias de manera implícita. Así, por ejemplo, la competencia «Conocer y respetar la diversidad humana, mostrar sensibilidad hacia las diferencias de género» podría vincularse con el ODS-5 (Igualdad de Género), aunque no quede explícitamente indicado (figura 1).

En algunos casos, pese a que los objetivos de aprendizaje mencionaban explícitamente los ODS, la redacción no permitía profundizar en cómo se implementarían efectivamente en el aula, ya que no tenían correspondencia con ninguna actividad de aprendizaje o bloque temático. Por ejemplo, el

objetivo de aprendizaje vinculado a habilidades correspondiente a «Aplicar los ODS-3, ODS-5 y ODS-8», se plantea más como una declaración de intenciones que como una habilidad a desarrollar efectivamente en el alumnado. Además, en el apartado de recursos didácticos no se menciona explícitamente ninguna actividad específica orientada a la implementación de los ODS, razón por la cual tampoco se incluían actividades de evaluación en este sentido (Yepes-Baldó *et al.*, 2023) (figura 1).

Figura 1. Presencia de los ODS en los planes docentes de las asignaturas objeto de análisis







Nota: OA-Objetivos de aprendizaje. Fuente: elaboración propia

Los cambios de competencias y objetivos de aprendizaje en los planes docentes se ven sujetos a modificaciones sustanciales de las memorias de verificación de los títulos. Por este motivo, y teniendo en cuenta que la presencia de los ODS en los bloques temáticos, las metodologías y la evaluación eran los que se manifestaron como menos desarrollados en la fase anterior, en las entrevistas con las coordinaciones de las asignaturas se consideró oportuno centrar las propuestas de cambios en estos tres aspectos. Las coordinaciones se comprometieron a incluir los ODS en las asignaturas en el curso 2023-2024 como contenidos y, además, a desarrollar actividades formativas que necesariamente deberán ser evaluadas. En cuanto a las metodologías, los coordinadores indicaron que emplearían el aula inversa, las simulaciones y los estudios de casos, principalmente.

Durante el curso 2023-2024 se han evaluado los posibles cambios en los valores y conocimiento de los estudiantes. Disponemos de unos primeros resultados en cuanto a los conocimientos previos en una muestra de 326 alumnos (tabla 2). Más de la mitad de los participantes no conoce el significado del acrónimo ODS, con qué otro nombre se los conoce ni cuántos están descritos. Ahora bien, sí que son capaces de identificar los símbolos que describen los ODS de salud y bienestar, educación de calidad e igualdad de género. En cambio, lo referido al trabajo decente y crecimiento económico es incorrectamente identificado como «producción y consumo responsable» (16,7 %) o «industria, innovación e infraestructuras» (18,1 %), mientras que el 57,8 % lo identifican correctamente. En relación con las bases del desarrollo sostenible y el liderazgo en la consecución de los ODS, alrededor del 75 % de los estudiantes los conocen. Para finalizar, la mayoría indica que los ODS deberían explicarse en todas las titulaciones universitarias, si bien un 8,3 % consideran que deberían estar impartidos únicamente en titulaciones relacionadas con el medioambiente.

Tabla 2. Resultados de la prueba de conocimientos previos

Ítems	Aciertos	Errores
¿A qué corresponde el acrónimo ODS?	43,1%	56,9%
¿Con qué otro nombre se conocen los ODS?	48,9%	51,1%
¿Cuántos ODS están descritos?	50,6%	49,4%
¿A qué ODS corresponde esta imagen? 	89,9%	10,1%
¿A qué ODS corresponde esta imagen? 	90,2%	9,8%
¿A qué ODS corresponde esta imagen? 	81%	19%
¿A qué ODS corresponde esta imagen? 	57,8%	42,2%
¿Cuáles son los tres pilares del desarrollo sostenible?	74,4%	25,6%
¿Quién debe liderar la consecución de los ODS?	75,9%	24,1%
¿Qué relación tienen los ODS con la formación universitaria?	80,7%	19,3%

1.4. Los compromisos

Ante los resultados previos obtenidos en el Proyecto 2022PID-UB/010, se plantea un nuevo proyecto de investigación que tiene como objetivo transferir estos conocimientos para ayudar a las universidades españolas en la adaptación al contexto derivado del RD 822/2021.

Una revisión exhaustiva del Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) indica que en la actualidad se imparten un total de 68 grados en Educación Primaria o Maestro/a en Educación Primaria y 62 en Psicología. Aunque los títulos se encuentran publicados en el *BOE*, ninguno de ellos está adaptado a las directrices del RD 822/2021.

Partimos de la hipótesis de que, ante los cambios legislativos y la creciente necesidad de incorporar los ODS en la docencia universitaria en estos dos grados, las universidades españolas, los cargos académicos y el profesorado, así como los estudiantes, se encuentran en la necesidad de evidenciar el efecto de la incorporación de los ODS como contenidos y competencias transversales en las asignaturas de los grados en Psicología y Educación Primaria sobre los valores de los estudiantes, además de identificar los elementos facilitadores, obstaculizadores y costes a los que están sometidas las universidades con su implantación.

Piderit (2000) señala las dificultades que supone a una organización la implementación de un cambio a nivel estratégico, ya que este tipo de cambios requieren ser asimilados por las personas planteándoles cambios de carácter actitudinal. Por ello, se han de analizar las resistencias que muchas veces estos generan, sea porque los sujetos los viven como una imposición que parte de directrices en las que no han participado, sea porque no cuentan con los conocimientos requeridos para ponerlos en marcha, o por la falta de recursos humanos, materiales y económicos para poderlos implementar.

Concretamente, el análisis se centrará en un total de 94 planes docentes, correspondientes a 618 créditos ECTS de formación básica. Hemos elegido las asignaturas de formación básica, ya que garantizan una formación transversal, reforzando el carácter generalista de los títulos (RD 822/2021).

En cuanto a las entrevistas y grupos de discusión, partiremos de las experiencias de los propios actores del proceso de implementación, es decir, cargos académicos, profesorado, estudiantes, empleadores y miembros de las juntas de colegios profesionales.

Para finalizar, se administrará el Cuestionario de Valores (Schwartz, 2012) y un cuestionario de conocimientos sobre los ODS a los estudiantes en dos momentos temporales para analizar los posibles cambios derivados de la incorporación de los ODS en las asignaturas implicadas.

Incorporar los ODS en la formación universitaria conlleva una inversión económica para las universidades y la administración pública que revertirá de nuevo en la sociedad a medio/largo plazo al formar ciudadanos y profesionales socialmente responsables. Plantear un proceso de cambio a «coste cero» supone partir de la premisa de que no requerirá inversión y que el esfuerzo por parte de la institución y de los docentes no tiene valor, ya que no tiene un coste asociado. Por este motivo, se analizará el impacto económico de la incorporación de los ODS en la docencia aplicando el método del coste completo (hoja de coste), que mide y valora los recursos empleados, correspondiente tanto a los costes directos como a los costes indirectos utilizados a partir de un modelo de contabilidad analítica que permite el cálculo del coste de las actividades/servicios que prestan las universidades, y facilitará posteriormente poner en contraste el peso que tiene el coste de esta incorporación respecto a la totalidad de costes de la universidad (García, 2021).

La investigación analizará el contexto español en relación con los ODS, pero los resultados podrán ser transferidos para ayudar a las universidades europeas a reflexionar sobre su proceso de incorporación de los ODS en los planes de estudio y su coste económico.

Este nuevo proyecto de investigación nos va a permitir aumentar nuestro conocimiento sobre los procesos de cambio organizacional, requeridos por la normativa reguladora, en instituciones de educación superior, así como analizar el impacto económico de los cambios producidos, un tema muy poco estudiado por la literatura científica en el contexto educativo español y europeo (García, 2021).

1.5. Referencias bibliográficas

- García, X. (2021). *Rendición de cuentas en el sector público universitario a través de un modelo de contabilidad analítica y un sistema de indicadores de costes, presupuestarios y financieros* [tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/672383>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es>
- Piderit, S. K. (2000). Rethinking resistance and recognizing ambivalence: A multidimensional view of attitudes toward an organizational change. *Academy of Management Review*, 25(4), 783-794.

- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de la calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822>
- Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Universidad Complutense de Madrid (2022). *Manual de apoyo a la incorporación de la Agenda 2030 a los contenidos docentes*. UCM. <https://www.ucm.es/cooperacion-al-desarrollo-ucm/file/manual-apoyo-implementacion-agenda2030-universidad?ver>
- Yepes-Baldó, M., Romeo, M., Buset, S., González, V., Gustems, J., Calderon, C., Martín, C. y Besolí, A. (2023). Grau d'implementació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible en l'educació superior. Un estudi en graus i màsters en Psicologia i Educació. *Revista del CIDUI*, 6. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDUI/article/view/416451>

2. Juventud, educación para la paz y el desarrollo

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN

FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF

ANTONIETA CARREÑO AGUILAR

Universidad de Barcelona

2.1. La educación para la paz y el desarrollo, un reto educativo

Dentro de la educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), publicados por la Unesco en 2017, se recogen como uno de los objetivos de aprendizaje para la Agenda 2030, concretamente, en el ODS-16, «la Paz, la Justicia y las Instituciones Sólidas». Esto deja patente que la educación constituye una prioridad fundamental para la sociedad y también para la Unesco, atendiendo a que, además de ser un derecho humano esencial, es la base sobre la que construir la paz y fomentar el desarrollo sostenible. Este capítulo tiene por objetivo impulsar la educación para la paz y el desarrollo a partir de una investigación educativa, así como la consolidación de la ciudadanía mundial en las nuevas generaciones. El contexto de conflicto actual, con la invasión de Ucrania y el enfrentamiento bélico del Próximo Oriente, ponen de manifiesto la necesidad y la urgencia de educar a la juventud para la paz y para el desarrollo. No una educación para la paz entendida de forma pasiva, sino una cultura de paz activa.

A partir de una investigación llamada *De una juventud para la guerra a una juventud para la paz. Movimientos juveniles y educación (1914-2022). Pasado, presente y futuro*, financiada por el Instituto Catalán Internacional para la Paz, llevada a cabo con jóvenes, se ha constatado la necesidad de educar para la paz dotándolos de herramientas que les permitan desarrollar su construcción. Esto quiere decir una cultura de paz en que se aprenda a escuchar, dialogar, comunicarse y transformar el entorno.

Esta investigación ha intentado cubrir un doble objetivo. En primer lugar, mostrar históricamente en el decurso del pensamiento pedagógico contem-

poráneo, sobre todo después de la Gran Guerra (1914-1918), como se ha realizado un tránsito de movimientos juveniles militarizados y beligerantes (Juventudes Hitlerianas en Alemania, la Obra Nacional Balilla en Italia, Mocidade Portuguesa en Portugal o el Frente de Juventudes y la Sección Femenina en España, etc.) hacia unos movimientos sociales actuales (Médicos sin Fronteras, Amnistía Internacional, Cruz Roja, Save the Children, Greenpeace, etc.), principalmente compuestos por juventud, comprometidos con la paz mundial, la solidaridad internacional y la justicia global.

En segundo lugar, más allá de esta investigación histórica, se ha intentado fomentar y comprometer a la juventud en la construcción de la paz, incentivar su compromiso con el desarrollo sostenible detectando cuáles son sus necesidades o carencias para hacerlo. Vale la pena decir, de entrada, que la juventud cree en su potencial transformados de la sociedad y en la construcción de un mundo más pacífico y sostenible. En realidad, esto es lo que se espera conseguir de esta investigación educativa, un mayor compromiso juvenil en la construcción de la paz y la sostenibilidad mundiales. Con todo, necesitan herramientas y recursos para llevar a cabo este proyecto, individual y colectivamente.

2.2. Las tendencias, la educación para la paz y el desarrollo

Dentro de las tendencias actuales de educación para la paz y para el desarrollo ha habido dos grandes paradigmas. Por una parte, una tendencia ha sido la de concebir la paz de forma pasiva. Es decir, entenderla como la ausencia de violencia (Fisas, 2006). Por otra parte, la tendencia más integral y completa consiste en concebir la paz como una cultura, de forma activa (Burguet y Bueno, 2014). En cualquier caso, una propuesta en cuatro fases que entiende que la cultura de paz no es simplemente la no violencia, sino un proceso de construcción conjunta que engloba la escucha, el diálogo, la comunicación entre los miembros de una comunidad y, finalmente, la transformación social. Esta segunda vertiente es más comprometida y es la que la presente investigación ha intentado lograr como reto pedagógico. La educación para la paz, como se recoge en el ODS-16, «la Paz, la Justicia y las Instituciones Sólidas», no puede conformarse con la ausencia de violencia, en el sentido que solo se aprenda a evitar el conflicto. Al contrario, se trata de que la cultura de paz devenga en un estado activo, una voluntad de escucha, de responsabilidad, de diálogo con capacidad de respuesta y de transformación social. Para hacer y participar en

instituciones sólidas, tal y como se recoge en el mencionado ODS, hacen falta actitudes reflexivas, críticas, de proximidad y de implicación consciente, así como acciones individuales y colectivas, en red. Además, se ha de conocer tanto la historia de los movimientos juveniles militarizados de principios del siglo xx como el pensamiento pedagógico contemporáneo, a fin de evitar los errores del pasado y prevenir su reaparición. En este sentido, se han de promover determinadas competencias y actitudes como el conocimiento de los movimientos juveniles del pasado, la capacidad de escucha, la reflexión crítica, la comprensión del otro, la gestión y mediación del conflicto, la empatía, la consideración y la inclusión de todos los miembros, etc. En definitiva, aprender a convivir y vivir juntos, participar y colaborar con los otros en las actividades propiamente humanas.

2.3. La propuesta: de una juventud para la guerra a una juventud para la paz

La educación ha de tener el reto de educar a la juventud para consolidar la paz mundial e impulsar el desarrollo sostenible. No en vano, hace falta dotarlos de herramientas, recursos y estrategias que les permita alcanzar este compromiso. Es decir, concienciar a la juventud para que se comprometa con el desarrollo sostenible, con un futuro más pacífico en que haya mayor igualdad social. Al fin y al cabo, un mundo donde se respeten por doquier los derechos humanos fundamentales.

Sea como sea, estos movimientos sociales actuales están liderados por jóvenes activistas como, por ejemplo, Greta Thunberg, Marinel Sumook, Emma González, Sarah Mardini o Malala Yousafzai, entre muchos otros. Una juventud activista que, junto con los movimientos sociales, ejercen una destacable tarea social a la vez que educativa, dado que denuncian los abusos del neoliberalismo económico y ecológico además de constituir una forma de socialización juvenil y de compromiso de la juventud con la construcción de una humanidad más solidaria y pacífica. (Souto, 2019). Sus acciones desinteresadas ayudan a paliar los efectos de la globalización económica, la desigualdad social y el cambio climático. Hace falta, en consecuencia, darlos a conocer. Asimismo, analizar cómo los movimientos juveniles han transitado desde la militarización de la infancia, hacia movimientos no dirigidos desde la autoridad y el poder, sino más bien una juventud emancipada que reclama un mundo mejor, más justo y sostenible. En resumen, menos agresivo económica y ecológicamente (Acevedo y Samacá, 2012). Esta transición, que muestra como la juventud ha

ido alcanzando un mayor protagonismo, pone de relieve la importancia de alentar a la juventud a participar activamente de la construcción social y comunitaria, tal y como recomienda el ODS-16.

La presente investigación ha combinado la búsqueda histórico-teórica con la intervención práctica. Ha intentado dar a conocer los principales movimientos juveniles de la historia del pensamiento pedagógico contemporáneo. Es decir, se ha realizado una búsqueda historiográfica sobre los principales movimientos juveniles tanto desde principios de los siglos xx y xxi como los de la segunda mitad del siglo xx (Mayo del 68, la caída del Muro de Berlín en 1989). La metodología utilizada para estudiar los principales movimientos juveniles de la historia reciente ha sido la genealogía, método que, junto con el análisis del discurso, posibilita la indagación del presente a la luz del pasado. Pero no únicamente con una preocupación histórica, sino para diseñar un nuevo futuro. Uno de los resultados más destacables de esta investigación histórico-hermenéutica ha mostrado que la juventud, a lo largo del siglo xx y principios del xxi, ha ido adquiriendo mayor protagonismo social y ha pasado de afiliarse a movimientos militarizados de cariz pedagógico doctrinante, centrados en la obediencia y la disciplina, hacia movimientos más críticos que defienden la justicia social, la paz y la sostenibilidad. A pesar de esta nueva generación comprometida con la transformación social, activista y solidaria, también surgen grupos juveniles radicalizados, algunos neofascistas y discriminatorios, que retoman el discurso propagandístico y el ideario de los movimientos totalitarios del periodo de entreguerras europeo. Esta tendencia revela la importancia de educar para la paz intentando evitar el surgimiento de viejos discursos conservadores y totalitarios.

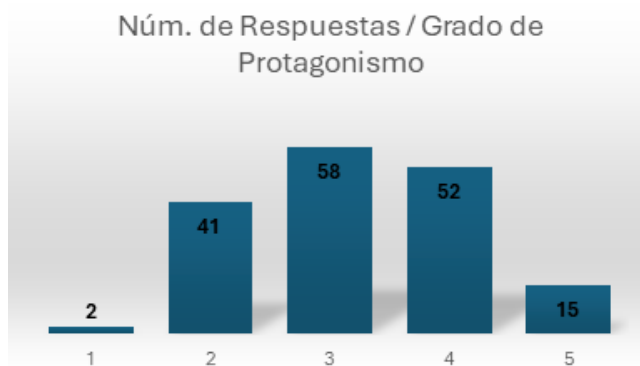
Con todo, también se ha llevado a cabo una intervención práctica de fomentar, mediante una dinámica con jóvenes, la educación para la paz, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible. Así, se diseñó una sesión que empezaba con la visualización de un vídeo documental que exponía la historia de los movimientos juveniles y la transición hacia los movimientos pacifistas actuales y las ONG que lideran acciones de ayuda humanitaria por todo el mundo. Visto el vídeo, se estableció un debate sobre las posibilidades e importancia de la educación para la paz. Finalmente, respondieron un cuestionario que pretendía conocer sus inquietudes, dificultades, angustias e ilusiones en relación con la transformación de la sociedad en que viven para la construcción de un mundo mejor, más pacífico y sostenible.

Respecto a la estructura del cuestionario, tenía tres grandes bloques, con un total de veintidós preguntas. Por un lado, preguntas sobre el perfil (género, edad, situación y experiencia laboral, filiación, asociacionismo, etc.). Por otro

lado, en el segundo bloque se preguntaba por su conocimiento y compromiso sobre la sociedad actual, en temas como conflictos bélicos, fenómenos de desigualdad social o vulneración de los derechos humanos, así como qué dificultades tenían para poder participar activamente en movimientos sociales y ecológicos, en caso de que estuvieran interesados en hacerlo. Para finalizar, la tercera versaba sobre el futuro, sobre sus ilusiones y compromisos con relación a la transformación social hacia un mundo más sostenible y pacífico. Lo respondieron un total de 168 jóvenes. A continuación, se retomaron algunas de las respuestas que han resultado significativas e ilustrativas sobre la cuestión de la implicación y compromiso de la juventud en el presente y en el futuro social.

Una de las preguntas del cuestionario versaba sobre el grado de protagonismo que tienen los jóvenes en la sociedad actual y en la transformación social. La respuesta, en una escala de Likert, oscilaba entre uno y cinco, siendo el extremo inferior asociado a ningún protagonismo y el extremo superior a un protagonismo muy marcado. La media fue de 3,22 puntos (figura 1). Pese a que esta cifra en una escala de Likert representa una posición intermedia, muestra que la juventud es relativamente consciente de su importancia en la sociedad y de su potencial transformador.

Figura 1. Grado de protagonismo de la juventud en la sociedad actual y en la transformación social



Otra cuestión altamente interesante fue cuando se les preguntaba sobre si en el fomento del compromiso social tenía relevancia conocer la historia o las ideas políticas del pasado. La respuesta mayoritaria fue la importancia del

conocimiento histórico para evitar errores del pasado, sobre todo después de tomar conciencia del talante doctrinante de los movimientos juveniles totalitarios del siglo xx. Consideran que se ha de conocer la historia para evitar que la juventud adopte una posición obediente hacia determinadas ideologías y políticas poniéndose al servicio de la guerra, tal como había sucedido con la participación de los movimientos juveniles fascistas antes y durante la Segunda Guerra Mundial. A pesar de que puede suponerse que, una vez visionado el vídeo que realizaba un recorrido histórico, puede hacer un cierto sesgo sobre las respuestas de los estudiantes con relación a esta cuestión, esto no impide concluir que la educación para la paz ha de incluir un conocimiento del pasado para evitar el resurgimiento de posiciones ideológicas radicales que provocan el enfrentamiento de grupos sociales y la lucha por la hegemonía de las ideas, a veces neofascistas. Este peligroso fenómeno, evitable con una acción educativa oportuna, hace emerger situaciones de violencia social, política y estructural desgraciadamente frecuentes en la actualidad.

En otro orden de cosas, entre los resultados del cuestionario se puede destacar que, cuando se les preguntaba qué tres condiciones serían necesarias para conseguir un mundo ideal en paz, un 34 % respondió que el respeto; el 31 % afirmaba que más igualdad; un 13 % declaraba que falta empatía; un 8 % respondía que libertad; un 5 % piensa que solidaridad, un 7 % dice que falta justicia y el resto hasta el 100 %, sostienen que falta más cultura y tolerancia. Esta distribución de las respuestas muestra la importancia de promover la educación para la paz, la convivencia pacífica y el desarrollo. La educación para la convivencia pacífica tiene por objetivo prioritario el logro de espacios de entendimiento y comprensión basado en la cultura de paz, que incluye todos los valores y condiciones que se han apuntado en las respuestas previas de los encuestados: respeto, igualdad, empatía, libertad, solidaridad, justicia, tolerancia, etc. Esto pasa, entre otras cosas, por el fomento del desarrollo sostenible y el aprendizaje de competencias, actitudes, habilidades y valores que permitan a las personas y a las comunidades la coexistencia sin violencia. Además de la adquisición y asimilación de instrumentos, herramientas y conceptos que permitan la relación sin beligerancia y el acuerdo entre las personas de una comunidad, de un colectivo o de una sociedad, supone el aprendizaje e interiorización de valores como la justicia social, la igualdad, la mutua comprensión y el entendimiento, la solidaridad, el respeto, la cooperación, la tolerancia y la autonomía.

2.4. Compromisos e implicaciones

En un contexto internacional como el actual, a la luz de la coyuntura bélica del momento marcada por la invasión militar de Ucrania y el conflicto en el Próximo Oriente, se ha de fomentar el espíritu crítico de la juventud intentando concienciarlo de la importancia de su compromiso activo en la construcción de la paz, de la participación y dinamización del tejido social y de la implicación en asociaciones juveniles activistas que reclaman la justicia social, la no violencia, la equidad económica y financiera entre los países del mundo, el desarrollo sostenible, la igualdad de género, entre otros aspectos. En definitiva, la transformación social hacia un mundo más equilibrado y justo. Vivimos un mundo polarizado, en el que los partidos de ideologías extremistas, armados algunas ocasiones de discursos racistas y discriminatorios, aumentan progresivamente su participación política y representación democrática por doquier. Resulta necesario disponer de iniciativas con la juventud que favorezcan y promuevan el diálogo, así como la despolarización de las posiciones radicales. Es por este motivo que ahora, más que nunca, se ha de promover la educación para la paz y el desarrollo sostenible.

En cuanto a las implicaciones, conviene recordar que los objetivos del milenio marcados por la ONU en la Agenda 2030 están todavía lejos de alcanzarse. Más aún, los derechos humanos fundamentales se transgreden en muchos lugares y zonas geográficas del mundo. La educación primaria obligatoria, por ejemplo, está lejos de hacerse realidad en muchos niños y niñas de los países en vías de desarrollo. En un informe reciente, la Unesco señalaba que muchos países no pudieron lograr los objetivos marcados por el ODS-4 (Educación de Calidad) tanto por la falta de financiación como por el efecto ralentizados de la pandemia causada por el Covid-19. Esta investigación muestra que, en primer lugar, hace falta triplicar la cantidad de profesores de preescolar en los países de ingresos bajos, y duplicarlos en los países de ingresos medianamente bajos para el 2030 para poder alcanzar los objetivos nacionales. Subraya también que alrededor de un tercio de este decalaje podría cubrirse si los donantes cumplieran sus compromisos de ayuda y diesen prioridad a la educación básica en los países más empobrecidos. En conclusión, la educación es todavía un objetivo por lograr y un derecho humano por cumplir (Unesco, 2023). A la luz del recorrido histórico genealógico hecho por los movimientos juveniles en esta investigación, se ha destacado la importancia de educar a las nuevas generaciones para la paz. En cualquier caso, si la educación básica es aún un reto por conseguir, la educación para la paz propuesta por el ODS-16 será im-

posible de conseguir, ya que, para esto, es un requisito que la escolarización y la educación llegue a todo el mundo.

