

EDUCACIÓ 2020-2022. REPTES, TENDÈNCIES I COMPROMISOS

COORDINACIÓ: TERESA LLEIXÀ, ZOIA BOZU, ASSUMPTA ANEAS



Educació 2020-2022. Reptes, tendències i compromisos

IRE | Institut de Recerca en Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

 UNIVERSITAT DE
BARCELONA

S'ha de citar:

Lleixà, T., Bozu, Z. i Aneas, A. (eds.) (2020). *Educació 2020-2022. Reptes, tendències i compromisos*. Barcelona: IRE-UB

Descarregable des de: <http://www.ub.edu/ire/>

ISBN: 978-84-09-02934-1

Any de publicació: 2020

© Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) Universitat de Barcelona. Barcelona.

Autors: Miquel Amorós, Alex Egea, Ferran Sánchez-Margalef, Isabel Vilafranca, David Bueno, Anna Forés, Miquel Martínez, Francisco Esteban, Sara Burgada, José Luis Rodríguez-Illera, Antonio Bartolomé, Xus Martín, Carles Vila, Ruth Vilà, Montserrat Freixa, Niella M. Venceslao, Angelina Sánchez-Martí, Assumpta Aneas, Omaira Beltrán, María Cruz Molina, Sebastià Verger, Merce Garcia-Milà, Ana Remesal, Chrysa Rapanta, Fabrizio Macagno, Maria José Rubio, Marc Fuetes-Alpiste, Núria Castells, Marta Minguela, Esther Nadal, Andrea Miralda, Rocío Pérez, Sandra Gilabert, Amelia Tey, Maria Feliu-Torruella, Lorena Jiménez, Josep Gustems, Mercè Navarro, Sílvia Buset, Carolina Martín, Teresa Lleixà, Ignasi Puigdemívol, Merche Rios, Marta Gràcia, Àngels Morillo, Sonia Jarque, Fàtima Vega, Maria Josep Jarque, Montserrat Freixa, Pilar Figuera, Immaculada Dorio, Sofia Isus, Juan Llanes, Mercedes Torrado, Robert Valls, Marta Venceslao, Beatriz Jarauta, Francesc Imbernon, Serafi Antúnez, Joan-Anton Sánchez, Laura Pons, Elena Cano, Cristina Alonso, Juli Palou, Montserrat Fons, Teresa Mauri, Javier Onrubia, Rosa Colomina, Rosa Sayós, Anna Ginesta, Eugènia Arús, Zoia Bozu, Hervas, Gabriel.

Disseny gràfic i maquetació: Aguiló Gràfic SL



Llicència de Creative Commons

Aquesta obra està sota una llicència de Creative Commons (Reconeixement No Comercial 4.0 Internacional)

COL·LECCIÓ: REPTES, TENDÈNCIES I COMPROMISOS EN EDUCACIÓ

Institut de Recerca en Educació (IRE-UB) / Universitat de Barcelona

Coordinació editorial

Teresa Lleixà, Zoia Bozu, Assumpta Aneas

Comitè editorial

Antonio Bartolomé, Teresa Lleixà, Carles Lindín

IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) és un Institut de Recerca creat amb el propòsit de fomentar la investigació d'excel·lència en educació. Entre les seves finalitats, destaquen les de reforçar la investigació en educació, crear sinergies entre investigadors, aconseguir i optimitzar recursos i obrir camí als joves investigadors. Tot això, sense descuidar la seva clara vocació social centrada a posar-se al servei de l'entorn educatiu i a transferir de forma efectiva els resultats de la investigació.

L'any 2018, l'IRE-UB inicia la col·lecció "Reptes, Tendències i Compromisos en Educació". A través dels seus títols, diversos membres d'aquest Institut reflexionen, bianualment, sobre els reptes i les tendències en educació, apuntant els seus propis compromisos en les qüestions que s'aborden.

