

Educació 2022-2024

Reptes, tendències i compromisos

Monogràfic: La recerca educativa com a base de
l'Agenda 2030 i els ODS

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



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

Educació 2022-2024

Reptes, tendències i compromisos

Monogràfic: La recerca educativa com a base
de l'Agenda 2030 i els ODS

Col·lecció: REPTES, TENDÈNCIES I COMPROMISOS EN EDUCACIÓ

Títol: *Educació 2022-2024. Reptes, tendències i compromisos.*

Monogràfic: *La recerca educativa com a base de l'Agenda 2030 i els ODS*

Comitè científic de l'obra

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

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

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

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

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

INGRID NOGUERA FRUCTUOSO. Universitat Autònoma de Barcelona. ORCID: 0000-0002-6902-5818

ANGELINA SÁNCHEZ MARTÍ. Universitat Autònoma de Barcelona. ORCID: 0000-0002-4719-4688

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

En aquest llibre es recullen aportacions que han superat un procés rigorós de selecció i avaluació (*double blind peer review process*) d'acord amb els criteris d'avaluació següents: qualitat del text enviat, novetat i pertinència del tema, originalitat de la proposta, metodologia i rigor científic, fonamentació bibliogràfica.

Primera edició: setembre del 2024

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

© D'aquesta edició:

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

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



Aquesta publicació està subjecta a la Llicència Internacional Pública d'Atribució/Reconeixement-NoComercial 4.0 de Creative Commons. El text complet de la llicència el podeu trobar a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-10282-33-9

Diseny i producció: Octaedro Editorial

Publicació en accés obert - *Open Access*

Sumari

Pròleg	6
DIEGO CALDERÓN-GARRIDO, MARTA SABARIEGO PUIG, MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN	
1. Anàlisi de la incorporació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) en els ensenyaments de Psicologia i Educació Primària: impacte i reptes	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. Joventut, educació per a la pau i el desenvolupament.	19
ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN, FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF, ANTONIETA CARREÑO AGUILAR	
3. La formació continuada del professorat universitari per contribuir al desenvolupament de la competència en llengua oral dels futurs docents: proposta de guia	27
MARTA GRÀCIA GARCIA, VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ, M. TERESA SEGUÉS MORRAL	
4. Analítiques d'aprenentatge com a font de <i>feedback</i> sostenible	36
ELENA CANO GARCÍA, LUDMILA MARTINS GIRONELLI, LAIA LLUCH MOLINS, MARIA-DEL-MAR SUÁREZ VILAGRAN	
5. L'educació per a la sostenibilitat en la formació inicial de mestres: les representacions socials de l'alumnat i reflexions per a la transició ecosocial.	44
GENINA CALAFELL SUBIRÀ, GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE, MIREIA ESPARZA PAGÈS	
6. L'aprenentatge servei, una estratègia clau en la incorporació de la sostenibilitat en la docència universitària	52
MIREIA ESPARZA PAGÈS, ANNA ESCOFET ROIG	

7. Incorporar la ciutadania en els processos de recerca: un estudi de cas des de la mirada participativa de la recerca i innovació responsable (RRI).	60
ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ, PILAR FOLGUEIRAS BERTOMEU, MONTSE FREIXA NIELLA, MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN	
8. Construcció de comunitats formatives de suport i tutorització col·laborativa entre escola i universitat per a la millora del pràcticum de formació de mestres.	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 visible thinking</i> per treballar els ODS en la formació inicial de la Facultat d'Educació	77
ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ, ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ, BERTA PALOU JULIÁN, ESTHER LUNA GONZÁLEZ	
10. Diàleg interreligiós i intercultural en educació per promoure societats justes, pacífiques i cohesionades.	85
MONTSE FREIXA NIELLA, MARTA SABARIEGO PUIG, RUTH VILÀ BAÑOS	
11. La competència global en l'educació superior. Reptes i desafiaments per a l'assoliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible	94
ZOIA BOZU, JUDITH MUÑOZ-SAAVEDRA, ANDREIA INAMORATO DOS SANTOS	
Autoria.	102

Pròleg

L'any 2015, les Nacions Unides ens van introduir de ple en una carrera cap a la *sostenibilitat*, entenent-la com una necessitat present que garanteixi un futur digne en el qual les persones i el planeta sàpiguen compaginar els seus diferents ritmes. En aquest marc, 193 països van signar un full de ruta que es va denominar Agenda 2030, en què es va visibilitzar un món més inclusiu i que plantava cara a alguns dels desafiaments comuns com ara la pobresa, la fam, la corrupció o el canvi climàtic.

En aquesta agenda, com un far que guia en un camí cap a l'esperança, es van establir els emblemàtics 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). Aquests, encara que interconnectats entre si, plantegen àrees específiques: 1) Fi de la pobresa, 2) Fam zero, 3) Salut i benestar, 4) Educació de qualitat, 5) Igualtat de gènere, 6) Aigua neta i sanejament, 7) Energia assequible i no contaminant, 8) Treball decent i creixement econòmic, 9) Indústria, innovació i infraestructures, 10) Reducció de les desigualtats, 11) Ciutats i comunitats sostenibles, 12) Producció i consum responsables, 13) Acció pel clima, 14) Vida submarina, 15) Vida d'ecosistemes terrestres, 16) Pau, justícia i institucions sòlides, i 17) Aliances per assolir els objectius.

Com a agents educadors, ens sentim interpel·lats per l'ODS-4: educació de qualitat. Si analitzem aquest objectiu detingudament, observem que el títol complet comprèn garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, així com promoure oportunitats d'aprenentatge durant tota la vida per a tothom. Però, malgrat la responsabilitat de la nostra tasca a través d'aquest quart objectiu, considerem que el nostre compromís és encara més gran, ja que l'esmentada interrelació entre els 17 ODS ens fa partícips de la resta. Encara més, si atenem l'*Informe Delors* (1996), considerem aquesta crida a l'educació de qualitat com a pedra angular dels ODS. No en va, els ideals mostrats per la comissió liderada per Delors com ara *aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a viure junts i aprendre a ser* es constitueixen com un primer esglaó envers aquest futur digne del qual parlàvem.

Aquesta interrelació que estem descrivint planteja, així mateix, una posició política clara que, tal com ja descrivia Freire (2012), ens allunya de fatalismes i ens atorga les eines necessàries per complir amb l'Agenda. Per consegüent, som davant una actitud alliberadora, carregada també de responsabilitat social.

És des d'aquesta responsabilitat des d'on l'Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona presenta aquest llibre. De fet, en aquest escenari que estem dibuixant, el tercer volum de la col·lecció *Reptes, tendències i compromisos* es concep com la nostra posició cap als reptes socials, la nostra visió de les tendències educatives i el nostre compromís envers aquest camí esperançador que ens condueixi al 2030.

Així doncs, en aquesta obra presentem onze capítols, que recullen altres tantes investigacions desenvolupades, majoritàriament, per integrants de l'Institut. Onze propostes que atenen aquesta necessitat a la qual alludíem fa un moment i que, a través de les seves diferents cosmovisions, mostren els seus treballs. Interrelació entre diversos grups de recerca, diverses persones i diverses postures davant una mateixa realitat: els Objectius de Desenvolupament Sostenible. De forma plural s'aborden diferents objectius sense perdre'n de vista el quart, que demana que hi prenguem partit.

En aquest llibre s'analitza la incorporació dels ODS en diferents graus universitaris i l'impacte que té; es mostra la necessitat d'una educació centrada en la pau i el desenvolupament; s'apella a la necessitat de la formació continuada del professorat universitari; es presenten les analítiques d'aprenentatge com a pedra angular en l'avaluació formativa; s'indaga sobre les representacions socials de l'alumnat i la transició ecosocial; es revela l'aprenentatge servei com una estratègia per incorporar la sostenibilitat en la docència universitària; es reflexiona sobre una recerca participativa des de l'enfocament de la recerca i innovació responsable; es palesa la necessitat de la construcció de comunitats formatives constituïdes per la universitat i les escoles; s'exposa el desenvolupament d'estratègies com ara la narració d'històries i el pensament visible; es reflecteix el compromís amb la diversitat cultural i religiosa per promoure societats cohesionades; i, finalment, es planteja el repte de la competència global en l'educació superior. En definitiva, aquest volum s'erigeix en un testimoni del compromís infrangible de l'Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona amb l'Agenda 2030 i els Objectius de Desenvolupament Sostenible. Una invitació a reflexionar, actuar i col·laborar en la construcció d'un futur menys utòpic, en què l'educació esdevingui la base per aconseguir un desenvolupament humà integral i una societat més justa i solidària. A través d'aquestes onze propostes, no només es destaquen

els desafiaments i les oportunitats en l'àmbit educatiu, sinó que també es proposen solucions innovadores i estratègies pràctiques per avançar cap a una educació de qualitat.

DIEGO CALDERÓN-GARRIDO,
MARTA SABARIEGO PUIG
I MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN
(Coordinadors de l'obra)
Institut de Recerca en Educació de la
Universitat de Barcelona (IREUB)
Barcelona, juny del 2024

Referències bibliogràfiques

- 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.
- Nacions Unides (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (A/RES/70/1)*. Nacions Unides.

1. Anàlisi de la incorporació dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) en els ensenyaments de Psicologia i Educació Primària: impacte i reptes

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

Universitat de Barcelona

1.1. El repte

La missió de les universitats va més enllà de la mera transmissió de coneixements acadèmics. Implica la formació de ciutadans compromesos, capaços de comprendre i abordar les complexitats del món contemporani.

Des d'aquesta perspectiva, les directrius establertes pel Reial decret 822/2021 del 28 de setembre insten que:

[...] aquests i aquestes professionals sorgits de les universitats siguin capaços de liderar aquestes transformacions per construir col·lectivament una societat oberta al canvi, econòmicament i mediambientalment sostenible, tecnològicament avançada, socialment equitativa, sense cap classe de discriminació per qüestions de gènere, origen nacional o ètnic, edat, ideologia, religió o creences, malaltia, classe social, o qualsevol altra condició o circumstància personal o so-

cial, i clarament alineada amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS). (p. 119537-119538)

Des de les universitats és imprescindible que els principis i valors descrits pels ODS (ONU, 2015) no només estiguin incorporats en els plans d'estudi dels títols oficials universitaris, com a continguts o competències de caràcter transversal, sinó que també han de ser els principis que guien els processos d'ensenyament i aprenentatge. És per aquest motiu que actualment les universitats es troben davant del repte de repensar de manera estratègica la incorporació d'aquests continguts alhora que promoure els principis de sostenibilitat en el context universitari.

De manera específica, en les titulacions de Psicologia i Educació Primària la incorporació dels ODS suposa reptes importants. En primer lloc, perquè comporta la necessitat de reinterpretar els continguts i enfocaments tradicionals d'aquestes disciplines per incloure la perspectiva de desenvolupament sostenible i les seves implicacions per al benestar individual i col·lectiu. En segon lloc, perquè comporta formar als docents d'aquestes titulacions perquè estiguin capacitats per ensenyar i promoure els principis dels ODS. Això pot suposar un canvi de paradigma en la manera de concebre i abordar ambdues disciplines, incloent-hi la incorporació de metodologies d'ensenyament i aprenentatge participatives i orientades a l'acció. Finalment, perquè comporta fomentar la interdisciplinarietat i la col·laboració entre diferents àmbits acadèmics i professionals per abordar de manera integral les qüestions relacionades amb el desenvolupament sostenible. Això pot requerir la creació de programes i iniciatives interdisciplinàries que permetin als estudiants explorar i comprendre les interconnexions entre els aspectes psicològics, educatius, socials i ambientals dels problemes relacionats amb els ODS.

1.2. Les tendències

El 25 de setembre de 2015, els estats membres de les Nacions Unides van adoptar per unanimitat l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, que conté un total de 17 ODS. Gràcies, principalment, als esforços d'organitzacions com la Xarxa de Solucions per al Desenvolupament Sostenible (Sustainable Development Solutions Network) (SDSN), el Future Earth, l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (Unesco) i l'Association for the Advancement of Sustainability in Higher Education (AASHE), les universitats de tot el món estan començant a implementar els ODS atenent diversos

nivells: en la docència (que implica integrar-los en els plans d'estudi i el procés d'ensenyament i aprenentatge, fomentant la consciència i l'acció dels estudiants envers les problemàtiques globals), en la recerca (que comporta proposar i desenvolupar investigacions que contribueixin a assolir els ODS, com el desenvolupament de noves tecnologies verdes per a l'energia sostenible, de polítiques públiques i de recursos humans per a la reducció de la pobresa i la desigualtat, o el desenvolupament de models de negoci inclusius i sostenibles) i en el pla de la governança universitària (que inclou la reducció de l'empremta ecològica a través de l'ús eficient dels recursos, la promoció de la diversitat i la inclusió en el campus, i la integració de criteris de sostenibilitat en les decisions de compres i contractacions).

No obstant això, tal com assenyala l'informe publicat per la Universidad Complutense de Madrid (2022), en analitzar la presència dels continguts de l'Agenda 2030 en la docència:

[...] queda molt per fer per integrar de manera òptima l'educació superior en el procés d'implementació de l'Agenda 2030, així com molt camí per recórrer des de la recerca, la formació i altres àrees de l'activitat acadèmica universitària per impactar de manera més contundent en la consecució dels ODS. (p. 10)

En aquest sentit, és necessari que s'incorporin aquests ODS en els plans docents dels futurs professionals que passen per les aules universitàries. Això implica que s'estableixin vincles entre el que ensenyem en el context universitari i les demandes laborals i socials a les quals hauran de respondre en la seva activitat professional posterior, les quals estan estretament vinculades amb la promoció del benestar, la qualitat de vida saludable i la promoció de la diversitat i la inclusió, entre d'altres.

1.3. La proposta

Per respondre a la necessitat d'incorporar els ODS en els plans docents, el nostre grup investigador ha estat recentment finançat per desenvolupar el Projecte 2022PID-UB/010. Aquest té per objectiu implementar i garantir el nivell d'adquisició de les competències transversals relacionades amb els ODS-3 (Salut i Benestar), ODS-4 (Educació de qualitat), ODS-5 (Igualtat de gènere) i ODS-8 (Treball digne i creixement econòmic) en les assignatures de grau i màsters de Psicologia i d'Educació Primària (taula 1).

Els objectius específics se centren a:

1. Conèixer la situació actual en el conjunt d'assignatures i ensenyaments objecte d'intervenció del grau de desenvolupament d'aptituds, coneixements i valors en relació amb els ODS-3, 4, 5 i 8.
2. Especificar i justificar els ODS a desenvolupar en cadascuna de les assignatures dels màsters i graus que participen en el projecte.
3. Avaluar els coneixements i els canvis en els valors dels estudiants a partir de la implementació d'estratègies de desenvolupament en les diferents assignatures.

1.3.1. Enfocament metodològic

La metodologia del projecte és mixta seqüencial. Es va partir del diagnòstic dels plans docents d'11 assignatures obligatòries i optatives de graus i màsters en Psicologia i Educació a la Universitat de Barcelona (taula 1). Les assignatures van ser seleccionades de forma intencional sota criteris de diversitat (obligatòries-optatives), nivell (grau-màster) i accessibilitat al professorat responsable.

Taula 1. Assignatures objecte d'anàlisi

ASSIGNATURA	TITULACIÓ	TIPUS
Psicologia de les organitzacions	Grau	Obligatòria
Avaluació psicològica		Obligatòria
Av. d'adults i afrontament del risc		Optativa
Llengua castellana per a l'educació		Bàsica
La veu i la cançó: formació i didàctica		Optativa
Instrumentos musicals: formació i didàctica		Optativa
Advanced work	Màster	Obligatòria
Responsabilitat social corporativa		Obligatòria
Pràctiques docents		Pràctiques externes
Anàlisi i disseny de materials d'espanyol com a llengua estrangera		Optativa
Comunicació artística i aprenentatge		Obligatòria

Per fer el diagnòstic, es va partir d'una graella classificatòria. Aquesta segueix l'estructura d'apartats establerta en els plans docents de la Universitat de Barcelona, que inclou: l'anàlisi de les competències, els objectius d'aprenentatge, els blocs temàtics en què s'estructura l'assignatura, la metodologia docent i l'avaluació acreditativa dels aprenentatges. Dos investigadors van determinar, de forma independent, el grau en què apareixien els ODS en ca-

dascun dels apartats dels plans docents en 3 nivells: No apareix, Apareix implícitament, Apareix explícitament. Posteriorment, els resultats es van discutir en el grup de recerca per tal de clarificar possibles discrepàncies. Per garantir la qualitat de les dades, dos codificadors van ser els responsables d'aquest procés. La mètrica utilitzada per avaluar la congruència entre ambdós va ser el coeficient de Kappa.

A partir dels resultats obtinguts en la fase diagnòstica dels plans docents, durant el mes d'abril de 2023 es van desenvolupar entrevistes en profunditat amb les coordinacions de les diferents assignatures. S'hi buscava establir compromisos per a la intervenció en les assignatures durant el curs 2023-2024. Aquestes, igual que en la fase diagnòstica, seguien també l'estructura d'apartats establerta en els plans docents de la Universitat de Barcelona. Les entrevistes van ser enregistrades i transcrites, posteriorment codificades mitjançant el programa ATLAS.ti v8.

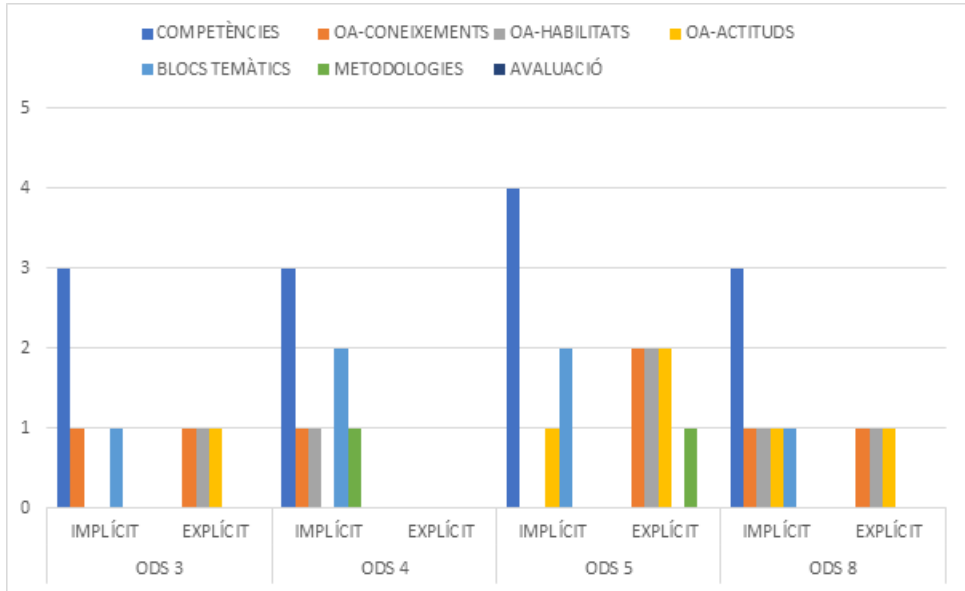
Finalment, per analitzar l'efecte de la inclusió dels ODS en les assignatures en els valors dels estudiants, durant el curs 2023-2024 s'administra el *Qüestionari de Valors* (Schwartz, 2012) ($\alpha = .60$) en dos moments temporals, a l'inici i al final del curs al conjunt dels estudiants mitjançant un mostreig accidental. També s'analitzen els resultats d'aprenentatge, comparant els coneixements previs i els nous coneixements adquirits pels alumnes en relació amb els ODS.

1.3.2. Resultats actuals i previstos

Els resultats obtinguts ens indiquen que, si bé els plans docents analitzats fan referència als ODS-3, 4, 5 i 8, en la majoria dels casos apareixen vinculats a les competències de manera implícita. Així, per exemple, la competència «Conèixer i respectar la diversitat humana, mostrar sensibilitat cap a les diferències de gènere» podria vincular-se amb l'ODS-5 (Igualtat de Gènere), encara que no quedi explícitament indicat (figura 1).

En alguns casos, tot i que els objectius d'aprenentatge mencionaven explícitament els ODS, la redacció no permetia aprofundir com s'implementarien efectivament a l'aula, ja que no tenien correspondència amb cap activitat d'aprenentatge o bloc temàtic. Per exemple, l'objectiu d'aprenentatge vinculat a habilitats corresponent a «Aplicar els ODS-3, ODS-5 i ODS-8», es planteja més com una declaració d'intencions que com una habilitat a desenvolupar efectivament en l'alumnat. A més, en l'apartat de recursos didàctics no s'esmenta explícitament cap activitat específica orientada a la implementació dels ODS, raó per la qual tampoc s'hi inclouen activitats d'avaluació en aquest sentit (Yepes-Baldó et al., 2023) (figura 1).

Figura 1. Presència dels ODS en els plans docents de les assignatures objecte d'anàlisi







Nota: OA-Objectius d'aprenentatge. Font: elaboració pròpia

Els canvis de competències i objectius d'aprenentatge en els plans docents es veuen subjectes a modificacions substancials de les memòries de verificació dels títols. Per aquest motiu, i tenint en compte que la presència dels ODS en els blocs temàtics, les metodologies i l'avaluació eren els que es van manifestar com a menys desenvolupats en la fase anterior, en les entrevistes amb les coordinacions de les assignatures es va considerar oportú centrar les propostes de canvis en aquests tres aspectes. Les coordinacions es van comprometre a incloure els ODS en les assignatures en el curs 2023-2024 com a continguts i, a més, a desenvolupar activitats formatives que necessàriament hauran de ser avaluades. Quant a les metodologies, els coordinadors van indicar que emprarien l'aula inversa, les simulacions i els estudis de casos, principalment.

Durant el curs 2023-2024 s'han avaluat els possibles canvis en els valors i coneixement dels estudiants. Disposem d'uns primers resultats pel que fa als coneixements previs en una mostra de 326 alumnes (taula 2). Més de la meitat dels participants no coneixen el significat de l'acrònim ODS, amb quin altre nom se'ls coneix, ni quants estan descrits. Ara bé, sí que són capaços d'identificar els símbols que descriuen els ODS de salut i benestar, educa-

ció de qualitat i igualtat de gènere. En canvi, el referit al treball decent i creixement econòmic és incorrectament identificat com a «producció i consum responsable» (16,7 %) o «indústria, innovació i infraestructures» (18,1 %), mentre que el 57,8 % l'identifiquen correctament. En relació amb les bases del desenvolupament sostenible i el lideratge en la consecució dels ODS, al voltant del 75 % dels estudiants els coneixen. Per acabar, la majoria indica que els ODS haurien d'explicar-se en totes les titulacions universitàries, si bé un 8,3 % consideren que haurien d'estar impartits únicament en titulacions relacionades amb el medi ambient.

Taula 2. Resultats de la prova de coneixements previs

Ítems	Encerts	Errors
A què correspon l'acrònim ODS?	43,1%	56,9%
Amb quin altre nom es coneixen els ODS?	48,9%	51,1%
Quants ODS estan descrits?	50,6%	49,4%
A quins ODS correspon aquesta imatge? 	89,9%	10,1%
A quins ODS correspon aquesta imatge? 	90,2%	9,8%
A quins ODS correspon aquesta imatge? 	81%	19%
A quins ODS correspon aquesta imatge? 	57,8%	42,2%
Quins són els tres fonaments del desenvolupament sostenible?	74,4%	25,6%
Qui ha de liderar la consecució dels ODS?	75,9%	24,1%
Quina relació tenen els ODS amb la formació universitària?	80,7%	19,3%

1.4. Els compromisos

Davant aquests resultats previs obtinguts al Projecte 2022PID-UB/010, es planteja un nou projecte de recerca que té com a objectiu transferir aquests coneixements per ajudar les universitats espanyoles en l'adaptació al context derivat del RD 822/2021.

Una revisió exhaustiva del Registre d'Universitats, Centres i Títols (RUCT) indica que en l'actualitat s'imparteixen un total de 68 graus en Educació Primà-

ria o Mestre/a en Educació Primària i 62 en Psicologia. Tot i que els títols es troben publicats al *BOE*, cap d'ells està adaptat a les directrius del RD 822/2021.

Partim de la hipòtesi que, davant dels canvis legislatius i la creixent necessitat d'incorporar els ODS en la docència universitària en aquests dos graus, les universitats espanyoles, els càrrecs acadèmics i el professorat, així com els estudiants, es troben en la necessitat d'evidenciar l'efecte de la incorporació dels ODS com a continguts i competències transversals en les assignatures dels graus en Psicologia i Educació Primària sobre els valors dels estudiants, a més d'identificar els elements facilitadors, bloquejadors i costos als quals estan sotmeses les universitats amb la seva implantació.

Piderit (2000) assenyala les dificultats que suposa a una organització la implementació d'un canvi a nivell estratègic, ja que aquest tipus de canvis requereixen ser assimilats per les persones plantejant-los canvis de caràcter actitudinal. És per aquest motiu que cal analitzar les resistències que moltes vegades aquests generen, sigui perquè els subjectes els viuen com una imposició que parteix de directrius en les quals no han participat, sigui perquè no tenen els coneixements requerits per posar-los en marxa, o per la manca de recursos humans, materials i econòmics per poder-los implementar.

Concretament, l'anàlisi se centrarà en un total de 94 plans docents, corresponents a 618 crèdits ECTS de formació bàsica. Hem triat les assignatures de formació bàsica, ja que garanteixen una formació transversal, reforçant el caràcter generalista dels títols (RD 822/2021).

Pel que fa a les entrevistes i grups de discussió, partirem de les experiències dels mateixos actors del procés d'implementació, és a dir, càrrecs acadèmics, professorat, estudiants, ocupadors i membres de les juntes de col·legis professionals.

Per acabar, s'administrarà el Qüestionari de Valors (Schwartz, 2012) i un qüestionari de coneixements sobre els ODS als estudiants en dos moments temporals per analitzar els possibles canvis derivats de la incorporació dels ODS en les assignatures implicades.