Nadie duda, hoy en día, de que la educación constituye un factor clave para el desarrollo. Las personas son sujetos imprescindibles para la obtención de un mayor grado de desarrollo y también son el objeto de este. *Stricto sensu*, son el porqué y el para qué del desarrollo, en particular del sostenible. Por este motivo, la educación para la paz se enmarca en la educación para el desarrollo y forma parte de los objetivos marcados por la Unesco para el logro del desarrollo sostenible de la Agenda 2030, a la vez que devienen uno de los objetivos prioritarios de desarrollo del milenio.

2.5. Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y Samacà, G. (2012). Juventud y protesta global hoy: por un análisis retrospectivo. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 15-25.
- Burguet, M. y Bueno, D. (2014). *Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociència*. Publicacions i edicions de la Universidad de Barcelona.
- Fisas, V. (2006). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Unesco.
- Souto, M. (2019). Voluntariado, educación no formal y juventud. Conceptos clave, participación y reconocimiento en la Unión Europea. *Revista de Estudios de la Juventud*, 124, 53-72.
- Unesco (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de aprendizaje*. <https://www.unesco.org/es/articles/educacion-para-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible-objetivos-de-aprendizaje>
- Unesco (2023). *Can countries afford their national SDG 4 benchmarks?* Equipo del Informe de seguimiento de la Educación en el mundo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385004>

3. La formación continua del profesorado universitario para contribuir al desarrollo de la competencia en lengua oral de los futuros docentes: propuesta de guía

MARTA GRÀCIA GARCIA

VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ

Universidad de Barcelona

M.^a TERESA SEGUÉS MORRAL

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

3.1. Las competencias del profesorado universitario como reto

Uno de los desafíos que incluye la Agenda 2030 para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como para promover oportunidades de aprendizaje (ODS-4), es aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, es decir, contar con profesorado que tenga las competencias, conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de su práctica profesional, entre ellas, la competencia en lengua oral (CLO).

La Ley del Sistema de Universidades vigente en España enfatiza la necesidad de formación a lo largo de la vida como una dimensión esencial de la profesión docente, subrayando la importancia de adquirir las competencias y habilidades necesarias para fomentar una enseñanza de calidad. Entre ellas, la competencia comunicativa se destaca como una habilidad transversal fundamental para fomentar prácticas pedagógicas basadas en la innovación y la reflexión.

Este reto es, si cabe, más importante cuando se trata de estudiantes que son docentes en formación (Sonnenshein y Ferguson, 2020), no solo porque serán los responsables de ayudar a desarrollar la competencia en lengua oral de su futuro alumnado, siendo un modelo de actuación para ellos (Gràcia *et al.*, 2024), sino también porque tendrán que dar respuesta a otras funciones igualmente relevantes vinculadas a su práctica profesional.

En este contexto, Slipchuk *et al.* (2021) resaltan la importancia de la competencia comunicativa oral del profesorado universitario. Esta competencia es esencial para exponer los contenidos de manera atractiva, fomentar un ambiente de comunicación efectivo, establecer relaciones positivas con el estudiantado y lograr una mutua comprensión.

Para Korniyaka (2018), la competencia oral del docente universitario supone entender los matices del lenguaje profesional, comprender los patrones y mecanismos del habla y considerar la actividad del pensamiento. Esto es fundamental porque, mediante la enseñanza, el docente se dirige al estudiantado con el fin de generar significados compartidos en ámbitos específicos de conocimiento. Asimismo, a través de la comunicación oral, el docente no solo comparte conocimientos, habilidades y estrategias, sino que también influye en los pensamientos y acciones de su estudiantado a través de su enfoque comunicativo. Esta influencia es, además, bidireccional, puesto que el profesorado también obtiene información de su estudiantado a través del *feedback* y la interacción en el aula, lo que le lleva a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y su estilo de comunicación.

3.2. Tendencias actuales en el desarrollo profesional de los docentes universitarios y la competencia comunicativa oral

Para conseguir el reto que comporta influir en el desarrollo de la CLO en la formación inicial de los futuros docentes, es preciso que el profesorado universitario se involucre de manera activa en un proceso continuo de formación. Uno de los elementos clave que debería incluir esta formación es la reflexión y revisión constante de su práctica profesional y sus habilidades comunicativas (Slipchuk *et al.*, 2021), con el fin de adoptar una enseñanza más dialógica que promueva la participación de todo el estudiantado.

Se trataría, entonces, de desarrollar propuestas que involucren activamente al profesorado universitario en su formación continua. En esta línea, Patfield *et al.* (2022) implementaron un programa de desarrollo docente basado en el modelo de enseñanza de calidad. cuyos elementos clave fueron la autoevaluación, la revisión por pares con apoyo de un experto y la participación en comunidades de práctica. Los resultados reflejaron la importancia para los docentes de contar con un marco formal que delineara las expectativas en un contexto de enseñanza de calidad. Los docentes valoraron, además, la posi-

bilidad de observar y reflexionar sobre la práctica de otros docentes de diferentes disciplinas, lo cual les proporcionó un enfoque más amplio en cuanto a metodologías y estrategias de enseñanza. Fernandes *et al.* (2023), por su parte, evaluaron un programa de desarrollo profesional para docentes universitarios, destacando la importancia de fomentar la interacción entre docentes y la oportunidad de compartir experiencias.

Por otra parte, la introducción de tecnologías digitales orientadas a la planificación de clases y la creación de material didáctico fomenta la comunicación efectiva a través de plataformas de aprendizaje y la autoevaluación de los docentes (Hrastinski, 2021). Los vídeos y las plataformas digitales se usan para analizar y mejorar las prácticas pedagógicas, y los portafolios digitales promueven habilidades metacognitivas y la autoevaluación, permitiendo que los docentes sean conscientes de sus procesos de aprendizaje y de su práctica pedagógica, así como de la toma de decisiones para mejorarla. En este sentido, el uso de la herramienta digital EVALOE-SSD (*Escala de Valoración de la lengua Oral en contexto Escolar - Sistema de Soporte a la toma de Decisiones*) (Gràcia *et al.*, 2023) sirve a dichos objetivos, orientándolos al desarrollo de la CLO del alumnado.

3.3. Guía dirigida al profesorado universitario

El contexto descrito indica la necesidad de un compromiso en cuanto al diseño de procesos de desarrollo profesional dirigidos al profesorado universitario, teniendo en cuenta su gran diversidad respecto a su formación inicial y ámbito de conocimiento, con el fin de ayudarles a reflexionar sobre sus propias competencias para diseñar y gestionar propuestas didácticas que contribuyan al desarrollo de la CLO del estudiantado. En este apartado se presenta un breve esbozo de una guía dirigida al profesorado para desarrollar la CLO. La propuesta se fundamenta en los supuestos teóricos ya presentados, así como en los resultados de un estudio realizado anteriormente por el equipo. Se trata de una investigación en la que participaron 175 profesores de seis universidades catalanas (Gràcia *et al.*, 2024). Los participantes eran docentes en los grados de Educación Infantil y Primaria y en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. El principal instrumento para la recogida de datos fue un cuestionario de 69 preguntas, agrupadas en cinco bloques temáticos. Los resultados obtenidos indican que el 51 % de los docentes consideró que sus estrategias para promover el desarrollo de la CLO eran buenas o muy buenas, pero que podrían mejorar las estrategias que utiliza-

ban para promover la participación del estudiantado en clase (56,6 %), evaluar sus intervenciones orales (53,1 %) y los instrumentos de evaluación (44,6 %). En cuanto a sus necesidades formativas, el 42,3 % del profesorado consideró que era necesario mejorar la comunicación entre el equipo docente de la asignatura, desarrollar un trabajo en red (30,9 %) y mejorar su formación (29,1 %) para fomentar el desarrollo de la CLO de su estudiantado.

Estos resultados ponen de relieve que los docentes son conscientes de la necesidad de formación y colaboración para incorporar herramientas y estrategias en sus clases que fomenten el desarrollo de la CLO. Ello nos ha llevado a elaborar una guía dirigida al profesorado universitario, especialmente a la formación inicial y continuada de maestros y profesorado de secundaria, estructurada en tres apartados.

3.3.1. Dimensiones, indicadores y estándares en relación con lo que se espera conseguir respecto a la CLO de los futuros docentes

El primer apartado de la guía presenta aquellos estándares que, entendemos, deben alcanzar los futuros docentes en relación con el uso de la lengua oral no solo en el aula con el alumnado, sino también fuera de ella, en reuniones con otros docentes, profesionales y familias. Estos estándares son coherentes con las competencias incluidas en los planes de estudios de los grados de Educación Infantil,¹ Primaria² y del Máster de Educación Secundaria³ de la Universidad de Barcelona, que son similares a los de otras universidades que podrían implementar la guía que se propone.

A continuación, se presentan algunos de los estándares relacionados con la dimensión vinculada a la *estructura y organización del discurso*.

1. <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/grado-g1025?objectivesCompetencies>

2. <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/grado-g1026?objectivesCompetencies>

3. <https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masteruniversitari-M2002?objectivesCompetencies>

Tabla 1. Ejemplos de indicadores y estándares

Indicadores	Estándares	Ejemplo
Géneros discursivos	Identifica y comprende los diferentes géneros (narrativos, argumentativos, informativos, etc.).	Moderador/a (estudiante 1): <i>Buenas tardes a todos y a todas. Hoy vamos a participar en un debate sobre el fracaso escolar y la manera cómo podemos contribuir a reducirlo como futuros docentes. Dos de nosotros/as iniciarán el debate presentando sus argumentos y análisis sobre este tema ¿Quién se anima a empezar?</i>
	Diferencia las características y estructuras propias de cada género.	
	Produce discursos apropiados para diferentes géneros.	
Recursos retóricos	Emplea recursos retóricos adecuados para cada género (persuadir, informar, entretener, etc.).	Estudiante 2: <i>Empiezo yo, si os parece. Creo que es esencial entender que el fracaso escolar no es un problema único, sino un conjunto de retos interconectados. Uno de los aspectos clave es el sentimiento de falta de apoyo académico por parte de los niños y niñas. Para abordarlo, propongo la implementación de programas de tutoría individualizada, donde los alumnos/as puedan recibir atención personalizada para superar las dificultades específicas que presentan.</i>
Conectores textuales	Utiliza conectores textuales para enlazar y relacionar las diferentes partes del discurso.	
Cohesión textual	Muestra una cohesión adecuada, utilizando variabilidad léxica y conectores para mantener la continuidad y fluidez del discurso.	Estudiante 3: <i>Estoy de acuerdo con que el apoyo académico es importante, pero también debemos considerar el aspecto emocional. Muchos niños y niñas experimentan estrés, ansiedad y baja autoestima, lo que puede contribuir al fracaso escolar. Para contrarrestarlo, sugiero la inclusión de programas de bienestar emocional en las escuelas, donde se enseñen habilidades de manejo del estrés y la empatía. Creo que un alumno emocionalmente sano tiene una predisposición al aprendizaje significativo más elevada.</i>

3.3.2. Criterios para reflexionar y evaluar la calidad formativa en el contexto universitario del grado de Educación Infantil y Primaria, y en el Máster de Secundaria en relación con la competencia en lengua oral de los futuros docentes

A continuación, se presentan algunos criterios que pueden ayudar al docente universitario a analizar o evaluar el grado en que promueven la consecución de los estándares anteriores.

- Para promover la interacción, diálogo y discusión entre estudiantes, la disposición del mobiliario se ha de ajustar a las características de la actividad en curso. Este criterio está directamente relacionado con el estándar «Contexto y gestión de la comunicación», dentro de la dimensión «Estrategias docentes para promover el desarrollo de la lengua oral en estudiantes universitarios».
- Para promover la reflexión por parte del estudiantado sobre su propia CLO y que sea consciente de los aspectos a mejorar, es fundamental compartir con ellos de manera explícita los objetivos relacionados con esta competencia. Este criterio está directamente relacionado con el estándar «Pragmática» y la dimensión «Uso del lenguaje».
- Para promover la reflexión por parte del estudiantado sobre su propia CLO y que sea consciente de los aspectos a mejorar, es esencial revisar con los estudiantes los conocimientos previos de los que disponen antes de introducir nuevos contenidos. Este criterio está directamente relacionado con el mismo estándar y dimensión que el anterior.

3.3.3. Instrumentos y recursos de evaluación y reflexión para facilitar el trabajo docente respecto a la incorporación en sus clases de estrategias, propuestas, metodologías y actividades para mejorar la CLO de su estudiantado

Finalmente, se presentan algunos ejemplos de instrumentos, recursos y estrategias dirigidos a los docentes universitarios para poder reflexionar sobre sus clases, evaluar algunos aspectos y mejorarlos. También se propone algún instrumento para que sea otra persona quien lleve a cabo estas tareas, con el fin de discutir, posteriormente, la incorporación de nuevos elementos pedagógicos.

Las propuestas incluidas en la guía consideran la diversidad del estudiantado universitario en todos sus aspectos y se sitúan en una perspectiva inclusiva. El objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza superior y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, cultura, lengua,

identidad de género, trayectoria académica o necesidades educativas, tengan las mismas oportunidades para desarrollar todas las competencias incluidas en los planes docentes, especialmente las relacionadas con el dominio de las diferentes lenguas usadas en las clases en su dimensión comprensiva y expresiva.

La guía incluye instrumentos diseñados para que puedan ser utilizados por diferentes colectivos con objetivos diversos: 1) de autoevaluación, para ayudar al docente a reflexionar y evaluar las acciones y estrategias que utiliza en sus clases; 2) de evaluación para el estudiantado, que les permita evaluar al docente, las clases en conjunto, y coevaluarse; 3) de evaluación del estudiantado por parte del profesorado; y 4) de evaluación de las clases, el profesorado y el estudiantado por parte de un observador externo, que puede ser otro docente o un investigador o formador/asesor.

Dos de los principales recursos o instrumentos que pueden ser utilizados por los tres colectivos son la rúbrica y el cuestionario.

En cuanto a las actividades que se incluyen en la guía como sugerencias para reflexionar y mejorar las propias competencias y estrategias, se proponen el trabajo en pequeño grupo y posterior discusión en grupo-clase, la visualización de documentos audiovisuales, la discusión durante y después de esta, el registro en audio de conversaciones, y el *role-playing* o simulaciones de situaciones reales en las cuales el alumnado participará en el futuro, como reuniones de claustro, reuniones con familias, reuniones con profesionales o miembros de la comunidad, entre otras.

3.4. Compromisos en el desarrollo profesional del profesorado universitario

El compromiso con la educación y el desarrollo de la competencia oral debe ser una prioridad tanto para los docentes universitarios como para las instituciones universitarias. Los estudios revisados en los apartados anteriores ponen de relieve que los docentes muestran un compromiso consciente respecto a la necesidad de participar en procesos de desarrollo profesional para mejorar su propia competencia comunicativa y sus estrategias para ayudar al estudiantado a mejorar su CLO.

La creación de una guía específica para el desarrollo de las competencias de los docentes universitarios constituye una valiosa aportación para la formación integral del profesorado, centrándose específicamente en el desarrollo de su competencia en lengua oral, que se sitúa como una de las habilidades

transversales más significativas, puesto que es el eje fundamental sobre el cual se apoyan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La guía permite, asimismo, la puesta en marcha de procesos colaborativos entre el profesorado para la mejora de su práctica docente y desarrollo profesional a través de procesos de planificación, observación y reflexión conjunta. Estos procesos de revisión basados en evidencias suponen en sí mismos una competencia profesional orientada a la mejora de los procesos de aprendizaje de todo el estudiantado.

La competencia en lengua oral no solo es esencial para la comunicación efectiva entre profesorado y estudiantado, sino que también incide de manera significativa en la comprensión, el intercambio de ideas, y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales en el entorno educativo. Por lo tanto, fortalecer esta competencia en los docentes no solo mejora la calidad de la educación, sino que también facilita la creación de un ambiente de aprendizaje más enriquecedor y participativo para todos.

Este enfoque contribuye, además, a la consecución del ODS-4, concretamente el ODS que propone aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional, para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos avanzados.

Asimismo, es esencial fomentar que todas las actividades docentes en el contexto universitario promuevan un compromiso con el ODS-5, que busca alcanzar la igualdad de género y empoderar a mujeres y niñas. En este sentido, el impulso y el desarrollo de la CLO facilita el avance en la consecución de este objetivo, permitiendo una participación equitativa y fortaleciendo las habilidades comunicativas de todo el estudiantado, sin distinción de género, para un desarrollo más inclusivo y justo.

3.5. Referencias bibliográficas

- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I. y Abelha, M. (2023). Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. *Education Sciences*, 13(3), 309. <https://doi.org/10.3390/educsci13030309>
- Gràcia, M., Adam-Alcocer, A. L. y Castillo, P. (2023). Exploring the impact of a teacher development programme using a digital application on linguistic interactions in the classroom: a multiple case study. *Applied Linguistics Review*, 14(5), 2023, 1305-1343. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0132>

- Gràcia, M., Espino, S., Alcalde, J. y Merino, I. (2024). Actividades, evaluación y propuestas de mejora en la formación inicial de profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con su competencia en lengua oral. *Perfiles Educativos*, 46(183), 94-108. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61170>
- Hrastinski, S. (2021). Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 10(2), 138-149. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-09-2020-0062>
- Korniyaka, O. (2018). Features of University Teachers' Communicative-Speaking Competence. *Psycholinguistics*, 24(1), 183-206. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-183-206>
- Patfield, S., Gore, J., Prieto, E. y Sincocock, K. (2022). Towards quality teaching in higher education: pedagogy-focused academic development for enhancing practice. *International Journal for Academic Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2022.2103561>
- Slipchuk, V., Yuzkiv, H., Lutaieva, T., Batechko, N. y Pisotska, M. (2021). Pedagogical Skills and Communicative Competence of University Teachers during the Classes. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(4), 1226-1237. <https://doi.org/10.48047/rigeo.11.04.118>
- Sonnenschein, K. y Ferguson, J. (2020). Developing professional communication skills: Perceptions and reflections of domestic and international graduates. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(3). <https://doi.org/10.53761/1.17.3.5>

4. Analíticas de aprendizaje como fuente de *feedback* sostenible

ELENA CANO GARCÍA

LUDMILA MARTINS GIRONELLI

LAIA LLUCH MOLINS

MARIA-DEL-MAR SUÁREZ VILAGRAN

Universidad de Barcelona

4.1. Reto

Las capacidades de aprender a aprender y de la autorregulación se consideran los pilares de otros procesos de aprendizaje (Comisión Europea, 2018). La evaluación formativa, y más concretamente los procesos de *feedback* sostenible (Carles, 2020), fortalecen la autorregulación de los estudiantes (Carles y Boud, 2018).

En este sentido, el *feedback* se entiende, por tanto, como la acción por la que el estudiante da sentido a la información que recibe y la transforma en conocimiento para orientar sus futuras tareas o procesos y que, por consiguiente, debería de facilitar la autorregulación del aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Ahora bien, cabe preguntarse cuál es el uso óptimo del *feedback* y cómo hacerlo llegar a los alumnos de forma que se beneficien al máximo y de forma sostenible.

El reto actual está en buscar fuentes de *feedback* externo que puedan favorecer la generación de conocimiento o *feedback* interno, fomentando la agencia del estudiante y fortaleciendo la competencia de aprender a aprender. Entendemos por *feedback* externo aquel que provee información sobre el aprendizaje, ofreciendo a los estudiantes oportunidades para monitorizarse y para generar *feedback* interno, es decir, crear conocimiento que ayude a conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). En este sentido, las analíticas de aprendizaje pueden convertirse en una fuente de *feedback* externo cuyas posibilidades es necesario explorar.

Las analíticas de aprendizaje (o *learning analytics* en inglés, LA) están emergiendo como una herramienta con gran potencial en el ámbito de la

educación. Esta tecnología utiliza los datos recopilados a través de la interacción de los alumnos con plataformas educativas y sistemas de gestión del aprendizaje para aportar información que puede ayudar tanto al profesorado como a los estudiantes. Las LA pueden identificar patrones de comportamiento, proporcionar *feedback* con cierto grado de personalización, intentar predecir el rendimiento de los alumnos y, en consecuencia, favorecer la toma de decisiones pedagógicas. Las LA pueden también ayudar a las instituciones educativas a optimizar sus recursos en función de los resultados obtenidos. También pueden ayudar al profesorado a proporcionar apoyos educativos a partir de los itinerarios o la actividad online realizada por los alumnos.

La información proporcionada por las LA se recoge en los llamados «cuadros de mando» (*learner dashboards* en inglés), la interfaz (en el caso de la Universidad de Barcelona un módulo del campus virtual Moodle) a la que puede acceder tanto el alumnado como el profesorado y donde se registran las acciones y progreso de aprendizaje. Las LA pueden informar tanto de calificaciones como del progreso en las tareas programadas y, en ocasiones, también pueden proporcionar sugerencias más o menos personalizadas para mejorar en el proceso de aprendizaje. El principal potencial de los *learner dashboards* es proporcionar a los estudiantes las piezas de información para que sean conscientes de su aprendizaje y puedan tomar decisiones informadas sobre cómo avanzar en su aprendizaje. Por tanto, contribuyen a desarrollar el *feedback* sostenible, es decir, los procesos dialógicos que apoyan e informan al estudiante sobre su actuación en la tarea actual y que le pueden servir para desarrollar la habilidad de autorregularse en tareas futuras (Carles y Boud, 2018).

4.2. Tendencias

Como se ha apuntado, una de las fuentes que puede ofrecer información, con este objetivo de promover la reflexión sobre el trayecto seguido para orientar el futuro trayecto, son las analíticas de aprendizaje mostradas con cuadros de mando.

Las enseñanzas presenciales tienden cada vez más a ser contextos educativos híbridos en los que toma cada vez más relevancia el uso de este tipo de entornos. En un contexto de aprendizaje híbrido, en el que los entornos digitales cada vez más recogen la actividad de los alumnos, disponer de información sobre qué, cómo y cuándo el estudiante realiza las tareas puede ser muy útil, aunque cabe tener en cuenta también la actividad hecha fuera de

línea. Sea como fuere, en este sentido, es interesante estudiar el papel de las LA dado su potencial para poder fomentar la autorregulación y favorecer que el *feedback* sea sostenible (Carles *et al.*, 2011). Es por este motivo que es necesario averiguar la utilidad de los *learner dashboards* y qué interés muestran los alumnos, para poder ajustar las prestaciones de los cuadros de mando a sus intereses y objetivos de aprendizaje, consiguiendo, así, una mayor eficacia en el su uso.

El diseño de los *learner dashboards*, los datos que contienen, los marcos comparativos o de referencia que utilizan para orientar al individuo sobre su progresión (el grupo clase, su propio nivel de partida o los objetivos que establezca, los resultados de aprendizaje a alcanzar) y su interfaz son elementos de gran importancia, pero aún lo es más el proceso de acceso, análisis, interpretación y toma de decisiones que hace el estudiante con estos datos, por lo que la alfabetización evaluativa y la alfabetización de datos tanto del alumnado como del profesorado, para poder construir este proceso, se convierten en condiciones necesarias para la optimización del uso de las analíticas de aprendizaje.

4.3. La propuesta

Con el fin de obtener esta información se ha llevado a cabo un estudio (*Análíticas de aprendizaje para potenciar la autorregulación del estudiantado*, proyecto REDICE-22, 3020), cuyo objetivo era analizar los conocimientos y expectativas del estudiantado universitario sobre las LA, es decir, cómo creen los estudiantes que las analíticas de aprendizaje pueden influir en su rendimiento académico, de modo que se puedan proporcionar propuestas para su uso eficiente, algo que en el actualidad no está ocurriendo.