Sumari

Pròleg	5
Primera part	
Pensament pedagògic i transformació social	
1. La pedagogia davant el repte del posthumanisme	9
Egea, Alex; Amorós, Miquel; Sànchez-Margalef, Ferran; Vilafranca, Isabel	
2. L'aprenentatge vist des del cervell: per què és important aportar una visió neurocientífica de l'educació?	17
Bueno, David; Forés, Anna	
3. Quines identitats estem fomentant a les nostres universitats? Revisió metodològica del qüestionari sobre vida i identitat universitària	23
Martínez, Miquel; Esteban, Francisco; Burgada, Sara	
4. Educació informal i societat digital	29
Rodríguez-Illera, José Luis; Bartolomé, Antonio	
5. Pràctiques per facilitar l'empoderament dels joves en risc d'exclusió	35
Martín, Xus; Vila, Carles	
6. Diàleg intercultural i interreligió per fomentar la convivència en joves i menors estrangers no acompanyats (MENA)	41
Vilà, Ruth; Freixa, Montserrat; Venceslao, Marta; Sánchez-Martí, Angelina; Aneas, Assumpta; Beltrán, Omaira	
7. Perspectives i reptes de la pràctica professional i de la investigació en pedagogia hospitalària	47
Molina, María Cruz; Verger, Sebastià	
Segona part	
El sistema educatiu no universitari: innovació i inclusió	
8. Aprendre a convida en una Europa multicultural tot creant contextos d'interacció dialògica argumentativa basada en el desenvolupament de la inclusió, la tolerància i l'empatia	55
Garcia-Milà, Mercè; Remesal, Ana; Rapanta, Chrysa; Macagno, Fabrizio	
9. Pràctiques narratives informals dels joves amb mitjans socials digitals i la seva integració en contextos educatius formals	61
Rubio, Maria José; Fuertes-Alpiste, Marc	

10.	Aprendre a adoptar una mirada crítica davant la informació: detecció de notícies falses	67
	Castells, Núria; Garcia-Milà, Mercè; Minguela, Marta; Nadal, Esther; Miralda, Andrea; Pérez, Rocío; Gilabert, Sandra; Tey, Amelia	
11.	Quin és el nostre entorn? Canvis en l'ensenyament-aprenentatge dels models espacials	73
	Feliu-Torruella, Maria; Jiménez-Torregrosa, Lorena	
12.	Creativitat i treball per projectes a l'educació artística i musical	79
	Gustems, Josep; Navarro, Mercè, Buset, Sílvia; Martín, Carolina	
13.	Cap a una inclusió sense límits a l'educació física	85
	Lleixà, Teresa; Puigdel·lívol, Ignasi; Ríos, Merche	
14.	Reptes, tendències i compromisos vers el desenvolupament de la competència comunicativa en llengua oral en l'educació secundària	91
	Gràcia, Marta; Morillo, Àngels; Jarque, Sonia; Vega, Fàtima; Jarque, Maria Josep	

Tercera part

La universitat, promotora del canvi educatiu

15.	La universitat com a promotora de l'equitat: la importància de les transicions ...	99
	Freixa, Montserrat; Figuera, Pilar; Dorio, Immaculada; Isus, Sofia; Llanes, Juan; Torrado, Mercedes; Valls, Robert; Venceslao, Marta	
16.	Els formadors i formadores dels estudis de magisteri. Reptes i dilemes	105
	Jarauta, Beatriz; Imbernon, Francesc; Antúnez, Serafí	
17.	Competència digital docent: avenços i reptes de futur	111
	Sánchez, Joan-Anton; Pons, Laura; Cano, Elena; Alonso, Cristina	
18.	La interconnexió dels sabers: el de l'experiència, el dels centres educatius i l'acadèmic	117
	Palou, Juli; Fons, Montserrat	
19.	Formar mestres per transformar l'escola: col·laboració entre universitat-escola en el pràcticum de mestres	123
	Mauri, Teresa; Onrubia, Javier; Colomina, Rosa; Sayós, Rosa; Ginesta, Anna; Arús, Eugènia	
20.	Impacte del TFG en la professionalització i inserció laboral dels graduats i graduades de l'àmbit educatiu. Tendències i reptes actuals i de futur	129
	Bozu, Zoia; Rubio, Maria José; Hervás, Gabriel	