Incorporar els ODS en la formació universitària comporta una inversió econòmica per a les universitats i l'Administració pública que revertirà de nou en la societat a mitjà/llarg termini en formar ciutadans i professionals socialment responsables. Plantejar un procés de canvi a «cost zero» suposa partir de la premissa que no requerirà inversió i que l'esforç per part de la institució i dels docents no té valor, ja que no té un cost associat. Per aquest motiu, s'analitzarà l'impacte econòmic de la incorporació dels ODS en la docència aplicant el mètode del cost complet (full de cost), que mesura i valora els recursos emprats, corresponent tant als costos directes com als costos indirectes utilitzats

a partir d'un model de comptabilitat analítica que permet el càlcul del cost de les activitats/serveis que presten les universitats, i facilitarà posteriorment posar en contrast el pes que té el cost d'aquesta incorporació respecte a la totalitat de costos de la universitat (García, 2021).

La recerca analitzarà el context espanyol en relació amb els ODS, però els resultats podran ser transferits per ajudar les universitats europees a reflexionar sobre el seu procés d'incorporació dels ODS en els plans d'estudi i el seu cost econòmic.

Aquest nou projecte de recerca ens ha de permetre augmentar el nostre coneixement sobre els processos de canvi organitzacional, requerits per la normativa reguladora, en institucions d'educació superior, així com analitzar l'impacte econòmic dels canvis produïts, un tema molt poc estudiat per la literatura científica en el context educatiu espanyol i europeu (García, 2021).

1.5. Referències bibliogràfiques

- 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* [tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/672383>
- Organització de les Nacions Unides (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.
- Reial decret 822/2021, de 28 de setembre, pel qual s'estableix l'organització dels ensenyaments universitaris i del procediment d'assegurament de la qualitat. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 29 de setembre 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. i 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. Joventut, educació per a la pau i el desenvolupament

ISABEL VILAFRANCA MANGUÁN

FERRAN SÁNCHEZ MARGALEF

ANTONIETA CARREÑO AGUILAR

Universitat de Barcelona

2.1. L'educació per a la pau i el desenvolupament, un repte educatiu

Dins l'educació per als Objectius del Desenvolupament Sostenible (ODS), publicats per la Unesco en 2017, es recullen com un dels objectius d'aprenentatge per a l'Agenda 2030, concretament, a l'ODS-16, «la Pau, la Justícia i les Institucions Sòlides». Això fa palès que l'educació constitueix una prioritat fonamental per a la societat i també per a la Unesco, atès que, a més de ser un dret humà essencial, és la base sobre la qual construir la pau i fomentar el desenvolupament sostenible. Aquest capítol té per objectiu impulsar l'educació per a la pau i el desenvolupament a partir d'una investigació educativa, així com la consolidació de la ciutadania mundial a les noves generacions. El context de conflicte actual, amb la invasió d'Ucraïna i l'enfrontament bèl·lic al Pròxim Orient, palesa la necessitat i la urgència d'educar el jovent per a la pau i pel desenvolupament. No una educació per a la pau entesa de forma passiva, però, sinó una cultura de pau activa.

A partir d'una recerca titulada *D'un jovent per a la guerra a un jovent per a la Pau. Moviments juvenils i educació (1914-2022). Passat, present i futur*, subvencionada per l'Institut Català Internacional per la Pau, portada a terme amb jovent, s'ha constatat la necessitat d'educar per a la pau tot dotant-los d'eines que els permeti desenvolupar la seva construcció. Això vol dir una cultura de pau en què s'aprengui a escoltar, dialogar, comunicar-se i transformar l'entorn.

Aquesta recerca ha gaudit d'un objectiu doble. En primer lloc, mostrar històricament en el decurs del pensament pedagògic contemporani, sobretot després de la Gran Guerra (1914-1918), com s'ha fet un trànsit de moviments juvenils militaritzats i bel·ligerants (Joventuts Hitlerianes a Alemanya, l'Obra

Nacional Balilla a Itàlia, Mocidade Portuguesa a Portugal o Frente de Juventudes i Sección Femenina a Espanya, etc.) cap a uns moviments socials actuals (Metges sense Fronteres, Amnistia Internacional, Creu Roja, Save the Children, Greenpeace, etc.), principalment compostos per jovent, compromesos amb la pau mundial, la solidaritat internacional i la justícia global.

En segon lloc, més enllà d'aquesta investigació històrica, s'ha mirat de fomentar i comprometre al jovent en la construcció de la pau, incentivar el seu compromís amb el desenvolupament sostenible tot detectant quines necessitats o mancances tenen per fer-ho. Val a dir, d'entrada, que el jovent creu en el seu potencial transformador de la societat i en la construcció d'un món més pacífic i sostenible. En realitat, això és el que s'espera aconseguir d'aquesta recerca educativa, un major compromís juvenil en la construcció de la pau i la sostenibilitat mundial. Amb tot, necessiten eines i recursos per dur a terme aquest projecte, individualment i col·lectivament.

2.2. Les tendències: d'educació per a la pau i el desenvolupament

Dintre de les tendències actuals d'educació per a la pau i el desenvolupament hi ha hagut dos grans paradigmes. Per una banda, una tendència ha estat a concebre la pau de forma passiva. És a dir, entendre-la com l'absència de violència (Fisas, 2006). Per l'altra, la tendència més integral i completa és concebre la pau com a cultura, de forma activa (Burguet i Bueno, 2014). En qualsevol cas, una proposta en quatre fases que entén que la cultura de pau no és simplement la no-violència, sinó un procés de construcció conjunta que engloba l'escolta, el diàleg, la comunicació entre els membres d'una comunitat i, finalment, la transformació social. Aquesta segona vessant és més compromesa i és la que la present investigació ha intentat assolir com a repte pedagògic. L'educació per a la pau, com es recull en l'ODS-16, «la Pau, la Justícia i les Institucions Sòlides», no pot conformar-se amb l'absència de violència, en el sentit que només s'apregui a evitar el conflicte. Ans al contrari, es tracta que la cultura de pau esdevingui un estat actiu, una voluntat d'escolta, de responsabilitat, de diàleg amb capacitat de resposta i de transformació social. Per fer i participar en institucions sòlides, tal com recull l'esmentat ODS, fan falta actituds reflexives, crítiques, de proximitat i d'implicació conscient, així com accions individuals i col·lectives, en xarxa. A més, s'ha de conèixer tant la història dels moviments juvenils militaritzats de principis del segle xx com el pensament pedagògic contemporani, a fi d'evitar els errors del passat

i prevenir-ne la reaparició. En aquest sentit, s'han de promoure determinades competències i actituds com ara el coneixement dels moviments juvenils del passat, la capacitat d'escolta, la reflexió crítica, la comprensió de l'altre, la gestió i mediació del conflicte, l'empatia, la consideració i la inclusió de tots els membres, etc. Ras i curt, aprendre a conèixer i viure junts, participar i col·laborar amb els altres en les activitats pròpiament humanes.

2.3. La proposta: d'un jovent per a la guerra a un jovent per a la pau

L'educació ha de tenir el repte d'educar al jovent per consolidar la pau mundial i impulsar el desenvolupament sostenible. No debades, cal dotar-los d'eines, recursos i estratègies que els permeti assolir aquest compromís. És a dir, conscienciar el jovent perquè es comprometi amb el desenvolupament sostenible, amb un futur més pacífic en què hi hagi més igualtat social. Al cap i a la fi, un món on es respectin arreu els drets humans fonamentals.

Sigui com sigui, aquests moviments socials actuals estan liderats per joves activistes, com ara, per exemple, Greta Thunberg, Marinel Sumook, Emma González, Sarahardini o Malala Yousafzai, entre moltes altres. Jovent activista que, juntament amb els moviments socials, exerceixen una destacable tasca social alhora que educativa, donat que denuncien els abusos del neoliberalisme econòmic i ecològic a més de constituir una nova forma de socialització juvenil i de compromís del jovent amb la construcció d'una humanitat més solidària i pacífica (Souto, 2019). Les seves accions desinteressades ajuden a pal·liar els efectes de la globalització econòmica, la desigualtat social i el canvi climàtic. Cal, doncs, donar-los a conèixer. Així mateix, analitzar com els moviments juvenils han transitat des de la militarització dels infants, cap a moviments no dirigits des de l'autoritat i el poder, sinó més aviat un jovent emancipat que reclama un món millor, més just i sostenible, en resum, menys agressiu econòmicament i ecològicament (Acevedo i Samacá, 2012). Aquesta transició, que mostra com la joventut ha anat assolint un protagonisme més gran, posa de relleu la importància d'encoratjar al jovent a participar activament de la construcció social i comunitària, tal com recomana l'ODS-16.

La present investigació ha combinat la recerca històric-teòrica amb la intervenció pràctica. Ha intentat donar a conèixer els principals moviments juvenils de la història del pensament pedagògic contemporani. És a dir, s'ha realitzat una recerca historiogràfica sobre els principals moviments juvenils

tant de principis dels segles xx i XXI com els de la segona meitat del segle xx (Maig del 68 o la caiguda del Mur de Berlín a 1989). La metodologia utilitzada per estudiar els principals moviments juvenils de la història recent ha estat la genealogia, mètode que, juntament amb l'anàlisi del discurs, possibilita la indagació del present a la llum del passat. Però no únicament amb una preocupació històrica, sinó per dissenyar un nou futur. Un dels resultats més destacables d'aquesta recerca historicohermenèutica ha mostrat que el jovent, al llarg del segle xx i principis del XXI, ha anat adquirint major protagonisme social i ha passat d'afiliar-se a moviments militaritzats de tarannà pedagògic adoctrinant, centrats en l'obediència i la disciplina, cap a moviments socials més crítics que defensen la justícia social, la pau i la sostenibilitat. Malgrat aquesta nova generació compromesa amb la transformació social, activista i solidària, també sorgeixen grups juvenils radicalitzats, alguns neofeixistes i discriminatoris, que reprenen el discurs propagandístic i l'ideari dels moviments totalitaris del període d'entreguerres europeu. Aquesta tendència palesa la importància d'educar per a la pau tot intentant evitar el ressorgiment dels vells discursos conservadors i totalitaristes.

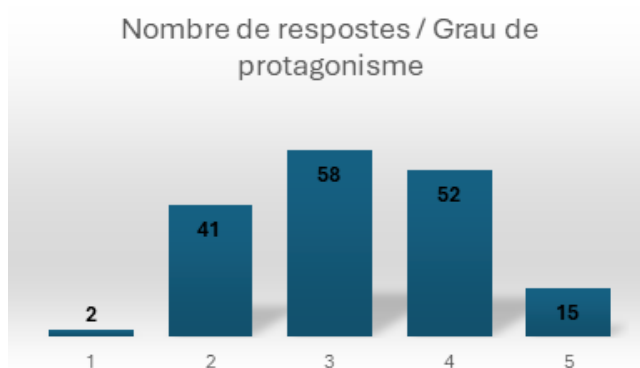
Amb tot, també s'ha portat a terme una intervenció pràctica de fomentar, mitjançant una dinàmica amb jovent, l'educació per a la pau, la convivència pacífica i el desenvolupament sostenible. Així, es va dissenyar una sessió que començava amb la visualització d'un vídeo documental que exposava la història dels moviments juvenils i la transició cap als moviments pacífics actuals i les ONG que lideren accions d'ajuda humanitària arreu del món. Visionat el vídeo, es va establir un debat sobre les possibilitats i la importància de l'educació per a la pau. Finalment, van respondre un qüestionari que pretenia conèixer les seves inquietuds, dificultats, neguits i il·lusions envers la transformació de la societat en què viuen per a la construcció d'un món millor, més pacífic, just i sostenible.

Pel que fa a l'estructura del qüestionari, tenia tres grans blocs, amb un total de vint-i-dues preguntes. Per una banda, preguntes sobre el perfil (gènere, edat, situació i experiència laboral, afiliació o associacionisme, etc.). Per altra banda, al segon bloc es demanava sobre el seu coneixement i compromís envers la societat actual, en temes com ara els conflictes bèl·lics, els fenòmens de desigualtat social o de vulneració de drets humans, així com quines dificultats teníem per poder participar activament en moviments socials i ecològics, en cas que estiguessin interessats a fer-ho. Per acabar, la tercera versava sobre el futur, sobre les seves il·lusions i compromisos envers la transformació social cap a un món més sostenible i pacífic. El van respondre un total de 168 joves. A continuació, es reprenen algunes de les respostes que han resultat signifi-

catives i il·lustratives en relació amb la implicació i compromís del jovent en el present i en el futur social.

Una de les preguntes del qüestionari era sobre el grau de protagonisme que tenen els joves en la societat actual i en la transformació social. La resposta, en una escala de Likert, oscil·lava entre 1 i 5, sent l'extrem inferior associat a cap protagonisme i l'extrem superior a un protagonisme molt marcat. La mitjana va ser de 3,22 punts (figura 1). Tot i que aquesta xifra en una escala de Likert representa una posició intermèdia, mostra que el jovent és relativament conscient de la seva importància en la societat i del seu potencial transformador.

Figura 1. Grau de protagonisme del jovent en la societat actual i en la transformació social



Una altra qüestió força interessant fou quan se'ls preguntava sobre si en el foment del compromís social tenia rellevància conèixer la història o de les idees polítiques del passat. La resposta majoritària va ser la importància del coneixement històric per evitar els errors del passat, sobretot després de prendre consciència del tarannà adoctrinant dels moviments juvenils totalitaris del segle xx. Consideren que s'ha de conèixer la història per tal d'evitar que el jovent adopti una posició obedient vers determinades ideologies i polítiques tot posant-se al servei de la guerra, tal com havia succeït amb la participació dels moviments juvenils feixistes abans i durant la Segona Guerra Mundial. Tot i que pot suposar-se que, un cop visionat el vídeo, que feia un recorregut històric, hi pot haver un cert biaix sobre les respostes dels estudiants en relació amb aquesta qüestió, això no impedeix concloure que l'educació per a la pau ha d'incloure un coneixement del passat per tal d'evitar el

ressorgiment de posicions ideològiques radicals que provoquen l'enfrontament de grups socials i la lluita per l'hegemonia d'idees, a vegades neofeixistes. Aquest perillós fenomen, evitable amb una acció educativa adient, fa emergir situacions de violència social, política i estructural malauradament freqüents en l'actualitat.

Altrament, entre els resultats del qüestionari, recalcar que, quan se'ls demana quines tres condicions serien necessàries per aconseguir un món ideal en pau, un 34 % respon que és el respecte; el 31 % afirma que falta més igualtat; un 13 % declara que manca empatia; un 8 % respon que llibertat; un 5 % pensa que solidaritat; un 7 % diu que falta justícia i la resta, fins al 100 %, sostenen que fa falta més cultura i tolerància. Aquesta distribució de les respostes deixa palès que s'ha de promoure l'educació per a la pau, la convivència pacífica i el desenvolupament. L'educació per a la convivència pacífica té per objectiu prioritari l'assoliment d'espais d'enteniment i comprensió basats en la cultura de pau, que inclou tots els valors i condicions que s'han apuntat en les respostes prèvies dels enquestats: respecte, igualtat, empatia, llibertat, solidaritat, justícia, tolerància, etc. Això implica, entre altres coses, el foment del desenvolupament sostenible i l'aprenentatge de competències, actituds, habilitats i valors que permetin a les persones i a les comunitats la coexistència sense violència. A més de l'adquisició i assimilació d'instruments, d'eines i conceptes que permetin la relació sense bel·ligerància i l'acord entre les persones d'una comunitat, d'un col·lectiu o d'una societat, suposa l'aprenentatge i interiorització de valors com la justícia social, la igualtat, la mútua comprensió i l'enteniment, la solidaritat, el respecte, la cooperació, la tolerància i l'autonomia.

2.4. Compromisos i implicacions

En un context internacional com l'actual, a la llum de la conjuntura internacional bèl·lica del moment marcada per la invasió militar d'Ucraïna i el conflicte del Pròxim Orient, s'ha de fomentar l'esperit crític del jovent tot intentant-ho conscienciar de la importància del seu compromís actiu en la construcció de la pau, de la participació i dinamització del teixit social i de la implicació en associacions juvenils activistes que reclamen la justícia social, la no-violència, l'equitat econòmica i financera entre els països del món, el desenvolupament sostenible, la igualtat de gènere, entre altres aspectes. En definitiva, la transformació social vers un món més equilibrat i just. Vivim un món polaritzat, en què els partits d'ideologies extremistes, bastits en algunes ocasions de dis-

cursos racistes i discriminatoris, augmenten progressivament la seva participació política i representació democràtica d'arreu. Resulta necessari disposar d'iniciatives amb el jovent que afavoreixin i promoguin el diàleg, així com la despolarització de les posicions radicals. És per això que ara més que mai s'ha de promoure l'educació per a la pau i el desenvolupament sostenible.

Convé recordar que els objectius del mil·lenni marcats per l'ONU en l'Agenda 2030 es troben encara lluny d'assolir-se. Encara més, els drets humans fonamentals es transgredeixen en molts llocs i zones geogràfiques d'arreu del món. L'educació primària obligatòria, per exemple, està encara lluny de fer-se una realitat per a molts infants de països en vies de desenvolupament. En un informe recent, la Unesco assenyala que molts països no van poder assolir els objectius marcats per l'ODS-4 (Educació de qualitat) tant per la manca de finançament com per l'efecte alentidor de la pandèmia causada per la covid-19. Aquesta investigació mostra que, en primer lloc, cal triplicar la quantitat de mestres de preescolar en els països d'ingressos baixos, i duplicar-los en els països d'ingressos mitjanament baixos per a 2030 per poder assolir els objectius nacionals. Subratlla, també, que al voltant d'un terç d'aquest decalatge podria cobrir-se si els donants acomplissin els seus compromisos d'ajuda i donessin prioritat a l'educació bàsica en els països més pobres. En conclusió, l'educació és encara un objectiu per assolir i un dret humà per complir (Unesco, 2023). A la llum del recorregut històric genealògic fet pels moviments juvenils en aquesta recerca, s'ha destacat la importància d'educar a les noves generacions per a la pau. En qualsevol cas, si l'educació bàsica és encara un repte per assolir, l'educació per a la pau proposada a l'ODS-16 serà impossible d'aconseguir-se, atès que, per a això, és un requisit que l'educació arribi a tothom.

Ningú no dubta, avui, que l'educació constitueix un factor clau pel desenvolupament. Les persones són els subjectes imprescindibles per l'assoliment d'un major grau de desenvolupament i també són l'objecte d'aquest. *Stricto sensu*, són el perquè i el per a què del desenvolupament, en particular, del sostenible. Per aquesta raó, l'educació per a la pau s'emmarca en l'educació pel desenvolupament i forma part dels objectius marcats per la Unesco per l'assoliment del desenvolupament sostenible de l'Agenda 2030, alhora que esdevé un dels objectius prioritaris del desenvolupament del mil·lenni.

2.5. Referències bibliogràfiques

- Acevedo, A. i Samacà, G. (2012). Juventud y protesta global hoy: por un análisis retrospectivo. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 15-25.
- Burguet, M. i Bueno, D. (2014). *Educació per a una cultura de pau. Una proposta des de la pedagogia i la neurociència*. Publicacions i edicions de la Universitat 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 formació continuada del professorat universitari per contribuir al desenvolupament de la competència en llengua oral dels futurs docents: proposta de guia

MARTA GRÀCIA GARCIA

VERÓNICA QUEZADA HERNÁNDEZ

Universitat de Barcelona

M. TERESA SEGUÉS MORRAL

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

3.1. Les competències del professorat universitari com a repte

Un dels desafiaments que inclou l'Agenda 2030 per garantir una educació inclusiva, equitativa i de qualitat, així com per promoure oportunitats d'aprenentatge (ODS-4), és augmentar considerablement l'oferta de docents qualificats, és a dir, disposar de professorat que tingui les competències, coneixements i habilitats necessàries per al desenvolupament de la seva pràctica professional, entre elles, la competència en llengua oral (CLO).

La Llei del sistema d'universitats vigent a Espanya emfatitza la necessitat de formació al llarg de la vida com una dimensió essencial de la professió docent, tot subratllant la importància d'adquirir les competències i habilitats necessàries per fomentar un ensenyament de qualitat. Entre aquestes, la competència comunicativa destaca com una habilitat transversal fonamental per fomentar pràctiques pedagògiques basades en la innovació i la reflexió.

Aquest repte és encara més important quan es tracta d'estudiants que són docents en formació (Sonnenshein i Ferguson, 2020), no només perquè seran els responsables d'ajudar a desenvolupar la competència en llengua oral del seu futur alumnat, sent un model d'actuació per a ells (Gràcia *et al.*, 2024),

sinó també perquè hauran de donar resposta a altres funcions igualment rellevants vinculades a la seva pràctica professional.

En aquest context, Slipchuk *et al.* (2021) ressalten la importància de la competència comunicativa oral del professorat universitari. Aquesta competència és essencial per exposar els continguts de manera atractiva, fomentar un ambient de comunicació efectiu, establir relacions positives amb els estudiants i aconseguir una comprensió mútua.

Per a Korniyaka (2018), la competència oral del docent universitari demana entendre els matisos del llenguatge professional, comprendre els patrons i mecanismes de la parla i considerar l'activitat del pensament. Això és fonamental perquè, mitjançant l'ensenyament, el docent es dirigeix a l'alumnat amb la finalitat de generar significats compartits en àmbits específics de coneixement. Així mateix, a través de la comunicació oral, el docent no només comparteix coneixements, habilitats i estratègies, sinó que també influeix en els pensaments i les accions dels estudiants a través del seu enfocament comunicatiu. Aquesta influència és, a més, bidireccional, ja que el professorat també obté informació dels alumnes a través del *feedback* i la interacció a l'aula, la qual cosa el du a reflexionar sobre les seves pràctiques pedagògiques i el seu estil de comunicació.

3.2. Tendències actuals en el desenvolupament professional dels docents universitaris i la competència comunicativa oral

Per assolir el repte que comporta influir en el desenvolupament de la CLO en la formació inicial dels futurs docents, cal que el professorat universitari s'involucri de manera activa en un procés continu de formació. Un dels elements clau que hauria d'incloure aquesta formació és la reflexió i revisió constant de la seva pràctica professional i de les seves habilitats comunicatives (Slipchuk *et al.*, 2021), amb vista a adoptar un ensenyament més dialògic que promogui la participació de tots els alumnes.

Es tractaria, llavors, de desenvolupar propostes que impliquin activament el professorat universitari en la seva formació continuada. En aquesta línia, Patfield *et al.* (2022) van implementar un programa de desenvolupament docent basat en el model d'ensenyament de qualitat, els elements essencials del qual van ser l'autoavaluació, l'avaluació d'experts i la participació en comunitats de pràctica. Els resultats van palesar la importància per als docents de

disposar d'un marc formal que delineaés les expectatives en un context d'ensenyament de qualitat. Els docents van valorar, a més, la possibilitat d'observar i reflexionar al voltant de la pràctica d'altres docents de diferents disciplines, cosa que els va proporcionar un enfocament més ampli quant a metodologies i estratègies d'ensenyament. Fernandes *et al.* (2023), per la seva banda, van avaluar un programa de desenvolupament professional per a docents universitaris i en van destacar la importància de fomentar la interacció entre docents i l'oportunitat de compartir experiències.

D'altra banda, la introducció de tecnologies digitals orientades a la planificació de classes i la creació de material didàctic fomenta la comunicació efectiva a través de plataformes d'aprenentatge i l'autoavaluació dels docents (Hrastinski, 2021). Els vídeos i les plataformes digitals s'usen per analitzar i millorar les pràctiques pedagògiques, i els portafolis digitals promouen habilitats metacognitives i l'autoavaluació, en permetre que els docents siguin conscients dels seus processos d'aprenentatge i de la seva pràctica pedagògica, així com de la presa de decisions, per millorar-la. En aquest sentit, l'ús de l'eina digital EVALOE-SSD (*Escala de Valoració de la Llengua Oral en context Escolar - Sistema de Suport a la presa de Decisions*) (Gràcia *et al.*, 2023) serveix a aquests objectius, orientant-los al desenvolupament de la CLO de l'alumnat.

3.3. Guia dirigida al professorat universitari

El context descrit indica la necessitat d'un compromís pel que fa al disseny de processos de desenvolupament professional adreçats al professorat universitari, tenint en compte la seva gran diversitat respecte a la seva formació inicial i àmbit de coneixement, amb la finalitat d'ajudar-los a reflexionar sobre les seves pròpies competències per dissenyar i gestionar propostes didàctiques que contribueixin al desenvolupament de la CLO dels alumnes. En aquest apartat es presenta un breu esbós d'una guia dirigida al professorat per desenvolupar la CLO. La proposta es fonamenta en els supòsits teòrics ja presentats, així com en els resultats d'un estudi fet anteriorment per l'equip. Es tracta d'una recerca en la qual van participar 175 professors de sis universitats catalanes (Gràcia *et al.*, 2024). Els participants eren docents en els graus d'Educació Infantil i Primària i en el Màster de Formació del Professorat d'Educació Secundària. L'instrument principal per a la recollida de dades va ser un qüestionari de 69 preguntes, agrupades en cinc blocs temàtics. Els resultats obtinguts indiquen que el 51 % dels docents va considerar que les seves estratègies per promoure el desenvolupament de la CLO eren bones o molt bones, però que

podrien millorar les estratègies que utilitzaven per promoure la participació dels estudiants a l'aula (56,6 %), avaluar les seves intervencions orals (53,1 %) i els instruments d'avaluació (44,6 %). Quant a les seves necessitats formatives, el 42,3 % del professorat va considerar que calia millorar la comunicació entre l'equip docent de l'assignatura, desenvolupar un treball en xarxa (30,9 %) i millorar la seva formació (29,1 %), a fi de fomentar el desenvolupament de la CLO dels alumnes.

Aquests resultats posen en relleu que els docents són conscients de la necessitat de formació i col·laboració per incorporar eines i estratègies en les seves classes que fomentin el desenvolupament de la CLO. Això ens ha portat a elaborar una guia dirigida al professorat universitari, especialment a la formació inicial i continuada de mestres i professorat de secundària, estructurada en tres apartats.