Las analíticas de aprendizaje pueden proporcionar a los alumnos elementos para la reflexión y para la mejora de los procesos de autorregulación, pero, para conseguirlo, es necesario que la información que encuentren sea significativa (Winne, 2017) y cumpla las características de un buen *feedback* (Matcha *et al.*, 2020). En este sentido, la acción participativa los estudiantes es, por tanto, vital. Es por este motivo que el estudio que presentamos a continuación se pide por las siguientes cuestiones: 1) ¿tienen los estudiantes universitarios conocimientos sobre analíticas de aprendizaje y sobre *learner dashboards*?; 2) ¿Qué información consideran relevante los estudiantes universitarios para su proceso de aprendizaje?, y 3) ¿Qué información de referencia prefieren los estudiantes universitarios para evaluar su proceso de aprendizaje?

El estudio se basa en una encuesta que consta, aparte de la sección de datos de identificación, de cinco bloques principales. Tras el consentimiento informado, aparecían 6 preguntas de información general. A continuación, el primer bloque, que constaba de 6 preguntas, aborda cuestiones de carácter general sobre el conocimiento de las LA y de los *learner dashboards*. Un segundo bloque, de 12 preguntas, trataba sobre las estrategias de autorregulación. Esta sección iba seguida de una presentación visual de diferentes *learner dashboards* para asegurarnos de que los estudiantes habían entendido sobre qué se les preguntaba en la encuesta. Seguidamente, comenzaba el tercer bloque, con 6 preguntas dedicadas a la importancia que los alumnos otorgan a la información que podría ser proporcionada por un *learner dashboard*. El cuarto bloque contenía 18 preguntas sobre cómo de importante considera el estudiante la información que puede recibir aplicada a cualquiera de las tareas que debe realizar durante sus estudios, así como de su proceso de aprendizaje. También había 6 preguntas más sobre la relevancia de la información de carácter personal que puede proporcionar un *learner dashboard*, y 10 preguntas sobre qué marcos de referencia tiene el estudiante y qué le gustaría poder ver en un *learner dashboard*. El quinto y último bloque, de 7 preguntas, versaba sobre las expectativas que tiene el alumno respecto a las analíticas de aprendizaje.

La propuesta pretende aportar información relevante para las instituciones universitarias que disponen de un *learner dashboard* para que este pueda proporcionar a los estudiantes información relevante y útil para su proceso de autorregulación del aprendizaje. En este sentido, es primordial que los estudiantes, a pesar de pertenecer a una universidad presencial como lo es la Universidad de Barcelona, puedan ser autónomos en sus decisiones respecto a su rendimiento en las diferentes asignaturas haciendo uso de la información proporcionada por ellos mismos o partir de sus acciones en el Campus Virtual. Esta propuesta está, por consiguiente, estrechamente vinculada al ODS-4, en lo referente a la calidad de la educación (Unesco, 2017).

La relevancia científica del estudio de las LA es también evidente, tanto en lo que se refiere a la presencia ineludible de los entornos virtuales de aprendizaje como a los avances en la sociedad de la información. Podemos disponer de datos, pero también debemos ser capaces de interpretarlos. Es en este punto donde se convierte en clave el concepto de *data literacy*, es decir, la capacidad de leer, comprender y tomar decisiones a partir de datos. Implica poder buscar la información adecuada en los datos que se consultan y analizan, poder tomar decisiones y poder comunicar el significado de la información con el objetivo de transformar los datos en información útil (Gummer y

Mandinach, 2015), siempre teniendo en cuenta que el protagonista es, en este caso, el estudiante y sus necesidades educativas (Carlson *et al.*, 2011).

La transferencia de esta propuesta se hace evidente en la presencia de los procesos de *big data* en muchos ámbitos de la vida más allá de los entornos educativos, aunque se centra, específicamente, en el ámbito de la educación superior, donde autorregulación es quizás incluso más necesaria que en estadios educativos anteriores, donde el profesorado suele proporcionar un *feedback* más personalizado.

La investigación desarrollada muestra un diseño descriptivo no experimental. Tras un análisis bibliográfico y el estudio sistemático de instrumentos de evaluación sobre expectativas respecto a las LA, se optó por utilizar un cuestionario diseñado por Jivet *et al.* (2017) y se elaboró una encuesta a partir de diversos materiales ya pilotados y validados (ver más arriba) que se distribuyó a través de un código QR o URL entre los estudiantes de la Universidad de Barcelona.

Participaron un total de 1020 estudiantes, después de eliminar aquellos que no cedieron sus datos a través del consentimiento informado. La población se distribuye de la siguiente forma: 71 % participantes de género femenino, 28 % de masculino y 1 % de no binario. Pertenecen a las siguientes áreas de conocimiento: Ciencias Sociales (34 %), Ciencias de la Salud (29 %), Humanidades y Artes (28 %) y Ciencias (9 %). Para el tratamiento de los datos, aplicamos técnicas descriptivas y exploratorias mediante el software SPSS versión 27.

En este capítulo nos centramos concretamente en los apartados de la encuesta que hacen referencia al grado de conocimiento de las analíticas de aprendizaje del Campus Virtual de la Universidad de Barcelona, así como al *learner dashboard* del mismo entorno y al grado de importancia que da al estudiante a los diferentes tipos de información que podría ser proporcionada por un *learner dashboard*. Este tipo de información abarca los siguientes ámbitos: logística y organización de calendario, información sobre las tareas propuestas por el profesorado, sobre el proceso de aprendizaje y sobre la autorregulación de ese proceso.

En cuanto a la pregunta (1), los resultados indican que los estudiantes conocen las analíticas de aprendizaje disponibles en el Campus Virtual, pero que la gran mayoría (un 69,11 %) desconocen su utilidad. Es por esta misma razón que tampoco lo utilizan en un 91 % de los casos, y aquellos que las utilizan, lo hacen con frecuencia variada. En cuanto a los resultados sobre el grado de importancia de la información (pregunta 2), los estudiantes muestran una preferencia clara por saber cuestiones como las fechas importantes referidas a entregas o exámenes, o los criterios para aprobar la asignatura en detrimento de apren-

dizaje de la materia. De la misma forma, de las tareas, lo que más les interesa es las calificaciones y su explicación. Respecto a la pregunta (3), relativa a la evaluación de su proceso de aprendizaje, los estudiantes muestran un cierto interés en cuanto a su nivel de concentración al estudiar y su rendimiento y prefieren tener información sobre su grado de satisfacción o sobre las calificaciones que sobre elementos que puedan favorecer la autorregulación de su aprendizaje, proceso que parece desvinculado de sus propósitos.

4.4. Compromisos

El hecho de que los estudiantes desconozcan las analíticas de aprendizaje y sus preferencias estén poco vinculadas a la autorregulación tiene unas claras implicaciones sobre la sostenibilidad de los procesos de aprendizaje. Ante estos resultados, no parece fácil llegar al *feedback* sostenible, en el que el juicio evaluativo queda incorporado a las competencias de cada uno, por lo que se permite a los estudiantes evaluar la calidad de su propio proceso de trabajo y sus producciones, si la autorregulación no se convierte en un resultado de aprendizaje, lo que significa que profesorado e instituciones deben buscarla explícitamente.

Ahora bien, las instituciones de educación superior pueden comprometerse con los ODS formando a ciudadanos, ciudadanas y profesionales con competencias que les permitan responder a las necesidades ambientales y sociales, desde una perspectiva que incorpore la sostenibilidad, la igualdad de género o la lucha contra las desigualdades. Con este objetivo, es necesario desarrollar competencias específicas o transversales, entre las que destaca aprender a aprender como base para el aprendizaje a lo largo de la vida.

En este marco, el desarrollo de procesos de autorregulación es un catalizador esencial de esa competencia. Las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación deberían incorporarla. Y las analíticas de aprendizaje como instrumento particular para favorecer el *feedback* sostenible y desarrollar el juicio evaluativo, es decir, la capacidad de juzgar la calidad del propio trabajo, en un entorno de aprendizaje progresivamente más digitalizado, pueden resultar especialmente interesantes, sobre todo en función del uso que las personas que aprenden hagan del análisis y la interpretación de los datos contenidos en ellos.

El estudio realizado muestra dos implicaciones claras: una en el ámbito institucional y otra en el de políticas de formación.

Las instituciones de enseñanza presenciales, online o híbridas deberían proveer sistemas de analíticas de aprendizaje útiles no solo para la propia institución o para el profesorado, sino también para los propios estudiantes, de modo que pueda apoyar el proceso de autorregulación del aprendizaje. Existe un modelo pedagógico implícito en las decisiones institucionales tomadas respecto al tipo de *dashboard*, sus marcos de referencia, los datos que incorpora y cómo las muestra. Es necesario clarificar este modelo, favorecerlo y, por tanto, diseñar *learner dashboards* que se conviertan en un andamio para la autorregulación, de forma que vayan retirando los soportes físicos y ofreciendo más posibilidades de trabajo autónomo y de interpretación de los datos bajo criterios propios.

Por otro lado, este trabajo sistemático de la autorregulación requiere no tanto instancias específicas como una distribución de las experiencias que pueden fortalecer la autorregulación a lo largo del plan de estudios. Por eso es necesario que se considere dentro de la arquitectura curricular y que se trabaje en equipos docentes, de forma que diversas asignaturas o materias estén implicadas en ofrecer *learner dashboards* y en diseñar oportunidades, de dificultad progresiva, para su interpretación y para que los estudiantes puedan hacer uso de la información contenida en ulteriores tareas.

Por último, lo más relevante es el uso que el estudiante pueda hacer de esta información, de forma que se provean instancias específicas para que tengan la oportunidad de revisar su progreso y reflexionar sobre posibles cambios a realizar parece una práctica que el profesorado debería planificar e implementar. Pero, por eso, es necesario que el profesorado cuente con la formación pedagógica, la alfabetización sobre datos y las competencias digital y evaluativa suficientes, así que otra clara implicación parece asociada a los planes de formación del profesorado universitario, tanto los programas de formación inicial como permanente.

En síntesis, las analíticas de aprendizaje tienen un gran potencial para fortalecer la autorregulación y contribuir a un *feedback* sostenible, que ayude a seguir progresando en el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, pero los retos para las instituciones de educación superior y por el profesorado para ofrecer marcos con un verdadero sentido educativo parecen todavía pendientes y habría que disponer de una política que considerara el potencial de las analíticas con fines pedagógicos.

4.5. Referencias bibliográficas

- Carles, D. (2020). From teacher transmission of information to student *feedback* literacy: Activating the learner role in *feedback* processes. *Active Learning in Higher Education*, 23(2), 143-153. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>
- Carles, D. y Boud, D. (2018). The development of student *feedback* literacy: Enabling uptake of *feedback*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carlson, J. R., Fosmire, M., Miller, C. y Sapp Nelson, M. R. (2011). Determining data information literacy needs: A study of students and research faculty. *Libraries Faculty and Staff Scholarship and Research. Paper 23*. http://docs.lib.purdue.edu/lib_fs-docs/23
- Comisión Europea, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Gummer, E. S. y Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117, 1-22. <https://www-tcrecord-org.ezp.waldenu-library.org/library>
- Jivet, I., Scheffel, M., Drachsler, H. y Specht, M. (2017). Awareness is not enough: Pitfalls of learning analytics dashboards in the educational practice. En: *European Conference on Technology Enhanced Learning* (pp. 82-96). Springer.
- Matcha, W., Uzir, N. A., Gasevic, D. y Pardo, A. (2020). A systematic review of empirical studies on learning analytics dashboards: A self-regulated learning perspective. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 13(2), 226-245. <https://doi.org/10.1109/TLT.2019.2916802>
- Nicol, D. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good *feedback* practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Unesco (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030, guía*. UNESDOC, Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Winne, P. (2017). Learning analytics for self-regulated learning. En: C. Lang, G. Siemens, A. Wise y D. Gašević (eds.). *Handbook of learning analytics* (pp. 241-249). SOLAR. <https://doi.org/10.18608/hla17>

5. La educación para la sostenibilidad en la formación inicial de docentes: las representaciones sociales del alumnado y reflexiones para la transición ecosocial

GENINA CALAFELL SUBIRÀ

GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE

MIREIA ESPARZA PAGÈS

Universidad de Barcelona

5.1. El reto: incorporar la sostenibilidad en la formación inicial de maestros

Actualmente, nuestra sociedad se halla inmersa en una crisis ecosocial de múltiples dimensiones en la que confluyen diversos factores causales y con efectos cada vez más evidentes tanto en el plano medioambiental como social y económico. En este contexto, se hace evidente el papel de la educación como vía de mejora ecosocial, siendo necesaria una educación que analice el concepto de *sostenibilidad* de forma compleja, crítica y transformadora, que incorpore pedagogías que empoderen a la ciudadanía y a los estudiantes y que permita avanzar hacia la conservación medioambiental, la justicia social y una economía equitativa y viable a largo plazo.

La Universidad como institución educativa y, especialmente, aquellos centros formadores de docentes, se convierten, pues, en entidades esenciales para impulsar la sostenibilidad, la lucha contra el cambio climático y los valores que se desprenden de la transición ecosocial, tal y como prevé la LOSU, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo.

En el proceso de educación para la sostenibilidad (ES) es necesario, pues, incorporar un enfoque complejo sobre la crisis socioambiental, para que la ciudadanía comprenda que la situación insostenible actual responde a problemas transnacionales y multidimensionales. Así se favorecerá la adquisición de posiciones empoderadas, críticas y participativas del buen saber y la eco-

ciudadanía (Sauvé y Asselin, 2017) que permitirán cuestionar posicionamientos dogmáticos, pseudocientíficos o negacionistas de la crisis ecosocial.

La introducción de los ODS y la Agenda 2030 por parte de la ONU concibe la educación como una estrategia clave y esencial, en respuesta a la realidad urgente de la problemática socioambiental. Partiendo de este prisma, la Universidad como institución educativa, y especialmente la Facultad de Educación como centro formador de docentes, se convierte en una entidad esencial para la incorporación de los ODS a su gobernanza y planes docentes. A pesar de que no está libre de controversias y voces de escepticismo por sus acuerdos utópicos y no vinculantes jurídicamente, la declaración de los 17 ODS y de la Agenda 2030 es un buen escenario para avanzar en la introducción de la sostenibilidad en la formación de maestros, conocer qué saben los futuros maestros sobre sostenibilidad y, como se ha mencionado anteriormente, introducir conocimientos, habilidades y valores de la ES en los planes docentes mediante metodologías educativas que impliquen al alumnado (García-González *et al.*, 2020).

Pero hace ya tiempo que las voces de fracaso o decepción respecto a los resultados de la ES son diversas por no conseguir disminuir la crisis ambiental de forma exitosa (Gutiérrez, 2018). El propio autor ya destacaba la necesidad de incorporar elementos pedagógicos a la ES que permitan aproximarse a los problemas socioambientales desde un enfoque sistémico, global y con una visión crítica. Desde esta premisa, la ES debe avanzar hacia una reflexión profunda de los contenidos que incorpora, cómo se organizan y qué metodologías son las más adecuadas para hacerlos llegar a la ciudadanía. Asimismo, debe nutrirse de pedagogías transformadoras (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje-servicio, proyectos interdisciplinarios...) y establecer alianzas con colectivos y profesionales que intervienen en los contextos educativos, sanitarios, sociales, económicos y culturales para ampliar la comunidad de ciudadanos y profesionales que comprenden la gravedad de la situación ambiental planetaria, para superar el desarrollo sostenible y avanzar hacia una sostenibilidad crítica y realista.

5.2. Las tendencias: ¿cómo es la ES en la formación de docentes?

Como se ha comentado, la educación y la formación de las nuevas generaciones se plantea como un elemento clave para mejorar la crisis socioambiental del presente y lograr un futuro más sostenible, equitativo y justo. Pero

al analizar el nivel de conocimientos sobre cuestiones medioambientales y de sostenibilidad en la formación universitaria, Escoz *et al.* (2019) exponen que los estudiantes de los ámbitos de las ciencias sociales muestran menos conocimientos en torno a las problemáticas socioambientales que los estudiantes del ámbito científico o tecnológico, si bien, para el abordaje de estas problemáticas la visión holística de ámbito social es clave. En la misma línea, Bonil y Calafell (2014) mostraron que los profesionales de la educación muestran una concepción del medioambiente a menudo simplista y reduccionista, idea que confirman Poza-Vilches, Gallardo-Vigil y López-Alcarria (2023), atribuyéndolo a la simplificación de la sostenibilización curricular en la incorporación de contenidos ambientales al currículo, sin abordar la sostenibilidad desde una perspectiva integradora que permita formar a estos profesionales hacia una visión del medioambiente más compleja, diversa y complementaria. Y en una diagnosis llevada a cabo en el primer semestre del curso 2021-2022 por el equipo investigador, en la que, a partir de encuestas anónimas, se recogieron los conocimientos sobre conceptos relacionados con la sostenibilidad, los ODS, los problemas medioambientales y sus posibles soluciones, se observó que los estudiantes del grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona mayoritariamente desconocen la existencia de los ODS y proponen acciones individuales y finalistas para solucionar los problemas socioambientales (reciclaje, incremento del uso del transporte público) sin entender la complejidad de la problemática o la causa de esta.

Estas evidencias muestran la necesidad de repensar y mejorar la incorporación de la educación para la sostenibilidad en la formación inicial de los futuros docentes. Si bien introducir la ES no es un hecho ni actual ni innovador, sí que es relevante hoy en día repensar esta ES e identificar qué saben los estudiantes sobre las problemáticas ecosociales para valorar la pertinencia y adecuación del enfoque educativo actual, así como cuáles deberían ser los contenidos, las metodologías, la forma de evaluar y el rol del docente y el alumnado en la ES para que el alumnado desarrolle las competencias transversales definidas por la Unesco.¹ Este documento define 8 competencias transversales, las competencias clave para la sostenibilidad, que representan lo que la ciudadanía requiere para hacer frente a los retos complejos de hoy en día: competencia de pensamiento sistémico, competencia preventiva, competencia normativa, competencia estratégica, competencia de colaboración, competencia de pensamiento crítico, competencia de conciencia de uno mismo y competencia de resolución integrada de conflictos. Estas competencias

1. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

son esenciales para avanzar en el desarrollo sostenible y se consideran universales, es decir, deberían alcanzarlas todos los alumnos de todas las edades en todo el mundo (desarrolladas a distintos niveles según la edad).

En el caso del sistema educativo obligatorio español, además, aunque la incorporación de la sostenibilidad en los planes de estudio de la educación obligatoria se inició en los años noventa del pasado siglo con la introducción de la Educación Ambiental como tema transversal a través de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), las políticas educativas a este respecto han fluctuado notablemente a lo largo de los años. En el caso de la última legislación, la LOMLOE, apuesta claramente por una formación hacia la transición ecosocial para contribuir a alcanzar la Agenda 2030 y los logros de los diecisiete ODS.²

Así pues, es imprescindible que los futuros docentes conozcan y desarrollen los conocimientos y competencias relacionados con la sostenibilidad para hacerlos llegar a la ciudadanía de forma generalizada (Estrada-Vidal, García-González y Jiménez-Fontana, 2023). De este modo se puede lograr una ciudadanía más crítica y participativa, que pueda integrarse en la lucha colectiva para solucionar los problemas de esta crisis ecosocial y exigir los cambios necesarios a los gobernantes y las instituciones.

Para mejorar la educación en sostenibilidad que se les ofrece desde la universidad, es necesario analizar cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes. Un análisis que parte de la asunción de que estas representaciones sociales son fruto de una construcción que incluye conceptos y teorías que provienen de la cultura científica y ambiental y de otros elementos comunes a la cultura como las creencias y las experiencias. Conociéndolas se podrá determinar el punto de partida y adecuar los planes de estudio, programas y enfoques pedagógicos a la formación inicial de docentes.

5.3. La propuesta

Esta investigación ha sido financiada en la convocatoria Ayudas para Proyectos en Áreas Emergentes de la Universidad de Barcelona (AS017651) y tiene como objetivo analizar las representaciones sociales (RS) de los futuros docentes, estudiantes de los grados de Maestro de Educación Primaria y Maestro de Educación Infantil y del Máster de Profesorado de Secundaria de las especialidades de Biología y Geología y de Física y Química, sobre cuestiones eco-

2. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

sociales relevante. Con el fin de proponer una investigación específica, medible y asequible, el análisis se ha concretado en tres de las problemáticas que son significativas tanto para crisis ecosociales como en los contenidos de los programas de la formación inicial de docentes: la pérdida de la Biodiversidad (BD), el cambio climático (CC) y el bienestar y la salud (BS) y que se relacionan con las temáticas del ODS-15 Vida de Ecosistemas Terrestres, el ODS-13 Acción para el Clima y el ODS-3 Salud y Bienestar. Esta contribución forma parte de un proyecto más amplio en el que se analizan las RS de otros futuros agentes educativos (estudiantes de Educación Social y Enfermería) y las pedagogías más utilizadas para abordar la ES.

Para conseguir el objetivo del estudio, se ha administrado un cuestionario con 36 preguntas, previamente validado, a 188 estudiantes de los grados de Maestro de Educación Infantil (66 estudiantes de 3.^{er} curso, un 27 % del total de estos), Maestro de Educación Primaria (72 estudiantes de 2.^o curso, un 18 % del total) y del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria (50 estudiantes, un 75 % del total). El cuestionario consta de preguntas de respuesta múltiple, de escala de Likert y de respuesta abierta de redacción, así como de análisis de imágenes. Tras un bloque de preguntas para establecer el perfil de la muestra, se les ha preguntado sobre contenidos relacionados con el CC, la BD y el BS, las relaciones entre estos tres temas y la sostenibilidad, las fuentes de información sobre sostenibilidad y el papel de los distintos agentes en el CC, la BD y el BS. Posteriormente, se ha realizado un análisis cuantitativo de las respuestas con el software Jamovi, consistente en la obtención de diversos parámetros estadísticos y la comparación de los resultados de los estudiantes de las diferentes titulaciones mediante el test de Kruskal-Wallis y un estudio más detallado de diferencias entre pares con un test de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF).

En la primera fase de la investigación se han analizado las preguntas de respuesta cerrada y los resultados obtenidos muestran la necesidad de mejorar el conocimiento de los estudiantes sobre las cuestiones ecosociales tratadas tanto en CC como en BD y SB. Se observan diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes del máster de secundaria (con mayor nivel de conocimientos sobre estos temas) y los de los grados. Además, se observa una simplificación tanto de las causas de los problemas ecosociales como de las soluciones para estos, que a menudo se reducen a acciones como reciclaje. Es de destacar el desconocimiento de las causas del cambio climático, que atribuyen a cualquier aspecto de contaminación (calidad del aire, plásticos en el mar...), tenga o no que ver con el problema, sin profundizar en los aspectos sociales o económicos que generan esa contaminación como el modelo de

consumo imperante y el estilo de vida de nuestras sociedades. De la misma forma, en sus RS limitan las consecuencias del CC a aspectos medioambientales concretos, descartando cualquier efecto sobre la población, como las migraciones debidas a las grandes catástrofes climáticas.

Otro resultado destacable es que los estudiantes tanto de grado como de master minimizan su papel como futuros agentes educadores respecto a los temas planteados, así como en la conservación del medioambiente y la sostenibilidad, obviando el papel de la educación de la ciudadanía como aspecto clave en la concienciación sobre las problemáticas ambientales.

Así, aunque se tratan a lo largo del periodo educativo preuniversitario, se evidencia la necesidad de profundizar y clarificar los conocimientos sobre estas tres cuestiones ecosociales. Y más teniendo en cuenta que serán futuros formadores de niños y jóvenes que tendrán que dar respuesta a la crisis ecosocial. Además, es necesario mejorar la capacidad de los estudiantes de relacionar causas y efectos y de interconectar diferentes factores entre sí, más allá de conexiones muy simplistas. El tratamiento de las problemáticas ecosociales en los programas docentes de los futuros agentes educativos no puede, por consiguiente, trabajarse de forma reduccionista y es necesario ofrecer un enfoque más holístico y complejo de los diferentes aspectos relacionados con la sostenibilidad, incorporando claramente las relaciones entre factores ambientales, sociales y económicos. A su vez, este enfoque debe ir acompañado de los saberes esenciales de los diferentes ámbitos de conocimiento con el uso de metodologías docentes que permitan un aprendizaje activo por parte del alumnado, de forma que este resulte más transversal y significativo a la vez que la comprensión e integración de los conocimientos aumente.