Pròleg

Resulta una grata satisfacció presentar el segon volum de la col·lecció "Educació. Reptes, tendències i compromisos". El primer volum, que va ser editat ja fa dos anys, va respondre a la necessitat de concretar desafiaments en la investigació en educació expressats pels membres de l'IRE-UB (Institut de Recerca en Educació de la Universitat de Barcelona) que acabava de ser creat. Com indicàvem en aquell primer volum, l'IRE-UB està plenament orientat a fomentar la investigació d'excel·lència en educació. Amb aquesta intenció, es proposa reforçar la investigació en educació, crear sinergies entre investigadors, aconseguir i optimitzar recursos, i obrir camí a investigadors i investigadores novells.

Cal destacar també, que el contingut del primer volum d'aquesta col·lecció va servir de base per configurar l'estructura de la I Conferència Internacional d'Investigació en Educació IRED'19. Precisament, aquesta conferència va constituir una iniciativa promoguda per l'IRE-UB amb l'objectiu de fomentar l'intercanvi, la discussió i la reflexió al voltant dels tres eixos plantejats en la present col·lecció: reptes que es plantegen en el sistema educatiu, tendències cap on s'orienten les actuals polítiques institucionals i compromisos per assolir en els propers anys. Les actes es poden consultar a <http://www.ub.edu/ired19/>. A més, en aquesta conferència es va fer realitat un desig expressat en el pròleg d'aquell volum: la creació d'una Xarxa d'Instituts d'Educació.

En la mateixa línia estructural que el primer, aquest segon volum compta amb vint capítols organitzats en tres parts: Pensament pedagògic i transformació social; El sistema educatiu no universitari: innovació i inclusió, i La universitat, promotora del canvi educatiu. Cada part està composta per articles curts en què autors i autores identifiquen problemàtiques educatives d'actualitat. Analitzant les tendències presents i basant-se en les seves pròpies investigacions, estableixen els compromisos que caldria adquirir per donar resposta a aquestes problemàtiques.

El caràcter obert pel que fa a perspectives d'entendre les diferents realitats s'ha mantingut com a tret distintiu de la col·lecció. És conseqüència de la forma d'encarar els temes, que, en la majoria de capítols, es realitza mitjançant la col·laboració entre membres de diferents grups de recerca, buscant sinergies entre ells.

Sens dubte, el gran nombre de qüestions que hi apareixen poden establir una bona prospectiva de la recerca en educació en el si de l'IRE-UB, per al proper bienni. El nostre desig és que també s'originin noves inquietuds que donin lloc a una transferència efectiva dels resultats de la recerca a l'entorn educatiu.

Equip de Direcció IRE-UB
<http://www.ub.edu/ire/>

Primera part

Pensament pedagògic
i transformació social

1.

La pedagogia davant el repte del posthumanisme

Egea, Alex
Amorós, Miquel
Sánchez-Margalef, Ferran
Vilafranca, Isabel

(GREPPS, Grup d'Investigació en Pensament Pedagògic i Social)

Resum

El posthumanisme està destinat a trasbalsar tot allò que forma part de la normalitat humana. Les diferents àrees del saber, com són la biologia, les ciències de la informació, la robòtica, l'urbanisme, etc., s'han conjurat, trobant punts d'interconnexió entre elles, gràcies a la digitalització i l'avenç tecnològic per armar una cosmovisió d'univers que sigui capaç de superar els lligams preestablerts per les coordenades biològiques i culturals (pròpies de la nostra condició de mortal).

En el camp de l'educació, la pedagogia, com a principal disciplina dedicada a repensar l'afer educatiu (és a dir, la tasca d'ajudar a cadascú a esdevenir allò que ha de ser), pot esdevenir una de les àrees més afectades amb l'emergència d'altres camps (com el de l'antropotècnica) que comencin a exercir la seva pròpia influència sobre la formació i el desenvolupament dels individus.