3.3.1. Dimensions, indicadors i estàndards en relació amb el que s'espera aconseguir respecte a la CLO dels futurs docents

El primer apartat de la guia presenta els estàndards que entenem que han d'assolir els futurs docents en relació amb l'ús de la llengua oral no només a l'aula amb l'alumnat, sinó també fora d'aquesta, en reunions amb altres docents i professionals i les famílies. Aquests estàndards són coherents amb les competències incloses en els plans d'estudis dels graus d'Educació Infantil,¹ Primària² i del Màster d'Educació Secundària³ de la Universitat de Barcelona, que són similars als d'altres universitats que podrien implementar la guia que es proposa. A continuació, es presenten alguns dels estàndards relacionats amb la dimensió vinculada a l'*estructura i organització del discurs*.

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>

Taula 1. Exemples d'indicadors i estàndards

Indicadors	Estàndards	Exemple
Gèneres discursius	Identifica i comprèn els diferents gèneres (narratius, argumentatius, informatius, etc.).	Moderador/a (estudiant 1): <i>Bona tarda a tots i totes. Avui participarem en un debat sobre el fracàs escolar i la manera com podem contribuir a reduir-lo com a futurs docents. Dos de nosaltres iniciaran el debat presentant els seus arguments i anàlisis sobre aquest tema. Qui s'anima a començar?</i>
	Diferencia las característiques i estructures pròpies de cada gènere.	
	Produeix discursos apropiats per a diferents gèneres.	
Recursos retòrics	Usa recursos retòrics adequats per a cada gènere (persuadir, informar, entretenir, etc.).	Estudiant 2: <i>Començo jo, si us sembla. Crec que és essencial entendre que el fracàs escolar no és un problema únic, sinó un conjunt de reptes interconnectats. Un dels aspectes clau és el sentiment de falta de suport acadèmic per part dels nens i nenes. Per abordar-lo, proposo la implementació de programes de tutoria individualitzada, on els alumnes puguin rebre atenció personalitzada per superar les dificultats específiques que presenten.</i>
Connectors textuais	Utilitza connectors textuais per enllaçar i relacionar les diferents parts del discurs.	Estudiant 3: <i>Estic d'acord que el suport acadèmic és important, però també hem de considerar l'aspecte emocional. Molts infants experimenten estrès, ansietat i baixa autoestima, la qual cosa pot contribuir al fracàs escolar. Per contrarestar-ho, suggereixo la inclusió de programes de benestar emocional a les escoles, on s'ensenyin habilitats de maneig de l'estrès i l'empatia. Crec que un alumne emocionalment sa té una predisposició a l'aprenentatge significatiu més elevada.</i>
Cohesió textual	Mostra una cohesió adequada, utilitzant variabilitat lèxica i connectors per mantenir la continuïtat i la fluïdesa del discurs.	

3.3.2. Criteris per reflexionar i avaluar la qualitat formativa en el context universitari del grau d'Educació Infantil i Primària, i en el Màster de Secundària en relació amb la competència en llengua oral dels futurs docents

Tot seguit, es presenten alguns criteris que poden ajudar el docent universitari a analitzar o avaluar el grau en què promou la consecució dels estàndards anteriors.

- Per promoure la interacció, diàleg i discussió entre estudiants, la disposició del mobiliari s'ha d'ajustar a les característiques de l'activitat en curs. Aquest criteri està directament relacionat amb l'estàndard «Context i gestió de la comunicació», dins la dimensió «Estratègies docents per promoure el desenvolupament de la llengua oral en estudiants universitaris».
- Per promoure la reflexió per part dels estudiants sobre la seva pròpia CLO i que siguin conscients dels aspectes que cal millorar, és fonamental compartir amb ells de manera explícita els objectius relacionats amb aquesta competència. Aquest criteri està directament relacionat amb l'estàndard «Pragmàtica» i la dimensió «Ús del llenguatge».
- Per promoure la reflexió per part dels estudiants sobre la seva pròpia CLO i que siguin conscients dels aspectes que cal millorar, és essencial revisar amb els estudiants els coneixements previs de què disposen abans d'introduir continguts nous. Aquest criteri està directament relacionat amb el mateix estàndard i dimensió que l'anterior.

3.3.3. Instruments i recursos d'avaluació i reflexió per facilitar el treball docent respecte a la incorporació a les classes d'estratègies, propostes, metodologies i activitats per millorar la CLO dels estudiants

Finalment, es presenten alguns exemples d'instruments, recursos i estratègies dirigits als docents universitaris per poder reflexionar sobre les seves classes, avaluar determinats aspectes i millorar-los. També es proposa algun instrument perquè sigui una altra persona qui dugui a terme aquestes tasques, amb la finalitat de discutir, posteriorment, la incorporació de nous elements pedagògics.

Les propostes incloses en la guia consideren la diversitat de l'alumnat universitari en tots els seus aspectes i se situen en una perspectiva inclusiva. L'objectiu és millorar la qualitat de l'ensenyament superior i garantir que tots els estudiants, al marge del seu origen, cultura, llengua, identitat de gènere,

trajectòria acadèmica o necessitats educatives, tinguin les mateixes oportunitats per desenvolupar totes les competències incloses en els plans docents, en especial les relacionades amb el domini de les diferents llengües usades en les classes en la seva dimensió comprensiva i expressiva.

La guia inclou instruments dissenyats perquè puguin ser utilitzats per diferents col·lectius amb objectius diversos: 1) d'autoavaluació, per ajudar el docent a reflexionar i avaluar les accions i estratègies que fa servir en les seves classes; 2) d'avaluació per a l'alumnat, que els permeti avaluar el docent, les classes en conjunt, i coavaluar-se; 3) d'avaluació dels estudiants per part del professorat; i 4) d'avaluació de les classes, el professorat i l'alumnat per part d'un observador extern, que pot ser un altre docent o un investigador o formador/assessor.

Dos dels recursos o instruments principals que poden ser utilitzats pels tres col·lectius són la rúbrica i el qüestionari.

Quant a les activitats que s'inclouen en la guia com a suggeriments per reflexionar i millorar les pròpies competències i estratègies, es proposen el treball en petit grup i la posterior discussió en el grup classe, la visualització de documents audiovisuals, la discussió durant i després d'aquesta, el registre en àudio de converses, i el joc de rol o simulacions de situacions reals en les quals l'alumnat participarà en el futur, com ara reunions de claustre, reunions amb famílies, reunions amb professionals o membres de la comunitat, entre altres.

3.4. Compromisos en el desenvolupament professional del professorat universitari

El compromís amb l'educació i el desenvolupament de la competència oral ha de ser una prioritat tant per als docents universitaris com per a les institucions universitàries. Els estudis revisats en els apartats anteriors posen de manifest que els docents mostren un compromís conscient respecte de la necessitat de participar en processos de desenvolupament professional per millorar la seva pròpia competència comunicativa i les seves estratègies per ajudar els estudiants a millorar la seva CLO.

La creació d'una guia específica per al desenvolupament de les competències dels docents universitaris constitueix una valuosa aportació per a la formació integral del professorat, centrant-se específicament en el desenvolupament de la seva competència en llengua oral, que se situa com una de les habilitats transversals més significatives, atès que és l'eix fonamental sobre el qual recolzen els processos d'ensenyament i aprenentatge.

La guia permet, així mateix, la posada en marxa de processos col·laboratius entre el professorat per a la millora de la seva pràctica docent i desenvolupament professional a través de processos de planificació, observació i reflexió conjunta. Aquests processos de revisió basats en evidències representen en si mateixos una competència professional orientada a la millora dels processos d'aprenentatge de tot l'alumnat.

La competència en llengua oral no només és essencial per a la comunicació efectiva entre professorat i alumnat, sinó que també incideix de manera significativa en la comprensió, l'intercanvi d'idees, i el desenvolupament d'habilitats cognitives i socials en l'entorn educatiu. Per consegüent, enfortir aquesta competència en els docents no només millora la qualitat de l'educació, sinó que també facilita la creació d'un ambient d'aprenentatge més enriquit i participatiu per a tothom. Aquest enfocament contribueix, a més, a la consecució de l'ODS-4, concretament, l'ODS que proposa augmentar considerablement l'oferta de docents qualificats, fins i tot mitjançant la cooperació internacional, per a la formació de docents als països en desenvolupament, sobretot en els països menys avançats.

Així mateix, és essencial fomentar que totes les activitats docents en el context universitari promoguin un compromís amb l'ODS-5, que busca assolir la igualtat de gènere i empoderar dones i nenes. En aquest sentit, l'impuls i el desenvolupament de la CLO facilita l'avenç en la consecució d'aquest objectiu, permetent una participació equitativa i enfortint les habilitats comunicatives de tot l'alumnat, sense distinció de gènere, per a un desenvolupament més inclusiu i just.

3.5. Referències bibliogràfiques

- Fernandes, S., Araújo, A. M., Miguel, I. i 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. i 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. i 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. *Psicholinguistics*, 24(1), 183-206. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-1-183-206>
- Patfield, S., Gore, J., Prieto, E. i Sincock, 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. i 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. i 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. Analítiques d'aprenentatge com a font de *feedback* sostenible

ELENA CANO GARCÍA

LUDMILA MARTINS GIRONELLI

LAIA LLUCH MOLINS

MARIA-DEL-MAR SUÁREZ VILAGRAN

Universitat de Barcelona

4.1. Repte

Les capacitats d'aprendre a aprendre i de l'autoregulació es consideren els fonaments d'altres processos d'aprenentatge (Comissió Europea, 2018). L'avaluació formativa, i més concretament els processos de *feedback* sostenible (Carles, 2020), enforteixen l'autoregulació dels estudiants (Carles i Boud, 2018).

En aquest sentit, el *feedback* s'entén, per tant, com l'acció per la qual l'estudiant dona sentit a la informació que rep i la transforma en coneixement per orientar les seves futures tasques o processos i que, en conseqüència, hauria de facilitar l'autoregulació de l'aprenentatge (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006). Ara bé, cal preguntar-se quin és l'ús òptim del *feedback* i com fer-lo arribar als alumnes de manera que se'n beneficiïn al màxim i de manera sostenible.

Quin és, doncs, el repte actual? Sens dubte, el de cercar fonts de *feedback* extern que puguin afavorir la generació de coneixement o *feedback* intern, tot fomentant l'agència de l'estudiant i enfortint la competència d'aprendre a aprendre. Entenem per *feedback* extern aquell que proveeix informació sobre l'aprenentatge, oferint als estudiants oportunitats per monitorar-se i per generar *feedback* intern, és a dir, crear coneixement que ajudi a aconseguir els objectius d'aprenentatge establerts (Nicol i Macfarlane-Dick, 2006). En aquest sentit, les analítiques d'aprenentatge poden esdevenir una font de *feedback* extern les possibilitats de les quals cal explorar.

Les analítiques d'aprenentatge (o *learning analytics* en anglès, LA) estan emergint com una eina amb gran potencial en l'àmbit de l'educació. Aquesta tecnologia utilitza les dades recopilades a través de la interacció dels alumnes amb plataformes educatives i sistemes de gestió de l'aprenentatge per

aportar informació que pot ajudar tant el professorat com els estudiants. Les LA poden identificar patrons de comportament, proporcionar *feedback* amb un cert grau de personalització, intentar predir el rendiment dels alumnes i, en conseqüència, afavorir la presa de decisions pedagògiques. Les LA poden també ajudar les institucions educatives a optimitzar els seus recursos en funció dels resultats obtinguts. També poden ajudar el professorat a proporcionar suports educatius a partir dels itineraris o l'activitat en línia feta pels alumnes.

La informació proporcionada per les LA es recull en els anomenats *quadres de comandament* (*learner dashboards* en anglès) i la interfície (en el cas de la Universitat de Barcelona, un mòdul del campus virtual Moodle) a la qual pot accedir tant l'alumnat com el professorat i on es registren les accions i progrés d'aprenentatge. Les LA poden informar tant de qualificacions com del progrés en les tasques programades i, a vegades, també poden proporcionar suggeriments més o menys personalitzats per millorar en el procés d'aprenentatge. El potencial més important dels *learner dashboards* és proporcionar als estudiants les peces d'informació perquè siguin conscients del seu aprenentatge i puguin prendre decisions informades sobre com avançar en el seu aprenentatge. Per tant, contribueixen a desenvolupar el *feedback* sostenible, és a dir, els processos dialògics que donen suport i informen l'estudiant sobre la seva actuació en la tasca actual i que li poden servir per desenvolupar l'habilitat d'autoregular-se en tasques futures (Carles i Boud, 2018).

4.2. Tendències

Com s'ha apuntat, una de les fonts que pot oferir informació, amb aquest objectiu de promoure la reflexió sobre el trajecte seguit per orientar el trajecte futur, són les analítiques d'aprenentatge mostrades amb quadres de comandament.

Els ensenyaments presencials tendeixen cada vegada més a ser contextos educatius híbrids on pren cada cop més rellevància l'ús d'aquesta mena d'entorns. En un context d'aprenentatge híbrid, en què els entorns digitals cada cop més recullen l'activitat dels alumnes, disposar d'informació sobre què, com i quan l'estudiant fa les tasques pot ser molt útil, tot i que cal tenir en compte també l'activitat feta fora de línia. Sigui com sigui, en aquest sentit, és interessant estudiar el paper de les LA atès el seu potencial per poder fomentar l'autoregulació i afavorir que el *feedback* esdevingui sostenible (Carles *et al.*, 2011). És per aquest motiu que cal esbrinar la utilitat dels *learner dashboards* i quin interès hi mostren els alumnes, per tal de poder ajustar les

prestacions dels quadres de comandament als seus interessos i als objectius d'aprenentatge, aconseguint, així, una major eficàcia en el seu ús.

El disseny dels *learner dashboards*, les dades que contenen, els marcs comparatius o de referència que empren per orientar l'individu sobre la seva progressió (el grup classe, el seu propi nivell de partida o els objectius que hi estableixi, els resultats d'aprenentatge a assolir) i la seva interfície són elements de gran importància, però encara ho és més el procés d'accés, anàlisi, interpretació i presa de decisions que fa l'estudiant amb aquestes dades, per la qual cosa l'alfabetització avaluativa i l'alfabetització de dades tant de l'alumnat com del professorat, per poder bastir aquest procés, esdevenen condicions necessàries per a l'optimització de l'ús de les analítiques d'aprenentatge.

4.3. La proposta

Amb la finalitat d'obtenir aquesta informació s'ha dut a terme un estudi (*Analítiques d'aprenentatge per potenciar l'autoregulació de l'estudiantat*, projecte REDICE-22, 3020), l'objectiu del qual era analitzar els coneixements i expectatives dels estudiants universitaris sobre les LA, és a dir, com creuen que les analítiques d'aprenentatge poden influir en el seu rendiment acadèmic, de manera que es puguin proporcionar propostes per al seu ús eficient, un fet que en l'actualitat no s'està esdevenint.

Les analítiques d'aprenentatge poden proporcionar als alumnes elements per a la reflexió i per a la millora dels processos d'autoregulació, però, per aconseguir-ho, cal que la informació que hi trobin sigui significativa (Winne, 2017) i acompleixi les característiques d'un bon *feedback* (Matcha *et al.*, 2020). En aquest sentit, l'acció participativa dels estudiants és, per tant, vital. És per aquest motiu que l'estudi que presentem a continuació es demana per les qüestions següents: 1) tenen els estudiants universitaris coneixements sobre analítiques d'aprenentatge i sobre *learner dashboards*?; 2) quina informació consideren rellevant els estudiants universitaris per al seu procés d'aprenentatge? i 3) Quina informació de referència prefereixen els estudiants universitaris per avaluar el seu procés d'aprenentatge?

L'estudi es basa en una enquesta que consta, a banda de la secció de dades d'identificació, de cinc blocs principals. Després del consentiment informat, apareixien 6 preguntes d'informació general. Tot seguit, el primer bloc, que constava de 6 preguntes, aborda qüestions de caràcter general sobre el coneixement de les LA i dels *learner dashboards*. Un segon bloc, de 12 preguntes, tractava sobre les estratègies d'autoregulació. Aquesta secció anava

seguida d'una presentació visual de diferents *learner dashboards* per assegurar-nos que els estudiants havien entès sobre què se'ls preguntava en l'enquesta. Seguidament, començava el tercer bloc, amb 6 preguntes dedicades a la importància que els alumnes atorguen a la informació que podria ser proporcionada per un *learner dashboard*. El quart bloc contenia 18 preguntes sobre com d'important l'estudiant considera la informació que pot rebre aplicada a qualsevol de les tasques que ha de fer durant els seus estudis, així com del seu procés d'aprenentatge. També hi havia 6 preguntes més sobre la rellevància de la informació de caràcter personal que pot proporcionar un *learner dashboard*, i 10 preguntes sobre quins marcs de referència té l'estudiant i què li agradaria poder veure en un *learner dashboard*. El cinquè i últim bloc, de 7 preguntes, versava sobre les expectatives que té l'alumne respecte de les analítiques d'aprenentatge.

La proposta pretén aportar informació rellevant per a les institucions universitàries que disposen d'un *learner dashboard* perquè aquest pugui proporcionar als estudiants informació rellevant i útil per al seu procés d'auto-regulació de l'aprenentatge. En aquest sentit, és cabdal que els estudiants, tot i pertànyer a una universitat presencial com ho és la Universitat de Barcelona, puguin ser autònoms en les seves decisions respecte del seu rendiment en les diferents assignatures fent ús de la informació proporcionada per ells mateixos o a partir de les seves accions en el Campus Virtual. Aquesta proposta està, per consegüent, estretament vinculada a l'ODS-4, referent a la qualitat de l'educació (Unesco, 2017).

La rellevància científica de l'estudi de les LA és també evident, tant pel que fa a la presència ineludible dels entorns virtuals d'aprenentatge com als avenços en la societat de la informació. Podem disposar de dades, però també hem de ser capaços d'interpretar-les. És en aquest punt on esdevé clau el concepte de *data literacy*, és a dir, la capacitat de llegir, comprendre i prendre decisions a partir de dades. Implica poder buscar la informació adequada en les dades que es consulten i analitzen, poder prendre decisions i poder comunicar el significat de la informació amb l'objectiu de transformar les dades en informació útil (Gummer i Mandinach, 2015), sempre tenint en compte que el protagonista és, en aquest cas, l'estudiant i les seves necessitats educatives (Carlson et al., 2011).

La transferència d'aquesta proposta es fa evident en la presència dels processos de *big data* en molts àmbits de la vida més enllà dels entorns educatius, tot i que se centra, específicament, en l'àmbit de l'educació superior, on l'autoregulació és potser inclús més necessària que en estadis educatius anteriors, on el professorat sol proporcionar un *feedback* més personalitzat.

La recerca desenvolupada mostra un disseny descriptiu no experimental. Després d'una anàlisi bibliogràfica i de l'estudi sistemàtic d'instruments d'avaluació sobre expectatives respecte de les LA, es va optar per emprar un qüestionari dissenyat per Jivet *et al.* (2017) i es va elaborar una enquesta a partir de diversos materials ja pilotats i validats (vegeu més amunt) que es va distribuir a través d'un codi QR o un URL entre els estudiants de la Universitat de Barcelona.

Van participar un total de 1020 estudiants, després d'eliminar-ne aquells que no van cedir les seves dades a través del consentiment informat. La població es distribueix així: 71 % participants de gènere femení, 28 % de masculí i 1 % de no binari. Pertanyen a les àrees de coneixement següents: Ciències Socials (34 %), Ciències de la Salut (29 %), Humanitats i Arts (28 %) i Ciències (9 %). Per al tractament de les dades, apliquem tècniques descriptives i exploratòries mitjançant el programari SPSS versió 27.

En aquest capítol ens centrem concretament en els apartats de l'enquesta que fan referència al grau de coneixement de les analítiques d'aprenentatge del Campus Virtual de la Universitat de Barcelona, així com del *learner dashboard* del mateix entorn i al grau d'importància que dona l'estudiant als diferents tipus d'informació que podria ser proporcionada per un *learner dashboard*. Aquest tipus d'informació abasta els àmbits següents: logística i organització de calendari, informació sobre les tasques proposades pel professorat, sobre el procés d'aprenentatge i sobre l'autoregulació d'aquest procés.

Pel que fa a la pregunta (1), els resultats indiquen que els estudiants coneixen les analítiques d'aprenentatge disponibles al Campus Virtual, però que la gran majoria (un 69,11 %) en desconeixen la utilitat. És per aquesta mateixa raó que tampoc no el fan servir en un 91 % dels casos, i aquells que les fan servir, ho fan amb freqüència variada. Pel que fa als resultats sobre el grau d'importància de la informació (pregunta 2), els estudiants mostren una preferència clara per saber qüestions com les dates importants referides a entregues o exàmens, o els criteris per aprovar l'assignatura en detriment de l'aprenentatge de la matèria. De la mateixa manera, de les tasques, el que més els interessa és les qualificacions i la seva explicació. Respecte de la pregunta (3), relativa a l'avaluació del seu procés d'aprenentatge, els estudiants mostren un cert interès pel que fa al seu nivell de concentració en estudiar i el seu rendiment i prefereixen tenir informació sobre el seu grau de satisfacció o sobre les qualificacions que no pas sobre elements que puguin afavorir l'autoregulació del seu aprenentatge, procés que sembla desvinculat dels seus propòsits.

4.4. Compromisos

El fet que els estudiants desconeguin les analítiques d'aprenentatge i que les seves preferències estiguin poc vinculades a l'autoregulació té unes clares implicacions sobre la sostenibilitat dels processos d'aprenentatge. Davant aquests resultats, no sembla fàcil arribar al *feedback* sostenible, en què el judici avaluatiu queda incorporat a les competències de cadascú, de manera que es permet als estudiants avaluar la qualitat del seu propi procés de treball i les seves produccions, si l'autoregulació no esdevé un resultat d'aprenentatge, la qual cosa vol dir que professorat i institucions han de cercar-la explícitament.

Ara bé, les institucions d'educació superior poden comprometre's amb els ODS formant ciutadans, ciutadanes i professionals amb competències que els permetin respondre a les necessitats ambientals i socials, des d'una perspectiva que incorpori la sostenibilitat, la igualtat de gènere o la lluita contra les desigualtats. Amb aquest objectiu, és necessari desenvolupar competències específiques o transversals, entre les quals destaca aprendre a aprendre, com a base per a l'aprenentatge al llarg de la vida.

En aquest marc, el desenvolupament de processos d'autoregulació és un catalitzador essencial d'aquesta competència. Les tasques d'aprenentatge i els criteris d'avaluació haurien d'incorporar-la. I les analítiques d'aprenentatge com a instrument particular per afavorir el *feedback* sostenible i desenvolupar el judici avaluatiu, és a dir, la capacitat de jutjar la qualitat del propi treball, en un entorn d'aprenentatge progressivament més digitalitzat, poden resultar especialment interessants, sobretot en funció de l'ús que les persones que aprenen facin de l'anàlisi i la interpretació de les dades contingudes en aquests.

L'estudi fet mostra dues implicacions clares: una en l'àmbit institucional i una altra en el de polítiques de formació.

Les institucions d'ensenyament presencials, en línia o híbrides haurien de proveir sistemes d'analítiques d'aprenentatge útils no només per a la mateixa institució o per al professorat, sinó també per als mateixos estudiants, de manera que pugui donar suport al procés d'autoregulació de l'aprenentatge. Hi ha un model pedagògic implícit en les decisions institucionals preses respecte del tipus de *learner dashboard*, els seus marcs de referència, les dades que incorpora i com les mostra. Cal clarificar aquest model, afavorir-lo i, per tant, dissenyar *learner dashboards* que esdevinguin una bastida per a l'autoregulació, de forma que vagin enretirant els suports físics i oferint més possibilitats de treball autònom i d'interpretació de les dades sota criteris propis.

D'altra banda, aquest treball sistemàtic de l'autoregulació requereix no tant d'instàncies específiques com d'una distribució de les experiències que poden enfortir l'autoregulació al llarg del pla d'estudis. Per això cal que es consideri dins de l'arquitectura curricular i que es treballi en equips docents, de forma que diverses assignatures o matèries estiguin implicades en oferir *learner dashboards* i en dissenyar oportunitats, de dificultat progressiva, per a la seva interpretació i perquè els estudiants puguin fer ús de la informació que contenen en ulteriors tasques.

Finalment, el més rellevant és l'ús que l'estudiant pugui fer d'aquesta informació, de manera que es proveeixin instàncies específiques perquè tinguin l'oportunitat de revisar-ne el progrés i reflexionar sobre possibles canvis a realitzar sembla una pràctica que el professorat hauria de planificar i implementar. Però, per això, cal que el professorat tingui la formació pedagògica, l'alfabetització sobre dades i les competències digital i avaluativa suficients, així que una altra clara implicació sembla associada als plans de formació del professorat universitari, tant els programes de formació inicial com permanent.

En síntesi, les analítiques d'aprenentatge tenen un gran potencial per enfortir l'autoregulació i contribuir a un *feedback* sostenible, que ajudi a continuar progressant en el marc de l'aprenentatge al llarg de la vida, però els reptes per a les institucions d'educació superior i pel professorat per oferir marcs amb un veritable sentit educatiu semblen encara pendents i caldria disposar d'una política que considerés el potencial de les analítiques amb finalitats pedagògiques.

4.5. Referències bibliogràfiques

- 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. i 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. i 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

- Comissió 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. i Mandinach, E. B. (2015). Building a conceptual framework for data literacy. *Teachers College Record*, 117, 1-22. <https://www-tcrecord-org.ezp.waldenulibrary.org/library>
- Jivet, I., Scheffel, M., Drachsler, H. i Specht, M. (2017). Awareness is not enough: Pitfalls of learning analytics dashboards in the educational practice. Dins: *European Conference on Technology Enhanced Learning* (p. 82-96). Springer.
- Matcha, W., Uzir, N. A., Gasevic, D. i 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. i 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. Dins: C. Lang, G. Siemens, A. Wise i D. Gašević (ed.). *Handbook of learning analytics* (p. 241-249). SOLAR. <https://doi.org/10.18608/hla17>

5. L'educació per a la sostenibilitat en la formació inicial de mestres: les representacions socials de l'alumnat i reflexions per a la transició ecosocial

GENINA CALAFELL SUBIRÀ

GREGORIO JIMÉNEZ VALVERDE

MIREIA ESPARZA PAGÈS

Universitat de Barcelona

5.1. El repte: incorporar la sostenibilitat en la formació inicial de mestres

Actualment, la nostra societat es troba immersa en una crisi ecosocial de múltiples dimensions en què conflueixen diversos factors causals i amb efectes cada cop més evidents tant en el pla mediambiental com en el social i econòmic. En aquest context, es fa evident el paper de l'educació com a via de millora ecosocial, en ser necessària una educació que analitzi el concepte de *sostenibilitat* de manera complexa, crítica i transformadora, que incorpori pedagogies que apoderin la ciutadania i els estudiants i que permeti avançar cap a la conservació mediambiental, la justícia social i una economia equitativa i viable a llarg termini.