5.4. Compromisos futuros de investigación

Como se ha mencionado anteriormente, esta contribución forma parte de un proyecto de investigación más amplio en el que se analizan las RS de otros futuros agentes educativos como son los estudiantes de Educación Social y de Enfermería. Con estos perfiles se han querido incluir a los futuros agentes educativos implicados en los temas tratados en el estudio (CC, BD y BS) y que, por tanto, serán los encargados de formar a las futuras generaciones en la ES. Hay que tener en cuenta el papel de los enfermeros en la educación para la salud en los centros educativos del país, tanto como enfermeras escolares como en el programa Salud y Escuela. De hecho, ya se han recogido las respuestas de los estudiantes al cuestionario y se incorporarán al análisis.

El objetivo es ver si los resultados encontrados en los grados de maestro y el máster de profesorado de secundaria son similares entre los futuros agentes educativos de distinta índole, o si existen diferencias significativas y, por ejemplo, los estudiantes del grado de enfermería tienen una mayor capacidad de interpretar la relación entre sostenibilidad y bienestar y salud.

Por otra parte, se prevé realizar un análisis cualitativo de las respuestas de redacción del cuestionario, enfocadas a describir los factores causales de los tres problemas y de la crisis medioambiental en general y a la detección de las posibles acciones para mitigarlos, mediante el software ATLAS.ti. Este análisis permitirá definir mejor los conocimientos de los estudiantes y su percepción sobre la relación entre los diferentes factores sobre los que se les ha preguntado y la sostenibilidad, obteniendo, así una visión bastante más completa de sus RS.

Por último, se está llevando a cabo un análisis de las pedagogías de enseñanza-aprendizaje presentes en artículos relevantes de investigación y docencia sobre la educación para el cambio climático, para la biodiversidad y para el bienestar y la salud. Los resultados preliminares muestran un incremento en el interés en estas temáticas en los últimos años y una tendencia al uso de pedagogías activas y transformadoras y de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza-aprendizaje de estos aspectos. Este enfoque pedagógico parece entonces fundamental para abordar cuestiones ecosociales y fomentar un cambio real hacia la educación para la sostenibilidad.

5.5. Referencias bibliográficas

- Barron, A., Navarrete, A. y Ferrer-Balas, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 388-399.
- Bonil, J. y Calafell, G. (2014) Identificación y caracterización de las concepciones de medio ambiente de un grupo de profesionales de la educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias* 32(3), 205-225. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1048>
- Escoz, A., Arto-Blanco, M., Meira, P. A. y Gutiérrez-Perez, J. (2019). Social Representations of Climate Change among Spanish University Students of the Social Sciences and Humanities. *International Journal of Interdisciplinary Environmental Studies* 13(2), 1-14. <https://doi.org/10.18848/2329-1621/CGP/v13i02/1-14>
- Estrada-Vidal, L. I., García-González, E. y Jiménez-Fontana, R. (2023). Competencias para la sostenibilidad en educación superior. En: J. Gutiérrez Pérez i M. F. Poza Vil-

ches (coords.). *Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior*. Octaedro.

García-González, E., Jiménez-Fontana, R. y Azcárate, P. (2020). Education for sustainability and the sustainable development goals: Pre-service teachers' perceptions and knowledge. *Sustainability*, 12(18). <https://doi.org/10.3390/su12187741>

Gutierrez Bastida, J. M. (2018). *Education ambientalís. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok.

Poza-Vilches, M. F., Gallardo-Vigil, M. A. y López-Alcarria, A. (2023). Objetivos y contenidos para una planificación curricular universitaria sostenible. En: J. Gutiérrez Pérez i M. F. Poza Vilches (coords.). *Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior*. Octaedro.

Sauvé, L. y Asselin, H. (2017). Educar para la ecociudadanía: contra la instrumentalización de la escuela como antesala del «mercado del trabajo». *Teoría de la Educación*, 29(1), 217-244.

6. El aprendizaje-servicio, una estrategia clave en la incorporación de la sostenibilidad en la docencia universitaria

MIREIA ESPARZA PAGÈS

ANNA ESCOFET ROIG

Universidad de Barcelona

6.1. El reto: el aprendizaje-servicio en la incorporación de la sostenibilidad

El deterioro continuo del medioambiente, con claras implicaciones sociales y económicas, es una de las principales preocupaciones a las que se enfrentan las sociedades en la actualidad. En respuesta a esta problemática de dimensiones cada vez mayores, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) propuso 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como hoja de ruta para gobiernos y sociedad con el objetivo de avanzar todos juntos hacia un futuro sostenible para las nuevas generaciones.¹

La educación en valores relacionados con el desarrollo sostenible y el cuidado del medioambiente debe adquirir una importancia relevante en el sistema educativo para ofrecer una educación para la sostenibilidad (ES) que incorpore este concepto desde un inicio, utilizando estrategias y metodologías que conecten los intereses del alumnado con la realidad de su entorno. Es esencial que las instituciones educativas promuevan una conciencia crítica y una comprensión profunda de las interconexiones entre las acciones humanas y la situación del planeta. Para conseguir este objetivo, los currículos educativos deberían diseñarse de modo que integren temas como el cambio climático, la gestión sostenible de los recursos naturales, la conservación de la biodiversidad y otras cuestiones ambientales relevantes. Además, se pueden implementar prácticas educativas innovadoras, como salidas de campo y colaboraciones con comunidades y entidades locales, para fomentar una

1. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

comprensión holística y una participación activa de los y las estudiantes en la resolución de los problemas ambientales.

En este sentido, la ES resulta un espacio idóneo donde el aprendizaje-servicio (ApS) adquiere todo su sentido, en una relación mutua que retroalimenta ambas vertientes (Esparza y Grasa, 2019). Por un lado, la ES implica educar al alumnado sobre la importancia de tomar decisiones que equilibren las necesidades sociales, económicas y ambientales. Por otro lado, el ApS se basa en la idea de que los y las estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando están involucrados en actividades significativas, conectando el aprendizaje con el servicio a la comunidad y a su entorno con el fin de mejorarlo. Por lo tanto, al abordar problemas relacionados con la sostenibilidad, el alumnado puede relacionar conceptos académicos con situaciones reales, lo que facilita su comprensión a la vez que permite la toma de decisiones informadas en beneficio de la comunidad y del planeta. Si, además, estas situaciones afectan a un entorno cercano y a un contexto cotidiano, su nivel de implicación incrementa.

Así pues, el reto es conseguir incorporar la sostenibilidad en las distintas titulaciones universitarias, conectándola con la singularidad de cada una de ellas y utilizando el ApS como herramienta conseguirlo.

6.2. Las tendencias: la incorporación de la sostenibilidad en los estudios universitarios mediante el aprendizaje-servicio

El ApS es una práctica educativa extendida en las universidades, tanto a escala nacional como internacional, y en los distintos ámbitos disciplinares (Escofet y Fuertes, 2014; Ayuste *et al.*, 2022). En muchos de estos casos, sin ser forzosamente un objetivo inicial de los proyectos, la incorporación de aspectos relacionados con la sostenibilidad es uno de los resultados inherentes al mismo proyecto. Y es que en los proyectos de ApS los estudiantes no son meros receptores de información, sino que participan activamente en la identificación y la solución de problemas y este hecho fomenta la capacidad crítica y la ciudadanía activa, aspectos esenciales en el contexto de la sostenibilidad. Además, el ApS puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una visión sistémica y una conciencia global, al reflexionar y comprender como los problemas que afrontan están interconectados en todo el mundo y como sus acciones locales pueden tener un impacto global.

Todos estos aspectos pueden relacionarse con las competencias clave que, según la Unesco, debe adquirir la ciudadanía para comprometerse de manera

constructiva y responsable con el mundo actual, y conseguir un cambio positivo hacia la sostenibilidad.² El alumnado adquiere y desarrolla estas competencias, el trabajo en equipo, la capacidad de análisis, la capacidad crítica, la creatividad, el pensamiento sistémico o una visión ética de la profesión, mediante la acción y a partir de la experiencia y la reflexión, aspectos que suponen la base de los proyectos de ApS.

Si hablamos de contenidos, si bien los ODS son una estrategia activa para dar difusión a los problemas ambientales, sociales y económicos que actualmente azotan al mundo e intentar solucionarlos, la consecución de estos objetivos depende inevitablemente de la implicación de la sociedad. Aspectos como la igualdad de género, la educación de calidad para todo el mundo, la salud y el bienestar de las personas, las desigualdades sociales y económicas o el cuidado del medioambiente están en la base de muchos de los proyectos de ApS que se llevan a cabo en el ámbito universitario, de modo que se están trabajando los ODS globales aterrizándolos en el día a día y el entorno del alumnado (Castro, Ares-Pernas y Dapena, 2020). Teniendo en cuenta que el alumnado integra la importancia de aquello que estudia cuando se activa su motivación, implicación y compromiso, trabajar por los ODS de manera significativa supone hacer al estudiante partícipe de estos, dando respuesta a los retos que suponen e intentando resolver las necesidades actuales y futuras.

Es por esto que desde las universidades se han impulsado proyectos de ApS para la educación para la sostenibilidad (Amador, Cano y García-Gutiérrez, 2022). A modo de ejemplo, a continuación, se proponen algunos ejemplos:

- Investigación ambiental colaborativa: los estudiantes universitarios pueden colaborar con organizaciones locales o agencias gubernamentales para llevar a cabo proyectos de investigación relacionados con la sostenibilidad. Esto podría incluir la recogida de datos sobre la calidad del agua, la biodiversidad local o el impacto de ciertas prácticas agrícolas.
- Planificación y diseño de comunidades sostenibles: los estudiantes de arquitectura, planificación urbanística o ingeniería pueden trabajar en proyectos de diseño de comunidades sostenibles. Pueden colaborar con municipios o desarrolladores para crear planes que incluyan edificios y espacios públicos respetuosos con el medioambiente.
- Programas de reciclaje y gestión de residuos en el campus: los estudiantes pueden liderar programas de reciclaje en el campus universi-

2. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

tario, incluyendo campañas de sensibilización, recogida de materiales reciclables y la promoción de prácticas de consumo responsable.

- Sistemas de energía renovable: los estudiantes de ingeniería pueden trabajar en proyectos de energía renovable en el campus, como la instalación de paneles solares, turbinas eólicas o sistemas de gestión de la energía eficientes que reduzcan la huella de carbono de la universidad.
- Programas de educación ambiental para la comunidad: los estudiantes pueden colaborar con organizaciones no gubernamentales o escuelas locales para ofrecer programas de educación ambiental, talleres y actividades que traten temas de sostenibilidad y conciencien a la comunidad sobre la importancia de la conservación ambiental.
- Gestión de recursos naturales: los estudiantes de biología, ecología o ciencias ambientales pueden participar en proyectos de conservación de recursos naturales, como la restauración de humedales, el monitoreo de poblaciones de fauna o la gestión de áreas naturales protegidas.
- Emprendimiento sostenible: los estudiantes pueden crear y gestionar empresas sociales que promuevan la sostenibilidad, como la producción y venta de productos ecológicos, la agricultura orgánica o la gestión de residuos electrónicos.
- Innovación en tecnologías verdes: los estudiantes de ingeniería pueden desarrollar tecnologías y soluciones innovadoras que traten desafíos ambientales, como la purificación del agua, la generación de energía limpia o la gestión de residuos.
- Proyectos de movilidad sostenible: los estudiantes pueden trabajar en proyectos que promuevan el uso de medios de transporte sostenibles, como el uso compartido de bicicletas, transporte público o realizando caminatas populares, contribuyendo, así a la reducción de la contaminación del aire y la congestión del tránsito.
- Investigación y proyectos interdisciplinarios que traten cuestiones de sostenibilidad, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos de diversas disciplinas para resolver problemas reales.

6.3. La propuesta

Se ha llevado a cabo el análisis de tres experiencias que se están llevando a cabo en la Universidad de Barcelona. El criterio para seleccionarlas ha sido intencional: responden a tres casos desarrollados de forma continuada y comprenden trabajo de fin de grado, asignaturas obligatorias y asignaturas optativas.

La asignatura Desarrollo Sostenible, asignatura obligatoria del tercer curso del grado de Ciencias Ambientales, desde el curso 2016-2017 se articula como un proyecto de ApS en el cual el alumnado, organizado en grupos de cuatro personas, desarrolla un proyecto en colaboración con una entidad de carácter social o ambiental. Estos proyectos están directamente vinculados a cualquier aspecto relacionado con la sostenibilidad (medioambiente, migraciones, tejido social, finanzas éticas, alimentación sostenible...) y han implicado a lo largo de estos años a más de 400 estudiantes y unas 25 entidades de diversa índole (asociaciones de vecinos, empresas sociales, administración, ONG...) que actúan especialmente en el área metropolitana de Barcelona. A lo largo de estos años han desarrollado proyectos diversos relacionados con las necesidades propias de cada entidad: acciones de difusión, estudios técnicos, material y acciones educativas, relacionando siempre el proyecto y la actividad de la entidad con la sostenibilidad y los ODS. En las evaluaciones finales de la asignatura realizadas por los estudiantes participantes, destaca la mejora del aprendizaje sobre los ODS, al poder aplicarlos en un contexto local cercano, desarrollando una visión crítica y realista de las acciones y metas propuestas por la ONU en cada uno de ellos. Además, detallan la adquisición de competencias transversales como la búsqueda de información, la capacidad crítica o el trabajo en equipo (Grasa *et al.*, 2021). Finalmente, el alumnado destaca la necesidad de una buena comunicación y organización como herramientas esenciales para llevar el proyecto a buen puerto, aspectos que creen imprescindibles en su futuro profesional.

En segundo lugar, destacamos la modalidad de proyectos de ApS en el Trabajo de Fin de Grado en el grado de Enfermería, que resulta un contexto de aprendizaje idóneo para desarrollar el dominio competencial en temas como la promoción y la educación para la salud (ODS-3, Salud y Bienestar) en los diversos ámbitos de la práctica enfermera, incluidos temas como los determinantes sociales de la salud, la relación entre esta y el medioambiente, los autocuidados para el bienestar físico y mental, la práctica ética y la sensibilidad hacia el bien común social (Morín-Fraile *et al.*, 2019). Esta tipología de TFG se inició como prueba piloto el curso 2015-2016 y actualmente es una de las modalidades previstas en el grado. En estos TFG, realizados en colaboración con Centros de Atención Primaria de diferentes poblaciones del Área Metropolitana de Barcelona y asociaciones vinculadas a temas de salud, los estudiantes diseñan y llevan a la práctica intervenciones educativas para la promoción de la salud, como la promoción de la actividad física saludable en mujeres en distintos momentos de su ciclo vital (mujeres jóvenes con bebés de menos de 6 meses, mujeres de entre 50 y 65 años...), intervenciones de educación en sexualidad en

jóvenes con discapacidad intelectual o acciones destinadas a incrementar la visibilidad de la endometriosis entre el personal sanitario para mejorar su diagnóstico y tratamiento. En las evaluaciones finales de la asignatura, los estudiantes participantes afirman que hacer el TFG en esta modalidad les ha permitido integrar mejor los conocimientos correspondientes de la disciplina, desarrollar habilidades comunicativas y docentes, mejorar las capacidades de trabajo en equipo y la búsqueda bibliográfica y ganar seguridad, confianza y criterio.

Finalmente, cabe citar los proyectos de ApS transversales desarrollados desde el Grupo ApS-UB, como el proyecto «Compartir ideas», en el que estudiantes de distintos grados imparten conferencias-taller relacionadas con sus estudios en centros de educación secundaria del área de Barcelona. Estas conferencias-taller se relacionan con los diferentes ODS en función de su temática y requieren una formación previa del alumnado en habilidades comunicativas y ODS. Esta experiencia se lleva a cabo desde el curso 2015-2016 y participan estudiantes de casi todas las facultades de la Universidad de Barcelona (Grupo ApS-UB, 2018). Este curso 2023-2024, el mismo grupo ha puesto en marcha una asignatura optativa, con el nombre de Aprendizaje-Servicio, Compromiso y Transformación Social, transversal a diversos grados de la Universidad de Barcelona, en la cual los estudiantes, en grupos multidisciplinares, desarrollan un proyecto de ApS en colaboración con entidades sociales que trabajan sobre un problema relevante relacionado con la sostenibilidad. Este primer curso de aplicación, la asignatura ha contado con 19 estudiantes de los grados de Bellas Artes, Bioquímica, Ciencias Ambientales, Ciencias Biomédicas, Ciencias de la Alimentación, Enfermería, Trabajo Social y Sociología y el tema tratado es la contaminación de la playa de las 3 Chimeneas de Sant Adrià del Besòs. Los proyectos se han llevado a cabo en colaboración con entidades que desde hace tiempo luchan para erradicarla, como Airenet, Marea Verda y el Colectivo 3 Xemeneies, así como con el Instituto de Educación Secundaria Manuel Vázquez Montalbán, todos de Sant Adrià del Besòs. El interés de la asignatura radica en su interdisciplinariedad, que permite al alumnado trabajar con compañeros de otros grados y aprender a analizar y proponer soluciones a los problemas del entorno, mayoritariamente complejos y multifactoriales, desde miradas diversas y complementarias. En este último caso, se desarrolla también la capacidad reflexiva del alumnado sobre su formación, el proceso y el proyecto desarrollado. En las evaluaciones finales de la asignatura realizadas por los estudiantes destacan, por encima de todo, los aprendizajes alcanzados gracias al trabajo interdisciplinar.

En todos los casos, el aprendizaje práctico y vivencial que supone el ApS, aplicado a las necesidades del entorno y la sociedad, permite adquirir habili-

dades y competencias necesarias para afrontar los retos que representan los ODS. Asimismo, refuerza el ODS-17, Alianzas para conseguir los objetivos, al favorecer la relación entre la Universidad y las entidades sociales y administraciones, trabajando por un fin común. La diversidad de proyectos de ApS que pueden llevarse a cabo se ajusta de uno u otro modo a los ODS, uno o varios, ya que estos incluyen campos muy diversos, de modo que se puede utilizar esta metodología en cualquier área de conocimiento.

6.4. Compromisos futuros de investigación

La revisión de las experiencias desarrolladas en la Universidad de Barcelona nos permite afirmar que el ApS, como pedagogía crítica, genera oportunidades que permiten al alumnado abordar problemas reales complejos y desarrollar la confianza en su comprensión para tomar medidas en favor de sus ideas y del trabajo en pos de la sostenibilidad (Esparza y Grasa, 2019).

Tras esta revisión, se quiere analizar la literatura existente en búsqueda de otras experiencias en el ámbito universitario, con el objetivo de determinar que aspectos de la educación para la sostenibilidad se ven favorecidos por los proyectos de ApS, especialmente los aspectos relacionados con el aprendizaje del alumnado sobre la sostenibilidad y su adquisición de las competencias para la sostenibilidad marcadas por la Unesco. También se quiere analizar la incorporación de la sostenibilidad en los planes de estudios, observando si los proyectos de ApS pueden contribuir a la integración efectiva de este enfoque, revisando las estrategias y enfoques más eficaces en este sentido.

Del mismo modo, se quieren detectar los posibles problemas que surjan al plantear proyectos de ApS para trabajar la sostenibilidad. Debe tenerse en cuenta que la implementación de los proyectos de ApS requiere una planificación cuidadosa, con una buena coordinación logística que permita la identificación de proyectos adecuados, su seguimiento y el trabajo continuo con los socios comunitarios. También se debe contar con una mínima asignación de recursos personales y materiales. Finalmente, se ha de ser muy preciso en la evaluación y medida de los proyectos desarrollados y su impacto social, ya que los resultados son a menudo cualitativos y a largo plazo.

Para finalizar, se quiere examinar como la colaboración entre instituciones educativas y organizaciones comunitarias puede fortalecer los proyectos de ApS para la sostenibilidad y como se pueden establecer y mantener relaciones de colaboración efectivas. Se deben identificar, además, los de-

safios y las barreras que surgen al implementar proyectos de aprendizaje-servicio para la sostenibilidad y buscar soluciones par superarlos.

6.5. Referencias bibliográficas

- Amador, F. J., Cano, A. y García-Gutiérrez, J. (eds.) (2022). El Aprendizaje-Servicio en alianza con los ODS. *Actas del X Congreso Nacional y IV Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario. ApS(U)10* (7-9 de julio de 2021). Red Española de Aprendizaje-Servicio Universitario, Asociación de Aprendizaje-Servicio Universitario, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de La Laguna y Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ayuste, A., Esparza, M., Payá, M. y Morín, V. (2022). El aprendizaje-servicio universitario: valor pedagógico y valor social. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 106-129. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.6>
- Castro, P., Ares-Pernas, A. y Dapena, A. (2020). Service-Learning Projects in University Degrees Based on Sustainable Development Goals: Proposals and Results. *Sustainability*, 12(19), 7940. <https://doi.org/10.3390/su12197940>
- Escofet, A. y Fuertes, M. T. (2014). *Construint vincles entre universitat i societat: 20 experiències d'aprenentatge servei a les universitat catalanes*. Universidad de Barcelona.
- Esparza, M. y Grasa, M. M. (2019). Aprendizaje-servicio en Ciencias Ambientales. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 319-320, 48-53.
- Grasa, M. M., Esparza, M., Tello, E., Padró, R. y Alió, M. A. (2021). Ensenyar ODS a través de l'ApS: la importància de l'ensenyament actiu de les competències transversals. Un cas d'aplicació del codisseny per la millora docent. *Revista del CIDUI*, 5.
- Grup ApS(UB) (2018). Compartir ideas. La Universidad va al Instituto: un proyecto de aprendizaje-servicio transversal de la Universidad de Barcelona. *Annals del Sagrat Cor*, 25(2), 93-96.
- Morín-Fraile, V., Berlanga-Fernández, S. y Mestre-González, E. (2019). Experiencia de un proyecto de aprendizaje-servicio de salud comunitaria en el desarrollo de trabajos final de grado. *Enfermería Clínica*, 29(5), 322-323. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.03.001>

7. Incorporar a la ciudadanía en los procesos de investigación: un estudio de caso desde la mirada participativa de la investigación e innovación responsable (RRI)

ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ

PILAR FOLGUEIRAS BERTOMEU

MONTSE FREIXA NIELLA

MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN

Universidad de Barcelona

7.1. El reto: incorporar a la ciudadanía en los procesos de investigación

El capítulo pretende compartir las reflexiones de las autoras sobre los aprendizajes en torno al desarrollo de una investigación participativa desde el enfoque de la investigación e *innovación responsable* (RRI por sus siglas en inglés), en la que desarrollaron el rol de investigadoras institucionales de la Universidad de Barcelona. Consideramos que esta aportación es una muestra de cómo integrar la educación de calidad (ODS-4) en procesos de investigación con un enfoque de género (ODS-5) para contribuir a la reducción de las desigualdades (ODS-10) en proyectos de investigación en la universidad.

El contexto del proyecto «Parla'm en català, soc una dona catalana musulmana»¹ es un encargo del Área de Investigación de la Escuela de Administración Pública de Catalunya que tenía por finalidad la formulación de propuestas políticas para ser consideradas en la redacción del Plan de Ciudadanía de la Generalitat de Catalunya. En las indicaciones técnicas del encargo, el principal requisito fue la aplicación de una metodología participativa desde la RRI. El proyecto consistió en un estudio de caso intrínseco sobre el colectivo de la Asociación de Mujeres Musulmanas en Catalunya (ADMAC). Esta asociación, integrada por mujeres de nacionalidad española, cualificadas y feministas,

1. «Háblame en catalán, soy una mujer catalana musulmana».

identificaría retos y propuestas políticas aplicando un enfoque fundamentalmente participativo. El proyecto respondía, así, a la llamada de los ODS para mejorar la vida de todas las personas, contribuyendo a la igualdad de género (ODS-5), a reducir la desigualdad en y entre países (ODS-10) y a la paz, justicia y instituciones sólidas (ODS-16). Concretamente, el proyecto trataba de aportar elementos de análisis, respuestas y propuestas para mejorar la vida de las mujeres catalanas musulmanas. Estas mujeres, catalanas de nacimiento o por regularización, a menudo son estigmatizadas, discriminadas y subestimadas solo por el hecho de identificarse con un grupo cultural o religioso minoritario (Barker, 1981; Giménez Romero, 2003) o por haberse convertido al islam.