L'alteració de la condició humana, però també de la naturalesa, i dels límits que aquesta ha de tenir obre la porta a un conjunt inexorable de possibilitats, repercussions i conseqüències que estan donant pas a alguns dels debats que susciten més interès de la nostra era. Els motius són evidents. En primer lloc, l'imaginari posthumanista interpel·la directament la condició humana i la seva transcendència (establint propostes que arriben fins i tot a la immortalitat). Tot i així, un altre factor que ajuda a incrementar la seva popularitat és l'allunyament de posicions i, per tant, la confrontació dialèctica entre diferents veus de reconegut prestigi mantingudes entorn de la seva naturalesa: quan parlem de posthumanisme, ens estem referint a una utopia o una distòpia?

Paraules clau

Pedagogia, posthumanisme, pensament pedagògic, reptes, tecnologies emergents.

Per què el posthumanisme és un repte per a la pedagogia?

Abans de començar amb l'aproximació al posthumanisme, permeteu-nos fer un breu incís en la qüestió de l'actualitat d'aquest corrent filosòfic. Partim de la idea que el posthumanisme és un tema actual, però no es tracta d'una simple i curiosa moda, ben al contrari, és un repte per a l'àmbit pedagògic, ja que les qüestions que planteja i aborda són, al nostre parer, fonamentals i permanents, tant en un pla teoricofilosòfic com pràctic i eticopolític de la pedagogia. Considerem que involucra qüestions essencials relatives a la nostra identitat, el nostre destí i el nostre sentit, com ara "Qui som?", "Cap a on anem?" i "Qui serem?". Esbrinar i dibuixar el futur és una qüestió recurrent en àmbits com la filosofia, però no només d'aquest, sinó que també la trobem en altres àmbits, com la literatura, el cinema i, el que més ens interessa, la pedagogia. Aventurar-se en

el posthumanisme implica estar obert a pensar en el futur, i pensar en el futur implica explorar les utopies (o distòpies, segons es miri); per tant, implica estar obert a pensar com s'hauria d'organitzar de manera perfecta o ideal un estat, una societat, una comunitat o, fins i tot, nosaltres mateixos, si ens entenem com a sistema. Les transformacions sobre el cos, la vida i la societat que prometen les ciències biològiques i les tecnologies digitals que tant ocupen el posthumanisme ens dibuixen l'horitzó d'un futur no tan llunyà com nosaltres pensem.

Quines són les tendències actuals?

El posthumanisme s'erigeix com a nou camp de batalla intel·lectual degut a la seva controvèrsia i als dilemes ètics i polítics que planteja. És un terreny molt complex, ple de matisos, i, per tant, tant les posicions a favor com les posicions contràries es mouen en una escala de grisos.

Com tot *isme*, el posthumanisme és un calaix (de sastre) que aglutina autors i tendències intel·lectuals molt diferents i diverses, com es veurà més endavant. Només convé recordar, a tall d'exemple, l'esclat de diferents humanismes que hi va haver poc després de la Segona Guerra Mundial: l'humanisme existencialista de Sartre, l'humanisme marxista de Schaff, l'humanisme integral de Maritain, l'humanisme de l'alliberament de Marcuse, l'humanisme cristià de Mounier o l'humanisme postindustrial de Fromm. Com l'humanisme, el posthumanisme és també un corrent de corrents i, per ser rigorosos en aquest sentit, hauriem de parlar de *posthumanismes*. Però, tot i aquesta apreciació, permeteu-nos que continuem parlant en singular.

Com a àmbit de pensament, el posthumanisme s'aborda des de diferents disciplines, com la biologia, la medicina, la filosofia, la tecnologia, la política, la literatura i, en diferents àmbits —ja sigui en el nacional o l'internacional—, la pedagogia. Davant d'aquest ampli ventall d'aproximacions, no ens ha d'estranyar que hi trobem diferents vessants que basculen des de tendències més científicotecnològiques fins a tendències més filosòficoculturals. Entenem el posthumanisme des d'una mirada àmplia, en què, si ens basem en l'esquema de Dilthey, les ciències de la naturalesa i les ciències de l'esperit tenen el seu paper, es completen, s'ajuden i, en definitiva, s'interrelacionen. Tanmateix, les diferents tendències de posthumanisme que podem trobar comparteixen un imminent èmfasi en la descentralització de l'ésser humà, és a dir, l'abandonament de les premisses de l'humanisme que el col·loca, a ell i a tot allò que constitueix la seva dignitat i plenitud, com a protagonistes. És un abandonament de l'univers centrat en l'*anthropos* com a centre de totes les coses i finalitat absoluta de la "creació", un abandonament de l'*anthropos* com a ens natural separat de la pròpia natura i un abandonament de l'*anthropos* com a ens natural separat de la cultura.