La Universitat com a institució educativa i, especialment, aquells centres formadors de docents, es converteixen, doncs, en entitats essencials per impulsar la sostenibilitat, la lluita contra el canvi climàtic i els valors que es desprenen de la transició ecosocial, tal com preveu la LOSU, Llei orgànica 2/2023, de 22 de març.

En el procés d'educació per a la sostenibilitat (ES) és necessari, llavors, incorporar un enfocament complex sobre la crisi socioambiental, per tal que la ciutadania compregui que la situació insostenible actual respon a problemes que són transnacionals i multidimensionals. Així s'afavorirà l'adquisició de posicions apoderades, crítiques i participatives del bon saber i l'ecociutada-

nia (Sauvé i Asselin, 2017) que permetran qüestionar postures dogmàtiques, pseudocientífiques o negacionistes de la crisi ecosocial.

La introducció dels ODS i l'Agenda 2030 per part de l'ONU concep l'educació com una estratègia clau i essencial, en resposta a la realitat urgent de la problemàtica socioambiental. Partint d'aquest prisma, la Universitat com a institució educativa, i especialment la Facultat d'Educació com a centre formador de docents, es converteix en una entitat essencial per a la incorporació dels ODS a la seva governança i als seus plans docents. Tot i no estar lliure de controvèrsies i veus d'escepticisme pels seus acords utòpics i no vinculants jurídicament, la declaració dels 17 ODS i de l'Agenda 2030 és un bon escenari per avançar en la introducció de la sostenibilitat en la formació de mestres, conèixer què saben els futurs mestres sobre sostenibilitat i, com s'ha esmentat anteriorment, introduir coneixements, habilitats i valors de l'ES als plans docents mitjançant metodologies educatives que impliquen a l'alumnat (García-González *et al.*, 2020).

Però ja fa temps que les veus de fracàs o decepció envers els resultats de l'ES són diverses per no aconseguir disminuir la crisi ambiental amb més èxit (Gutiérrez, 2018). El mateix autor ja destacava la necessitat d'incorporar elements pedagògics a l'ES, que permetin aproximar-se als problemes socioambientals des d'un enfocament sistèmic, global i amb una visió crítica. Des d'aquesta premissa, l'ES ha d'avançar cap a una reflexió profunda dels continguts que incorpora, com s'organitzen i quines metodologies són les més adequades per fer-los arribar a la ciutadania. Alhora, ha de nodrir-se de pedagogies transformadores (aprenentatge basat en projectes, aprenentatge servei, projectes interdisciplinaris...) i establir aliances amb col·lectius i professionals que infereixin en els contextos educatius, sanitaris, socials, econòmics i culturals per ampliar la comunitat de ciutadans i professionals que comprenen la gravetat de la situació ambiental planetària per superar el desenvolupament sostenible i avançar cap a una sostenibilitat crítica i realista.

5.2. Les tendències: com és l'ES en la formació de docents?

Com s'ha esmentat, l'educació i la formació de les noves generacions es planteja com un element clau per millorar la crisi socioambiental del present per a un futur més sostenible, equitatiu i just. Però en analitzar del nivell de coneixements sobre qüestions mediambientals i de sostenibilitat a la formació universitària, Escoc *et al.* (2019) exposen que els estudiants dels àmbits de les

ciències socials mostren menys coneixements al voltant de les problemàtiques socioambientals que els estudiants de l'àmbit científic o tecnològic, si bé, per a l'abordatge d'aquestes problemàtiques la visió holística de l'àmbit social és clau. En la mateixa línia, Bonil i Calafell (2014) exposaven que els professionals de l'educació mostren una concepció del medi ambient sovint simplista i reduccionista, idea que confirmen Poza-Vilches, Gallardo-Vigil i López-Alcarria (2023), atribuint-ho a la simplificació de la sostenibilització curricular en la incorporació de continguts ambientals al currículum, sense abordar la sostenibilitat des d'una perspectiva integradora que permeti formar aquests professionals cap a una visió del medi ambient més complexa, diversa i complementària. I en una diagnosi duta a terme el primer semestre del curs 2021-2022 per l'equip investigador, en la qual, a partir d'enquestes anònimes, es van recollir els coneixements sobre conceptes relacionats amb la sostenibilitat, els ODS, els problemes mediambientals i les seves possibles solucions, exposa que els estudiants del grau de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona majoritàriament desconeixen l'existència dels ODS i proposen accions individuals i finalistes per solucionar els problemes socioambientals (reciclatge, increment de l'ús del transport públic) sense entendre la complexitat de la problemàtica o la causa d'aquesta.

Aquestes evidències mostren la necessitat de repensar i millorar la incorporació de l'educació per a la sostenibilitat (ES) en la formació inicial dels futurs docents. Si bé introduir l'ES no és un fet ni actual ni innovador, sí que és rellevant avui dia repensar aquesta ES i identificar què saben els estudiants sobre les problemàtiques ecosocials per valorar la pertinència i l'adequació de l'enfocament educatiu actual, així com quins haurien de ser els continguts, les metodologies, la forma d'avaluar i el rol del docent i l'alumnat en l'ES a fi que l'alumnat desenvolupi les competències transversals definides per la Unesco.¹ Aquest document defineix 8 competències transversals, les competències clau per a la sostenibilitat, que representen allò que la ciutadania requereix per fer front als reptes complexos d'avui dia: competència de pensament sistèmic, competència preventiva, competència normativa, competència estratègica, competència de col·laboració, competència de pensament crític, competència de consciència d'un mateix i competència de resolució de conflictes integrada. Aquestes competències són essencials per avançar en el desenvolupament sostenible i es consideren universals, és a dir, haurien d'assolir-les tots els alumnes de totes les edats arreu del món (desenvolupades a diferents nivells segons l'edat).

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

En el cas del sistema educatiu obligatori espanyol, a més, tot i que la incorporació de la sostenibilitat en els plans d'estudi de l'educació obligatòria s'inicia als anys noranta del segle passat amb la introducció de l'Educació Ambiental com a tema transversal a través de la Llei orgànica general del Sistema Educatiu (LOGSE), les polítiques educatives referents a aquesta qüestió han fluctuat notablement al llarg dels anys. En el cas de la darrera legislació, la LOMLOE, aposta clarament per una formació cap a la transició ecosocial per contribuir a assolir l'Agenda 2030 i les fites dels disset ODS.²

Així doncs, és imprescindible que els futurs docents coneguin i desenvolupin els coneixements i competències relacionats amb la sostenibilitat per tal de fer-los arribar a la ciutadania de manera generalitzada (Estrada-Vidal, García-González i Jiménez-Fontana, 2023). D'aquesta manera es podrà aconseguir una ciutadania més crítica i participativa, que es vegi capacitada per integrar-se en la lluita col·lectiva per solucionar els problemes d'aquesta crisi ecosocial i exigir els canvis necessaris als governants i a les institucions.

Per poder millorar l'educació en sostenibilitat que se'ls ofereix des de la universitat, és necessari analitzar quines són les representacions socials dels estudiants. Una anàlisi que parteix de l'assumpció que aquestes representacions socials són fruit d'una construcció que inclou conceptes i teories que provenen de la cultura científica i ambiental i d'altres elements comuns a la cultura com les creences i les experiències. Coneixent-les es podrà determinar el punt de partida i adequar els plans d'estudi, programes i enfocaments pedagògics a la formació inicial de docents.

5.3. La proposta

Aquesta investigació ha estat finançada dins la convocatòria Ajuts per a Projectes en Àrees Emergents de la Universitat de Barcelona (AS017651) i té com a objectiu analitzar les representacions socials (RS) dels futurs docents, estudiants dels graus de Mestre d'Educació Primària i Mestre d'Educació Infantil i del Màster de Professorat de Secundària de les especialitats de Biologia i Geologia i de Física i Química, de qüestions ecosocials rellevant. A fi de proposar una investigació específica, mesurable i assequible, l'anàlisi s'ha concretat en tres de les problemàtiques que són significatives tant per a crisis ecosocials com en els continguts dels programes de la formació inicial de docents: la pèrdua de la Biodiversitat (BD), el canvi climàtic (CC) i el benestar i la salut (BS)

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

i que es relacionen amb les temàtiques de l'ODS-15 Vida d'ecosistemes terrestres, l'ODS-13 Acció per al Clima i l'ODS-3 Salut i Benestar. Aquesta contribució forma part d'un projecte més ampli en què s'analitzen les RS d'altres futurs agents educatius (estudiants d'Educació Social i Infermeria) i les pedagogies més utilitzades per abordar l'ES.

Per tal d'assolir l'objectiu de l'estudi, s'ha administrat un qüestionari amb 36 preguntes, prèviament validat, a 188 estudiants dels graus de Mestre d'Educació Infantil (66 estudiants de 3r curs, un 27 % del total d'aquests), Mestre d'Educació Primària (72 estudiants de 2n curs, un 18 % del total) i del Màster de Formació del Professorat de Secundària (50 estudiants, un 75 % del total). El qüestionari consta de preguntes de resposta múltiple, d'escala de Likert i de resposta oberta de redacció, així com d'anàlisi d'imatges. Després d'un bloc de preguntes per establir el perfil de la mostra, se'ls ha preguntat sobre continguts relacionats amb el CC, la BD i el BS, les relacions entre aquests tres temes i la sostenibilitat, les fonts d'informació sobre sostenibilitat i el paper dels diferents agents en el CC, la BD i el BS. Posteriorment, s'ha dut a terme una anàlisi quantitativa de les respostes amb el *software* Jamovi, consistent en l'obtenció de diversos paràmetres estadístics i la comparació dels resultats dels estudiants dels diferents ensenyaments mitjançant el test de Kruskal-Wallis i un estudi més detallat de diferències entre parells amb un test de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner (DSCF).

En la primera fase de la investigació s'han analitzat les preguntes de resposta tancada i els resultats obtinguts mostren la necessitat de millorar el coneixement dels estudiants sobre les qüestions ecosocials tractades tant en CC com en BD i SB. S'observen diferències estadísticament significatives entre els estudiants del màster de secundària (amb un nivell major de coneixements sobre aquests temes) i els dels graus. A més, s'observa una simplificació tant de les causes dels problemes ecosocials com de les solucions per a aquests, que sovint es redueixen a accions com el reciclatge. És de destacar el desconeixement de les causes del canvi climàtic, que atribueixen a qualsevol aspecte de contaminació (qualitat de l'aire, plàstics al mar...), tingui o no a veure amb el problema, sense aprofundir en els aspectes socials o econòmics que generen aquesta contaminació com el model de consum imperant i l'estil de vida de les nostres societats. De la mateixa manera, en les seves RS limiten les conseqüències del CC a aspectes mediambientals concrets, descartant qualsevol efecte sobre la població, com ara les migracions degudes a les grans catàstrofes climàtiques.

Un altre resultat destacable és que els estudiants tant de grau com de màster minimitzen el seu paper com a futurs agents educadors respecte als

temes plantejats, així com en la conservació del medi ambient i la sostenibilitat, obviant el paper de l'educació de la ciutadania com un aspecte clau en la conscienciació sobre les problemàtiques ambientals.

Així doncs, tot i que es tracten al llarg del període educatiu preuniversitari, s'evidencia la necessitat d'aprofundir i clarificar els coneixements sobre les tres qüestions ecosocials. I més, atenent que seran futurs formadors d'infants i joves que hauran de donar resposta a la crisi ecosocial. A més, cal millorar la capacitat dels estudiants de relacionar causes i efectes i d'interconnectar diferents factors entre si, més enllà de connexions molt simplistes. El tractament de les problemàtiques ecosocials en els programes docents dels futurs agents educatius no pot, per consegüent, treballar-se de forma reduccionista i cal oferir un enfocament més holístic i complex dels diferents aspectes relacionats amb la sostenibilitat, incorporant clarament les relacions entre factors ambientals, socials i econòmics. A la vegada, aquest enfocament ha d'anar acompanyat dels sabers essencials dels diferents àmbits de coneixements amb l'ús de metodologies docents que permetin un aprenentatge actiu per part de l'alumnat, de manera que aquest resulti més transversal i significatiu a la vegada que la comprensió i integració dels coneixements augmenti.

5.4. Compromisos futurs de recerca

Com s'ha esmentat anteriorment, aquesta contribució forma part d'un projecte de recerca més ampli en què s'analitzen les RS d'altres futurs agents educatius com són els estudiants d'Educació Social i d'Infermeria. Amb aquests perfils s'han volgut incloure els futurs agents educatius implicats en els temes tractats en l'estudi (CC, BD i BS) i que, per tant, seran els encarregats de formar a les futures generacions en l'ES. Cal tenir en compte el paper dels infermers en l'educació per a la salut als centres educatius del país, tant com a infermeres escolars com dins el programa Salut i Escola. De fet, ja s'han recollit les respostes dels estudiants al qüestionari i s'han d'incorporar a l'anàlisi. L'objectiu és veure si els resultats trobats en els graus de mestre i el màster de professorat de secundària són similars entre els futurs agents educatius de diferent índole, o si hi ha diferències significatives i, per exemple, els estudiants del grau d'infermeria tenen una major capacitat d'interpretar la relació entre sostenibilitat i benestar i salut.

Per altra banda, es preveu fer una anàlisi qualitativa de les respostes de redacció del qüestionari, enfocades a descriure els factors causals dels tres problemes i de la crisi mediambiental en general i a les possibles accions per

mitigar-los, mitjançant el *software* ATLAS.ti. Aquesta anàlisi permetrà definir més bé els coneixements dels estudiants i la seva percepció sobre la relació entre els diferents factors sobre els quals se'ls ha preguntat i la sostenibilitat, obtenint, així, una visió força més completa de les seves RS.

Finalment, s'està duent a terme una anàlisi de les pedagogies d'ensenyament i aprenentatge presents en articles rellevants de recerca i docència sobre l'educació per al canvi climàtic, per a la diversitat i per al benestar i la salut. Els resultats preliminars mostren un increment en l'interès en aquestes temàtiques en els darrers anys i una tendència a l'ús de pedagogies actives i transformadores i d'enfocaments interdisciplinaris en l'ensenyament i aprenentatge d'aquests aspectes. Aquest enfocament pedagògic, aleshores, sembla fonamental per abordar qüestions ecosocials i fomentar un canvi real envers l'educació per a la sostenibilitat.

5.5. Referències bibliogràfiques

- Barron, A., Navarrete, A. i 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. i 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. i 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. i Jiménez-Fontana, R. (2023). Competencias para la sostenibilidad en educación superior. Dins: J. Gutiérrez Pérez i M. F. Poza Vilches (coord.). *Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior*. Octaedro.
- García-González, E., Jiménez-Fontana, R. i 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 ambientalis. Invitación a la educación ecosocial en el Antropoceno*. Bubok.
- Poza-Vilches, M. F., Gallardo-Vigil, M. A. i López-Alcarria, A. (2023). Objetivos y contenidos para una planificación curricular universitaria sostenible. Dins: J. Gutiérrez

Pérez i M. F. Poza Vilches (coord.). *Guía práctica de ambientalización curricular. Los ODS como oportunidad en la educación superior*. Octaedro.

Sauvé, L. i 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. L'aprenentatge servei, una estratègia clau en la incorporació de la sostenibilitat en la docència universitària

MIREIA ESPARZA PAGÈS

ANNA ESCOFET ROIG

Universitat de Barcelona

6.1. El repte: l'aprenentatge servei en la incorporació de la sostenibilitat

El deteriorament continu del medi ambient, amb clares implicacions socials i econòmiques, és una de les preocupacions principals a què s'enfronten les societats en l'actualitat. En resposta a aquesta problemàtica de dimensions cada cop majors, l'Organització de les Nacions Unides (ONU) va proposar 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) com a full de ruta per a governs i societat amb l'objectiu d'avançar tots junts envers un futur sostenible per a les noves generacions.¹

L'educació en valors relacionats amb el desenvolupament sostenible i la cura del medi ambient ha d'adquirir una importància rellevant en el sistema educatiu per oferir una educació per a la sostenibilitat (ES) que incorpori aquest concepte des d'un inici, utilitzant estratègies i metodologies que connectin els interessos de l'estudiant amb la realitat del seu entorn. És essencial que les institucions educatives promoguin una consciència crítica i una comprensió profunda de les interconnexions entre les accions humanes i l'estat del planeta. Per assolir aquest objectiu, els currículums educatius haurien de ser dissenyats de manera que integrin temes com el canvi climàtic, la gestió sostenible dels recursos naturals, la conservació de la biodiversitat i altres qüestions ambientals rellevants. A més, es poden implementar pràctiques educatives innovadores, com ara sortides de camp i col·laboracions amb comunitats locals, per fomentar una comprensió holística i una participació activa dels estudiants en la resolució dels problemes ambientals.

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

En aquest sentit, l'ES resulta un espai idoni on l'aprenentatge servei (ApS) pren tot el seu sentit, en una relació mútua que retroalimenta ambdós vessants (Esparza i Grasa, 2019). Per una banda, l'ES implica educar els estudiants sobre la importància de prendre decisions que equilibrin les necessitats socials, econòmiques i ambientals. Per altra banda, l'ApS es basa en la idea que els estudiants aprenen de manera més efectiva quan estan involucrats en activitats significatives, connectant l'aprenentatge amb el servei a la comunitat i a l'entorn per tal de millorar-lo. Per tant, en abordar problemes relacionats amb la sostenibilitat, els estudiants poden relacionar conceptes acadèmics amb situacions del món real, la qual cosa en facilita la comprensió alhora que permet la presa de decisions informades a benefici de la comunitat i del planeta. Si, a més, aquestes situacions afecten un entorn proper i un context quotidià, el seu nivell d'implicació s'incrementa.

El repte és, doncs, aconseguir incorporar la sostenibilitat als diferents ensenyaments universitaris, connectant-la amb la singularitat de cada un d'ells i utilitzant l'ApS com a eina per fer-ho.

6.2. Les tendències: la incorporació de la sostenibilitat als estudis universitaris mitjançant l'aprenentatge servei

L'ApS és una pràctica educativa estesa a les universitats, tant a escala nacional com internacional i en els diferents àmbits disciplinaris (Escofet i Fuertes, 2014; Ayuste *et al.*, 2022). En molts d'aquests casos, sense ser per força un objectiu inicial dels projectes, la incorporació d'aspectes relacionats amb la sostenibilitat és un dels resultats inherents al mateix projecte. I és que en l'ApS els estudiants no són mers receptors d'informació, sinó que participen activament en la identificació i la solució de problemes i aquest fet fomenta la capacitat crítica i la ciutadania activa, aspectes essencials en el context de la sostenibilitat. A més, l'ApS pot ajudar els estudiants a desenvolupar una visió sistèmica i una consciència global, en reflexionar i comprendre com els problemes que afronten estan interconnectats a tot el món i com les seves accions locals poden tenir un impacte global.

Tots aquests aspectes es poden relacionar amb les competències clau que, segons la Unesco, han de tenir els ciutadans per tal de comprometre's de manera constructiva i responsable amb el món actual, i aconseguir un canvi positiu envers la sostenibilitat.² L'alumnat adquireix i desenvolupa aquestes

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

competències, el treball en equip, la capacitat d'anàlisi, la capacitat crítica, la creativitat, el pensament sistèmic o una visió ètica de la professió, mitjançant l'acció i a partir de l'experiència i la reflexió, aspectes que suposen la base dels projectes d'ApS.

Si parlem de continguts, tot i que els ODS són una estratègia activa per donar difusió als problemes ambientals, socials i econòmics que pateix actualment el món i mirar de resoldre'ls, l'assoliment d'aquests objectius depèn inevitablement de la implicació de la societat. Aspectes com la igualtat de gènere, l'educació de qualitat per a tothom, la salut i el benestar de les persones, les desigualtats socials i econòmiques o la cura del medi ambient estan en la base de molts dels projectes d'ApS que es duen a terme en l'àmbit universitari, de manera que s'estan treballant els ODS globals aterrant-los al dia a dia i en l'entorn de l'alumnat (Castro, Ares-Pernas i Dapena, 2020). Tenint en compte que l'alumnat integra la importància d'allò que estudia quan s'activa la seva motivació, implicació i compromís, treballar pels ODS de manera significativa suposa fer a l'estudiant partícip d'aquests, donant resposta als reptes que suposen i mirant de resoldre les necessitats actuals i futures.

És per això que des de les universitats s'han impulsat projectes d'ApS per a l'educació per a la sostenibilitat (Amador, Cano i García-Gutiérrez, 2022). A tall d'exemple, tot seguit es proposen alguns exemples:

- **Investigació ambiental col·laborativa:** els estudiants universitaris poden col·laborar amb organitzacions locals o agències governamentals per dur a terme projectes de recerca relacionats amb la sostenibilitat. Això podria incloure la recollida de dades sobre la qualitat de l'aigua, la biodiversitat local o l'impacte de certes pràctiques agrícoles.
- **Planificació i disseny de comunitats sostenibles:** els estudiants d'arquitectura, planificació urbana o enginyeria poden treballar en projectes de disseny de comunitats sostenibles. Poden col·laborar amb municipis o desenvolupadors per crear plans que incloguin edificis i espais públics respectuosos amb el medi ambient.
- **Programes de reciclatge i gestió de residus al campus:** els estudiants poden liderar programes de reciclatge al campus universitari, inclouent-hi campanyes de sensibilització, recollida de materials reciclables i la promoció de pràctiques de consum responsable.
- **Sistemes d'energia renovable:** els estudiants d'enginyeria poden treballar en projectes d'energia renovable al campus, com ara la instal·lació de panells solars, turbines eòliques o sistemes de gestió de l'energia que redueixin la petjada de carboni de la universitat.

- Programes d'educació ambiental per a la comunitat: els estudiants poden col·laborar amb organitzacions no governamentals o escoles locals per oferir programes d'educació ambiental, tallers i activitats que tractin temes de sostenibilitat i conscièncin la comunitat sobre la importància de la conservació ambiental.
- Gestió de recursos naturals: els estudiants de biologia, ecologia o ciències ambientals poden participar en projectes de conservació de recursos naturals, com ara la restauració d'aiguamolls, el monitoratge de poblacions de fauna o la gestió d'àrees naturals protegides.
- Emprenedoria sostenible: els estudiants poden crear i gestionar empreses socials que promoguin la sostenibilitat, com ara la producció i venda de productes ecològics, l'agricultura orgànica o la gestió de residus electrònics.
- Innovació en tecnologies verdes: els estudiants d'enginyeria poden desenvolupar tecnologies i solucions innovadores que tractin desafiaments ambientals, com la purificació de l'aigua, la generació d'energia neta o la gestió de residus.
- Projectes de mobilitat sostenible: els estudiants poden treballar en projectes que promoguin l'ús de mitjans de transport sostenibles, com l'ús compartit de bicicletes, transport públic o fent caminades populars, contribuint, així, a la reducció de la contaminació de l'aire i la congestió del trànsit.
- Recerca i projectes interdisciplinaris que tractin qüestions de sostenibilitat, permetent als estudiants aplicar els seus coneixements de diverses disciplines per resoldre problemes reals.

6.3. La proposta

S'ha efectuat una anàlisi de tres experiències que s'estan duent a terme a la Universitat de Barcelona. El criteri per seleccionar-les ha estat intencional: responen a tres casos desenvolupats de manera continuada i comprenen treball de fi de grau, assignatures obligatòries i assignatures optatives.

L'assignatura Desenvolupament Sostenible, assignatura obligatòria del tercer curs del grau de Ciències Ambientals, des del curs 2016-2017 s'articula com un projecte d'ApS en el qual l'alumnat, organitzat en grups de quatre persones, desenvolupa un projecte en col·laboració amb una entitat de caràcter social o ambiental. Aquests projectes estan directament vinculats a qualsevol aspecte relacionat amb sostenibilitat (medi ambient, migracions, teixit soci-

al, finances ètiques, alimentació sostenible...) i han implicat al llarg d'aquests anys més de 400 estudiants i unes 25 entitats de diversa índole (associacions de veïns, empreses socials, Administració, ONG...) que actuen especialment a l'àrea metropolitana de Barcelona. Al llarg d'aquests anys han desenvolupat projectes diversos relacionats amb les necessitats pròpies de cada entitat: accions de difusió, estudis tècnics, material i accions educatives, relacionant sempre el projecte i la tasca de l'entitat amb la sostenibilitat i els ODS. En les avaluacions finals de l'assignatura realitzades pels estudiants participants, es destaca la millora de l'aprenentatge sobre els ODS, en poder aplicar-los en un context local proper, desenvolupant una visió crítica i realista de les accions i fites proposades per l'ONU en cada un d'ells. A més, detallen l'assoliment de competències transversals com la recerca d'informació, la capacitat crítica o el treball en equip (Grasa *et al.*, 2021). Finalment, l'alumnat destaca la necessitat d'una bona comunicació i organització com a eines cabdals per dur el projecte a bon port, aspectes que creuen imprescindible en el seu futur professional.