En resumen, las necesidades a las que el proyecto debía dar respuesta eran diversas:

- Aplicar la RRI desde el enfoque participativo integrando en las distintas fases del proyecto a un colectivo altamente sensibilizado y doblemente minorizado.
- Empoderar y formar a mujeres sin formación científica en las competencias requeridas para coconstruir instrumentos de recogida de información, aplicarlos, analizar la información y sintetizarla de forma que los resultados fueran pertinentes socialmente, relevantes políticamente y válidos y fiables científicamente.
- La mutua adaptación por parte de las investigadoras institucionales de la Universidad de Barcelona y el colectivo de mujeres de ADMAC que fueron formándose y apoderándose progresivamente mediante formación y asunción de responsabilidad para alcanzar los objetivos del contrato de investigación, los vinculados a la agencia política de la asociación y satisfacer los criterios de rigor científico del proyecto.
- Gestionar el poder intragrupo e intergrupo, el poder otorgado por la experiencia científica, la legitimidad experiencial del colectivo y la autoridad de la institución pública financiadora del proyecto.
- Integrar a varios actores institucionales, técnicos sociales y académicos con diversos lenguajes, expectativas, visiones e intereses de forma que la diferencia aportara riqueza inherente al proceso participativo de la RRI y no fuera concebida como un obstáculo.

7.2. Tendencias: el movimiento de la RRI y la Agenda 2030 de la Unesco como marco general de la propuesta

Las tendencias que han orientado el proyecto han sido, en primer lugar, la Agenda 2030 aprobada en 2015 por la Unesco y sus estados miembros y, en segundo lugar, el movimiento de la RRI (Comisión Europea, Programa Horizon 2020).

El proyecto consideró todas las dimensiones de la RRI como son el compromiso público, equidad de género, la educación científica, el acceso abierto, la ética y la gobernanza. El colectivo de mujeres de ADMAC se implicó en todas las dimensiones. Por ejemplo, en la dimensión ética, los compromisos de participación se redactaron conjuntamente entre las mujeres y las investigadoras de la Universidad de Barcelona. En la de equidad de género cabe destacar que, para facilitar la conciliación de la vida familiar, se realizaron todas las sesiones en sábado, que era el día que a ellas les iba bien; también se habilitó un espacio de guardería para que los niños y niñas que acudieron a las sesiones estuvieran atendidos por una profesional que fue cofinanciada entre el proyecto y la asociación.

Sobre estos referentes, el proyecto ha considerado también el informe de la Unesco (2022) que en el ámbito de la educación superior establece tres cuestiones claves de urgencia: *a)* la necesidad de avanzar hacia modelos inter- y transdisciplinares de producción y circulación del conocimiento; *b)* el imperativo de convertirse en instituciones abiertas propiciando el diálogo epistémico e integrando diversas formas de saber, y *c)* la demanda de una mayor presencia en la sociedad a través del compromiso proactivo y la asociación con otros actores sociales. Además, y como se describirá en el siguiente apartado, se han considerado las dimensiones que internacionalmente reconocidas como claves en el desarrollo de proyectos responsables, abiertos y con valor social como son: procesos diversos e inclusivos que prevean el impacto y promuevan la reflexión; anticipativos y reflexivos; abiertos y transparentes, así como con capacidad de respuesta y adaptativos al cambio (Stilgoe, Owen y Macnaghten, 2013).

7.3. La propuesta: la identificación participativa de políticas públicas para la plena integración de las mujeres musulmanas

7.3.1. El proyecto: «Parla'm en català, soc una dona catalana musulmana»

De acuerdo con la finalidad, los objetivos de investigación fueron:

- Conocer la mirada de las mujeres musulmanas catalanas con respecto a su vida social, familiar y espiritual.
- Analizar y sintetizar dialógicamente las preguntas y respuestas generadas desde esta mirada por las mujeres de ADMAC sobre las políticas y los servicios públicos.
- Formular propuestas concretas en materia de servicios públicos, formación y sensibilización para toda la sociedad catalana.
- Valorar la transferibilidad de las propuestas identificadas.

La aplicación de los principios de la RRI implicó fundamentalmente la integración como investigadoras de un conjunto de mujeres catalanas, cualificadas, feministas, muchas de ellas convertidas al islam, considerando que este colectivo aportaría análisis, reflexiones y propuestas sustancialmente distintas de las tradicionalmente recogidas en investigaciones sobre el colectivo musulmán. Esto supuso compartir procesos formativos con las mujeres de la Asociación de Mujeres Musulmanas en Catalunya, ADMAC, para que ellas ejercieran de investigadoras, participando activamente en el proceso de recogida, análisis, síntesis y valoración de la información, así como en la toma de decisiones en el desarrollo del proyecto. También se generaron sesiones de encuentro para realizar formaciones, para analizar conjuntamente los datos y para elaborar y valorar las propuestas que posteriormente se presentaron en el Área de investigación de la Escuela de Administración Pública de Catalunya.

7.3.2. Los resultados en clave de propuestas políticas públicas

Los resultados del proyecto generaron una serie de propuestas concretas de acción política en materia de: Género, Educación, Servicios Sociales y Espiritualidad y Educación Religiosa. A continuación, se presentan los resultados en materia de Educación (Aneas, 2020).

Tabla 1. Resultado de análisis y valoración de propuestas educativas

Resultado de análisis y valoración de propuestas educativas en clave de Políticas Públicas	
Problemáticas	Actividades a realizar para concretar las políticas
Dificultad para vivir naturalmente la identidad religiosa.	Realizar un perfil profesional en Competencia Intercultural y para el Diálogo Interreligioso, que forma parte de la carrera profesional docente basada en competencias.
Dificultad para aceptar lo diferente y ser aceptado si uno es diferente o pertenece a una minoría.	Un nuevo perfil profesional para acompañar a las familias y potenciar la relación de estas con el ecosistema educativo.
Visibilización, reconocimiento y participación de las diversidades familiares en la escuela.	Desarrollar normativa prescriptiva para blindar algunos derechos y deberes de los colectivos minorizados.
Gestión de la diversidad de praxis, creencias y saberes que constelan en el ecosistema educativo.	Prescribir el desarrollo de competencias interculturales y para el diálogo interreligioso a corto, medio y largo plazo en todos los niveles del sistema educativo.
Inseguridades y miedos a abordar estas problemáticas en clase y en la escuela; ocultándose.	Prescribir el desarrollo para la gestión positiva de la diferencia en creencias, conflictos. Reconocer, formar, apoderar a todas las familias y su implicación en las instituciones educativas de todas etapas mediante diversas estrategias a corto, medio y largo plazo. Crear nuevos espacios y modelos. Difundir y rentabilizar los recursos existentes. Aplicar la pasión, el realismo y la innovación para prevenir la frustración.
Cambios esperados que tendrán lugar cuando las políticas y actividades hayan tenido lugar.	
Cambios estructurales: acogida, normativas organizativas, oferta curricular.	
Comunidad educativa plural, cohesionada en la que la gente sienta que tiene derecho a ser distinta.	
Cambios en los comportamientos y actitudes (ciudadanos con competencia intercultural e interreligiosa).	

Esta propuesta de actividades, validadas por los expertos que participaron en el proyecto como especialistas académicos de otras universidades y grupos de investigación, responsables políticos y líderes de otras asociaciones, fueron presentadas según el marco lógico de Ivàlua (2020). En la tabla 2 se sintetizan los objetivos de las propuestas presentadas a la Generalitat de Catalunya por el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2021-2024 (Aneas, 2020, pp. 34-36).

Tabla 2. Propuestas presentadas a la Generalitat de Catalunya por el Plan de Ciudadanía e Inmigración 2021-2024

Definición de los objetivos esperados
<p>¿Cuáles son los cambios que esperamos generar a corto, medio y largo plazo? (impactos)</p> <p>A corto plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Disponer de nuevos espacios de modelos de relación intracomunidad e intercomunidad. – Tener un marco normativo de desarrollo y aplicación de derechos básicos en la libertad religiosa que comprenda también el espacio público. <p>A medio plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Normalizar la identidad religiosa en el espacio público. – Poder mostrar los signos identitarios religiosos sin que supongan discriminaciones en el ámbito educativo, laboral, social. – Tener oportunidades y espacios dignos para ejercer la praxis religiosa y desarrollar diversas identidades. – Ciudadanía y profesionales con competencia ciudadana intercultural e interreligiosa. <p>A largo plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> – Saber que la ciudadanía musulmana, o de cualquier minoría minorizada, tiene protegidos sus derechos como ciudadanos y ciudadanas. Equidad. – Sentir que el derecho a la diferencia, a la igualdad de oportunidades y a formar parte de una sociedad es una realidad. Derecho a ser distinto. – Saber que pueden participar en todos los niveles y ámbitos públicos y privados contando con el respeto, respetando y construyendo una sociedad plural, justa y cohesionada. Cohesión social.
Identificación de productos, actividades y recursos
<p>¿Qué y cómo tiene que haber pasado antes para que los cambios identificados se produzcan? (productos)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de normas y reglamentos sobre protección de derechos, deberes. – Formación de los profesionales de las administraciones públicas, en todos los niveles. Priorizando administraciones locales y Generalitat: Educación y Salud mediante <i>coachings</i>, mentorías y modelos experienciales de formación. – Exigencia de implicación y compromiso a las comunidades religiosas en la garantía y respeto de los derechos. <p>¿Qué actividades lleva a cabo la política para lograr los productos y cambios deseados? (actividades)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Acuerdo para no utilizar el factor religioso como estrategia política. – Acuerdo para hacer de las administraciones públicas y empresas privadas proveedoras y subcontratadas para realizar servicios; los primeros modelos de garantía de derechos, inclusión y equidad. – Vincular a requisitos como praxis no discriminatorias, participación, etc., en la recepción de becas, ayudas, u optar a contratos con la administración. – Campañas de sensibilización sobre la diversidad de colectivos. Lo que tenemos en común y lo que hay de diverso.

¿Qué necesita la política o programa para ello? (recursos)

- Nuevos perfiles profesionales: mediador familiar. Creación de perfil profesional relativo a competencias interculturales e interreligiosas en la Administración pública como en el Departamento de Educación.
 - Fomento de políticas en empresas públicas y grandes empresas de atención a la diversidad (religión, identidad sexual y otras diferencias).
 - Apoyo a entidades para desarrollar/participar programas de fomento de la inclusión, prevención de la discriminación, relación intercultural e interreligiosa.
 - Apoyo para la contratación de estos nuevos perfiles comunitarios.
-

7.3.3. El proceso vivido

Los impactos del proceso en las mujeres participantes fueron muy relevantes, tal y como expresaron en los documentos de evaluación y memoria del proyecto. En el plano personal, cabe destacar el sentido positivo de reconocimiento personal y cultural, así como el apoderamiento técnico que sintieron todas las mujeres que participaron en la fase empírica. Organizativamente, hubo consecuencias internas en las estructuras de poder de la asociación. Algunas vinculadas a la presencia y visibilidad de los objetivos de la propia la Asociación. Otros estuvieron vinculados con los roles y aspiraciones individuales que emergieron a lo largo del proceso. Estos posicionamientos también tuvieron algunas consecuencias en el grupo, modificando su estructura inicial tanto en lo que se refiere a composición como a posición de poder informal.

En el equipo de investigadoras de la Universidad de Barcelona, los impactos fueron positivos. Si bien es cierto que diversas incidencias, conflictos, imprevistos y crisis emergieron a lo largo del proceso, al contar con la confianza de la Generalitat y el compromiso de las mujeres, todas estas dificultades se superaron implicando un gran aprendizaje tanto personal como científico.

Los impactos del proyecto en el Área de investigación de la Escuela de Administración Pública de Catalunya fueron evidentes. En este sentido, cabe destacar que AREAPC valoró muy positivamente las propuestas generadas en el proyecto por su novedad, profundidad e impacto social.

7.4. Los compromisos

Los aprendizajes sobre los compromisos a asumir si se quiere aplicar la RRI desde un enfoque participativo se pueden sintetizar en las siguientes líneas:

- Por parte de las administraciones, es necesario que tengan confianza en los equipos de investigación y en el potencial de la ciudadanía para implicarse con determinación y rigor en los diversos procesos de una investigación.
- Por parte de la Academia, es necesario que los investigadores e investigadoras sean capaces de acercarse, escuchar y dar un paso atrás en muchas ocasiones; cediendo el liderazgo y aceptando decisiones de otros. Obviamente, para asegurar el rigor científico y la capacidad de gestionar un proceso tan dinámico e impredecible, es necesaria madurez académica para fomentar seguridad a todas las personas implicadas, que el rigor científico siempre estará presente.
- Por parte de las entidades sociales, es necesario mucho coraje, determinación y compromiso para implicarse en procesos que demandan tanto tiempo y esfuerzo y pueden poner en evidencia carencias competenciales por parte de algunas de sus personas. Cabe recordar que las mujeres de la asociación ADMAC que participaron en el proyecto, aceptaron y desempeñaron el rol de investigadoras, lo que les generó mucha ilusión pero también inseguridad inicial.
- Para poder llegar a materializar estos compromisos, queremos destacar los procesos y factores personales que deben estar presentes en toda aplicación de la RRI: la comunicación, la flexibilidad y capacidad de adaptación, la generosidad, la capacidad de ver y reconocer lo mejor que cada persona, entidad y proceso, desde su singularidad pueden contribuir al proyecto común; la implicación de todas, la formación y seguimiento para todos; la reflexión y creatividad y la capacidad de valorar y evaluar positivamente, así como aceptar el error y la crítica.

Por último, como conclusiones de la presente experiencia, destacan:

- La relevancia de que estudios como el presente aporten evidencia científica sobre cómo aplicando el pensamiento estratégico se pueden llegar a generar propuestas pertinentes que respondan a necesidades y problemas sociales reales desde la participación plena de los agentes sociales.
- La importancia de un diseño de la investigación que pueda conseguir la implicación y el compromiso de todos los actores. Es decir, el nivel de participación debe ir más allá de la comunicación, debe haber responsabilidad, autoridad y poder compartir.

- La participación de varios actores sociales debe permitir la síntesis de necesidades, puntos de vista y condicionantes, a fin de que las propuestas sean sostenibles, transferibles, eficaces y efectivas.

Todo ello para avanzar en dar respuesta a necesidades y retos contemporáneos de la Agenda ODS 2030.

7.5. Referencias bibliográficas

- Aneas, A. (2020). *Parla'm en català, soc una dona catalana musulmana*. Memoria de proyecto. Publicaciones del Área de Investigación de la Escuela de Administración Pública de Catalunya. https://eapc.gencat.cat/web/content/home/recerca/eapc_motor_recerca/TR-Parlam-en-catala-soc-mujer-musulmana-Assumpta-Aneas.pdf
- Bekerman, Z. (2016). Educational, epistemological and methodological considerations on multicultural and peace education. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 11(1), 19-35. <https://doi.org/10.20355/C5XS3R>
- Barker, M. (1981). *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. Junction Books.
- Bokova, I. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* Unesco. <https://doi.org/10.54675/MDZL5552>
- Giménez Romero, C. (2003). *¿Qué es la Inmigración?: ¿problema u oportunidad? ¿Cómo conseguir la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* RBA.
- Ivàlua (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas) (2020). *Herramienta práctica 3.2. ¿Cómo puedo construir indicadores para una evaluación? Fase 3. Encargo o realización de la evaluación*. https://ivalua.cat/sites/default/files/2021-09/Toolkit_Eina%203.2.%20Indicadors_Def.pdf
- Ivàlua (Instituto Catalán de Evaluación de Políticas Públicas). *¿Cómo puedo elaborar una teoría del cambio? Herramienta práctica 1.1*. Ivàlua. https://ivalua.cat/sites/default/files/inline-files/Toolkit_Eina%201.1.%20Teoría%20del%20Cambio_Def.pdf
- Stilgoe, J., Owen, R. y Macnaghten, P. (2013). Developing a framework for responsible innovation. *Research Policy*, 42(9), 1568-1580. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.05.008>
- Unesco, Global Independent Expert Group of the Universities and the 2030 Agenda (2022). *Knowledge-driven actions: transforming higher education for global sustainability*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380519>

8. Construcción de comunidades formativas de apoyo y tutorización colaborativa entre escuela y universidad para la mejora del prácticum de formación de maestros

JAVIER ONRUBIA GOÑI

TERESA MAURI MAJÓS

ROSA COLOMINA ALVAREZ

ANNA GINESTA FONTSERÈ

HORACIO VIDOSA CASTRO

IRENE YÚFERA GÓMEZ

SALVADOR ORIOLA REQUENA

Universidad de Barcelona

8.1. El reto: la mejora de la formación de maestros mediante la colaboración formativa entre escuela y universidad en el prácticum

La mejora de la formación de los maestros es un reto y una prioridad en la agenda actual de la investigación y la política educativa. Aumentar la oferta de docentes cualificados es una de las metas que señala el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 (Educación de Calidad) para ayudar a garantizar que todos los niños y niñas completen una educación básica gratuita, equitativa y de calidad que conduzca a resultados de aprendizaje relevantes y efectivos.

En particular, algunos de los principales ejes que la investigación educativa ha identificado para la mejora de la formación de maestros se vinculan al prácticum de dicha formación. Es el caso de la conexión entre teoría y práctica mediante propuestas de formación reflexiva y la integración del estudiante en contextos de práctica profesional de calidad (Darling-Hammond, 2017).

El proyecto que se presenta en este capítulo se incluye en una línea de investigación que busca mejorar la formación de los maestros a través de la mejora de las prácticas. Esta línea se ha desarrollado mediante distintos

proyectos de investigación e innovación, orientados a contribuir a una mejor comprensión de las dinámicas de formación en las prácticas de maestro, y ha permitido la elaboración y experimentación de un modelo de prácticas basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre escuela y universidad (Mauri *et al.*, 2021). Este modelo define la actividad del estudiante en el contexto de práctica como un proceso de implicación progresiva y participación guiada en la escuela, entendida como una comunidad de práctica en permanente construcción y reconstrucción; sitúa la identificación y análisis de los retos del aula y de la escuela, de manera guiada y colaborativa, como foco de la actividad formativa y delimita un sistema de ayudas amplio y articulado, basado en espacios de preparación y realización de tutorías en colaboración entre maestros mentores y tutores de universidad, como apoyo a la actividad del estudiante. Algunos trabajos previos muestran la gran potencialidad de este modelo (Mauri *et al.*, 2019), al tiempo que apuntan la importancia de que, para su desarrollo, la actuación formativa de la escuela vaya más allá de la implicación particular de los maestros mentores y adquiera una dimensión claramente institucional, que apoye el trabajo de estos mentores y que ayude al estudiante a situarse como miembro activo y comprometido de la comunidad.

En este marco, el reto específico que afronta el proyecto que presentamos es potenciar la dimensión institucional de la colaboración formativa entre escuela y universidad, desde la concepción de la escuela como comunidad de práctica y aprendizaje (Heggen *et al.*, 2018). Abordar este reto puede permitir aumentar sustancialmente la potencialidad formativa de las prácticas para el estudiante, promoviendo un aprendizaje individual y colectivo asociado indisolublemente a los propios procesos de cambio y mejora de la actuación profesional (Kruger *et al.*, 2009). Se trata, así, de ayudar a los futuros maestros a entender de manera articulada la dimensión individual y colectiva de su actuación, y a vincular sus propios procesos de aprendizaje y mejora profesional con los procesos colectivos de transformación y mejora de la enseñanza de las escuelas.

Ello resulta especialmente importante cuando se concibe la educación escolar desde una perspectiva inclusiva, que exige la transformación y mejora continuada de la acción docente para dar una respuesta justa a todo el alumnado. Avanzar hacia prácticas más inclusivas requiere que el profesorado se implique de manera continuada en procesos de transformación y mejora de sus prácticas docentes. Asimismo, la equidad y la inclusión constituyen referentes ineludibles de una práctica docente fundamentada (Mauri *et al.*, 2021). Ello permitirá, por lo demás, apoyar y promover, desde la inclusión educativa,

la inclusión social, económica y política de todos, en la línea de la Reducción de las desigualdades que recoge el ODS-10.

8.2. Las tendencias: la apuesta por el profesionalismo colaborativo y la transformación expansiva de los sistemas de actividad como ejes para el aprendizaje profesional y para la mejora de la escuela

El reto al que responde este trabajo enlaza directamente con la tendencia actual, desde la investigación y la innovación educativa, de plantear los procesos de cambio y mejora de la escuela desde el profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2021). Al menos dos ideas destacan en este planteamiento. La primera es la relación entre los procesos de cambio y mejora de la escuela y los procesos de aprendizaje profesional del profesorado. Se subraya, así, la dimensión colectiva del aprendizaje profesional, vinculando el aprendizaje individual a los procesos de innovación, transformación y mejora de la escuela en su conjunto. La segunda es la identificación, como elementos clave en este proceso, de la colaboración, la reflexión conjunta y el apoyo mutuo entre docentes y otros profesionales. Se entiende, de acuerdo con los planteamientos sobre el aprendizaje que provienen de la perspectiva sociocultural de inspiración vygotskyana, que se aprende y se cambia con otros y gracias a otros. Se entiende también que ese aprendizaje pasa por un proceso de indagación reflexiva, que incluye elementos de problematización, análisis, diseño, actuación, interpretación y valoración, y que se desarrolla de manera continua, en espirales sucesivas. Igualmente, se entiende que el desarrollo exitoso de ese proceso requiere establecer dinámicas sistemáticas de apoyo entre los participantes, que a su vez se verán favorecidas si se promueve institucionalmente la construcción de estructuras y formas de relación colaborativa entre los docentes y con otros profesionales, que fomenten, orienten y sostengan dichas dinámicas (Hargreaves y O'Connor, 2021).

Los distintos modelos de formación de maestros fundamentados en la práctica con mayor presencia en la literatura actual recogen los planteamientos anteriores, alineándose, así, con la tendencia señalada (Mauri *et al.*, 2021). Así, por ejemplo, el modelo basado en la escuela entendida como comunidad de práctica conceptualiza la actividad del estudiante como un proceso de participación e intervención con sentido asociado a prácticas significativas para la comunidad, en que este aprende a tomar responsabilidades en relación con

los restantes miembros de esa comunidad. Por su parte, el modelo realista destaca la importancia de la reflexión, individual y junto con otros (tutores, mentores, compañeros...), sobre las experiencias y situaciones que el estudiante experimenta en la práctica, y considera el aprendizaje profesional como indisolublemente asociado al progreso en la explicitación y organización de esta reflexión. También el modelo basado en la investigación subraya la importancia de anclar la actividad del estudiante en una actividad de investigación sobre problemas prácticos, que permita reconstruir la propia actuación planteando soluciones basadas en la reflexión fundamentada. Por su parte, el modelo de formación basado en prácticas centrales (*core practices*) subraya la necesidad de proporcionar a los estudiantes posibilidades de actuación en contextos auténticos en condiciones de complejidad reducida y guiada, con apoyo de otros más expertos.

En el presente trabajo, los planteamientos anteriores se combinan con algunas aportaciones y propuestas actuales sobre los procesos de «aprendizaje expansivo» que ofrece, en el marco de la perspectiva sociocultural sobre el aprendizaje, la teoría de la actividad (Engeström, 2016; Méndez, 2012). Dos ideas de estas aportaciones resultan especialmente relevantes. La primera es la dimensión sistémica e institucional del aprendizaje profesional, y la necesidad que supone este aprendizaje de repensar las formas y sistemas de actividad implicados, generando nuevas reglas y formas de organización y relación. La segunda es que el aprendizaje en las prácticas de maestro comporta la confluencia e interacción de (al menos) dos sistemas de actividad específicos, escuela y universidad, y requiere configurar y sostener institucionalmente «terceros espacios» que sustenten la actividad formativa en colaboración de maestros mentores y tutores de universidad.

8.3. La propuesta: expandir la colaboración entre escuela y universidad en las prácticas de maestro

La línea en que se enmarca el trabajo que se presenta en este capítulo trata de promover una actuación formativa colaborativa y en corresponsabilidad entre escuela y universidad que permita que los futuros maestros articulen teoría y práctica, conocimiento académico y conocimiento práctico, y puedan integrarse en procesos colectivos de revisión y mejora continuadas de su quehacer profesional.

En este marco, y de acuerdo con las tendencias señaladas, resulta necesario que la escuela en su conjunto actúe, en colaboración con la universidad,

como institución formadora, permitiendo a los futuros docentes aprender a participar en comunidades de práctica y aprendizaje profesional. El proyecto que se presenta (ARMIF 2020 00010) tiene como objetivo diseñar, desarrollar y valorar un conjunto de espacios formativos colaborativos entre escuela y universidad en las prácticas que permita «expandir» la colaboración entre ambas más allá del ámbito de la interacción particular entre maestro mentor, estudiante y tutor de universidad, promoviendo el trabajo conjunto y la ayuda mutua entre maestros mentores de la misma escuela, la implicación de los equipos directivos de las escuelas en la tarea formativa conjunta con la universidad, y, en definitiva, la dimensión institucional de esta colaboración.

En el proyecto participaron seis escuelas de prácticas y un total de 14 estudiantes de la asignatura de Prácticas 2 del grado de Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, seis coordinadoras de prácticas de las escuelas, 13 maestros mentores, y tres tutoras de universidad.

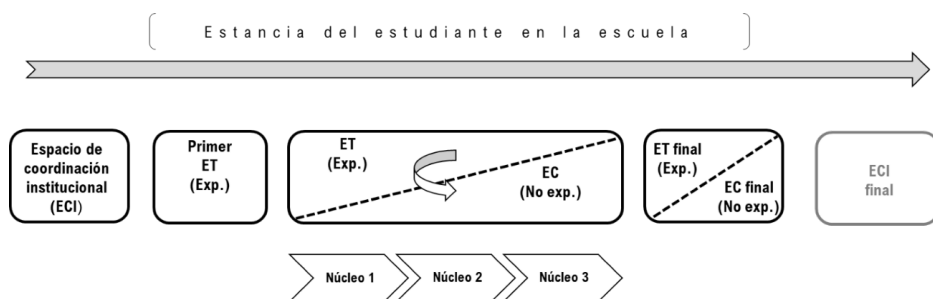
Metodológicamente, el proyecto se planteó como una investigación colaborativa basada en diseño. Se trataba de establecer en cada escuela un conjunto de espacios expandidos de colaboración que pudieran articularse con los espacios de apoyo formativo a los estudiantes de prácticas ya existentes de carácter diádico (entre maestro mentor y tutor de universidad) o triádico (entre maestro mentor y tutor de universidad y estudiante). Se buscaba desarrollar espacios de colaboración entre los diversos maestros mentores de los diversos estudiantes del mismo periodo/asignatura de prácticas presentes simultáneamente en la escuela, así como crear espacios de colaboración de carácter netamente institucional con participación de los diversos maestros mentores, las figuras de coordinación de prácticas de la escuela (las coordinadoras de prácticas) y la coordinación del proyecto desde la universidad. La tipología, características, secuencia y número de esos espacios no se imponía desde el proyecto de manera predeterminada ni tenía que ser la misma en todas las escuelas, sino que se negociaba y concretaba en cada caso a partir del diálogo y el acuerdo entre los participantes. De hecho, una de las cuestiones que se pretendía explorar era, precisamente, cómo cada escuela, desde sus características, condiciones y situación, concretaba una estructura de estos espacios.

A lo largo del proyecto, se recogieron datos sobre los espacios diseñados y desarrollados mediante la observación y entrevistas con los participantes. Así, se registraron en audio o video todos los espacios de colaboración, expandidos o no, desarrollados en cada escuela para conocer su concreción y explorar cómo se construía en ellos la colaboración entre los participantes. Igualmente, se realizaron entrevistas en profundidad con todos los participantes (maestros mentores, tutoras de universidad, coordinadoras de prácticas,

estudiantes) para conocer su experiencia, valoración y satisfacción con dichos espacios en términos formativos. Los datos se analizaron mediante técnicas de análisis de la interactividad (registros observacionales) y de análisis de contenido (entrevistas).

Los resultados del análisis de los registros observacionales muestran que todas las escuelas participantes desarrollaron espacios formativos de colaboración expandida, que se mantuvieron a lo largo de las prácticas y jugaron un papel relevante en el apoyo a la actividad y el aprendizaje de los estudiantes. Más en concreto, se desarrollaron tres tipos de estos espacios, que se articulaban en una estructura de conjunto: espacios de tutores expandidos, con participación de los diversos maestros mentores de los estudiantes de prácticas y la tutora de la universidad; espacios compartidos expandidos, con participación, además de los anteriores, de los propios estudiantes; y espacios de coordinación institucional, con participación de los diversos maestros mentores de la escuela, la coordinadora de prácticas, la tutora de universidad y un miembro del equipo del proyecto desde la universidad. La concreción de estos espacios mostró elementos comunes entre las distintas escuelas (figura 1), pero también formas específicas, ajustadas a las peculiaridades, características y prioridades de cada escuela.

Figura 1. Estructura tipo de espacios en el conjunto de escuelas



Nota: ET: Espacio de tutores; EC: Espacio compartido; Exp: Espacio expandido; No exp: Espacio no expandido

Para llevar a cabo esta concreción, los participantes tomaron acuerdos en los espacios iniciales, así como a través del correo electrónico o del móvil como vías de comunicación complementarias. A través de estos recursos, además, los tutores de universidad compartieron con los mentores materiales para la planificación y seguimiento conjunto del trabajo de los estudiantes.

Estos materiales se trabajaron también con los estudiantes, que los tenían disponibles en el campus virtual de la universidad.

Por su parte, los resultados del análisis de las entrevistas reflejan una valoración muy positiva de los nuevos espacios de colaboración expandida por parte de los distintos participantes, así como del impacto de los espacios y del modelo de prácticas sobre el aprendizaje de los estudiantes. Los participantes coinciden en destacar el efecto positivo de la propuesta desarrollada en tres aspectos clave en relación con las prácticas: la propia colaboración escuela/universidad; la dimensión institucional de las prácticas desde las escuelas (haciendo las prácticas «más de escuela» y perfilando una colaboración con la universidad más sistémica y transversal); y la presencia y promoción de dinámicas de apoyo mutuo y un mayor trabajo en equipo entre maestros mentores y con las coordinadoras de prácticas dentro de cada escuela. Los tres aspectos refuerzan la idea de haber podido avanzar hacia el tipo de colaboración formativa expandida en las prácticas que constituye el núcleo del proyecto.

8.4. El compromiso: apostar por modelos formativos que integren cambio y mejora de la práctica y aprendizaje profesional desde una «colaboración expandida» entre escuela y universidad, y crear las condiciones para sostenerlos

En conjunto, los resultados aportan evidencia tanto de la viabilidad como de la potencialidad de expandir la colaboración formativa entre escuela y universidad mediante espacios formativos conjuntos que van más allá de la diada entre maestro mentor y tutor de universidad o de la triada entre maestro mentor y tutor de universidad y estudiante. Se dispone, así, de nuevos instrumentos para mejorar las prácticas que llevan a cabo los estudiantes de maestro y contribuir con ello a una formación inicial del profesorado de mayor calidad y más capaz de dar respuesta a los retos actuales a los que se enfrentan las escuelas y los sistemas educativos.

Los resultados fundamentan el compromiso de avanzar hacia modelos formativos que integren cambio y mejora de las prácticas docentes y aprendizaje profesional, y que se diseñen y desarrollen desde la colaboración, el diálogo, la corresponsabilidad y el trabajo conjunto entre los participantes. Este compromiso supone explorar y desarrollar modelos formativos para las prácticas de maestro coconstruidos entre los distintos agentes formativos implicados,

y que se ajusten a las características, condiciones, contexto y necesidades de las distintas escuelas. En términos de investigación, ello supone profundizar en algunos focos prioritarios, como el análisis de procesos exitosos de asociación colaborativa entre escuela y universidad, la construcción de «terceros espacios» o las formas de interacción y diálogo en la mentoría dialógica. En términos de transferencia, supone demandar actuaciones concretas en esta línea tanto a la universidad y la escuela como a la administración educativa, que apuesten claramente por este tipo de modelos y que permitan crear las condiciones necesarias para que quienes participan en ellos puedan implicarse en su desarrollo.

8.5. Referencias bibliográficas

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Engeström, Y. (2016). *Studies in Expanding Learning*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2021). *Profesionalismo colaborativo*. Morata.
- Heggen, K., Raaen, F. y Thorsen, K. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398-413 <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>
- Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F. y Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships. Beyond determined efforts of inspired individuals*. Teaching Australia. Australian Institute for Teaching and School Leadership. <https://vital.voced.edu.au/vital/access/services/Download/ngv:19413/SOURCE2>
- Mauri, T., Onrubia, J. y Colomina, R. (eds.) (2021). *Mejorar las prácticas de maestro: un modelo basado en la colaboración y la reflexión conjunta entre la escuela y la universidad. Pautas e instrumentos*. Octaedro IDP/ICE UB.
- Mauri, T., Onrubia, J., Colomina, R. y Clarà, M. (2019). Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 25, 469-485. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1601076>
- Méndez, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2012/re359/re359-28.html>

9. *Storytelling* y *visible thinking* para trabajar los ODS en la formación inicial de la Facultad de Educación

ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ

ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ

BERTA PALOU JULIÁN

ESTHER LUNA GONZÁLEZ

Universidad de Barcelona

9.1. Retos: ¿cómo desarrollar profesionales de la educación con sensibilidad intercultural y competencias para una ciudadanía inclusiva?

La experiencia que se presenta trata el desarrollo de competencias para la inclusión, la cohesión y el pleno ejercicio de la ciudadanía de los y las profesionales de la educación. En concreto, se abordan dos estrategias clave que deberían estar presentes en toda actividad formativa que pretenda conexión emocional y pensamiento crítico con relación a personas y colectivos minoritarios, minorizados y víctimas de violencia y discriminación. Estamos hablando de la narración de historias (*storytelling*) y del desarrollo del pensamiento crítico mediante estrategias de pensamiento visible (*visible thinking*). Estos recursos se han aplicado, en los últimos dos cursos, en alumnado de diversos grados y másteres de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, mediante el instrumento formativo *Stories that Move* (StM).

Desde la Facultad de Educación hemos participado activamente en esta propuesta, considerando que un primer reto en cuanto al desarrollo profesional del alumnado es saber responder a los desafíos emergentes (Unesco, 2021). Concretamente, nos hemos centrado en la necesidad de eliminar las discriminaciones y reforzar los vínculos con tres ODS (4: educación de calidad, 10: reducción de desigualdades, y 16: paz, justicia e instituciones sólidas).

Un segundo reto ha sido conseguir que las actividades de aprendizaje interpelen personalmente al alumnado. Acompañándolo en su proceso de

toma de conciencia para que tenga presente que, antes de profesional en el ámbito socioeducativo, es persona y, por tanto, debe saber muy bien cómo expresarse con los demás y gestionar las diversas situaciones sociales a las que debe hacer frente. Esto implica profundizar en el autoconocimiento, la reflexión, la metacognición y la conexión que se genera con la interacción con realidades diversas. Estos procesos se han abordado con este recurso didáctico trabajando capacidades para la liberación epistémica, la capacidad de ser, de hacer, de aprender y de transformar en un proceso orientado a construir nuevos conocimientos y a abrir las posibilidades de acciones de justicia epistémica en la que los colectivos tradicionalmente excluidos tienen voz, dentro de las instituciones educativas, y capacidad de transformación social como primer paso de experiencias combinadas dentro/fuera del aula socioeducativamente significativas.

Un tercer reto ha sido la localización, la adaptación y la aplicación de recursos didácticos interdisciplinarios integrando diversos lenguajes y entornos. La finalidad de desarrollar de forma integrada, aplicada, experiencial y significativa estas competencias, aprendizajes y valores nos ha llevado a constituir un equipo mixto de diversos grados y asignaturas ofreciendo una experiencia interprofesional colaborativa.

La proyección y limitaciones de las acciones y retos planteados se sitúa en el planteamiento de los ODS, y la idea de justicia, una herramienta útil para la construcción de nuevas narrativas, pero a complementar con acciones para transitar de la formación a la transformación.

9.2. Tendencias. ¿Por qué utilizar la narración de historias y cómo trabajar en ella?

El trabajo con narrativas de jóvenes (*storytelling*) genera procesos de autoconocimiento que visibilizan el pensamiento (*visible thinking*) desarrollando procesos metacognitivos. Este trabajo aporta propuestas de innovación para aproximarse y contribuir al desarrollo de ODS desde una perspectiva innovadora en la formación inicial.

Estas historias son el punto de partida de una exploración de gran diversidad de temas relacionados con la discriminación y las injusticias que se producen a nivel global y local, incluida la cotidianidad de las relaciones. A través de ellas, se invita al alumnado a explorar activamente su relación con los temas tratados. Una de las consecuencias que se produce es una «identificación» que Morgan (1999) llama *resonancia*, que es el proceso por el que cada per-

sona elabora, comprende y posteriormente generaliza las ideas contenidas en una historia. Por otra parte, el pensamiento visible o *visible thinking* surge como un proyecto de investigación propulsado por el grupo de miembros que componen *Project Zero* (Ritchhart et al., 2011). La finalidad de esta aproximación didáctica transita desde una comprensión más profunda de los contenidos o temas hasta un cambio de cultura en el aula que lleve a una comunidad comprometida. El *visible thinking*, constituye una estructura que ayuda al estudiante a explorar, gestionar, discutir y documentar su pensamiento.

Para Sandín (2017), la resonancia implica el desarrollo de competencias reflexivas relacionadas con la lectura y la escritura que, en nuestra experiencia, ampliamos a otros tipos de narrativas que llevan a los estudiantes a la reflexión y la identificación con las propias experiencias, lo que puede conducir a un aprendizaje significativo y relevante. En el contexto del autoconocimiento y el aprendizaje de los ODS, la resonancia puede ayudar al alumnado a comprender y aplicar las historias y conceptos y teorías de su propia vida y experiencias. Es destacable el valor de innovaciones como estas que fomentan aprendizajes integrales, vivenciales, con sentido y responsabilidad social y orientada al bien común (Sabariego et al., 2018).

Esta innovación podría clasificarse como individual y de grupo, relacionada con el aula y el curso respondiendo a las necesidades de los estudiantes. Puede ser utilizada en solitario, o bien formar parte, o complementar, otras metodologías activas y de aprendizaje significativo al ser flexibles y adaptables al contexto y al colectivo. También la propuesta conecta con las siguientes tendencias de la educación: a) desarrollo de competencias transversales; b) crecimiento de los y las estudiantes como agentes conscientes y críticos; c) promoción de una mirada emancipadora y cosmopolita de la educación, y d) refuerzo de la relación de conocimientos dentro y fuera de las aulas.

9.3. La propuesta. Experiencia de la aplicación de *Stories that Move* (StM) en el Campus Mundet de la Universidad de Barcelona

Stories that Move (StM) es un recurso de *blended learning*, desarrollado por la Fundación Anna Frank, que tiene como finalidad prevenir y luchar contra la violencia y la discriminación de raíz identitaria. Es una página web plurilingüe (9 idiomas), que, siguiendo la naturaleza de su concepción de *blended learning*, posibilita el desarrollo de acciones presenciales y virtuales combinadas,

creando un ecosistema formativo de acceso abierto donde se unen entorno de juego, recursos informativos un abanico de vídeos de jóvenes de diversos orígenes e identidades en los que cuentan sus historias de adversidad, aprendizajes y superación. Según los datos disponibles en mayo de 2023, existen más de 10.330 profesores inscritos de todo el mundo, especialmente de Europa, que han ido implementando el recurso a diversos niveles y ámbitos educativos.

StM parte de narraciones en formato digital hechas por jóvenes en las que explican diversas situaciones vividas en contextos de discriminación y una serie de actividades para potenciar la relación dialógica y de aprendizaje. Las historias y los casos presentes abordados en el recurso son, entre otros, el antisemitismo, el antiislamismo, el antigitanismo y las violencias y discriminaciones hacia otras identidades, como las del colectivo LGTBI o las personas con discapacidad, entre otros. Estamos hablando de un total de 21 vídeos que recogen historias de jóvenes, procedentes de todos los continentes, pero que viven en Europa y que tienen entre 16 y 27 años.

La web ofrece una serie de actividades que muestran una diversidad de situaciones de conflicto cognitivo que dan lugar a interpretaciones variadas, permiten valoraciones, interpretaciones y análisis tanto de forma colectiva como individual del alumnado participante. Estas derivadas permiten activar procesos reflexivos y comunicativos de lo *visible thinking* (Goodman *et al.*, 2017), así como empatizar afectivamente en un entorno seguro con las experiencias narradas por los y las jóvenes, algunos de los cuales han sido alumnos de la Facultad de Educación muy recientemente.

Sintéticamente, los principios educativos de StM son: 1) desarrollo de estrategias de pensamiento visible, 2) narración de la experiencia, 3) procesos de autoconocimiento, 4) desarrollo concienciación crítica, 5) desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, y 6) posibilitar el aprendizaje social y emocional.

En nuestro caso, se ha aplicado el recurso didáctico StM en los estudios de Pedagogía, Educación Infantil, Educación Primaria, Doble Itinerario de Infantil y Primaria y Educación Social. También se ha aplicado a varios másteres como el de Investigación y Cambio Educativo, así como Intervención Socioeducativa para fomentar la adquisición de competencias como futuras profesionales de la educación.

El recurso StM se empezó a aplicar el curso 2020-2021 en las aulas de la Facultad de Educación y se sigue aplicando actualmente. Hasta ahora, un total de 1613 alumnos de la Universidad de Barcelona lo han utilizado. De ellos, 953 han sido estudiantes de los grados socioeducativos, concretamente: 231 alumnos del grado de Educación Social (24 %), 221 del grado en Pedagogía

(23 %), 125 del grado de Maestro en Educación Infantil (13 %), 333 del grado de Maestro de Educación Primaria (35 %) y 43 del doble Itinerario de Infantil y Primaria (2 %).

El recurso está compuesto por cinco unidades didácticas («Mirar y Ser», «Afrontar la discriminación», «Historias de vida», «Dominando los medios» y «Entrar en acción») en las que los participantes reflexionan, dialogan y toman decisiones relativas a la identidad, los procesos psicosociales, la memoria histórica, los medios de comunicación y el activismo en favor de los derechos humanos. Cada unidad didáctica comprende una serie de módulos que configuran entornos de aprendizaje independientes y que, por consiguiente, pueden ser aplicados de forma aislada aportando plena flexibilidad didáctica. En el caso de los grados y másteres de la Facultad de Educación, la unidad y los módulos a aplicar se seleccionaron de acuerdo con la necesidad detectada por el tutor o tutora del grupo y el ajuste de la actividad en el programa de la asignatura. El equipo que ha aplicado el recurso ha sido configurado por profesorado de la Facultad de Educación que colabora con los tutores y tutoras de las asignaturas implicadas desarrollando una valiosa experiencia colaborativa e interdisciplinar.

La implementación se realizó en tres fases: a) previa, de registro y elaboración de una actividad de reflexión de autoconocimiento inicial; b) durante el juego en clase con actividades virtuales individuales, pequeño grupo y gran grupo, y c) posterior, de reflexión y expresión sobre los aprendizajes y valoraciones de la experiencia. La actividad, aplicada de forma curricular, se convirtió en una evidencia del proceso evaluativo de las asignaturas participantes. Así, tal y como se pudo comprobar en ciertas aplicaciones realizadas, el alumnado pudo valorar las aportaciones en el marco conceptual, además de apreciar el instrumento en el contexto de acción de la profesión para la que se forma alumnado.

9.4. Compromiso y contribuciones. ¿Cuál es la perspectiva transformadora?

Esta propuesta tiene el compromiso de mostrar la implementación de estrategias y metodologías transformadoras y sostenibles en el aula de las universidades públicas, como son el trabajo con la narrativa de jóvenes y el pensamiento visible e incidir en la capacidad de ser, de hacer, de aprender y, en último término, de apreciar el proceso de liberación epistémica. Este proceso favorece la relación entre la universidad y la sociedad en la coproducción del

conocimiento de personas en situación de vulnerabilidad social. Por consiguiente, podemos decir que es una propuesta que promueve la justicia global entendida como un primer nivel para proporcionar, a posteriori, soluciones estructurales. En este sentido, nos desmarcamos de la justicia global entendida como un discurso de derechos de las personas y nos orientamos a soluciones por un cambio de estructura que provenga por la naturaleza misma de la transformación.

La contribución más importante del capítulo es la constatación de que, trabajar con el recurso StM posibilita dinámicas de recuperación de conocimientos individuales previos, la puesta en común con otros, el diálogo, el contraste y la apreciación de múltiples percepciones, las valoraciones y las interpretaciones de forma sistemática, individual y colectiva respondiendo plenamente a los procesos metacognitivos (Medina, 2023) y contribuyendo, así, a la generación de aprendizajes significativos y motivadores en el alumnado. En este sentido, podemos ilustrar algunas de las valoraciones y opiniones del alumnado participando en las experiencias como esta cita sobre el potencial reflexivo del recurso aplicado en las aulas de la Facultad de Educación:

Explicar experiencias es un gran proceso de reflexión para ambos, para la persona que explica y para el oyente. Puesto que nos hace conscientes del impacto que nuestras experiencias, sentimientos y actitudes pueden tener en los demás. Compartiendo nuestros propios sentimientos, no solo podemos hacer que los demás entiendan mejor por qué determinados comentarios pueden ser discriminatorios, y la angustia o discriminación que sufren los grupos a los que pertenecemos. También puede ayudarnos a entendernos mejor ya aclarar nuestros valores, de modo que podamos manifestarnos con más firmeza contra la discriminación y el trato injusto.

En la cita que sigue, la alumna comparte su reflexión sobre su proceso de ser consciente de los saberes, praxis y *valores* de los otros:

En el caso de una situación de la actividad en la que una madre hace el comentario hablando bien el idioma, se puede pensar que se trata de un comentario que podría haberse hecho sin intención de perjudicar. Pero aquella persona puede haber oído este comentario 99 veces con otras frases que discriminaban a su grupo porque no conocía el idioma o no tenía la fluidez necesaria, etc. Por tanto, acaba siendo un comentario más que recuerda a la persona que no lo sabe. *Pertenecen* al grupo porque no está normalizado que hablen la lengua como el resto de nativos, por mucho que hayan estado toda la vida en ese país («tú eres de fuera») o experiencias previas con frases que complementaban esta frase con discriminación hacia el suyo grupo de origen.

Por otra parte, la visualización de historias reales de jóvenes que describen situaciones vividas de su edad favorece que el alumnado pueda hablar de sus experiencias y comprender los distintos impactos emocionales en un entorno seguro. Este va ligado a una gran repercusión en el fortalecimiento de la empatía y el desarrollo de estrategias de afrontamiento del conflicto y regulación emocional con el impacto que esto tiene en el bienestar afectivo de la persona y del grupo, tal y como recomiendan los organismos europeos, como la Comisión Europea (Shuali *et al.*, 2022). Todo esto se ajusta al sentido de las competencias transversales comunes de los grados impartidos en la Universidad de Barcelona. Estas competencias se refieren al compromiso ético profesional, a la capacidad para reconocer la diversidad y la multiculturalidad de la sociedad actual, a la capacidad de aprendizaje, responsabilidad y de adaptarse a nuevas situaciones, a la capacidad de comunicarse todo haciendo énfasis en las relaciones interpersonales y en poder trabajar en equipo fomentando la creatividad y emprendimiento. Por consiguiente, estas competencias son claramente una contribución al camino hacia el refuerzo de los ODS en los que nos centramos, tales como la educación de calidad, la reducción de desigualdades y la paz, justicia e instituciones sólidas. Así, queda patente que este recurso, implementado con alumnado universitario, fomenta el desarrollo de competencias interculturales y democráticas, incidiendo en la prevención y lucha contra la discriminación y la violencia identitaria. Una experiencia que ya se ha demostrado plenamente transferible a otros contextos educativos, como la educación de adultos, el desarrollo de competencias transversales en otros currículums universitarios no educativos (relaciones laborales, psicología o informática) u otros contextos culturales, como Polonia, México, Ucrania y China, entre otros. En todas estas experiencias, el potencial educativo y transformador del recurso se ha valorado muy positivamente (Yang y Aneas, 2024).

Así, dada su valoración, la propuesta se convierte en un recurso de aplicación al alcance de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Para ello, se ha dado a conocer a los diferentes Consejos de Estudio, a fin de que valoren su práctica en el aula de los distintos grados.

9.5. Referencias bibliográficas

Goodman, J. R. y Oglan, V. A. (2017). Making the invisible visible: Creating and fostering en classroom culture of thinking. *SCAMLE Journal*, 6(4), 47-53.