En segon lloc, destaquem la modalitat de projectes d'ApS en el Treball Final de Grau al grau d'Infermeria, que esdevé un context d'aprenentatge idoni per desenvolupar el domini competencial en temes com la promoció i l'educació per a la salut (ODS-3, Salut i Benestar) en els diversos àmbits de la pràctica infermera, inclosos temes com els determinants socials de la salut, la relació entre el medi ambient i la salut, l'autocura per al benestar físic i mental, la pràctica ètica i la sensibilitat pel bé comú social (Morín-Fraile *et al.*, 2019). Aquesta tipologia de TFG es va iniciar com a prova pilot el curs 2015-2016 i actualment és una de les modalitats previstes en el grau. En aquests TFG, fets en col·laboració amb centres d'Atenció Primària de diferents poblacions de l'Àrea Metropolitana de Barcelona i associacions vinculades a temes de salut, els estudiants dissenyen i porten a la pràctica intervencions educatives per a la promoció de la salut, com ara la promoció de l'activitat física saludable en dones en diferents moments del seu cicle vital (dones joves amb bebès de menys de 6 mesos, dones d'entre 50 i 65 anys...), intervencions d'educació en sexualitat en joves amb discapacitat intel·lectual o accions destinades a incrementar la visibilitat de l'endometriosis entre el personal sanitari per tal de millorar-ne el diagnòstic i tractament. En les avaluacions finals de l'assignatura realitzades, els estudiants participants afirmen que fer el TFG en aquesta modalitat els ha permès integrar millor els coneixements corresponents de la disciplina, desenvolupar habilitats comunicatives i docents, millorar les capacitats de treball en equip i cerca bibliogràfica i guanyar seguretat, confiança i criteri.

Finalment, volem esmentar els projectes d'ApS transversals desenvolupats des del Grup ApS-UB, com el projecte «Compartir idees», en què estudiants

de diferents graus celebren conferències-taller relacionades amb els seus ensenyaments a centres d'educació secundària de l'àrea de Barcelona. Aquestes conferències-taller es relacionen amb els diferents ODS en funció de la seva temàtica i requereixen una formació prèvia de l'alumnat en habilitats comunicatives i ODS. Aquesta experiència es duu a terme des del curs 2015-2016 i hi participen estudiants de gairebé totes les facultats de la Universitat de Barcelona (Grup ApS-UB, 2018). Aquest curs 2023-2024, el mateix grup ha engegat una assignatura optativa, amb el nom de Aprenentatge Servei, Compromís i Transformació Social, transversal a diversos graus de la Universitat de Barcelona, en la qual els estudiants, en grups multidisciplinaris, desenvolupen un projecte d'ApS en col·laboració amb entitats socials que treballen sobre un problema rellevant relacionat amb la sostenibilitat. Aquest primer curs d'aplicació l'assignatura aplega 19 estudiants dels graus de Belles Arts, Bioquímica, Ciències Ambientals, Ciències Biomèdiques, Ciències de l'Alimentació, Infermeria, Treball Social i Sociologia i el tema tractat és la contaminació de la platja de les 3 Xemeneies de Sant Adrià del Besòs. Els projectes s'han portat a terme en col·laboració amb entitats que fa temps que lluiten per erradicar-la, com Airenet, Marea Verda i el Col·lectiu 3 Xemeneies, així com amb l'Institut d'Ensenyament Secundari Manuel Vázquez Montalbán, tots de Sant Adrià del Besòs. L'interès de l'assignatura rau en la seva interdisciplinarietat, que permet a l'alumnat treballar amb companys d'altres graus i aprendre a analitzar i proposar solucions als problemes de l'entorn, majoritàriament complexos i multifactorials, des de mirades diverses i complementàries. En aquest darrer cas es desenvolupa també la capacitat reflexiva de l'alumnat sobre la seva formació, el procés i el projecte desenvolupat. En les avaluacions finals de l'assignatura realitzades pels estudiants es destaquen, per sobre de tot, els aprenentatges assolits gràcies al treball interdisciplinari.

En tots els casos, l'aprenentatge pràctic i vivencial que suposa l'ApS, aterrat en les necessitats de l'entorn i la societat, permet adquirir habilitats i competències necessàries per afrontar els reptes que representen els ODS. Així mateix, reforça l'ODS-17, Aliances per assolir els objectius, en afavorir la relació entre la Universitat i les entitats socials i administracions, treballant envers una finalitat comuna. La diversitat de projectes d'ApS que es poden dur a terme s'ajusta d'una manera o una altra als ODS, un o diversos, ja que aquests inclouen camps molt diversos, de manera que es pot utilitzar aquesta metodologia de qualsevol àrea de coneixement.

6.4. Compromisos futurs de recerca

La revisió de les experiències desenvolupades a la Universitat de Barcelona ens permet afirmar que l'ApS, com a pedagogia crítica, genera oportunitats que permeten als estudiants abordar problemes reals complexos i desenvolupar la confiança en la seva comprensió per prendre mesures en suport de les seves idees i el treball per a la sostenibilitat (Esparza i Grasa, 2019).

Després d'aquesta revisió es vol analitzar la literatura existent a la cerca d'altres experiències en l'àmbit universitari, amb l'objectiu de determinar quins aspectes de l'Educació per a la Sostenibilitat es veuen afavorits pels projectes d'ApS, especialment els aspectes relacionats amb l'aprenentatge de l'alumnat sobre la sostenibilitat i la seva adquisició de les competències per a la sostenibilitat marcades per la Unesco. També es vol analitzar la incorporació de la sostenibilitat als plans d'estudis, observant si els projectes d'ApS poden contribuir a la integració efectiva d'aquest enfocament, revisant les estratègies i enfocaments més eficaces en aquest sentit.

De la mateixa manera, es volen detectar els possibles problemes i mancances a l'hora de plantejar projectes d'ApS per treballar la sostenibilitat. Cal considerar que la implementació dels projectes d'ApS requereix una planificació acurada, amb una bona coordinació logística que permeti la identificació de projectes adequats, el seu seguiment i el treball continuat amb els socis comunitaris. També cal comptar amb una mínima assignació de recursos, com ara personal i materials. Finalment, cal ser molt curosos en l'avaluació i mesura dels projectes desenvolupats i el seu impacte social, ja que els resultats són sovint qualitatius i a llarg termini.

Per acabar, es vol examinar com la col·laboració entre institucions educatives i organitzacions comunitàries pot enfortir els projectes d'ApS per a la sostenibilitat i com es poden establir i mantenir relacions de col·laboració efectives. Identificant, a més, els desafiaments i les barreres que sorgeixen en implementar projectes d'ApS per a la sostenibilitat i cercant solucions per superar-los.

6.5. Referències bibliogràfiques

Amador, F. J., Cano, A. i García-Gutiérrez, J. (ed.) (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 juliol del 2021). Red Española de Aprendizaje-Servicio Universitario, Asociación de Aprendizaje-Servicio Universi-

tario, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Universidad de La Laguna y Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Ayuste, A., Esparza, M., Payá, M. i 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. i 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. i Fuertes, M. T. (2014). *Construint vincles entre universitat i societat: 20 experiències d'aprenentatge servei a les universitat catalanes*. Universitat de Barcelona.
- Esparza, M. i 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. i 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. i 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 la ciutadania en els processos de recerca: un estudi de cas des de la mirada participativa de la recerca i innovació responsable (RRI)

ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ

PILAR FOLGUEIRAS BERTOMEU

MONTSE FREIXA NIELLA

MARÍA PAZ SANDÍN ESTEBAN

Universitat de Barcelona

7.1. El repte: incorporar la ciutadania en els processos de recerca

El capítol pretén compartir les reflexions de les autores sobre els aprenentatges entorn del desenvolupament d'una recerca participativa des de l'enfocament de la *recerca i innovació responsable* (RRI per les seves sigles en anglès), en la qual van desenvolupar el rol d'investigadores institucionals de la Universitat de Barcelona. Considerem que aquesta aportació és una mostra de com integrar l'educació de qualitat (ODS-4) en processos de recerca amb un enfocament de gènere (ODS-5) per tal de contribuir a la reducció de les desigualtats (ODS-10) en projectes de recerca a la universitat.

El context del projecte «Parla'm en català, soc una dona catalana musulmana» és un encàrrec de l'Àrea de Recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya que tenia com a finalitat la formulació de propostes polítiques perquè fossin considerades en la redacció del Pla de Ciutadania de la Generalitat de Catalunya. En les indicacions tècniques de l'encàrrec, el requisit principal va ser l'aplicació d'una metodologia participativa des de la RRI. El projecte va consistir en un estudi de cas intrínsec sobre el col·lectiu de l'Associació de Dones Musulmanes a Catalunya (ADMAC). Aquesta associació, integrada per dones de nacionalitat espanyola, qualificades i feministes, identificaria reptes i propostes polítiques aplicant un enfocament fonamentalment participatiu. El projecte responia així a la crida dels ODS

per millorar la vida de totes les persones, contribuint a la igualtat de gènere (ODS-5), a reduir la desigualtat en i entre països (ODS-10), i a la pau, la justícia i les institucions sòlides (ODS-16). Concretament, el projecte intentava aportar elements d'anàlisi, respostes i propostes per millorar la vida de les dones catalanes musulmanes. Aquestes dones, catalanes de naixement o per regularització, sovint són estigmatitzades, discriminades i subestimades només pel fet d'identificar-se amb un grup cultural o religió minoritari (Barker, 1981; Giménez Romero, 2003) o per haver-se convertit a l'islam.

En resum, les necessitats a què el projecte havia de donar resposta eren diverses:

- Aplicar la RRI des de l'enfocament participatiu integrant en les diverses fases del projecte a un col·lectiu altament sensibilitzat i doblement minoritzat.
- Apoderar i formar dones sense formació científica en les competències requerides per coconstruir instruments de recollida d'informació, aplicar-los, analitzar la informació i sintetitzar-la de manera que els resultats fossin pertinents socialment, rellevants políticament i vàlids i fiables científicament.
- La mútua adaptació per part de les investigadores institucionals de la Universitat de Barcelona i el col·lectiu de dones d'ADMAC que van anar formant-se i apoderant-se progressivament mitjançant formació, assumpció de responsabilitat per assolir els objectius del contracte de recerca, els vinculats a l'agència política de l'associació i satisfer els criteris de rigor científic del projecte.
- Gestionar el poder, intragrup, intergrup, poder atorgat per l'expertesa científica, la legitimitat experiencial del col·lectiu i l'autoritat de la institució pública finançadora del projecte.
- Integrar diversos actors institucionals, tècnics, socials i acadèmics amb diversos llenguatges, expectatives, visions i interessos de manera que la diferència aportés riquesa inherent al procés participatiu de la RRI i no fora concebuda com un obstacle.

7.2. Tendències: el moviment de la RRI i l'Agenda 2030 de la Unesco com a marc general de la proposta

Les tendències que han orientat el projecte han estat, en primer lloc, l'Agenda 2030 aprovada el 2015 per la Unesco i els seus estats membres i, en segon lloc, el moviment de la RRI (Comissió Europea, Programa Horizon 2020).

El projecte va considerar totes les dimensions de la RRI com són el compromís públic, equitat de gènere, l'educació científica, l'accés obert, l'ètica i la governança. El col·lectiu de dones d'ADMAC es va implicar en totes les dimensions. Per exemple, en la dimensió ètica, els compromisos de participació es van redactar conjuntament entre les dones i les investigadores de la Universitat de Barcelona. En la d'equitat de gènere cal destacar que, per facilitar la conciliació de la vida familiar, es van fer totes les sessions en disabte, que era el dia que a elles els anava bé; també es va habilitar un espai de guarderia perquè la canalla que va venir a les sessions estigués atesa per una professional que va ser cofinançada entre el projecte i l'associació.

Sobre aquests referents, el projecte ha considerat també l'informe de la Unesco (2022) que en l'àmbit de l'educació superior estableix tres qüestions claus d'urgència: *a)* la necessitat d'avançar cap a models inter- i transdisciplinaris de producció i circulació del coneixement; *b)* l'imperatiu de convertir-se en institucions obertes propiciant el diàleg epistèmic i integrant diverses formes de saber, i *c)* la demanda d'una presència més forta a la societat a través del compromís proactiu i l'associació amb altres actors socials. A més, i com es descriurà en l'apartat següent, s'han considerat les dimensions que internacionalment s'han reconegut com a clau en el desenvolupament de projectes responsables, oberts i amb valor social com són: processos diversos i inclusius que prevegin l'impacte i promoguin la reflexió; anticipatius i reflexius; oberts i transparents, així com amb capacitat de resposta i adaptatius al canvi (Stilgoe, Owen i Macnaghten, 2013).

7.3. La proposta: la identificació participativa de polítiques públiques per a la plena integració de les dones musulmanes

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

D'acord amb la finalitat, els objectius de recerca van ser:

- Conèixer la mirada de les dones musulmanes catalanes respecte a la seva vida social, familiar i espiritual.
- Analitzar i sintetitzar dialògicament les preguntes i respostes generades des d'aquesta mirada per les dones de l'ADMAC sobre les polítiques i els serveis públics.
- Formular propostes concretes en matèria de serveis públics, formació i sensibilització per a tota la societat catalana.
- Valorar la transferibilitat de les propostes identificades.

L'aplicació dels principis de la RRI va implicar fonamentalment la integració, com a investigadores, d'un conjunt de dones catalanes, qualificades, feministes, moltes d'elles converses a l'islam, tot considerant que aquest col·lectiu aportaria anàlisis, reflexions i propostes substancialment diferents de les tradicionalment recollides en recerques sobre el col·lectiu musulmà. Això va comportar compartir processos formatius amb les dones de l'Associació de Dones Musulmanes a Catalunya, ADMAC, a fi que elles exercissin d'investigadores, tot participant activament en el procés de recollida, anàlisis, síntesi i valoració de la informació, així com en la presa de decisions en el desenvolupament del projecte. També es van generar sessions de trobada per fer formacions, per analitzar conjuntament les dades i per elaborar i valorar les propostes que posteriorment es van presentar a l'Àrea de recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya.

7.3.2. Els resultats en clau de propostes polítiques públiques

Els resultats del projecte van generar una sèrie de propostes concretes d'acció política en matèria de: Gènere, Educació, Serveis Socials, i Espiritualitat i Educació Religiosa. A continuació, es presenten els resultats en matèria d'Educació (Aneas, 2020).

Taula 1. Resultat d'anàlisi i valoració de propostes educatives

Resultat d'anàlisi i valoració de propostes educatives en clau de Polítiques Públiques	
Problemàtiques	Activitats a realitzar per concretar les polítiques
Dificultat de viure de forma natural la identitat religiosa.	Fer un perfil professional en Competència Intercultural i pel Diàleg Interreligiós, que forma part de la carrera professional docent basada en competències.
Dificultat d'acceptar al diferent i ser acceptat si un és diferent o pertany a una minoria.	Un nou perfil professional per acompanyar les famílies i potenciar la relació d'aquestes amb l'ecosistema educatiu.
Visibilització, reconeixement i participació de les diversitats familiars a l'escola.	Desenvolupar normativa prescriptiva per blindar alguns drets i deures dels col·lectius minoritzats. Prescriure el desenvolupament de competències Interculturals i pel Diàleg Interreligiós a curt, mitjà i llarg termini en tots els nivells del sistema educatiu.
Gestió de la diversitat de praxis, creences i sabers que constel·len en l'ecosistema educatiu.	Prescriure el desenvolupament per a la gestió positiva de la diferència en creences, conflictes.
Inseguretats i pors a abordar aquestes problemàtiques a classe i a l'escola; ocultant-se.	Reconèixer, formar, apoderar a totes les famílies i la seva implicació en les institucions educatives de totes etapes, mitjançant diverses estratègies a curt, mitjà i llarg termini. Crear nous espais i models. Difondre i rendibilitzar els molts recursos existents. Aplicar la passió, el realisme i la innovació per prevenir la frustració.
Canvis esperats que tindran lloc quan les polítiques i les activitats hagin tingut lloc.	
Canvis estructurals: acollida, normatives organitzativa, oferta curricular.	
Comunitat educativa plural, cohesionada en la qual la gent senti que té dret a ser diferent.	
Canvis en els comportaments i les actituds (ciutadans amb competència intercultural i interreligiosa).	

Aquesta proposta d'activitats, validades pels experts que van participar en el projecte com a especialistes acadèmics d'altres universitats i grups de recerca, responsables polítics i líders d'altres associacions, van ser presentades segons el marc Lògic d'Ivàlua (2020). A la taula 2 es sintetitzen els objectius de les propostes presentades a la Generalitat de Catalunya pel Pla de Ciutadania i Immigració 2021-2024 (Aneas, 2020, p. 34-36)

Taula 2. Propostes presentades a la Generalitat de Catalunya pel Pla de Ciutadania i Immigració 2021-2024

Definició dels objectius esperats
<p>Quins són els canvis que esperem generar a curt, mitjà i llarg termini? (impactes)</p> <hr/> <p>A curt termini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposar de nous espais i models de relació intracomunitat i intercomunitat. - Tenir un marc normatiu de desenvolupament i aplicació de drets bàsics en la llibertat religiosa que compregui també l'espai públic. <hr/> <p>A mitjà termini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normalitzar la identitat religiosa en l'espai públic. - Poder mostrar els signes identitaris religiosos sense que suposin discriminacions en l'àmbit educatiu, laboral, social. - Tenir oportunitats i espais dignes per exercir la praxi religiosa i desenvolupar diverses identitats. - Ciutadania i professionals amb competència ciutadana intercultural i interreligiosa. <hr/> <p>A llarg termini</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saber que els ciutadans i les ciutadanes musulmanes, o de qualsevol minoria minoritzada, tenen protegits els seus drets com a ciutadans i ciutadanes. Equitat. - Sentir que el dret a la diferència, que la igualtat d'oportunitats i que es forma part d'una societat són una realitat. Dret a ser diferent. - Saber que poden participar en tots els nivells i àmbits públics i privats comptant amb el respecte, respectant i construint una societat plural, justa i cohesionada. Cohesió social.
Identificació de productes, activitats i recursos
<p>Què i com ha d'haver passat abans perquè els canvis identificats es produeixin? (productes)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupament de normes i reglaments sobre protecció de drets, deures. - Formació en els professionals de les administracions públiques. A tots els nivells. Prioritzant administracions locals i en la Generalitat: Educació i Salut mitjançant <i>coachings</i>, mentories i models experiencials de formació. - Exigència d'implicació i compromís amb les comunitats religioses en la garantia i respecte dels drets. <hr/> <p>Quines activitats fa la política per assolir els productes i canvis desitjats? (activitats)</p> <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Acord per no utilitzar el factor religiós com a estratègia política. - Acord per fer de les administracions públiques i empreses privades proveïdores i subcontractades per fer serveis; els primers models de garantia de drets, inclusió i equitat. - Vincular a requisits com a praxis no discriminatòries, participació, etc., la recepció de beques o ajudes i la possibilitat d'optar a contractes amb l'Administració. - Campanyes de sensibilització sobre la diversitat dels col·lectius. El que tenim en comú i el que hi ha de divers.

Què necessita la política o programa per fer-ho? (recursos)

- Nous perfils professionals: mediador familiar. Creació de perfil professional relatiu a competències interculturals i interreligioses en l'Administració pública com en el Departament d'Educació.
 - Foment de polítiques en empreses públiques i grans empreses d'atenció a la diversitat (religió, identitat sexual i altres diferències).
 - Suport a entitats per desenvolupar/participar programes de foment de la inclusió, prevenció de la discriminació, relació intercultural i interreligiosa.
 - Suport per a la contractació d'aquests nous perfils comunitaris.
-

7.3.3. El procés viscut

Els impactes del procés en les dones participants van ser molt rellevants, tal com van expressar en els documents d'avaluació i memòria del projecte. En el pla personal, cal destacar el sentit positiu de reconeixement personal i cultural, així com l'apoderament tècnic que van sentir totes les dones que van participar en la fase empírica. Organitzativament, va haver-hi conseqüències internes en les estructures de poder de l'associació. Algunes vinculades a la presència i visibilitat dels objectius de la pròpia Associació. Altres van estar vinculades amb els rols i les aspiracions individuals que van emergir al llarg del procés. Aquestes postures també van tenir algunes conseqüències en el grup, modificant l'estructura inicial del grup tant pel que fa a composició com a posició de poder informal.

En l'equip d'investigadores de la Universitat de Barcelona, els impactes van ser positius. Si bé és cert que diverses incidències, conflictes, imprevistos i crisis van emergir al llarg del procés, al comptar amb la confiança de la Generalitat i compromís de les dones, totes aquestes dificultats es van superar implicant un gran aprenentatge tant personal com científic.

Els impactes del projecte en l'Àrea de recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya van ser evidents. En aquest sentit, cal destacar que l'AREAPC va valorar molt positivament les propostes generades en el projecte per la seva novetat, profunditat i impacte social.

7.4. Els compromisos

Els aprenentatges sobre els compromisos que cal assumir si es vol aplicar la RRI des d'un enfocament participatiu es poden sintetitzar en les línies següents:

- Per part de les administracions, cal que tinguin confiança en els equips de recerca i en el potencial de la ciutadania implicar-se amb determinació i rigor en els diversos processos d'una recerca.
- Per part de l'Acadèmia, cal que els investigadors i investigadores siguin capaços d'acostar-se, escoltar i fer un pas al darrere en moltes ocasions; cedint el lideratge i acceptant decisions d'altres. Òbviament, per assegurar el rigor científic i la capacitat de gestionar un procés tan dinàmic i impredecible, cal maduresa acadèmica per fomentar seguretat a totes les persones implicades, que el rigor científic sempre estarà present.
- Per part de les entitats socials, cal molt coratge, determinació i compromís per implicar-se en processos així, que demanden tant temps, esforços i poden posar en evidència carències competencials per part d'algunes de les seves persones. Cal recordar que les dones de l'associació ADMAC que van participar en el projecte van acceptar i exercir el rol d'investigadores en una recerca, cosa que va generar en elles molta il·lusió i també inseguretat inicial.
- Per poder arribar a materialitzar aquests compromisos, volem destacar els processos i factors personals que han d'estar presents en tota aplicació de la RRI: la comunicació; la flexibilitat i capacitat d'adaptació, la generositat, la capacitat de veure i reconèixer el millor que cada persona, entitat i procés, des de la seva singularitat pot contribuir al projecte comú; la implicació de totes, la formació i seguiment per a tothom; la reflexió i creativitat i la capacitat de valorar i avaluar positivament, així com acceptar l'error i la crítica.

Finalment, com a conclusions de la present experiència, destaquen:

- La rellevància que estudis com el present aportin evidència científica sobre com tot aplicant el pensament estratègic es poden arribar a generar propostes pertinents que responguin a necessitats i problemes socials reals des de la participació plena dels agents socials.
- La importància d'un disseny de la recerca que pugui aconseguir la implicació i el compromís de tots els actors. És a dir, el nivell de participació ha d'anar més enllà de la comunicació, ha d'haver-hi responsabilitat, autoritat i poder compartir.
- La participació de diversos actors socials ha de permetre la síntesi de necessitats, punts de vista i condicionants, per tal que les propostes siguin sostenibles, transferibles, eficaces i efectives.

Tot plegat, per poder avançar en donar resposta a necessitats i reptes contemporanis de l'Agenda ODS 2030.

7.5. Referències bibliogràfiques

- Aneas, A. (2020). *Parla'm en català, soc una dona musulmana. Memòria de projecte*. Publicacions de l'Àrea de Recerca de l'Escola d'Administració Pública de Catalunya. https://eapc.gencat.cat/web/.content/home/recerca/eapc_motor_recerca/TR-Parlam-en-catala-soc-dona-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 lograr la integración de los inmigrantes? ¿Multiculturalismo o interculturalidad?* RBA.
- Ivàlua (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques) (2020). *Eina pràctica 3.2. Com puc construir indicadors per a una avaluació? Fase 3. Encàrrec o realització de l'avaluació*. https://ivalua.cat/sites/default/files/2021-09/Toolkit_Eina%203.2.%20Indicadors_Def.pdf
- Ivàlua (Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques). *Com puc elaborar una Teoria del Canvi? Eina pràctica 1.1. Ivàlua*. https://ivalua.cat/sites/default/files/inline-files/Toolkit_Eina%201.1.%20Teoria%20del%20Canvi_Def.pdf
- Stilgoe, J., Owen, R. i 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. Construcció de comunitats formatives de suport i tutorització col·laborativa entre escola i universitat per a la millora del pràcticum de formació de mestres

JAVIER ONRUBIA GOÑI

TERESA MAURI MAJÓS

ROSA COLOMINA ALVAREZ

ANNA GINESTA FONTSERÈ

HORACIO VIDOSA CASTRO

IRENE YÚFERA GÓMEZ

SALVADOR ORIOLA REQUENA

Universitat de Barcelona

8.1. El repte: la millora de la formació de mestres mitjançant la col·laboració formativa entre escola i universitat en el pràcticum

La millora de la formació dels mestres és un repte i una prioritat en l'agenda actual de la recerca i la política educativa. Augmentar l'oferta de docents qualificats és una de les metes que assenyalava l'Objectiu de Desenvolupament Sostenible (ODS) 4 (Educació de Qualitat) per ajudar a garantir que tots els nens i nenes compleixin una educació bàsica gratuïta, equitativa i de qualitat que condueixi a resultats d'aprenentatge rellevants i efectius.

En particular, alguns dels eixos principals que la recerca educativa ha identificat per a la millora de la formació de mestres es vinculen al pràcticum d'aquesta formació. És el cas de la connexió entre teoria i pràctica mitjançant propostes de formació reflexiva i la integració de l'estudiant en contextos de pràctica professional de qualitat (Darling-Hammond, 2017).

El projecte que es presenta en aquest capítol s'inclou en una línia de recerca que busca millorar la formació dels mestres a través de la millora de les pràctiques. Aquesta línia s'ha desenvolupat mitjançant diferents projectes de

recerca i innovació, orientats a incrementar la comprensió de les dinàmiques de formació en les pràctiques de mestre, i ha permès l'elaboració i experimentació d'un model de pràctiques basat en la col·laboració i la reflexió conjunta entre escola i universitat (Mauri *et al.*, 2021). Aquest model defineix l'activitat de l'estudiant en el context de pràctica com un procés d'implicació progressiva i participació guiada a l'escola, entesa com una comunitat de pràctica en permanent construcció i reconstrucció; situa la identificació i anàlisi dels reptes de l'aula i de l'escola, de manera guiada i col·laborativa, com a focus de l'activitat formativa i delimita un sistema d'ajudes ampli i articulat, basat en espais de preparació i realització de tutories en col·laboració entre mestres mentors i tutors d'universitat, com a suport a l'activitat de l'estudiant. Alguns treballs previs mostren la gran potencialitat d'aquest model (Mauri *et al.*, 2019), al mateix temps que apunten la importància que, per al seu desenvolupament, l'actuació formativa de l'escola vagi més enllà de la implicació particular dels mestres mentors i adquireixi una dimensió clarament institucional, que doni suport al treball d'aquests mentors i que ajudi l'estudiant a situar-se com a membre actiu i compromès de la comunitat.