- Medina Medina, G. C. (2023). Estrategias metacognitivas que aplican estudiantes de educación superior en su proceso de aprendizaje. *Educación Superior*, 10(1), 29-46. <https://doi.org/10.53287/dfyv7844ui42n>
- Morgan, G. (1999). *Imagin-i-zación*. Granica.
- Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.
- Sabariego Puig, M., Abeja García, V., Alòs Lladó, M., Inglés Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano- Hila, A. B. y Vidal Chiribés, J. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior*. Cuadernos de Docencia Universitaria. Octaedro.
- Sandín-Esteban, M. P. (2017). Lecturas resonantes y escritura reflexiva, un aprendizaje transformativo en la formación de investigadoras/as. *Actas XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia* (pp. 1727-1742).
- Shuali, T., Tenreiro, V., Neubauer, A., Bar Cendón, A. y Centeno, C. (2023). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity. Vuelo. 5 - Implementation Guidelines for Intercultural and Democrático Competencies Development in Teacher Education*. Publicaciones Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/951080>
- Unesco (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education. Executive summary*. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Yang, M. y Aneas, A. (2024). Hablamos de nuestras experiencias con Stories that Move. Una experiencia ecopedagógica en China. *Revista Catalana de Pedagogía*, 25, 22-36. <https://revistas.iec.cat/index.php/RCP/article/view/150635>.

10. Diálogo interreligioso e intercultural en educación para promover sociedades justas, pacíficas y cohesionadas

MONTSE FREIXA NIELLA

MARTA SABARIEGO PUIG

RUTH VILÀ BAÑOS

Universidad de Barcelona

10.1. Reto: religión y espiritualidad

El compromiso de preservar la diversidad cultural y religiosa siempre es relevante, pero todavía lo es más frente al reto y la discusión sobre el desarrollo sostenible, sobre todo de manera inclusiva dentro de la Agenda 2030 y en línea con el ODS-11 y el ODS-16, para promover sociedades justas, pacíficas y cohesionadas.

Esta realidad plural, religiosamente y culturalmente, y, a la vez, global ha producido (y continuará haciéndolo) la necesidad de reducir los fundamentalismos y el estigma hacia la diversidad de confesiones religiosas y espiritualidades que ya en estos momentos han superado el modelo de religión única en nuestras sociedades. Las y los profesionales del ámbito socioeducativo también tienen que darle respuesta (Benavent, 2018), a través de una educación inclusiva equitativa y de calidad que la Agenda de Educación 2030, en el ODS-4, define poniendo en el centro la importancia de aprender a vivir juntos en base al respeto por la diversidad humana (articulada alrededor de la religión, el género y la cultura) y para el desarrollo de estilos de vida sostenibles. El paradigma actual de la educación es la visión holística de la persona. Esto significa mirarla desde todas sus dimensiones: cognitiva, física, emocional, pero también espiritual, porque cada parte está interconectada con la totalidad. Hablamos de una dimensión espiritual porque, desde el inicio del siglo XXI, han surgido muchas publicaciones sobre la inteligencia espiritual en diferentes disciplinas. Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples ya hablaba de ello con otras palabras. La inteligencia

espiritual complementa la inteligencia emocional (Zohar y Marshall, 2001). Por lo tanto, los procesos educativos, de acompañamiento socioeducativo, tienen que favorecer esta indagación de la persona sobre su sentido más profundo de la vida.

Los conceptos sobre la religión despiertan discusión y controversia. Durante bastante tiempo, la palabra *espiritualidad* ha sido despreciada y la palabra *religión* provoca sentimientos de alta intensidad. Al mismo tiempo, estos dos conceptos, *religión* y *espiritualidad*, han presentado dificultades de delimitación (Benavent, 2018). Actualmente, se considera que el concepto de *espiritualidad* es más amplio, dado que puede existir con o sin la religión. La espiritualidad está relacionada con la dimensión individual, es una visión universal relacionada con la experiencia humana, puesto que todo el mundo experimenta sentimientos y emociones (tristeza, alegría, esperanza, deseo), mientras que la religión forma parte de un conjunto de creencias y prácticas compartidas. Las diferentes culturas hacen que las religiones sean las maneras diferentes de expresar esta vivencia trascendente.

Los profesionales, desde este paradigma de la educación holística, tienen que tener en cuenta la dimensión espiritual. Esta puede tener un contenido más alineado con el sentido de la vida, los valores, la toma de decisiones (Benavent, 2018) o puede ser una demanda ligada a la religión. Aunque tal demanda ha sido la más numerosa, actualmente estamos viviendo un momento de despertar en el plan espiritual que está más relacionado con la comprensión del sentido de la propia vida, en que el trabajo de y con las emociones permite un crecimiento y desarrollo personal. Por consiguiente, los retos de una educación de calidad y la formación de los profesionales se sitúan en dos grandes polos: religión y espiritualidad. Conocer la diversidad religiosa y las visiones ateas, agnósticas o indiferentes permite un diálogo intercultural e interreligioso, fomentando, así, el crecimiento personal, el conocimiento mutuo, la convivencia y el respeto. No se trata solo de conocer esta diversidad religiosa, sino también de desarrollar competencias interreligiosas e interculturales. Desarrollar la espiritualidad, como experiencia universal y de crecimiento, y de un espacio común a todas las personas permite la libertad personal al encontrar en su yo profundo las respuestas en el sentido de la vida. El trabajo de las emociones y los valores parece ser el camino, a través de actividades y comportamientos que conduzcan a la no-violencia, la reconciliación, el reconocimiento de la igualdad de todas las personas y el cuidado mutuo.

10.2. Tendencias: sexo, género e interseccionalidades en la religión

Los ODS en este ámbito también incluyen un lenguaje fuerte sobre la igualdad de género y la reducción de desigualdades de manera más amplia, pues, en general, el género se ha situado como una posible zona de conflicto entre las agendas laicas, seculares y religiosas.

La investigación sobre la intersección entre diversidad religiosa y diversidad de género, sexual y afectiva es una de las tendencias más relevantes en este ámbito, en plena coherencia con el desarrollo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (concretamente, el ODS-16 «Promover sociedades justas, pacíficas e inclusivas») para avanzar hacia la visibilización de una diversidad inclusiva, y como herramienta para garantizar la libertad religiosa y la plena igualdad entre todas las personas. En el contexto de Cataluña, de acuerdo con el Pla de Govern de la XIV legislatura, la Direcció General d'Afers Religiosos está incorporando varias aportaciones que se hacen tanto desde el ámbito académico como desde varias entidades de la sociedad civil alrededor del cruce de estos dos ejes de desigualdad. A modo de ejemplo, es de máximo interés el informe elaborado por la Fundació Universitària Balmes (2021) sobre el estado de la cuestión para identificar tanto las tendencias en la investigación actual como los principales retos y necesidades en política pública para abordar la intersección diversidad religiosa y diversidad sexual y de género:

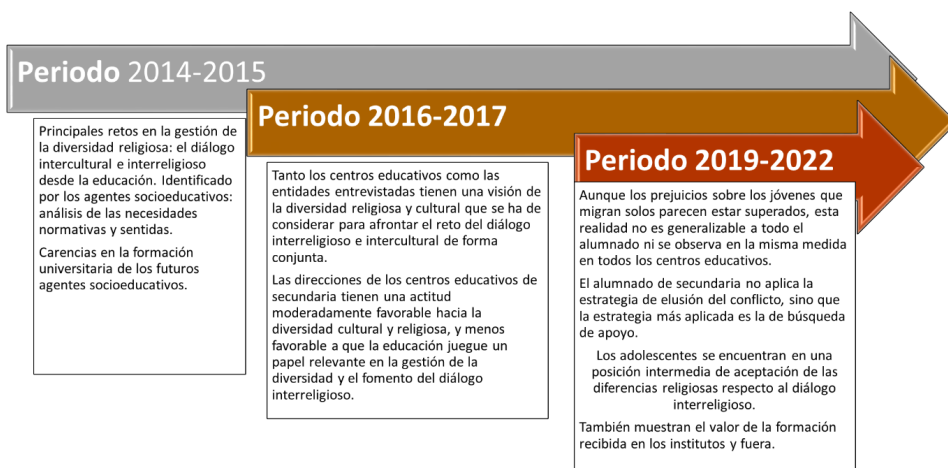
- La mayor parte de la bibliografía identificada se enmarca en el contexto europeo (especialmente relevantes son los estudios desarrollados en el Reino Unido, los Países Bajos, Canadá, los EE. UU. y Australia), con una mayoría de trabajos desde la teología y desde el campo de los estudios religiosos, ofreciendo una relectura y reinterpretación de los textos religiosos con una mirada inclusiva de la diversidad sexual y de género, dentro de una práctica más extensa que algunos autores denominan queerización de textos religiosos.
- En bastantes ámbitos académicos, a pesar de que se aspire a representar una diversidad, la investigación queda reducida en el análisis de las experiencias de los hombres homosexuales. Este sesgo también hace reflexionar sobre los otros ejes que atraviesan este sujeto, como la diversidad de origen cultural o la diversidad funcional, desde la perspectiva de la interseccionalidad.

Existe un cuerpo creciente de literatura que dirige la identidad religiosa de las personas trans, especialmente mujeres trans, y se centran en las estrategias que despliegan para armonizar ambas identidades y lidiar con la discriminación de sus comunidades religiosas (Manders y Martson, 2019). Finalmente, la bibliografía existente también analiza los retos para las autoridades políticas, que afrontan la necesidad de crear herramientas específicas para colectivos que viven una doble discriminación (Shipley, 2014).

10.3. La propuesta. Diez años de trayectoria investigadora

Sintetizamos la trayectoria investigadora de la última década alrededor del diálogo intercultural e interreligioso en educación (figura 1). Nos hemos centrado en diferentes agentes y poblaciones: en la formación universitaria, en los agentes de los centros educativos de secundaria de Cataluña, en las entidades y organizaciones, y en los estudiantes de secundaria de Cataluña y Melilla. Se ponen de manifiesto los principales resultados, reflexiones y conceptualizaciones obtenidas en el marco de la trayectoria de investigación, de una década, de un grupo de trabajo interuniversitario denominado ReligDialog (<http://www.ub.edu/religdialog/id>).

Figura 1. Síntesis de las evidencias principales de diez años de trayectoria investigadora



Buena parte de las investigaciones se basan en un diseño metodológico mixto, incluyendo estudios por encuesta para identificar retos y tendencias actuales, así como el análisis de contenido de la voz de los diferentes agentes implicados.

Periodo 2014-2015

Durante los años 2014-2015 se llevó a cabo un primer análisis de necesidades desde la literatura y desde la visión de los expertos del mundo académico, de la Administración pública, y de las entidades (Direcció General d'Afers Religiosos -Ref.2014RELIG00019). Este análisis se combinó con un estudio diagnóstico basado en el método de encuesta sobre las actitudes de los estudiantes de Formación del Profesorado, Educación Social, Trabajo Social y Pedagogía de las universidades públicas catalanas, considerando su perfil digital y su formación y experiencia en interculturalidad. Los resultados ponen de manifiesto que entre los principales retos en la gestión de la diversidad religiosa se encuentra el diálogo intercultural e interreligioso desde la educación, identificado por los agentes socioeducativos según el análisis de las necesidades normativas y sentidas (Sabariego *et al.*, 2018). Asimismo, se pusieron en evidencia las carencias en la formación universitaria de los futuros agentes socioeducativos que tienen que protagonizar esta gestión educativa: concretamente las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad religiosa, interreligiosa y el diálogo intercultural y el papel de la educación son bastante bajas, desvelando la urgencia de introducir la educación religiosa y espiritual en la formación inicial y continuada, especialmente, en las diferentes titulaciones universitarias estudiadas.

Periodo 2016-2017

Los años 2016-2017 se llevó a cabo un estudio descriptivo-comprensivo que combinó técnicas de recogida y análisis de datos cualitativa y cuantitativa (Direcció General d'Afers Religiosos -Ref. 2015RELIG00007), concretamente, 23 entrevistas a los profesionales de las entidades y 275 centros de secundaria obligatoria de Cataluña. En paralelo, se llevó a cabo un análisis de redes sociocéntricas. Entre los resultados más significativos destacamos que tanto los centros educativos como las entidades entrevistadas tienen una visión de la diversidad religiosa y cultural que hay que considerar para afrontar el reto del diálogo interreligioso e intercultural de forma conjunta. Otros resultados relevantes ponen en evidencia que las direcciones de los centros educativos de secundaria tienen una actitud moderadamente favorable hacia la diversidad cultural y religiosa y bastante menos favorable al hecho que la educación tenga un papel relevante en la gestión de esta diversidad y el fomento del

diálogo interreligioso (Vilà *et al.*, 2019). Finalmente, tanto las entidades religiosas como los centros de secundaria demuestran tener una visión positiva que puede ayudar a crear sinergias conjuntas hacia el diálogo intercultural e interreligioso.

Periodo 2019-2022

Finalmente, en los últimos años 2019-2022 se han sistematizado las principales competencias necesarias para el diálogo intercultural e interreligioso (Vilà *et al.*, 2022). Estas fueron analizadas en jóvenes de 14-16 años de las ciudades de Barcelona y Melilla (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE). La muestra final la constituyen 1.353 jóvenes: 942 de Barcelona y 411 a Melilla. Entre los resultados destacamos que, a pesar de que los prejuicios hacia los jóvenes que migran parecen estar superados por la mayoría de los jóvenes, esta realidad no es generalizable a todo el alumnado, ni se observa en la misma medida en todos los centros educativos. En relación con la gestión de los conflictos, se observa que el alumnado de secundaria no aplica la estrategia de elusión del conflicto, sino que la estrategia más aplicada es la de investigación de apoyo. Respecto al diálogo interreligioso, los adolescentes se encuentran en una posición intermedia de aceptación de las diferencias religiosas. También muestran el valor de la formación recibida (Vilà *et al.*, 2022).

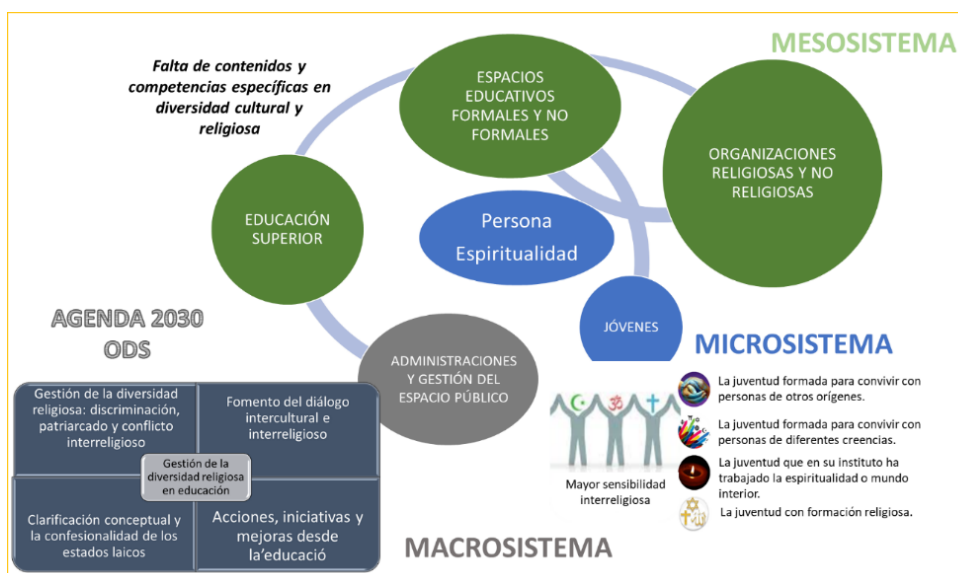
En general, la trayectoria de una década de investigación muestra la constatación que la educación en torno al diálogo interreligioso e intercultural es una necesidad percibida y evaluada por parte de los diferentes agentes sociales, profesionales de la educación y la ciudadanía. Se han identificado y creado varias estrategias y técnicas para evaluar las competencias vinculadas al diálogo interreligioso e intercultural. Se han identificado estrategias didácticas para el desarrollo de estas competencias y, finalmente, se han identificado los diversos retos vinculados a la armonización de derechos y deberes de la sociedad y comunidades.

Algunas limitaciones que podemos hacer frente en futuras investigaciones son analizar las diferencias en términos de género y la vital importancia de trabajar a través de la educación, concretamente en las escuelas secundarias, para la construcción de una cultura de paz en una sociedad más inclusiva. Analizar como los jóvenes se posicionan y actúan en el entorno escolar no es solo crucial para trabajar el diálogo intercultural e interreligioso, sino también para la construcción de una cultura de paz en un mundo diverso, en especial en ciudades como Barcelona, donde conviven tantas personas con orígenes y creencias diferentes.

10.4. Compromisos actuales y futuros, de investigación, de transferencia

El diálogo intercultural e interreligioso que permita a toda la sociedad convivir desde un intercambio respetuoso y abierto responde a un proceso de desarrollo coherente con la Agenda 2030. Y lo es no solo por el propósito de luchar contra la exclusión, a favor de la libertad de expresión y la diversidad cultural, sino porque supone una apelación explícita a la necesidad de marcos de comprensión multidimensionales para dar respuestas adecuadas, con interdependencias evidentes entre los microsistemas del conjunto de la sociedad. Tal como se ilustra en la figura 2, su desarrollo sostenible hace imprescindible la concienciación, la colaboración y la implicación de todos los agentes sociales, desde las instituciones y organismos públicos y privados, hasta las personas físicas, con su actitud positiva para llegar a buen puerto.

Figura 2. Propuesta para el desarrollo del diálogo interreligioso e intercultural coherente con la Agenda 2030



1. En el marco microsistémico, la infancia, la adolescencia y la juventud tienen que encontrar espacios para el diálogo de vida, con una educación fundamentada en una sólida carga pedagógica, en el ámbito de la educación ética y en valores, desde la hospitalidad y el reconocimiento hasta la solicitud y la ineludible solidaridad responsable y el

mutuo entendimiento. Los datos permiten evidenciar como la sensibilidad interreligiosa y el estilo desde una perspectiva de resolución de conflictos constructiva en la diversidad está íntimamente relacionada con el fomento de los valores compartidos, la convivencia con personas de diferentes creencias y el trabajo de la espiritualidad o mundo interior. Actualmente, hace falta una nueva sensibilidad interreligiosa y el despliegue de una dimensión humana intrínseca, que es la dimensión espiritual, inherente a toda persona humana para compartirla como una posibilidad de enriquecimiento mutuo y de conciencia renovada y profunda.

2. En el mesosistema, la gestión de la diversidad religiosa implica un trabajo en red, creando vínculos entre las organizaciones religiosas y no religiosas, y el encuentro de diferentes confesiones, las mismas administraciones y los diferentes agentes socioeducativos ante la presencia de símbolos y centros de culto al espacio comunitario, la erradicación de la discriminación, la superación del patriarcado y la resolución de conflictos interreligiosos y procesos de radicalización en los municipios y barrios. Un compromiso clave es la formación de los profesionales en diversidad religiosa y espiritualidad: la clarificación conceptual y la profesionalidad de los estados laicos; la conciencia y la sensibilización ante la diversidad religiosa y las convicciones no-religiosas incluyendo las visiones ateas, agnósticas o indiferentes; y la implicación en proyectos, acciones, iniciativas con y desde la comunidad por el trabajo de la diversidad religiosa y cultural puede ayudar a crear sinergia conjunta verso el diálogo intercultural e interreligioso.
3. En el macrosistema es de vital urgencia adoptar políticas en asuntos religiosos que permitan aprovechar la diversidad del patrimonio cultural y religioso, reclamando la autonomía política y una nueva cultura pública que respete el hecho religioso, sin preeminencias, en la busca de aquello que es común. La Agenda 2030 y los ODS en este sentido también pueden ser una razón más para el diálogo interreligioso. Tienen el potencial para el encuentro y la posibilidad de empezar una acción coordinada entre varias entidades, planteando diferentes hojas de ruta: con las organizaciones interreligiosas y las acciones externas con las entidades civiles, potenciando los escenarios más convenientes; con las organizaciones interreligiosas y las reflexiones más internas por parte de los mismos grupos interreligiosos para revisar los objetivos y programas; y como motivación para los encuentros interreligiosos y la creación de acciones comunes.

La investigación también tiene que poner al servicio de estos compromisos, reivindicando epistemologías diversas, visiones más heterodoxas y cualitativas, frente a las formas hegemónicas: diferentes formas culturales de conocimiento, en términos constructivistas, y más centradas en las relaciones y los discursos socialmente compartidos sobre la diversidad religiosa; y formas de conocimiento políticamente y socialmente situadas en este ámbito desde las teorías críticas, el feminismo, e incluso con nuevas formas de religiosidad o de espiritualidades, reivindicando valores alternativos por un pensamiento complejo y, al mismo tiempo, integrador en la universidad.

10.5. Referencias bibliográficas

- Benavent, E., (2018). Libertad religiosa y acción socioeducativa. *Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa*, 60, 13-29.
- Fundació Universitaria Balmes (2021). Estado de la cuestión: debates y reflexiones desde el ámbito académico (extracto del informe *Explorando la intersección: diversidad religiosa y diversidad de género, sexual y afectiva*). <https://afersreligiosos.gencat.cat/ca/que-oferim/recursos-per-a-la-gestio-de-la-diversitat-religiosa/religions-i-diversitat-de-genero-sexual-i-afectiva>
- Manders, K. y Martson, E. (2019). *Transcending: Trans Buddhist Voices*. North Atlantic Books
- Sabariego, M., Vilà, R. y Freixa, M. (2018) El diálogo interreligioso en el espacio público: retos para los agentes socioeducativos en Cataluña. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 32, 151-166. https://doi.org/0.7179/psri_2018.32.11
- Shipley, H. (2014). Religious and sexual orientation intersections in education and media: A Canadian perspective. *Sexualities*, 17(5-6), 512-528. <https://doi.org/10.1177/1363460714526115>
- Vilà, R., Aneas, A., Freixa, M. y Schmidlin, M. (2022). Evaluación de competencias para el diálogo intercultural e interreligioso. Estudio exploratorio en estudiantes de secundaria de Barcelona. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25158>
- Vilà Baños, R., Freixa Niella, M., Sánchez-Martí, A. y Rubio Hurtado, M. J. (2019). Head teachers' attitudes towards religious diversity and interreligious dialogo and their implications for secondary schools in Catalonia. *British Journal of Religious Education*, 42(2), 180-192. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1584742>
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza&Janés.

11. La competencia global en la educación superior: retos y desafíos para la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

ZOIA BOZU

JUDITH MUÑOZ-SAAVEDRA

ANDREIA INAMORATO DOS SANTOS

Universidad de Barcelona

11.1. El reto: la incorporación de la competencia global en la educación superior

El aprendizaje basado en competencias y, en particular, el enfoque de *la competencia global* (en adelante CG), se erige como un desafío esencial en la educación del siglo XXI que se vincula estrechamente con los retos y metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante ODS). La CG implica la capacidad multidimensional y continua de los individuos para abordar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender diversas perspectivas y visiones del mundo, interactuar de manera efectiva y respetuosa con los demás, y actuar de manera responsable en relación con la sostenibilidad y el bienestar colectivo (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018). Esta competencia busca no solo el conocimiento de otras culturas y lenguas, sino también desarrollar la capacidad de entender, interrelacionar y reflexionar sobre cuestiones globales/locales como el cambio climático, las desigualdades económicas, las violaciones de los derechos humanos, los fenómenos migratorios y los conflictos internacionales.

En consonancia con la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y las tres dimensiones interconectadas de los ODS (sostenibilidad económica, sostenibilidad social y sostenibilidad ambiental), la CG enfatiza la importancia del conocimiento crítico de la realidad, así como la promoción de valores, actitudes y disposiciones fundamentales para abordar los principales desafíos sociales,

económicos y medioambientales mundiales. Este enfoque busca fortalecer la preparación del estudiantado para identificar la dimensión global y local de los problemas que afectan al planeta, reconociendo la interdependencia humana y la corresponsabilidad en la búsqueda de soluciones. Al promover la comprensión de las cuestiones interculturales y la capacidad de actuar con responsabilidad en un contexto globalizado la GC deviene una herramienta esencial para la implementación de los ODS, ya que capacita a la ciudadanía y los futuros profesionales para contribuir significativamente en la construcción de un mundo más sostenible y equitativo.

Dada su relevancia, en los últimos años la CG se ha ido integrando de manera progresiva en la educación primaria y secundaria, impulsada por diversos organismos internacionales y, en particular, por el programa para la evaluación internacional de los estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), conocido como *Informe PISA*. No obstante, en el ámbito de la educación superior su despliegue es incipiente, por lo que investigar y analizar cómo se concibe y se implementa la CG en la enseñanza universitaria representa un reto significativo. En este sentido, brindar respuestas educativas a los desafíos presentes y futuros planteados por los ODS facilita la preparación de futuros profesionales que sean conscientes de la interdependencia global y se comprometan con la transformación de la realidad.

11.2. Tendencias en el estudio y la investigación sobre la competencia global

La revisión general de literatura relacionada con el reto enunciado proporciona una primera visión panorámica acerca de los contenidos y las líneas de investigación más relevantes en el campo de la CG. Esta revisión ha permitido identificar las tendencias emergentes en su estudio y sus implicaciones dentro del ámbito de la educación superior en diversos contextos académicos y geográficos. A continuación, se presenta una síntesis de las tendencias más relevantes identificadas, tanto en la literatura académica como en los documentos e informes elaborados por diversos organismos internacionales.

En primer lugar, la literatura revisada indica que la CG se ha vuelto progresivamente más relevante y necesaria en la educación superior. Esto se fundamenta en la premisa que el estudiantado universitario debe estar preparado para trabajar y colaborar en entornos cada vez más internacionales y diversificados. En este ámbito, se han encontrado experiencias que centran el foco

de estudio en propuestas, métodos y teorías para enseñar la competencia en sostenibilidad (Kjellgren y Richter, 2021); en contenidos y lenguas extranjeras, o CLIL (García-Esteban y Colpaert, 2022), en justicia social (Schwarzer y Bridglall, 2015) y en cultura ciudadana o ciudadanía cosmopolita (Correa, 2021).

En la revisión se puede constatar que estas experiencias y los estudios señalados se centran en áreas específicas de la CG, atendiendo en menor medida a su carácter interdisciplinar e integral. Además, se observa que hay una línea de estudio relacionada con el conocimiento que tiene el profesorado universitario sobre la CG y su aplicación en el aula que puede ser interesante abordar en futuros estudios.

También destaca la presencia de estudios que se centran en analizar la efectividad de la preparación de los futuros graduados universitarios en CG. En este sentido, estudios realizados en el ámbito de la educación ponen de manifiesto que el alumnado de los grados de Educación Infantil y Primaria, futuros docentes y responsables de desarrollar la CG en las siguientes generaciones tienen escasa formación en esta competencia. De igual manera, los hallazgos indican que las asignaturas relacionadas con «educación intercultural y multicultural» y con la «diversidad sociocultural» tienen una presencia exigua, además de carácter optativo, en los planes de estudio de las titulaciones del ámbito educativo, por lo que una buena parte de los futuros profesionales de la educación no reciben una formación que debería ser obligatoria, dada la diversidad actual existente en los centros educativos (Gómez-Jarabo y Cornejo, 2018).

En segundo lugar, se observa una amplia gama de publicaciones relacionada con la CG en los documentos e informes elaborados por los organismos internacionales. Junto con la definición de la CG incluida en el *Informe PISA* de la OCDE, mencionada anteriormente, existen otros marcos y enfoques complementarios que pueden enriquecer su comprensión y desarrollo. Estos incluyen: *a*) la competencia intercultural de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] del año 2013; *b*) el Marco de Referencia de Competencias para una Cultura Democrática (RF CDC) del Consejo de Europa (2018); *c*) las conclusiones del Consejo de Europa sobre las capacidades y competencias para la transición ecológica, publicadas en marzo de 2023, y *d*) el Marco LifeComp de la Comisión Europea centrado en el desarrollo de las competencias personales, sociales y de aprender a aprender (Sala *et al.*, 2020).

En todos estos documentos se hace referencia a aspectos importantes y significativos de la CG, que permiten a los individuos comprender el mundo desde una perspectiva sociopolítica, tal como propone la CG. Sin em-

bargo, en la mayoría de los casos, las propuestas y experiencias se centran en la promoción del enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global en la educación primaria y secundaria. Esta especificidad, junto con la falta de contextualización en la educación superior podría diluir el impacto de esta competencia en la formación universitaria y dificultar un abordaje más integral.

A modo de síntesis, las primeras conclusiones sugieren la necesidad de continuar investigando sobre CG en contextos específicos, como el de la educación superior (Zheldibayeva, 2023), para impulsar su desarrollo y avanzar hacia una mayor concreción de la misma. El análisis de las experiencias y propuestas de los diferentes autores, autoras e instancias institucionales estudiadas ofrecen un conjunto de evidencias y conocimientos que respaldan la importancia y la pertinencia de la incorporación de la CG en la enseñanza universitaria. Estas contribuciones ofrecen una base de experiencias significativas a partir de las cuales se puede continuar profundizando e investigando.

11.3. La propuesta: un estudio diagnóstico sobre la enseñanza de la competencia global en la universidad

En los últimos años, se ha observado una creciente incorporación de la enseñanza de la CG en la educación primaria y secundaria, especialmente con el despliegue de la Ley Orgánica de Educación 3/2020 (LOMLOE) que modifica la Ley Orgánica 2/2006. Esta ley refuerza la integración transversal de la competencia ciudadana, una de las competencias clave para el aprendizaje permanente, según las recomendaciones del Consejo de la Unión Europea, de 22 de mayo de 2018. Sin embargo, esta tendencia contrasta con la situación en el ámbito de la educación superior, donde la CG representa todavía una temática menos explorada, lo que sugiere la necesidad de desarrollar un estudio diagnóstico sobre la temática y explorar cómo la enseñanza efectiva de la CG puede alinearse con los ODS, ofreciendo una base sólida para que los conocimientos humanísticos y científicos contribuyan a la consecución de estos objetivos globales.

En este sentido, promover, desarrollar e integrar de manera transversal la CG en las distintas áreas disciplinares de la educación superior implicaría considerar dos aspectos esenciales. En primer lugar, se requiere fundamentar la relevancia social de su inclusión, considerando tanto sus aspectos teóricos como epistemológicos en el ámbito universitario. En segundo lugar, es fun-

damental proporcionar orientaciones que permitan al profesorado desarrollar enfoques integradores y pertinentes capaces de abordar los desafíos globales. Por ello, se propone desarrollar una investigación que permita identificar y comprender las concepciones y prácticas docentes actuales del profesorado de diferentes áreas disciplinares en la Universidad de Barcelona sobre la enseñanza de la CG en la educación superior.

A través de esta propuesta, se pretende arrojar luz sobre una serie de inquietudes relativas al nivel de conocimiento que tiene el profesorado universitario sobre la CG y su aplicación en el aula, tales como: ¿qué significa enseñar la CG en educación superior? ¿Cómo es la CG del docente universitario que facilita, a su vez, el aprendizaje de la CG en sus estudiantes? ¿Existen variaciones en el conocimiento y aplicación de la CG según las diferentes áreas de conocimiento o según el género del docente? ¿Cómo se potencia el desarrollo de la CG en el aula? ¿Qué actividades y metodologías de aula pueden contribuir al aprendizaje de la CG y a introducir contenidos globales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado?, etc.

El objetivo es contribuir al debate académico y recopilar buenas prácticas en diversas disciplinas universitarias relacionadas con las cuatro dimensiones de la CG: conocimientos, habilidades, aptitudes y valores. En este sentido, la propuesta no solo busca generar una reflexión teórica, sino que también aspira a ser un puente efectivo para la transferencia de conocimientos y la implementación práctica de la CG en la educación superior. Para lograr estos propósitos se plantea llevar a cabo una investigación con un diseño exploratorio secuencial combinando estrategias de tipo cuantitativas y cualitativas. Este enfoque permitirá obtener una visión multidimensional del fenómeno estudiado y facilitar la aplicación práctica de los resultados en la educación superior.

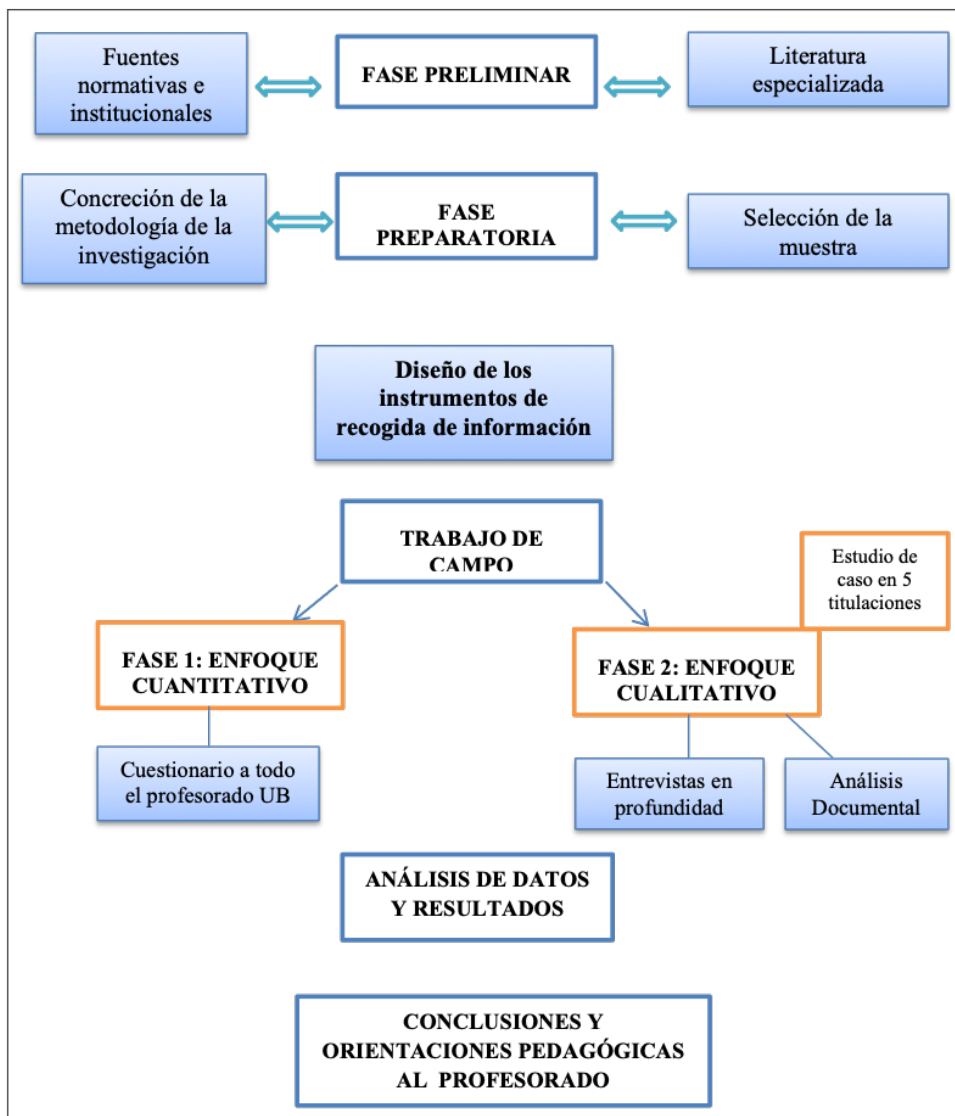
La fase cuantitativa del estudio se llevará a cabo mediante la aplicación de un cuestionario *ad hoc* con una muestra coherente con los objetivos de investigación, con perfiles diversos y conforme a errores muestrales asumibles. Esta técnica permitirá obtener un panorama descriptivo y comprensivo sobre la incorporación de la CG en la enseñanza de los docentes de la Universidad de Barcelona. Se abordarán diferentes aspectos como: la percepción acerca del concepto CG, las estrategias pedagógicas e iniciativas curriculares impulsadas para el desarrollo de la competencia, así como los principales obstáculos y retos para su incorporación en el contexto universitario.

En la fase cualitativa, se llevará a cabo un estudio de caso en cinco facultades de la Universidad de Barcelona, seleccionadas por sus buenas prácticas en la aplicación de la CG en el aula. Como técnicas cualitativas se emplearán

la entrevista semiestructurada en profundidad y el análisis documental. Las personas participantes de la entrevista serán un mínimo de 10 profesores de las facultades de la Universidad de Barcelona objeto del estudio. El análisis documental se centrará en la revisión de una muestra intencional de planes docentes de asignaturas de diferentes grados y máster de las facultades a las que pertenece el profesorado entrevistado. Los planes docentes se considerarán como elementos discursivos, ya que sus enunciados reflejan directrices curriculares y conceptualizaciones teóricas elaboradas por los equipos docentes. Este análisis examinará cómo se aborda la CG en los programas académicos, qué objetivos específicos se establecen, qué metodologías y tipología de actividades se proponen y cómo se relaciona con los ODS. Así, los hallazgos obtenidos proporcionarán información valiosa sobre la implementación actual de la CG en la Universidad de Barcelona y ayudará a identificar posibles brechas y oportunidades de mejora en la enseñanza de esta competencia en el contexto universitario.

En la siguiente figura se sintetizan las fases del estudio y el conjunto de acciones que se llevarían a cabo:

Figura 1. Fases de la investigación.



Fuente: elaboración propia

11.4. Los compromisos para el desarrollo de la competencia global en la universidad

La CG forma parte del conjunto de competencias transversales que buscan desarrollar un aprendizaje significativo y permanente. En este sentido, el compromiso de la investigación y la transferencia del conocimiento a la sociedad responden a la necesidad de generar un aprendizaje contextualizado, orientado a la resolución de problemas y aplicado a situaciones socialmente relevantes como los fenómenos migratorios, la protección de los derechos humanos, el cambio climático o los cambios productivos que se requieren para desarrollar procesos de transición energética justos. Por ello, la propuesta se plantea como una oportunidad para aportar evidencias que faciliten la integración de la CG en la formación inicial, aprovechando el contexto actual de cambio normativo y de rediseño de las titulaciones universitarias.

11.4.1. Los procesos de formación inicial

La formación universitaria proporciona un contexto privilegiado para incorporar competencias y conocimientos diferentes. Además, posibilita sistematizar, en parte, la relación entre mundo exterior y la universidad, que en ocasiones discurren en paralelo. Por ello, la propuesta de integrar la enseñanza y el aprendizaje de la CG en la formación inicial ofrece no solo una aportación teórica al ámbito del estudio de las competencias, sino también un impulso a las prácticas docentes y a las universidades para avanzar hacia modelos formativos más complejos que integren contenidos disciplinares con el aprendizaje socioemocional, ético e intercultural en sus procesos educativos. En este sentido, el compromiso pasa por poner a disposición del profesorado universitario un conjunto de orientaciones pedagógicas y herramientas metodológicas que guíe el desarrollo de prácticas de aula que permitan enseñar la CG.

11.4.2. Los cambios en la política educativa

El contexto actual de reforma universitaria, con el proceso de implementación del Real Decreto 822/2021, pretende facilitar la tarea de actualizar los planes de estudios y los diversos currículos formativos, especialmente en los títulos de grado y máster. Esta coyuntura facilita la necesaria inclusión de la CG y los ODS en las memorias de los títulos y en la planificación de las asignaturas y el diseño de contenidos. Dado el carácter transversal de la CG, su inclusión debería abarcar todas las áreas de la educación superior, fomen-

tando su aplicación e integración al aula desde la perspectiva de un trabajo interdisciplinar. Es una ocasión propicia para repensar la docencia universitaria, para realizar cambios y proponer proyectos que apuesten por la interdisciplinariedad, en consonancia con las demandas de las profesiones actuales y futuras, así como con los complejos desafíos de la sociedad actual. Preparar al estudiantado para la interdisciplinariedad, la globalidad y la complejidad es un reto de gran relevancia para enseñanza universitaria, ya que, cuando los futuros graduados y graduadas se incorporen a sus profesiones, difícilmente podrán dar respuesta a la multicausalidad de los problemas globales desde una sola disciplina. En consecuencia, el compromiso es generar una investigación que proporcione evidencias que permitan la toma de decisiones informadas. Facilitando con ello la inclusión de enfoques orientados al cumplimiento de los ODS y al desarrollo de la CG en los proyectos de investigación, innovación, cooperación o de servicio a la sociedad que las universidades desarrollen.

11.5. Referencias bibliográficas

- Correa, N. (2021). Competencia Global y Cultura Ciudadana en la Educación Superior en Colombia. Caso Escuela de Artes y Música de la Universidad Sergio Arboleda. *Revista Kaminu*, 1(2), 32-43. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co>
- García-Esteban, S. y Colpaert, J. (2022). Integrating the Global Competence with Telecollaboration in CLIL Teacher Training. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22(69). <https://doi.org/10.6018/red.491281>
- Gómez-Jarabo, I. y Cornejo, M. J. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Prácticum. *Revista de Innovación Educativa*, 28, 233-248. <http://dx.doi.org/10.15304/ie.28.5361>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). *Marco de Competencia Global. Estudio PISA. Preparar a nuestros jóvenes para un mundo inclusivo y sostenible*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kjellgren, B. y Richter, T. (2021). Education for a Sustainable Future: Strategies for Holistic Global Competence Development at Engineering Institutions. *Sustainability*, 13(20), 11184. <https://doi.org/10.3390/su132011184>
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. y Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2760/922681

Schwarzer, D. y Bridglall, B. L. (2015). *Internationalizing teacher education: Successes and challenges within local and international contexts. Promoting global competence and social justice in teacher education*. Lexington Books.

Zheldibayeva, R. (2023). The adaptation and validation of the global competence scale. *International Journal of Education and Practice*, 11(1), 35-46.

Autoría

Assumpta Aneas-Álvarez. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). aaneas@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9519-6696

Andrés Besolí Martín. Profesor asociado de la Universidad de Barcelona. abesoli@ub.edu. ORCID: 0000-0002-8774-7785

Sefa Boria-Reverter. Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Empresa. jboriar@ub.edu. ORCID: 0000-0002-3843-7529

Zoia Bozu. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación en Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP). zoiabozu@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1318-7375

Sílvia Buset Burillo. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Didàctica i Patrimoni (DIDPATRI). sbuset@ub.edu. ORCID: 0000-0003-4146-1121

Genina Calafell Subirà. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA). genina.calafell@ub.edu. ORCID: 0000-0002-4026-7207

Caterina Calderón Garrido. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de Estudios de Invariancia de la Medida y Análisis del Cambio en el ámbito social y de la salud (GEIMAC). ccalderon@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6956-9321

Elena Cano García. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del grupo de inves-

tigación Learning, Media & Social Interactions (LMI). ecano@ub.edu. ORCID: 0000-0003-2866-5058

Antonieta Carreño Aguilar. Profesora titular de Escuela Universitaria. Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS). acarrreno@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2970-818X

Rosa Colomina Alvarez. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). rosacolomina@ub.edu. ORCID: 0000-0002-7110-8364

Anna Escofet Roig. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA). annaescofet@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2230-8802

Mireia Esparza Pagès. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA). mesparza@ub.edu. ORCID: 0000-0002-3925-4142

Pilar Folgueiras Bertomeu. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). pfolgueiras@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1343-0312

Montse Freixa Niella. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). mfreixa@ub.edu. ORCID: 0000-0001-9119-9868

Xavier Garcia-Marimón. Profesor titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Modelos de Información Empresarial y Técnicas para la Toma de Decisiones. xaviergarcia@ub.edu. ORCID: 0000-0002-4663-8806

Anna Ginesta Fontseré. Profesora de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). aginesta@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1595-8062

Vicenta González Argüello. Profesora colaboradora. Grupo de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas con Tecnologías de la Información y la Comunicación (realTIC). vicentagonzalez@ub.edu. ORCID: 0000-0002-5262-9500

Marta Gràcia Garcia. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Coordinadora del Programa de Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación de la UB, coordinadora del grupo de investigación en Comunicación Lenguaje Oral y Diversidad. mgraciag@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1280-4578

Josep Gustems Carnicer. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesor catedrático de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). jgustems@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6442-9805

Andreia Inamorato dos Santos. Instituto de Investigación en Educación (UB). Investigadora senior (Ramón y Cajal) de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI). ainamorato.santos@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9348-6139

Gregorio Jiménez Valverde. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesor agregado de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA). gregojimenez@ub.edu. ORCID: 0000-0001-5662-5243

Laia Lluch Molins. Profesora asociada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI). laia.lluch@ub.edu. ORCID: 0000-0002-7288-2028

Esther Luna González. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). eluna@ub.edu. ORCID: 0000-0001-6913-4742

Carolina Martín Piñol. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Didáctica de la Historia, la Geografía y otras Ciencias Sociales - Comunicación (DHIGECS-COM). carolinamartin@ub.edu. ORCID: 0000-0002-0279-3839

Ludmila Martins Gironelli. Investigadora de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación Learning, Media & Social Interactions (LMI). ludmila.martins@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9527-4295

Teresa Mauri Majós. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). teresamauri@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9129-7086

Alejandra Montané López. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación en Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP). smontane@ub.edu. ORCID: 0000-0002-3844-8076

Judith Muñoz-Saavedra. Investigadora postdoctoral de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación en Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP). judithmunoz@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2733-0988

Javier Onrubia Goñi. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesor titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). javier.onrubia@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1153-779X

Salvador Oriola Requena. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesor lector de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). salvaoriola@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2205-0020

Berta Palou Julián. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). bpalou@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9918-6233

Verónica Quezada Hernández. Estudiante del Doctorado Interuniversitario de Psicología de la Educación (DIPE), Universidad de Barcelona. Becaria de l'ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile). Grupo de investigación en Comunicación Lenguaje Oral y Diversidad (CLOD). vquezah10@alumnes.ub.edu. ORCID: 0000-0001-5191-9189

Marina Romeo Delgado. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación en Psicología Social, Ambiental y Organizacional (PsicoSAO). mromeo@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6961-6626

Marta Sabariego Puig. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). msabariego@ub.edu. ORCID: 0000-0003-3826-299X

Ferran Sánchez Margalef. Profesor asociado de la Universidad de Barcelona. Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS). ferran.sanchez@ub.edu. ORCID: 0000-0003-0887-2914

María Paz Sandín Esteban. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora titular de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). mpsandin@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1836-6126

M.^a Teresa Segués Morral. Profesora doctora de la Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña. Grupo de Investigación en Atención a la Diversidad (GRAD). mteresa.segues@uvic.cat. ORCID: 0000-0002-1704-657X

Maria-del-Mar Suárez Vilagran. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grup de Recerca en Adquisició de Llengües (GRAL). mmsuarez@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1741-7596

Horacio Vidosa Castro. Profesor de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Interacción e Influencia Educativa (GRINTIE). horaciovidosa@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1198-6242

Ruth Vilà Baños. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI). ruth_vila@ub.edu. ORCID: 0000-0003-3768-1105

Isabel Vilafranca Manguán. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS). ivilafranca@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9362-7843

Montserrat Yepes-Baldó. Instituto de Investigación en Educación (UB). Profesora agregada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación en Psicología Social, Ambiental y Organizacional (PsicoSAO). myepes@ub.edu. ORCID: 0000-0002-7374-433X

Irene Yúfera Gómez. Profesora asociada de la Universidad de Barcelona. Grupo de investigación en Estudios del Discurso Académico y Profesional (EDAP). iyufer@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6933-2404



Educación 2022-2024. Retos, tendencias y compromisos

Monográfico: La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS

En el marco de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas y de sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la educación se convierte en un elemento indispensable para la transformación global. Esta obra, *Educación 2022-2024. Retos, tendencias y compromisos. La investigación educativa como base de la Agenda 2030 y los ODS*, ofrece una visión comprensiva y actual sobre cómo la investigación educativa puede servir como herramienta clave para alcanzar estos objetivos.

Con contribuciones de personas expertas y reconocidas en diversos ámbitos de la educación, este volumen monográfico analiza las problemáticas actuales y los retos a los que se enfrenta el mundo educativo, a la vez que propone soluciones y los compromisos necesarios para vencer estas dificultades. Los capítulos, basados en estudios exhaustivos, abordan una amplia gama de temas, desde la incorporación de los ODS en los estudios de Psicología y Educación Primaria hasta el uso de analíticas de aprendizaje como fuente de *feedback* sostenible, pasando por la educación para la paz, la formación continua del profesorado y las estrategias para la sostenibilidad en la formación inicial de maestros.

Quienes lean este libro encontrarán una fuente rica de conocimiento sobre cómo la investigación educativa puede contribuir de manera significativa a la creación de sociedades más justas, pacíficas y cohesionadas. Los artículos incluyen estudios de casos, metodologías innovadoras y perspectivas interdisciplinares que reflejan la diversidad y la complejidad del ámbito educativo actual.

Dirigida por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Barcelona, esta colección se presenta como un recurso imprescindible para investigadores, docentes y responsables políticos educativos que tratan de comprender e influir en la dirección futura de la educación global. El presente volumen, *Educación 2022-2024*, no solo documenta los avances y las buenas prácticas, sino que también despliega los desafíos pendientes, ofreciendo una guía para la acción hacia un desarrollo educativo sostenible y equitativo.