En aquest marc, el repte específic que afronta el projecte que presentem és potenciar la dimensió institucional de la col·laboració formativa entre escola i universitat, des de la concepció de l'escola com a comunitat de pràctica i aprenentatge (Heggen *et al.*, 2018). Abordar aquest repte pot permetre augmentar substancialment la potencialitat formativa de les pràctiques per a l'estudiant, promovent un aprenentatge individual i col·lectiu associat indissolublement als propis processos de canvi i millora de l'actuació professional (Kruger *et al.*, 2009). Es tracta, així, d'ajudar els futurs mestres a entendre de manera articulada la dimensió individual i col·lectiva de la seva actuació, i a vincular els seus propis processos d'aprenentatge i millora professional amb els processos col·lectius de transformació i millora de l'ensenyança que porten a terme les escoles.

Això resulta especialment important quan es concep l'educació escolar des d'una perspectiva inclusiva, que exigeix la transformació i millora continuada de l'acció docent per donar una resposta justa a tot l'alumnat. Avançar cap a pràctiques més inclusives requereix que el professorat s'impliqui de manera continuada en processos de transformació i millora de les seves pràctiques docents. Així mateix, l'equitat i la inclusió constitueixen referents ineludibles d'una pràctica docent fonamentada (Mauri *et al.*, 2021). Això permetrà, d'altra banda, sostenir i promoure, des de la inclusió educativa, la inclusió social, econòmica i política de tots, en la línia de la Reducció de les desigualtats que recull l'ODS-10.

8.2. Les tendències: l'aposta pel professionalisme col·laboratiu i la transformació expansiva dels sistemes d'activitat com a eixos per a l'aprenentatge professional i per a la millora de l'escola

El repte al qual respon aquest treball enllaça directament amb la tendència actual, des de la recerca i la innovació educativa, de plantejar els processos de canvi i millora de l'escola des del professionalisme col·laboratiu (Hargreaves i O'Connor, 2021). Com a mínim, dues idees destaquen en aquest plantejament. La primera és la relació entre els processos de canvi i millora de l'escola i els processos d'aprenentatge professional del professorat. Es destaca, així, la dimensió col·lectiva de l'aprenentatge professional, vinculant l'aprenentatge individual als processos d'innovació, transformació i millora de l'escola globalment. La segona és la identificació, com a elements clau en aquest procés, de la col·laboració, la reflexió conjunta i el suport mutu entre docents i altres professionals. S'entén, d'acord amb els plantejaments sobre l'aprenentatge que provenen de la perspectiva sociocultural d'inspiració vigotskiana, que s'aprèn i es canvia amb els altres i gràcies als altres. S'entén també que aquest aprenentatge passa per un procés d'indagació reflexiva, que inclou elements de problematització, anàlisi, disseny, actuació, interpretació i valoració, i que es desenvolupa de manera continuada, en espirals successives. Igualment, s'entén que el desenvolupament reeixit d'aquest procés requereix establir dinàmiques sistemàtiques de suport entre els participants, que al seu torn es veuran afavorides si es promou institucionalment la construcció d'estructures i formes de relació col·laborativa entre els docents i amb altres professionals, que fomentin, orientin i sostinguin aquestes dinàmiques (Hargreaves i O'Connor, 2021).

Els diferents models de formació de mestres fonamentats en la pràctica amb major presència en la literatura actual recullen els plantejaments anteriors i s'alineen, d'aquesta manera, amb la tendència assenyalada (Mauri *et al.*, 2021). Així, per exemple, el model basat en l'escola entesa com a comunitat de pràctica conceptualitza l'activitat de l'estudiant com un procés de participació i intervenció amb sentit, associat a pràctiques significatives per a la comunitat, en què aquest aprèn a prendre responsabilitats en relació amb la resta de membres d'aquesta comunitat. Per la seva banda, el model realista destaca la importància de la reflexió, individual i amb altres (tutors, mentors, companys...), sobre les experiències i situacions que l'estudiant experimenta en la pràctica, i considera l'aprenentatge professional com indissolublement associat al pro-

grés en l'explicitació i organització d'aquesta reflexió. També el model basat en la recerca subratlla la importància d'ancorar l'activitat de l'estudiant en una activitat de recerca sobre problemes pràctics, que permeti reconstruir la pròpia actuació plantejant solucions basades en la reflexió fonamentada. Per la seva banda, el model de formació basat en pràctiques centrals (*core practices*) subratlla la necessitat de proporcionar als estudiants possibilitats d'actuació en contextos autèntics en condicions de complexitat reduïda i guiada, amb suport d'altres més experts.

En el present treball, els plantejaments anteriors es combinen amb algunes aportacions i propostes actuals sobre els processos d'«aprenentatge expansiu» que ofereix, en el marc de la perspectiva sociocultural sobre l'aprenentatge, la teoria de l'activitat (Engeström, 2016; Méndez, 2012). Dues idees d'aquestes aportacions resulten especialment rellevants. La primera és la dimensió sistèmica i institucional de l'aprenentatge professional, i la necessitat que suposa aquest aprenentatge de repensar les formes i sistemes d'activitat implicats, generant noves regles i formes d'organització i relació. La segona és que l'aprenentatge en les pràctiques de mestre comporta la confluència i interacció de (com a mínim) dos sistemes d'activitat específics, escola i universitat, i requereix configurar i sostenir institucionalment «tercers espais» que sustentin l'activitat formativa en col·laboració de mestres mentors i tutors d'universitat.

8.3. La proposta: expandir la col·laboració entre escola i universitat en les pràctiques de mestre

La línia en què s'emmarca el treball que es presenta en aquest capítol tracta de promoure una actuació formativa col·laborativa i en corresponsabilitat entre escola i universitat que permeti que els futurs mestres articulin teoria i pràctica, coneixement acadèmic i coneixement pràctic, i puguin integrar en processos col·lectius de revisió i millora continuades de la seva tasca professional.

En aquest marc, i d'acord amb les tendències assenyalades, resulta necessari que l'escola en conjunt actuï, en col·laboració amb la universitat, com a institució formadora, permetent als futurs docents aprendre a participar en comunitats de pràctica i aprenentatge professional. El projecte que es presenta (ARMIF 2020 00010) té com a objectiu dissenyar, desenvolupar i valorar un conjunt d'espais formatius col·laboratius entre escola i universitat en les pràctiques que permeti «expandir» la col·laboració entre una i altra més

enllà de l'àmbit de la interacció particular entre mestre mentor, estudiant i tutor d'universitat, mitjançant la promoció del treball conjunt i l'ajuda mútua entre mestres mentors de la mateixa escola, de la implicació dels equips directius de les escoles en la tasca formativa conjunta amb la universitat i, en definitiva, de la dimensió institucional d'aquesta col·laboració.

En el projecte van participar sis escoles de pràctiques i un total de 14 estudiants de l'assignatura de Pràctiques 2 del grau de Mestre d'Educació Primària de la Universitat de Barcelona, sis coordinadores de pràctiques de les escoles, 13 mestres mentors, i tres tutores d'universitat.

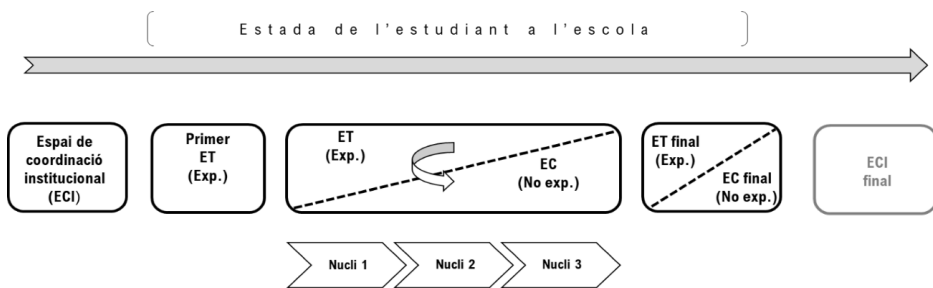
Metodològicament, el projecte es va plantejar com una recerca col·laborativa basada en disseny. Es tractava d'establir en cada escola un conjunt d'espais expandits de col·laboració que poguessin articular-se amb els espais de suport formatiu als estudiants de pràctiques ja existents de caràcter diàdic (entre mestre mentor i tutor d'universitat) o triàdic (entre mestre mentor i tutor d'universitat i estudiant). Es buscava desenvolupar espais de col·laboració entre els diversos mestres mentors dels diversos estudiants del mateix període/assignatura de pràctiques presents simultàniament a l'escola, així com crear espais de col·laboració de caràcter netament institucional amb participació dels diversos mestres mentors, les figures de coordinació de pràctiques de l'escola (les coordinadores de pràctiques) i la coordinació del projecte des de la universitat. La tipologia, característiques, seqüència i número d'aquests espais no s'imposava des del projecte de manera predefinida ni havia de ser igual en totes les escoles, sinó que es negociava i concretava en cada cas a partir del diàleg i l'acord entre els participants. De fet, una de les qüestions que es pretenia explorar era, precisament, com cada escola, des de les seves característiques, condicions i situació, concretava una estructura d'aquests espais.

Al llarg del projecte, es van recollir dades sobre els espais dissenyats i desenvolupats mitjançant l'observació i entrevistes amb els participants. Així, es van registrar en àudio o vídeo tots els espais de col·laboració, expandits o no, desenvolupats en cada escola per conèixer la seva concreció i explorar com es construïa en ells la col·laboració entre els participants. Igualment, es van realitzar entrevistes en profunditat amb tots els participants (mestres mentors, tutores d'universitat, coordinadores de pràctiques, estudiants) per conèixer la seva experiència, valoració i satisfacció amb aquests espais en termes formatius. Les dades es van analitzar mitjançant tècniques d'anàlisi de la interactivitat (registres observacionals) i d'anàlisi de contingut (entrevistes).

Els resultats de l'anàlisi dels registres observacionals mostren que totes les escoles participants van desenvolupar espais formatius de col·laboració

expandida, que es van mantenir al llarg de les pràctiques i van jugar un paper rellevant en el suport a l'activitat i l'aprenentatge dels estudiants. Més en concret, es van desenvolupar tres tipus d'aquests espais, que s'articulaven en una estructura de conjunt: espais de tutors expandits, amb la participació dels diversos mestres mentors dels estudiants de pràctiques i la tutora de la universitat; espais compartits expandits, amb la participació, a més dels anteriors, dels mateixos estudiants; i espais de coordinació institucional, amb la participació dels diversos mestres mentors de l'escola, la coordinadora de pràctiques, la tutora d'universitat i un membre de l'equip del projecte des de la universitat. La concreció d'aquests espais va mostrar elements comuns entre les diferents escoles (figura 1), però també formes específiques, ajustades a les peculiaritats, característiques i prioritats de cada escola.

Figura 1. Estructura tipus d'espais en el conjunt d'escoles.



Nota: ET: Espai de tutors; EC: Espai compartit; Exp: Espai expandit; No exp: Espai no expandit

Per dur a terme aquesta concreció, els participants van prendre acords en els espais inicials, així com a través del correu electrònic o del mòbil com a vies de comunicació complementàries. A través d'aquests recursos, a més, els tutors d'universitat van compartir amb els mentors materials per a la planificació i seguiment conjunt del treball dels estudiants. Aquests materials es van treballar també amb els estudiants, que els tenien disponibles al campus virtual de la universitat.

Per la seva banda, els resultats de l'anàlisi de les entrevistes reflecteixen una valoració molt positiva dels nous espais de col·laboració expandida per part dels diferents participants, així com de l'impacte dels espais i del model de pràctiques sobre l'aprenentatge dels estudiants. Els participants coincideixen a destacar l'efecte positiu de la proposta desenvolupada en tres aspectes

clau en relació amb les pràctiques: la mateixa col·laboració escola/universitat; la dimensió institucional de les pràctiques des de les escoles (fent les pràctiques «més d'escola» i perfilant una col·laboració amb la universitat més sistèmica i transversal); i la presència i l'impuls de dinàmiques de suport mutu i un major treball en equip entre mestres mentors i amb les coordinadores de pràctiques dins de cada escola. Els tres aspectes reforcen la idea d'haver pogut avançar cap al tipus de col·laboració formativa expandida en les pràctiques que constitueix el nucli del projecte.

8.4. El compromís: apostar per models formatius que integrin canvi i millora de la pràctica i aprenentatge professional des d'una «col·laboració expandida» entre escola i universitat, i crear les condicions per sostenir-los

En conjunt, els resultats aporten evidència tant de la viabilitat com de la potencialitat d'expandir la col·laboració formativa entre escola i universitat mitjançant espais formatius conjunts que van més enllà de la diada entre mestre mentor i tutor d'universitat o de la triada entre mestre mentor i tutor d'universitat i estudiant. Es disposa, d'aquesta manera, de nous instruments per millorar les pràctiques que duen a terme els estudiants de mestre i contribuir així a una formació inicial del professorat de major qualitat i més capaç de donar resposta als reptes actuals als quals s'enfronten les escoles i els sistemes educatius.

Els resultats fonamenten el compromís d'avançar cap a models formatius que integrin canvi i millora de les pràctiques docents i aprenentatge professional, i que es dissenyin i desenvolupin des de la col·laboració, el diàleg, la corresponsabilitat i el treball conjunt entre els participants. Aquest compromís suposa explorar i desenvolupar models formatius per a les pràctiques de mestre coconstruïts entre els diferents agents formatius implicats, i que s'ajustin a les característiques, condicions, context i necessitats de les diferents escoles. En termes de recerca, això suposa aprofundir en alguns focus prioritaris, com l'anàlisi de processos reeixits d'associació col·laborativa entre escola i universitat, la construcció de «tercers espais» o les formes d'interacció i diàleg en la mentoria dialògica. En termes de transferència, suposa demanar actuacions concretes en aquesta línia tant a la universitat i a l'escola com a l'Administració educativa, que apostin clarament per aquest tipus de models i permetin crear les condicions necessàries perquè aquells que hi participen puguin implicar-se en el seu desenvolupament.

8.5. Referències bibliogràfiques

- 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, I. (2016). *Studies in Expanding Learning*. Cambridge University Press.
- Hargreaves, A. i O'Connor, M. T (2021). *Professionalisme col·laboratiu*. Morata.
- Heggen, K., Raaen, F. i 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. i Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university-school partenariats. 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. i Colomina, R. (ed.) (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. i 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-anteriores/2012/re359/re359-28.html>

9. *Storytelling* i *visible thinking* per treballar els ODS en la formació inicial de la Facultat d'Educació

ALEJANDRA MONTANÉ LÓPEZ

ASSUMPTA ANEAS-ÁLVAREZ

BERTA PALOU JULIÁN

ESTHER LUNA GONZÁLEZ

Universitat de Barcelona

9.1. Reptes: com desenvolupar professionals de l'educació amb sensibilitat intercultural i competències per a una ciutadania inclusiva?

L'experiència que es presenta tracta el desenvolupament de competències per a la inclusió, la cohesió i el ple exercici de la ciutadania dels i de les professionals de l'educació. Concretament, s'aborden dues estratègies clau que haurien d'estar presents en tota activitat formativa que pretengui connexió emocional i pensament crític en relació amb persones i col·lectius minoritaris, minoritzats i víctimes de violència i discriminació. Estem parlant de la narració d'històries (*storytelling*) i del desenvolupament del pensament crític mitjançant estratègies de pensament visible (*visible thinking*). Aquests recursos s'han aplicat, els darrers dos cursos, en alumnat de diversos graus i màsters de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona, mitjançant l'instrument formatiu *Stories that Move* (StM).

Des de la Facultat d'Educació hem participat activament en aquesta proposta, considerant que un primer repte quant al desenvolupament professional dels alumnes és saber respondre als desafiaments emergents (Unesco, 2021). Concretament, ens hem centrat en la necessitat d'eliminar les discriminacions i reforçar els vincles amb tres ODS (4: educació de qualitat, 10: reducció de desigualtats, i 16: pau, justícia i institucions sòlides).

Un segon repte ha estat aconseguir que les activitats d'aprenentatge interpel·lin personalment l'alumnat. Acompanyant-lo en el seu procés de presa de

consciència per tal que tingui present que, abans de professional en l'àmbit socioeducatiu, és persona i, per tant, ha de saber molt bé com expressar-se amb els altres i gestionar les diverses situacions socials a les quals ha de fer front. Això implica aprofundir en l'autoconeixement, la reflexió, la metacognició i la connexió que es genera amb la interacció amb realitats diverses. Aquests processos s'han abordat amb aquest recurs didàctic tot treballant capacitats per a l'alliberament epistèmic, la capacitat de ser, de fer, d'aprendre i de transformar en un procés orientat a construir nous coneixements i a obrir les possibilitats d'accions de justícia epistèmica on els col·lectius tradicionalment exclosos tenen veu, dins les institucions educatives, i capacitat de transformació social com a primer pas d'experiències combinades dins/fora de l'aula socioeducativament significatives.

Un tercer repte ha estat la localització, l'adaptació i l'aplicació de recursos didàctics interdisciplinaris integrant diversos llenguatges i entorns. La finalitat de desenvolupar de manera integrada, aplicada, experiencial i significativa aquestes competències, aprenentatges i valors ens ha portat a constituir un equip mixt de diversos graus i assignatures tot oferint una experiència interprofessional col·laborativa.

La projecció i les limitacions de les accions i reptes plantejats es situa en el plantejament dels ODS, i la idea de justícia, una eina útil per la construcció de noves narratives, però a complementar amb accions per transitar de la formació a la transformació.

9.2. Tendències. Per què utilitzar la narració d'històries i com treballar-hi?

El treball amb narratives de joves (*storytelling*) genera processos d'autoconeixement que visibilitzen el pensament (*visible thinking*) desenvolupant processos metacognitius. Aquest treball aporta propostes d'innovació per aproximar-se i contribuir al desenvolupament d'ODS des d'una perspectiva innovadora a la formació inicial.

Aquestes històries són el punt de partida d'una exploració de gran diversitat de temes relacionats amb la discriminació i les injustícies que es produeixen en àmbits globals i locals, inclosa la quotidianitat de les relacions. A través d'elles, es convida l'alumnat a explorar activament la seva relació amb els temes tractats. Una de les conseqüències que es produeix és una «identificació» que Morgan (1999) anomena *ressonància*, que és el procés pel qual cada persona elabora, comprèn i posteriorment generalitza les idees contingudes

en una història. Per altra banda, el pensament visible o *visible thinking* sorgeix com un projecte de recerca propulsat pel grup de membres que componen *Project Zero* (Ritchhart et al., 2011). La finalitat d'aquesta aproximació didàctica transita des d'una comprensió més profunda dels continguts o temes fins a un canvi de cultura a l'aula que porti cap a una comunitat compromesa. El *visible thinking*, constitueix una estructura que ajuda l'estudiant a explorar, gestionar, discutir i documentar el seu pensament.

Per a Sandín (2017), la ressonància implica el desenvolupament de competències reflexives relacionades amb la lectura i l'escriptura que, en la nostra experiència, ampliem a altres tipus de narratives que porten els estudiants a la reflexió i la identificació amb les pròpies experiències, fet que pot conduir a un aprenentatge significatiu i rellevant. En el context de l'autoco-neixement i l'aprenentatge dels ODS, la ressonància pot ajudar els alumnes a comprendre i aplicar les històries i els conceptes i les teories de la seva pròpia vida i experiències. És destacable el valor d'innovacions com aquestes que fomenten aprenentatges integrals, vivencials, amb sentit i responsabilitat social i orientada al bé comú (Sabariego et al., 2018).

Aquesta innovació es podria classificar com a individual i de grup, relacionada amb l'aula i curs responent a les necessitats dels estudiants. Pot ser utilitzada en solitari, o bé formar part, o complementar, altres metodologies actives i d'aprenentatge significatiu al ser flexibles i adaptables al context i col·lectiu. També la proposta connecta amb les següents tendències de l'educació: a) desenvolupament de competències transversals; b) creixement dels estudiants com a agents conscients i crítics; c) promoció d'una mirada emancipadora i cosmopolita de l'educació, i d) reforç de la relació de coneixements dins i fora de les aules.

9.3. La proposta. Experiència de l'aplicació de *Stories that Move* (StM) al Campus Mundet de la Universitat de Barcelona

Stories that Move (StM) és un recurs de *blended learning* desenvolupat per la Fundació Anna Frank, té com a finalitat prevenir i lluitar contra la violència i la discriminació d'arrel identitària. És una pàgina web plurilingüe (9 idiomes), que, seguint la naturalesa de la seva concepció de *blended learning*, possibilita el desenvolupament d'accions presencials i virtuals combinades, tot creant un ecosistema formatiu d'accés obert on s'uneixen entorn de joc, recursos

informatius un ventall de vídeos de joves de diversos orígens i identitats en els quals expliquen les seves històries d'adversitat, aprenentatges i superació. Segons les dades disponibles a maig de 2023, hi ha més de 10.330 professors inscrits de tot el món, especialment d'Europa, que han anat implementant el recurs a diversos nivells i àmbits educatius.

StM parteix de narracions en format digital fetes per joves en què expliquen diverses situacions viscudes en contextos de discriminació i un seguit d'activitats per potenciar la relació dialògica i d'aprenentatge. Les històries i els casos presents abordats en el recurs són, entre altres, l'antisemitisme, l'antiislamisme, l'antigitanisme i les violències i discriminacions envers altres identitats, com ara les del col·lectiu LGTBI o les persones amb discapacitat, entre altres. Estem parlant d'un total de 21 vídeos que recullen històries de joves, procedents de tots els continents, però que viuen a Europa i que tenen entre 16 i 27 anys.

La web ofereix un seguit d'activitats que mostren una diversitat de situacions de conflicte cognitiu que donen lloc a interpretacions variades, permeten valoracions, interpretacions i anàlisi tant de manera col·lectiva com individual de l'alumnat participant. Aquestes derivades permeten activar processos reflexius i comunicatius del *visible thinking* (Goodman *et al.*, 2017), així com empatitzar afectivament en un entorn segur amb les experiències narrades pels i per les joves, alguns dels quals han estat alumnes de la Facultat d'Educació molt recentment.

Sintèticament, els principis educatius de StM són: 1) desenvolupament d'estratègies de pensament visible, 2) narració de l'experiència, 3) processos d'autoconeixement, 4) desenvolupament conscienciació crítica, 5) desenvolupament d'habilitats de pensament crític, i 6) possibilitar l'aprenentatge social i emocional.

En el nostre cas, s'ha aplicat el recurs didàctic StM als estudis de Pedagogia, Educació Infantil, Educació Primària, Doble Itinerari d'Infantil i Primària i Educació Social. Alhora, també s'ha aplicat a diversos màsters com el d'Investigació i Canvi Educatiu, així com Intervenció Socioeducativa per impulsar l'adquisició de competències com a futures professionals de l'educació.

El recurs StM es va començar a aplicar el curs 2020-2021 a les aules de la Facultat d'Educació i es continua aplicant actualment. Fins ara, un total de 1613 alumnes de la Universitat de Barcelona l'han utilitzat. D'ells, 953 han estat estudiants dels graus socioeducatius, concretament: 231 alumnes del grau d'Educació Social (24 %), 221 del grau en Pedagogia (23 %), 125 del grau de Mestre en Educació Infantil (13 %), 333 del grau de Mestre d'Educació Primària (35 %) i 43 del doble Itinerari d'Infantil i Primària (2 %).

El recurs està compost per cinc unitats didàctiques («Mirar i Ser», «Afrontar la discriminació», «Històries de vida», «Dominant els mitjans» i «Entrar en acció») en les quals els participants reflexionen, dialoguen i prenen decisions relatives a la identitat, els processos psicosocials, la memòria històrica, els mitjans de comunicació i l'activisme a favor dels drets humans. Cada unitat didàctica comprèn una sèrie de mòduls que configuren entorns d'aprenentatge independents i que, per consegüent, poden ser aplicats de manera aïllada aportant plena flexibilitat didàctica. En el cas dels graus i màsters de la Facultat d'Educació, la unitat i els mòduls a aplicar es van seleccionar d'acord amb la necessitat detectada pel tutor o tutora del grup i l'ajustament de l'activitat al programa de l'assignatura. L'equip que ha aplicat el recurs ha estat configurat per professorat de la Facultat d'Educació que col·labora amb els tutors i tutores de les assignatures implicades desenvolupant una experiència col·laborativa i interdisciplinària molt valuosa.

La implementació es va fer en tres fases: *a)* prèvia, de registre i elaboració d'una activitat de reflexió d'autoconeixement inicial; *b)* durant el joc a la classe amb activitats virtuals individuals, petit grup i gran grup, i *c)* posterior, de reflexió i expressió sobre els aprenentatges i valoracions de l'experiència. L'activitat, aplicada de manera curricular, va esdevenir una evidència del procés avaluatiu de les assignatures participants. Així, tal com es va poder comprovar en certes aplicacions realitzades, l'alumnat va poder valorar les aportacions en el marc conceptual, a més d'apreciar l'instrument en el context d'acció de la professió per a la qual es forma l'alumnat.

9.4. Compromís i contribucions. Quina és la perspectiva transformadora?

Aquesta proposta té el compromís de mostrar la implementació d'estratègies i metodologies transformadores i sostenibles a l'aula de les universitats públiques, com són el treball amb la narrativa de joves i el pensament visible i incidir en la capacitat de ser, de fer, d'aprendre i, en darrer terme, d'apreciar el procés d'alliberament epistèmic. Aquest procés afavoreix la relació entre universitat i societat en la coproducció del coneixement de persones en situació de vulnerabilitat social. En conseqüència, podem dir que és una proposta que promou la justícia global entesa com un primer nivell per proporcionar, a posteriori, solucions estructurals. En aquest sentit, ens desmarquem de la justícia global entesa com un discurs de drets de les persones i ens orientem

a solucions per un canvi d'estructura que provinguí per la mateixa naturalesa de la transformació.

La contribució cabdal del capítol és la constatació que treballar amb el recurs StM possibilita dinàmiques de recuperació de coneixements individuals previs, la posada en comú amb altres, el diàleg, el contrast i l'apreciació de múltiples percepcions, les valoracions i les interpretacions de manera sistemàtica, individual i col·lectiva responent plenament als processos metacognitius (Medina, 2023) i tot contribuint, així, a la generació d'aprenentatges significatius i motivadors en l'alumnat. En aquest sentit, podem il·lustrar algunes de les valoracions i opinions de l'alumnat participant en les experiències, com aquesta cita sobre el potencial reflexiu del recurs aplicat a les aules de la Facultat d'Educació:

Explicar experiències és un gran procés de reflexió per a tots dos, per a la persona que explica i per a l'oient. Ja que ens fa conscients de l'impacte que les nostres experiències, sentiments i actituds poden tenir en els altres. Compartint els nostres propis sentiments, no només podem fer que els altres entenguin millor per què determinats comentaris poden ser discriminators, i l'angoixa o la discriminació que pateixen els grups als quals pertanyem. També ens pot ajudar a entendre'ns millor i a aclarir els nostres valors, de manera que puguem manifestar-nos amb més fermesa contra la discriminació i el tracte injust.

En la citació següent, l'alumna comparteix la seva reflexió sobre el seu procés de ser conscient dels sabers, praxis i *valors* dels altres:

En el cas d'una situació de l'activitat en què una mare fa el comentari parlant bé l'idioma, es pot pensar que es tracta d'un comentari que es podria haver fet sense intenció de perjudicar. Però aquella persona pot haver sentit aquest comentari 99 vegades amb altres frases que discriminaven el seu grup perquè no coneixia l'idioma o no tenia la fluïdesa necessària, etc. Per tant, acaba sent un comentari més que recorda a la persona que no ho sap. Pertanyen al grup perquè no està normalitzat que parlin la llengua com la resta de nadius, per molt que hagin estat tota la vida en aquell país («tu ets de fora») o experiències prèvies amb frases que complementaven aquesta frase amb discriminació cap al seu grup d'origen.

Per altra banda, la visualització d'històries reals de joves que descriuen situacions viscudes de la seva edat afavoreix que l'alumnat pugui parlar de les seves experiències i comprendre els diversos impactes emocionals en un entorn segur. Aquest va lligat a una gran repercussió en l'enfortiment de l'empa-

tia i el desenvolupament d'estratègies d'afrontament del conflicte i regulació emocional amb l'impacte que això té en el benestar afectiu de la persona i del grup, tal com recomanen els organismes europeus, com ara la Comissió Europea (Shuali *et al.*, 2022). Tot això s'ajusta al sentit de les competències transversals comunes dels graus impartits a la Universitat de Barcelona. Aquestes competències fan referència al compromís ètic professional, a la capacitat per reconèixer la diversitat i la multiculturalitat de la societat actual, a la capacitat d'aprenentatge, responsabilitat i d'adaptar-se a noves situacions, a la capacitat de comunicar-se tot fent èmfasi en les relacions interpersonals i a poder treballar en equip fomentant la creativitat i emprenedoria. Per consegüent, aquestes competències són clarament una contribució al camí cap al reforç dels ODS en què ens centrem, tals com l'educació de qualitat, la reducció de desigualtats i la pau, justícia i institucions sòlides. Així, queda palès que aquest recurs, implementat amb alumnat universitari, fomenta el desenvolupament de competències interculturals i democràtiques, tot incidint en la prevenció i lluita contra la discriminació i la violència identitària. Una experiència que ja s'ha demostrat plenament transferible a altres contextos educatius, com ara l'educació d'adults, el desenvolupament de competències transversals en altres currículums universitaris no educatius (relacions laborals, psicologia o informàtica) o altres contextos culturals, com Polònia, Mèxic, Ucraïna i la Xina, entre altres. En totes aquestes experiències, el potencial educatiu i transformatiu del recurs s'ha valorat molt positivament (Yang i Aneas, 2024).

Així, atesa la seva valoració, la proposta esdevé un recurs d'aplicació a l'abast de la Facultat d'Educació de la Universitat de Barcelona. A tal fi, s'ha donat a conèixer als diferents Consells d'Estudi, a fi que valorin la seva pràctica a l'aula dels diferents graus.

9.5. Referències bibliogràfiques

- Goodman, J. R. i Oglan, V. A. (2017). Making the invisible visible: Creating and fostering a 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. i Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. John Wiley & Sons.

- Sabariego Puig, M., Abella García, V., Alòs Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano-Hila, A. B. i 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 investigadores/as. *Actas XVII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia* (p. 1727-1742).
- Shuali, T., Tenreiro, V., Neubauer, A., Bar Cendón, A. i Centeno, C. (2023). *Addressing educational needs of Teachers in the EU for inclusive education in a context of diversity. Vol. 5 - Implementation Guidelines for Intercultural and Democratic Competences Development in Teacher Education*. Publications 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. i Aneas, A. (2024). Parlem de les nostres experiències amb Stories that Move. Una experiència ecopedagògica a la Xina. *Revista Catalana de Pedagogia*, 25, 22-36. <https://revistes.iec.cat/index.php/RCP/article/view/150635>

10. Diàleg interreligiós i intercultural en educació per promoure societats justes, pacífiques i cohesionades

MONTSE FREIXA NIELLA

MARTA SABARIEGO PUIG

RUTH VILÀ BAÑOS

Universitat de Barcelona

10.1. Repte: religió i espiritualitat

El compromís de preservar la diversitat cultural i religiosa sempre és rellevant, però encara esdevé més rellevant i crític enfront del repte i la discussió sobre el desenvolupament sostenible, sobretot de manera inclusiva, dins de l'Agenda 2030 i en línia amb l'ODS-11 i l'ODS-16, per promoure societats justes, pacífiques i cohesionades.

Aquesta realitat plural, religiosament i culturalment, i, a la vegada, global ha produït (i continuarà fent-ho) la necessitat de reduir els fonamentalismes i l'estigma cap a la diversitat de confessions religioses i espiritualitats que ja en aquests moments han superat el model de religió única en les nostres societats. Les i els professionals de l'àmbit socioeducatiu també han de donar-hi resposta (Benavent, 2018), a través d'una educació inclusiva equitativa i de qualitat que l'Agenda d'Educació 2030, en l'ODS-4, defineix posant al centre la importància d'aprendre a viure junts sobre la base del respecte per la diversitat humana (vinculada al voltant de la religió, el gènere i la cultura) i pel desenvolupament d'estils de vida sostenibles. El paradigma actual de l'educació és la visió holística de la persona. Això significa mirar-la des de totes les seves dimensions: cognitiva, física, emocional, però també espiritual, perquè cada part està interconnectada amb la totalitat. Parlem d'una dimensió espiritual perquè, des de l'inici del segle XXI, han sorgit moltes publicacions sobre la intel·ligència espiritual des de diferents disciplines. Howard Gardner en la seva teoria de les intel·ligències múltiples ja en parlava amb altres paraules. La intel·ligència espiritual complementa la intel·ligència emocional (Zohar i Marshall,

2001). Per tant, els processos educatius, d'acompanyament socioeducatiu, han d'afavorir aquesta indagació de la persona sobre el seu sentit més profund de la vida.

Els conceptes sobre la religió desperten discussió i controvèrsia. Durant bastant temps, la paraula *espiritualitat* ha estat menyspreada i la paraula *religió* provoca sentiments d'alta intensitat. Al mateix temps, aquests dos conceptes, *religió* i *espiritualitat*, han presentat dificultats de delimitació (Benavent, 2018). Actualment, es considera que el concepte *espiritualitat* és més ampli, atès que pot existir sense o amb la religió. L'espiritualitat està relacionada amb la dimensió individual, és una visió universal relacionada amb l'experiència humana, ja que tothom experimenta sentiments i emocions (tristesia, alegria, esperança, desig), mentre que la religió forma part d'un conjunt de creences i pràctiques compartides. Les diferents cultures fan que les religions siguin les maneres diferents d'expressar aquesta vivència transcendent.

Els professionals, des d'aquest paradigma de l'educació holística, han de tenir en compte aquesta dimensió espiritual. Aquesta pot tenir un contingut més alineat amb el sentit de la vida, els valors, la presa de decisions (Benavent, 2018) o pot ser una demanda lligada a la religió. Encara que aquesta demanda ha estat la més nombrosa, actualment estem vivint un moment de despertar en el pla espiritual que està més relacionat amb la comprensió del sentit de la pròpia vida, en què el treball de i amb les emocions permet un creixement i desenvolupament personal. Així doncs, els reptes d'una educació de qualitat i la formació dels professionals se situen en aquests dos grans pols: religió i espiritualitat. Conèixer la diversitat religiosa i les visions atees, agnòstiques o indiferents permet un diàleg intercultural i interreligiós, fomentant, així, el creixement personal, el coneixement mutu, la convivència i el respecte. No es tracta només de conèixer aquesta diversitat religiosa, sinó també de desenvolupar competències interreligioses i interculturals. Desenvolupar l'espiritualitat, com a experiència universal i de creixement, i d'un espai comú a totes les persones permet la llibertat personal al trobar en el seu jo profund les respostes al sentit de la vida. El treball de les emocions i els valors sembla ser el camí, a través d'activitats i comportaments que condueixin a la no-violència, la reconciliació, el reconeixement de la igualtat de totes les persones i la cura mútua.

10.2. Tendències: sexe, gènere i interseccionalitats en la religió

Els ODS en aquest àmbit també inclouen un llenguatge fort sobre la igualtat de gènere i la reducció de desigualtats de manera més àmplia, doncs, en general, el gènere s'ha posat com una possible zona de conflicte entre les agendes laiques, seculars i religioses.

La recerca sobre la intersecció entre diversitat religiosa i diversitat de gènere, sexual i afectiva és una de les tendències més rellevants en aquest àmbit en plena coherència amb el desenvolupament dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (concretament, l'ODS-16 «Promoure societats justes, pacífiques i inclusives») per avançar cap a la visibilització d'una diversitat inclusiva, i com a eina per garantir la llibertat religiosa i la plena igualtat entre totes les persones. En el context de Catalunya, d'acord amb el Pla de Govern de la XIV legislatura, la Direcció General d'Afers Religiosos està incorporant diverses aportacions que es fan tant des de l'àmbit acadèmic com des de diverses entitats de la societat civil al voltant de l'encreuament d'aquests dos eixos de desigualtat. A tall d'exemple, és de màxim interès l'informe elaborat per la Fundació Universitària Balmes (2021) sobre l'estat de la qüestió per identificar tant les tendències en la recerca actual com els principals reptes i necessitats en política pública per abordar la intersecció diversitat religiosa i diversitat sexual i de gènere:

- La major part de la bibliografia identificada s'emmarca en el context europeu (especialment rellevants són els estudis desenvolupats al Regne Unit, els Països Baixos, el Canadà, els EUA i Austràlia), amb una majoria de treballs des de la teologia i des del camp dels estudis religiosos oferint una relectura i reinterpretació dels textos religiosos amb una mirada inclusiva de la diversitat sexual i de gènere, dins d'una pràctica més extensa que alguns autors anomenen *queerització* de textos religiosos.
- En força àmbits acadèmics, malgrat que s'aspiri a representar una diversitat, la recerca queda reduïda a l'anàlisi de les experiències dels homes homosexuals. Aquest biaix també fa reflexionar sobre els altres eixos que travessen aquest subjecte, com la diversitat d'origen ètnic o la diversitat funcional, des de la perspectiva de la interseccionalitat.

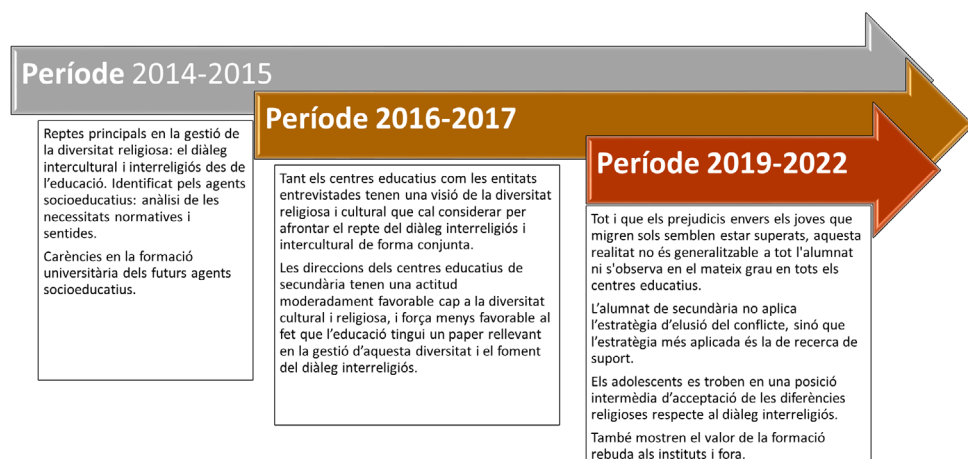
Existeix un cos creixent de literatura que adreça la identitat religiosa de les persones trans, especialment dones trans, i se centren en les estratègies que despleguen per harmonitzar ambdues identitats i lidiar amb la discriminació

de les seves comunitats religioses (Manders i Martson, 2019). Finalment, la bibliografia existent també analitza els reptes per a les autoritats polítiques, que afronten la necessitat de crear eines específiques per a col·lectius que viuen una doble discriminació (Shiple, 2014).

10.3. La proposta. Deu anys de trajectòria investigadora

Sintetitzem la trajectòria investigadora de la darrera dècada al voltant del diàleg intercultural i interreligiós en educació (figura 1). Ens hem centrat en diferents agents i poblacions: en la formació universitària, en els agents dels centres educatius de secundària de Catalunya, en les entitats i organitzacions, i en els estudiants de secundària de Catalunya i Melilla. Es posen de manifest els principals resultats, reflexions i conceptualitzacions obtingudes en el marc de la trajectòria de recerca, d'una dècada, d'un grup de treball interuniversitari anomenat ReligDialog (<http://www.ub.edu/religdialog/id>).

Figura 1. Síntesi de les evidències principals de deu anys de trajectòria investigadora



Bona part de les recerques es basen en un disseny metodològic mixt, incloent-hi estudis per enquesta per identificar reptes i tendències actuals, així com anàlisis de contingut de la veu dels diferents agents implicats.

Període 2014-2015

Durant els anys 2014-2015 es va portar a terme una primera anàlisi de necessitats des de la literatura i des de la visió dels experts del món acadèmic, de l'Administració pública, i de les entitats (Direcció General d'Afers Religiosos-Ref. 2014RELIG00019). Aquesta anàlisi es va combinar amb un estudi diagnòstic basat en el mètode d'enquesta sobre les actituds dels estudiants de Formació del Professorat, Educació Social, Treball Social i Pedagogia de les universitats públiques catalanes, considerant el seu perfil digital i la seva formació i experiència en interculturalitat. Els resultats posen de manifest com entre els reptes principals en la gestió de la diversitat religiosa es troba el diàleg intercultural i interreligiós des de l'educació, identificat pels agents socioeducatius segons l'anàlisi de les necessitats normatives i sentides (Sabariego *et al.*, 2018). Així mateix, es varen posar en evidència les carències en la formació universitària dels futurs agents socioeducatius que han de protagonitzar aquesta gestió educativa: concretament les actituds dels estudiants vers la diversitat religiosa, interreligiosa i el diàleg intercultural i el paper de l'educació són força baixes, posant de manifest la urgència d'introduir l'educació religiosa i espiritual en la formació inicial i continuada, especialment, en les diferents titulacions universitàries estudiades.

Període 2016-2017

Els anys 2016-2017 es va dur a terme un estudi descriptiu-comprensiu que combinà tècniques de recollida i anàlisi de dades qualitativa i quantitativa (Direcció General d'Afers Religiosos -Ref. 2015RELIG00007), concretament, 23 entrevistes als professionals de les entitats i 275 centres de secundària obligatòria de tot Catalunya. En paral·lel, es va fer una anàlisi de xarxes sociocèntriques. Entre els resultats més significatius destaquem que tant els centres educatius com les entitats entrevistades tenen una visió de la diversitat religiosa i cultural que cal considerar per afrontar el repte del diàleg interreligiós i intercultural de forma conjunta. Altres resultats rellevants posen en evidència que les direccions dels centres educatius de secundària tenen una actitud moderadament favorable cap a la diversitat cultural i religiosa i força menys favorable al fet que l'educació tingui un paper rellevant en la gestió d'aquesta diversitat i el foment del diàleg interreligiós (Vilà *et al.*, 2019). Finalment, tant les entitats religioses com els centres de secundària demostren tenir una visió positiva que pot ajudar a crear sinergia conjunta vers el diàleg intercultural i interreligiós.

Període 2019-2022

Finalment, els darrers anys 2019-2022 s'han sistematitzat les principals competències necessàries per al diàleg intercultural i interreligiós (Vilà *et al.*, 2022). Aquestes foren analitzades en joves de 14-16 anys de les ciutats de Barcelona i Melilla (RTI2018-095259-B-I00, MCIU/AEI/FEDER, UE). La mostra final la constitueixen 1.353 joves: 942 de Barcelona i 411 a Melilla. Entre els resultats destaquem que tot i que els prejudicis vers els joves que migren sols semblen estar superats per la majoria dels joves, aquesta realitat no és generalitzable a tot l'alumnat, ni s'observa en la mateixa mesura en tots els centres educatius. En relació amb la gestió dels conflictes, s'observa que l'alumnat de secundària no aplica l'estratègia d'elusió del conflicte, sinó que l'estratègia més aplicada és la de recerca de suport. Respecte al diàleg interreligiós, els adolescents es troben en una posició intermèdia d'acceptació de les diferències religioses. També mostren el valor de la formació rebuda (Vilà *et al.*, 2022).

En general, la trajectòria d'una dècada de recerca mostra la constatació que l'educació entorn del diàleg interreligiós i intercultural és una necessitat percebuda i avaluada per part dels diferents agents socials, professionals de l'educació i ciutadania. S'han identificat i creat diverses estratègies i tècniques per avaluar les competències vinculades al diàleg interreligiós i intercultural. S'han identificat estratègies didàctiques pel desenvolupament d'aquestes competències i, finalment, s'han identificat els diversos reptes vinculats a l'harmonització de drets i deures de la societat i comunitats.

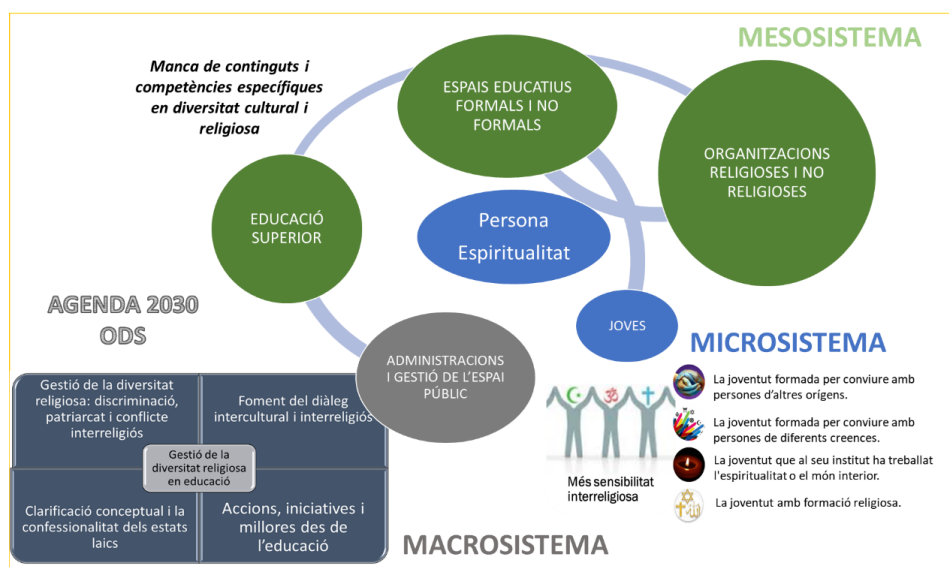
Algunes limitacions que podem fer front en futures investigacions són analitzar les diferències en termes de gènere i la vital importància de treballar a través de l'educació, concretament a les escoles secundàries, per la construcció d'una cultura de pau en una societat més inclusiva. Analitzar com els joves prenen partit i actuen en l'entorn escolar no és només crucial per treballar el diàleg intercultural i interreligiós, sinó també per a la construcció d'una cultura de pau en un món divers, en especial en ciutats com Barcelona, on conviuen tantes persones amb orígens i creences diferents.

10.4. Compromisos actuals i futurs, de recerca, de transferència

El diàleg intercultural i interreligiós, que permeti a tota la societat conviure des d'un intercanvi respectuós i obert, respon a un procés de desenvolupament coherent amb l'Agenda 2030. I ho és no només pel propòsit de lluitar contra l'exclusió, a favor de la llibertat d'expressió i la diversitat cultural, sinó

perquè suposa una apel·lació explícita a la necessitat de marcs de comprensió multidimensionals per donar respostes adequades, amb interdependències evidents entre els microsistemes del conjunt de la societat. Tal com s'il·lustra en la figura 2, el seu desenvolupament sostenible fa imprescindible la conscienciació, la col·laboració i la implicació de tots els agents socials, des de les institucions i organismes públics i privats fins a les persones físiques, amb la seva actitud positiva per arribar a bon port.

Figura 2. Proposta per al desenvolupament del diàleg interreligiós i intercultural coherent amb l'Agenda 2030



1. En el marc microsistèmic, la infància, l'adolescència i la joventut han de trobar espais per al diàleg de vida, amb una educació fonamentada en una sòlida càrrega pedagògica, en l'àmbit de l'educació ètica i en valors, des de l'hospitalitat i el reconeixement fins a la sol·licitud i la ineludible solidaritat responsable i la mútua entesa. Les dades permeten evidenciar com la sensibilitat interreligiós i l'estil des d'una perspectiva de resolució de conflictes constructiva en la diversitat està íntimament relacionada amb el foment dels valors compartits, la convivència amb persones de diferents creences i el treball de l'espiritualitat o món interior. Actualment, cal una nova sensibilitat interreligiós i el desplegament d'una dimensió humana intrínseca, que és la dimensió espiritual,

inherent a tota persona humana per compartir-la com una possibilitat d'enriquiment mutu i de consciència renovada i profunda.

2. En el mesosistema, la gestió de la diversitat religiosa implica un treball en xarxa, creant vincles entre les organitzacions religioses i no religioses, i la trobada de diferents confessions, les mateixes administracions i els diferents agents socioeducatius davant la presència de símbols i centres de culte a l'espai comunitari, l'erradicació de la discriminació, la superació del patriarcat i la resolució de conflictes interreligiosos i processos de radicalització als municipis i barris. Un compromís clau és la formació dels professionals en diversitat religiosa i espiritualitat: la clarificació conceptual i la confessionalitat dels estats laics; la consciència i la sensibilització davant la diversitat religiosa i les conviccions no-religioses incloent les visions atees, agnòstiques o indiferents; i la implicació en projectes, accions, iniciatives amb i des de la comunitat pel treball de la diversitat religiosa i cultural pot ajudar a crear sinergia conjunta vers el diàleg intercultural i interreligiós.
3. En el macrosistema és de vital urgència adoptar polítiques en assumptes religiosos que permetin aprofitar la diversitat del patrimoni cultural i religiós, reclamant l'autonomia política i una nova cultura pública que respecti el fet religiós, sense preeminències, en la cerca d'allò que és comú. L'Agenda 2030 i els ODS en aquest sentit també poden ser una raó més per al diàleg interreligiós. Tenen el potencial per a la trobada i la possibilitat de començar una acció coordinada entre diverses entitats, plantejant diferents fulls de ruta: amb les organitzacions interreligioses i les accions externes amb les entitats civils, potenciant els escenaris més convenients; amb les organitzacions interreligioses i les reflexions més internes per part dels mateixos grups interreligiosos per revisar els objectius i programes; i com a motivació per a les trobades interreligioses i la creació d'accions comunes.

La recerca també ha de posar-se al servei d'aquests compromisos, reivindicant epistemologies diverses, visions més heterodoxes i qualitatives, enfront de les formes hegemòniques: diferents formes culturals de coneixement, en termes constructivistes, i més centrades en les relacions i els discursos socialment compartits sobre la diversitat religiosa; i formes de coneixement políticament i socialment situades en aquest àmbit des de les teories crítiques, el feminisme, i fins i tot amb noves formes de religiositat o d'espiritualitats, reivindicant valors alternatius per un pensament complex i, al mateix temps, integrador a la universitat.

10.5. Referències bibliogràfiques

- Benavent, E. (2018). Libertad religiosa y acción socioeducativa. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 60, 13-29.
- Fundació Universitària Balmes (2021). Estat de la qüestió: debats i reflexions des de l'àmbit acadèmic (extracte de l'informe *Explorant la intersecció: diversitat religiosa i diversitat de gènere, sexual i afectiva*). <https://afersreligiosos.gencat.cat/ca/que-oferim/recursos-per-a-la-gestio-de-la-diversitat-religiosa/religions-i-diversitat-de-genere-sexual-i-afectiva>
- Manders, K. i Martson, E. (2019). *Transcending: Trans Buddhist Voices*. North Atlantic Books
- Sabariego, M., Vilà, R. i Freixa, M. (2018) El diàlogo 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. i 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. i Rubio Hurtado, M. J. (2019). Head teachers' attitudes towards religious diversity and interreligious dialogue 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. i Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza&Janés.

11. La competència global en l'educació superior. Reptes i desafiaments per a l'assoliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible

ZOIA BOZU

JUDITH MUÑOZ-SAAVEDRA

ANDREIA INAMORATO DOS SANTOS

Universitat de Barcelona

11.1. El repte: la incorporació de la competència global en l'educació superior

L'aprenentatge basat en competències i, en particular, l'enfocament de la *competència global* (d'ara endavant CG) s'erigeix en un desafiament essencial en l'educació del segle XXI, d'acord amb els reptes i els propòsits dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (d'ara endavant ODS). La CG implica la capacitat multidimensional i contínua dels individus per abordar qüestions locals, globals i interculturals, comprendre diverses perspectives i visions del món, interactuar de manera efectiva i respectuosa amb els altres, i actuar de manera responsable en relació amb la sostenibilitat i el benestar col·lectiu. Implica no només el coneixement d'altres cultures i llengües, sinó també la capacitat d'entendre i reflexionar sobre qüestions globals/locals com ara el canvi climàtic, les desigualtats econòmiques, la migració i els conflictes internacionals (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018).

D'acord amb l'Agenda 2030 de les Nacions Unides (2015) i les tres dimensions interconnectades dels ODS (econòmica, social i ambiental), la CG emfatitza la importància del coneixement crític de la realitat, així com la promoció de valors, actituds i disposicions fonamentals per abordar els principals desafiaments globals. Aquest enfocament busca enfortir la preparació de l'alumnat per fer front a desafiaments locals-globals, com ara la sostenibilitat o la gestió de la diversitat. En promoure la comprensió de les qüestions interculturals i la capacitat d'actuar amb responsabilitat en un context globalitzat, la GC es

converteix en una eina essencial per a la implementació dels ODS, atès que capacita la ciutadania i els futurs professionals per contribuir significativament a la construcció d'un món més sostenible i equitatiu.

Davant la seva rellevància, en els darrers anys la CG s'ha anat integrant de manera progressiva a l'educació primària i secundària, impulsada per diversos organismes internacionals i, en particular, pel programa per a l'avaluació internacional dels estudiants de l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic), conegut com *Informe PISA*. No obstant això, a l'àmbit de l'educació superior el seu desplegament és incipient, per aquesta raó, investigar i analitzar com es concep i s'implementa la CG a l'ensenyament universitari representa un repte significatiu. En aquest sentit, oferir respostes educatives als desafiaments presents i futurs plantejats pels ODS facilita la preparació de futurs professionals que siguin conscients de la interdependència global i es comprometin amb la transformació de la realitat.

11.2. Tendències en l'estudi i la investigació sobre la competència global

La revisió general de literatura relacionada amb el repte enunciat proporciona una primera visió panoràmica sobre els continguts i les línies de recerca més rellevants al camp de la CG. Aquesta revisió ha permès identificar les tendències emergents en l'estudi i les implicacions que tenen dins l'àmbit de l'educació superior en diversos contextos acadèmics i geogràfics. A continuació, es presenta una síntesi de les tendències més rellevants identificades, tant a la literatura acadèmica com als documents i informes elaborats per diversos organismes internacionals.

En primer lloc, la literatura revisada indica que la CG s'ha tornat progressivament més rellevant i necessària en l'educació superior. Això es fonamenta en la premissa que l'alumnat universitari ha d'estar preparat per treballar i col·laborar en entorns cada cop més internacionals i diversificats. En aquest àmbit, s'han trobat experiències que centren el focus d'estudi en propostes, mètodes i teories per ensenyar la competència en sostenibilitat (Kjellgren i Richter, 2021; Gonzalo *et al.*, 2017); en continguts i llengües estrangeres, o CLIL (García-Esteban i Colpaert, 2022), en justícia social (Schwarzer i Bridglall, 2015) i en cultura ciutadana o ciutadania cosmopolita (Correa, 2021; Delgado-Algarra *et al.*, 2019).

En la revisió es pot constatar que aquestes experiències i els estudis assenyalats se centren en àrees específiques de la CG, atenent en grau més baix

al seu caràcter interdisciplinari i integral. A més, s'observa que hi ha una línia d'estudi relacionada amb el coneixement que té el professorat universitari sobre la CG i la seva aplicació a l'aula que pot ser interessant abordar en futurs estudis.

També destaca la presència d'estudis que se centren en analitzar l'efectivitat de la preparació dels futurs graduats universitaris en CG. En aquest sentit, estudis fets en l'àmbit de l'educació posen de manifest que els i les estudiants dels Graus d'Educació Infantil i Primària, futurs docents i responsables de desenvolupar la CG en les generacions següents, tenen escassa formació en aquesta competència. Així mateix, les troballes indiquen que les assignatures relacionades amb «educació intercultural i multicultural» i amb la «diversitat sociocultural» tenen una presència escassa, a més de caràcter optatiu, als plans d'estudi de les titulacions de l'àmbit educatiu, per la qual cosa una bona part dels futurs professionals de l'educació no reben una formació que hauria de ser obligatòria, atesa la diversitat actual existent als centres educatius (Gómez-Jarabo i Cornejo, 2018).

En segon lloc, quant als documents i els informes d'organismes internacionals, s'observa una àmplia gamma relacionada amb la CG. Juntament amb la definició de la CG inclosa a l'*Informe PISA* de l'OCDE (Institut Nacional d'Avaluació Educativa, 2018), hi ha marcs i enfocaments complementaris que enriqueixen la comprensió i el desenvolupament. Aquests inclouen: *a*) la competència intercultural de l'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura [Unesco], (2013); *b*) el Marc de Referència de Competències per a una Cultura Democràtica (RFDC) (Consell d'Europa, 2018); *c*) les conclusions del Consell d'Europa sobre les capacitats i les competències per a la transició ecològica (Consell d'Europa, 2023), i *d*) el Marc LifeComp de la Comissió Europea centrat en el desenvolupament de les competències personals, socials i d'aprendre a aprendre (Sala *et al.*, 2020).

En tots aquests documents es fa referència a aspectes importants i significatius de la CG, que permeten als individus comprendre el món des d'una perspectiva sociopolítica, tal com proposa la CG. Tot i això, en la majoria dels casos, les propostes i experiències se centren en la promoció de l'enfocament de l'Educació per a la Ciutadania Global en l'educació primària i secundària. Aquesta especificitat, juntament amb la manca de contextualització a l'educació superior, podria diluir l'impacte d'aquesta competència en la formació universitària i dificultar un abordatge més integral.

A manera de síntesi, les primeres conclusions suggereixen la necessitat de continuar investigant sobre CG en contextos específics, com el de l'educació superior (Zheldibayeva, 2023), per impulsar-ne el desenvolupament i avançar

cap a una concreció més gran. L'anàlisi de les experiències i propostes dels diferents autors, autores i instàncies institucionals estudiades ofereixen un conjunt d'evidències i coneixements que donen suport a la importància i la pertinència de la incorporació de la CG a l'ensenyament universitari. Aquestes contribucions ofereixen una base d'experiències significatives a partir de les quals es pot continuar aprofundint i investigant.

11.3. La proposta: un estudi diagnòstic sobre l'ensenyament de la competència global a la universitat

En els darrers anys, s'ha observat una incorporació creixent de l'ensenyament de la CG a l'educació primària i secundària, especialment amb el desplegament de la Llei Orgànica d'Educació 3/2020 (LOMLOE) que modifica la Llei Orgànica 2/2006. Aquesta llei reforça la integració transversal de la competència ciutadana, una de les competències clau per a l'aprenentatge permanent, segons les recomanacions del Consell de la Unió Europea, de 22 de maig de 2018. Tanmateix, aquesta tendència contrasta amb la situació a l'àmbit de l'educació superior, on la CG representa encara una temàtica menys explorada, cosa que suggereix la necessitat de desenvolupar un estudi diagnòstic sobre la temàtica i explorar com l'ensenyament efectiu de la CG pot alinear-se amb els ODS, oferint una base sòlida perquè els coneixements humanístics i científics contribueixin a aconseguir aquests objectius globals.

En aquest sentit, promoure, desenvolupar i integrar de manera transversal la CG a les diferents àrees disciplinàries de l'educació superior implicaria considerar dos aspectes essencials. En primer lloc, cal fonamentar la rellevància social de la seva inclusió, considerant-ne tant els aspectes teòrics com epistemològics. En segon lloc, és fonamental proporcionar orientacions que permetin al professorat desenvolupar enfocaments integradors i pertinents capaços d'abordar els reptes globals. Per això, es proposa desenvolupar una investigació que permeti identificar i comprendre les concepcions i pràctiques docents actuals del professorat de diferents àrees disciplinàries a la Universitat de Barcelona (UB) sobre l'ensenyament de la CG a l'educació superior.

A través d'aquesta proposta, es pretén donar llum sobre una sèrie d'inquietuds relatives al nivell de coneixement que té el professorat universitari sobre la CG i la seva aplicació a l'aula, com ara: què vol dir ensenyar la CG en l'educació superior? Com és la CG del docent universitari que facilita, alhora, l'aprenentatge de la CG als seus estudiants? Hi ha variacions en el coneixement i l'aplicació de la CG segons les diferents àrees de coneixement o segons el

gènere del docent? Com es potencia el desenvolupament de la CG a l'aula? Quines activitats i metodologies poden contribuir a l'aprenentatge de la CG i a introduir continguts globals en el procés d'ensenyament/aprenentatge de l'alumnat?, etc.

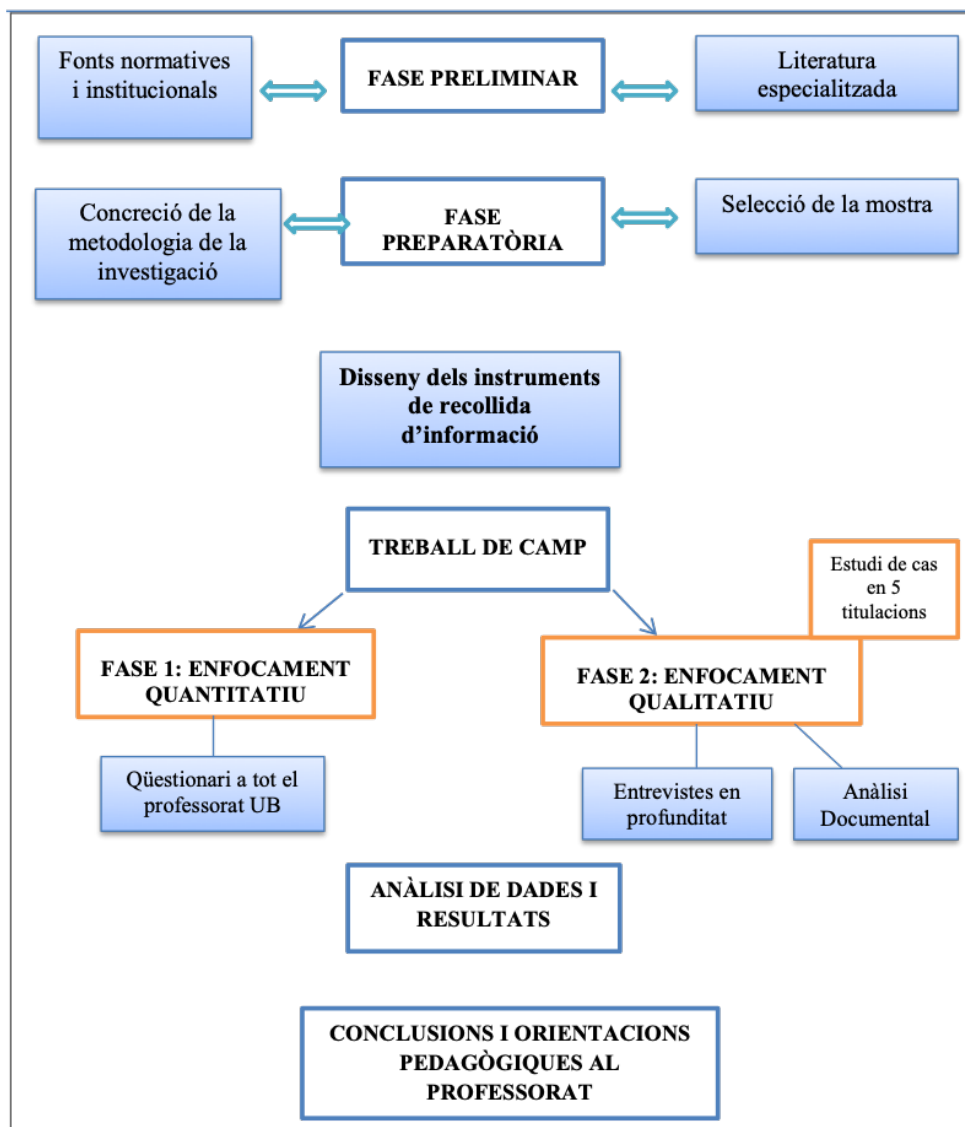
L'objectiu és contribuir al debat acadèmic i recopilar bones pràctiques a diverses disciplines universitàries relacionades amb les quatre dimensions de la CG: coneixements, habilitats, aptituds i valors. En aquest sentit, la proposta no només busca generar una reflexió teòrica, sinó que també aspira a ser un pont efectiu per a la transferència de coneixements i la implementació pràctica de la CG a l'educació superior. Per assolir aquests propòsits es planteja dur a terme una investigació amb un disseny exploratori seqüencial combinant estratègies de tipus quantitatives i qualitatives. Aquest enfocament permetrà obtenir una visió multidimensional del fenomen estudiat i facilitar l'aplicació pràctica dels resultats a l'educació superior.

La fase quantitativa de l'estudi es desenvoluparà mitjançant l'aplicació d'un qüestionari *ad hoc* amb una mostra coherent amb els objectius de recerca, amb perfils diversos i conforme a errors mostrals assumibles. Aquesta tècnica permetrà obtenir un panorama descriptiu i comprensiu sobre la incorporació de la CG a l'ensenyament dels docents de la Universitat de Barcelona. S'abordaran diferents aspectes com ara: la percepció sobre el concepte CG, les estratègies pedagògiques i iniciatives curriculars impulsades per al desenvolupament de la competència, així com els principals obstacles i reptes per a la seva incorporació al context universitari.

A la fase qualitativa, es durà a terme un estudi de cas a cinc facultats de la Universitat de Barcelona, seleccionades per les bones pràctiques en l'aplicació de la CG a l'aula. Com a tècniques qualitatives es faran servir l'entrevista semi-estructurada en profunditat i l'anàlisi documental. Els participants de l'entrevista seran un mínim de 10 professors/es de les facultats de la UB objecte de l'estudi. L'anàlisi documental se centrarà en la revisió d'una mostra intencional de plans docents d'assignatures de diferents graus i màster de les facultats a què pertanyen els docents entrevistats. Els plans docents es consideren elements discursius, ja que els seus enunciats reflecteixen directrius curriculars i conceptualitzacions teòriques elaborades pels equips docents. Aquesta anàlisi examinarà com s'aborda la CG als programes acadèmics, quins objectius específics s'estableixen, quines metodologies i tipologia d'activitats es proposen i com es relaciona amb els ODS. Així, les troballes obtingudes proporcionaran informació valuosa sobre la implementació actual de la CG a la Universitat de Barcelona i ajudarà a identificar possibles bretxes i oportunitats de millora a l'ensenyament d'aquesta competència en el context universitari.

En la figura següent se sintetitzen les fases de l'estudi i el conjunt d'accions que es duran a terme:

Figura 1. Fases de la investigació. Font: elaboració pròpia



11.4. Els compromisos per al desenvolupament de la competència global a la universitat

La CG forma part del conjunt de competències transversals que busquen desenvolupar un aprenentatge significatiu i permanent. En aquest sentit, el compromís de la investigació i la transferència del coneixement a la societat responen a la necessitat de generar un aprenentatge contextualitzat, orientat a la resolució de problemes i aplicat a situacions socialment rellevants com la migració global, el canvi climàtic o la transició energètica justa. Per això, la proposta es planteja com una oportunitat per aportar evidències per a la seva integració a la formació inicial, aprofitant el context actual de canvi normatiu i de redisseny de les titulacions universitàries.

11.4.1. Els processos de formació inicial

La formació universitària proporciona un context privilegiat per incorporar competències i coneixements diferents. A més, possibilita sistematitzar, en part, la relació entre món exterior i la universitat, que de vegades discorren en paral·lel. Així, la proposta d'integrar l'ensenyament i l'aprenentatge de la CG a la formació inicial ofereix no només una aportació teòrica a l'àmbit de l'estudi de les competències, sinó també un impuls a les pràctiques docents i a les universitats per avançar cap a models formatius més complexos que integrin continguts disciplinaris amb l'aprenentatge socioemocional, ètic i intercultural en els seus processos educatius. En aquest sentit, el compromís implica posar a la disposició del professorat universitari un conjunt d'orientacions pedagògiques i eines metodològiques que guïi el desenvolupament de pràctiques d'aula que permetin ensenyar la CG.

11.4.2. Els canvis en la política educativa

El context actual de reforma universitària, amb el procés d'implementació del Reial decret 822/2021, pretén facilitar la tasca d'actualitzar els plans d'estudis i els diversos currículums formatius, especialment en els títols de grau i màster. Aquesta conjuntura facilita la inclusió necessària de la CG i els ODS en les memòries dels títols i en la planificació de les assignatures i el disseny de continguts. Atès el caràcter transversal de la CG, la seva inclusió hauria d'abastar totes les àrees de l'educació superior, fomentant-ne l'aplicació i la integració a l'aula des de la perspectiva d'un treball interdisciplinari. És una ocasió propícia per repensar la docència universitària, per fer canvis i proposar projectes que apostin per la interdisciplinarietat, d'acord amb les demandes de les professions actuals i futures, així com amb els desafiaments complexos de la

societat actual. Preparar estudiants per a la interdisciplinarietat, la globalitat i la complexitat és un repte de gran rellevància per a l'ensenyament universitari, ja que quan els futurs graduats i graduades s'incorporin a les professions, difícilment podran donar resposta a la multicausalitat dels problemes globals des d'una sola disciplina. Per tant, el compromís és generar una investigació que proporcioni evidències que permetin la presa de decisions informades. Facilitant així la inclusió d'enfocaments orientats al compliment dels ODS i al desenvolupament de la CG en els projectes de recerca, innovació, cooperació o de servei a la societat que les universitats desenvolupin.

11.5. Referències bibliogràfiques

- 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. i 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. i 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. i 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. i 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. i 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.

Autoria

Assumpta Aneas-Álvarez. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). aaneas@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9519-6696

Andrés Besolí Martín. Professor associat de la Universitat de Barcelona. abesoli@ub.edu. ORCID: 0000-0002-8774-7785

Sefa Boria-Reverter. Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Empresa. jboriar@ub.edu. ORCID: 0000-0002-3843-7529

Zoia Bozu. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP). zoiabozu@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1318-7375

Sílvia Buset Burillo. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Didàctica i Patrimoni (DIDPATRI). sburset@ub.edu. ORCID: 0000-0003-4146-1121

Genina Calafell Subirà. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (EMA). genina.calafell@ub.edu. ORCID: 0000-0002-4026-7207

Caterina Calderón-Garrido. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup d'Estudis d'Invariància de la Mesura i Anàlisi del Canvi en l'àmbit social i de la salut (GEIMAC). ccalderon@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6956-9321

Elena Cano García. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Coordinadora del grup de recerca Learning, Media & Social Interactions (LMI). ecano@ub.edu. ORCID: 0000-0003-2866-5058

Antonieta Carreño Aguilar. Professora titular d'Escola Universitària. Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS). acarreno@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2970-818X

Rosa Colomina Alvarez. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE). rosacolomina@ub.edu. ORCID: 0000-0002-7110-8364

Anna Escofet Roig. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (EMA). annaescofet@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2230-8802

Mireia Esparza Pagès. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (EMA). mesparza@ub.edu. ORCID: 0000-0002-3925-4142

Pilar Folgueiras Bertomeu. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). pfolgueiras@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1343-0312

Montse Freixa Niella. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). mfreixa@ub.edu. ORCID: 0000-0001-9119-9868

Xavier Garcia-Marimón. Professor titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca Models d'Informació Empresarial i Tècniques per a la Presa de Decisions. xaviergarcia@ub.edu. ORCID: 0000-0002-4663-8806

Anna Ginesta Fontserè. Professora de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE). aginesta@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1595-8062

Vicenta González Argüello. Professora col·laboradora. Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge de Llengües amb Tecnologies de la Informació i la Comunicació (realTIC). vicentagonzalez@ub.edu. ORCID: 0000-0002-5262-9500

Marta Gràcia Garcia. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Coordinadora del Programa de Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació de la UB, coordinadora del grup de recerca en Comunicació, Llengua Oral i Diversitat (CLOD). mgraciag@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1280-4578

Josep Gustems Carnicer. Institut de Recerca en Educació (UB). Professor catedràtic de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). jgustems@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6442-9805

Andreia Inamorato dos Santos. Institut de Recerca en Educació (UB). Investigadora sènior (Ramón y Cajal) de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca Learning, Media & Social Interactions (LMI). ainamorato.santos@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9348-6139

Gregorio Jiménez Valverde. Institut de Recerca en Educació (UB). Professor agregat de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca Entorns i Materials per a l'Aprenentatge (EMA). gregojimenez@ub.edu. ORCID: 0000-0001-5662-5243

Laia Lluch Molins. Professora associada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca Learning, Media & Social Interactions (LMI). laia.lluch@ub.edu. ORCID: 0000-0002-7288-2028

Esther Luna González. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). eluna@ub.edu. ORCID: 0000-0001-6913-4742

Carolina Martín Piñol. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Didàctica de la Història, la Geografia i altres Ciències Socials - Comunicació (DHIGECS-COM). carolinamartin@ub.edu. ORCID: 0000-0002-0279-3839

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

Teresa Mauri Majós. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE). teresamauri@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9129-7086

Alejandra Montané López. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP). smontane@ub.edu. ORCID: 0000-0002-3844-8076

Judith Muñoz-Saavedra. Investigadora postdoctoral de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Formació Docent i Innovació Pedagògica (FODIP). judithmunoz@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2733-0988

Javier Onrubia Goñi. Institut de Recerca en Educació (UB). Professor titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE). javier.onrubia@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1153-779X

Salvador Oriola Requena. Institut de Recerca en Educació (UB). Professor lector de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP). salvaoriola@ub.edu. ORCID: 0000-0002-2205-0020

Berta Palou Julián. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada a la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). bpalou@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9918-6233

Verónica Quezada Hernández. Estudiant del Doctorat Interuniversitari de Psicologia de l'Educació (DIPE), Universitat de Barcelona. Becària de l'ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Xile). Grup de recerca en Comunicació, Llengua Oral i Diversitat (CLOD). vquezah10@alumnes.ub.edu. ORCID: 0000-0001-5191-9189

Marina Romeo Delgado. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Psicologia Social, Ambiental i Organitzacional (PsicoSAO). mromeo@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6961-6626

Marta Sabariego Puig. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). msabariego@ub.edu. ORCID: 0000-0003-3826-299X

Ferran Sánchez Margalef. Professor associat de la Universitat 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. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora titular de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). mpsandin@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1836-6126

M. Teresa Segués Morral. Professora doctora de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Grup de Recerca en Atenció a la Diversitat (GRAD). mteresa.segues@uvic.cat. ORCID: 0000-0002-1704-657X

Maria-del-Mar Suárez Vilagran. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Adquisició de Llengües (GRAL). mmsuarez@ub.edu. ORCID: 0000-0002-1741-7596

Horacio Vidosa Castro. Professor de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Interacció i Influència Educativa (GRINTIE). horaciovidosa@ub.edu. ORCID: 0000-0003-1198-6242

Ruth Vilà Baños. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Educació Intercultural (GREDI). ruth_vila@ub.edu. ORCID: 0000-0003-3768-1105

Isabel Vilafranca Manguán. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de Recerca en Pensament Pedagògic i Social Contemporani (GREPPS). ivilafranca@ub.edu. ORCID: 0000-0002-9362-7843

Montserrat Yepes-Baldó. Institut de Recerca en Educació (UB). Professora agregada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Psicologia Social, Ambiental i Organitzacional (PsicoSAO). myepes@ub.edu. ORCID: 0000-0002-7374-433X

Irene Yúfera Gómez. Professora associada de la Universitat de Barcelona. Grup de recerca en Estudis del Discurs Acadèmic i Professional (EDAP). iyufer@ub.edu. ORCID: 0000-0002-6933-2404



Educació 2022-2024. Reptes, tendències i compromisos

Monogràfic: La recerca educativa com a base de l'Agenda 2030 i els ODS

En el marc de l'Agenda 2030 de les Nacions Unides i dels seus Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS), l'educació esdevé un element indispensable per a la transformació global. Aquesta obra, *Educació 2022-2024. Reptes, tendències i compromisos. La recerca educativa com a base de l'Agenda 2030 i els ODS*, ofereix una visió comprensiva i actual sobre com la recerca educativa pot servir com a eina clau per assolir aquests objectius.

Amb contribucions de persones expertes reconegudes en diversos àmbits de l'educació, aquest volum monogràfic analitza les problemàtiques actuals i els reptes a què s'enfronta el món educatiu, alhora que proposa solucions i els compromisos necessaris per vèncer aquestes dificultats. Els capítols, basats en estudis exhaustius, aborden una àmplia gamma de temes, des de la incorporació dels ODS en els ensenyaments de Psicologia i Educació Primària fins a l'ús d'anàlitzes d'aprenentatge com a font de *feedback* sostenible, passant per l'educació per a la pau, la formació continuada del professorat i les estratègies per a la sostenibilitat en la formació inicial de mestres.

Aquells que llegeixin aquest llibre hi trobaran una font rica de coneixement sobre com la investigació educativa pot contribuir de manera significativa a la creació de societats més justes, pacífiques i cohesionades. Els articles inclouen estudis de casos, metodologies innovadores i perspectives interdisciplinàries que reflecteixen la diversitat i la complexitat de l'àmbit educatiu actual.

Dirigida per l'Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona, aquesta col·lecció es presenta com un recurs imprescindible per a investigadors, docents i responsables polítics educatius que miren de comprendre i influir en la direcció futura de l'educació global. El present volum, *Educació 2022-2024*, no només documenta els avenços i les bones pràctiques, sinó que també desplega els desafiaments pendents, tot oferint una guia per a l'acció envers un desenvolupament educatiu sostenible i equitatiu.