Així, el posthumanisme de caire més científicotecnològic parteix de la premissa que, a partir del desenvolupament de la ciència i de la tecnologia, és possible actuar i decidir sobre el procés evolutiu de l'espècie humana i que, per tant, es poden millorar les seves prestacions biològiques, les seves condicions de vida i, fins i tot, ampliar la comprensió de la identitat humana. Pepperell (2003) destaca com la robòtica, les nanotecnologies, la intel·ligència artificial, la genètica i les tecnologies de la informació impacten en la millora de la salut i la longevitat de l'espècie, la manera de concebre l'ésser humà i les seves condicions de vida. És per això que defensa la idea

d'una *condició posthumana*, en la qual la concepció d'allò que és l'ésser humà, les prestacions biològiques i les condicions de vida d'aquest estan totalment lligades amb allò tecnològic, amb la *techné*.

Tanmateix, el posthumanisme no només s'interessa per aquesta evolució de l'ésser humà, sinó també per la manera amb què aquest interactua amb el món i s'hi situa. És per això que un dels focus de debat és la situació de privilegi de l'ésser humà que l'humanisme promou. Sota la influència del postestructuralisme francès de Foucault, Derrida i Deleuze, el posthumanisme més filosoficocultural se centra en aquest abandonament de l'antropocentrisme des de criteris eurocèntrics, sexistes, classistes, racistes i especistes. Destaquem aquí les aportacions de Braidotti (2015), que, entre d'altres idees, proposa la superació d'aquest humanisme com a tradició intel·lectual des de postulats centrals del feminisme, el decolonialisme i l'ambientalisme. Per Braidotti, aquests tres discursos suposen una oportunitat per repensar els factors que estructurin el subjecte posthumà i revisin la relació que aquest estableix amb els altres membres de l'espècie, amb altres espècies animals i amb el planeta. Per això, sosté la necessitat de repensar l'estatut d'allò que es considera humà, de posar en dubte i de reformular la qüestió de la construcció de les subjectivitats i d'inventar noves formes de relacions ètiques, normes i valors adients a la complexitat d'aquests temps.

En definitiva, planteja la necessitat d'una nova manera de ser i estar en el món més basada en el zoocentrisme igualitari i, d'aquesta manera, posa en crisi també la noció clàssica d'antropocentrisme: "[...] si la decadència del humanismo inaugura lo poshumano exhortando a los humanos sexualizados y racializados a emanciparse de la relación dialéctica esclavo-amo, la crisis del *ánthropos* allana el camino a la irrupción de las fuerzas demoníacas de los otros naturalizados. Animales, insectos, plantas y medio ambiente, incluso planeta y cosmos en su conjunto son llamados a juego. Esto pone otra carga de responsabilidad sobre nuestra especie, que es la causa principal del desastre ecológico. [...] La teoría nómada poshumana impugna la arrogancia del antropocentrismo y el excepcionalismo de lo humano en cuanto categoría transcendental" (Braidotti, 2015: 83). Per tant, en un pla més pedagògic, la pregunta que ens hauríem de plantejar és: si perdem de vista l'ésser humà com a eix central, perdrem també la possibilitat de legitimar la possibilitat mateixa de la seva construcció? O, dit d'una altra manera, la pedagogia està perdent la seva legitimitat per interpretar el ser humà i proposar el seu procés de construcció i de millora? Seran les tecnologies de la informació, la microelectrònica, la computació, la robòtica, les nanotecnologies, les biotecnologies i les neurociències les que legitimin el procés de construcció i de millora? En quin lloc queda la pedagogia quan aquesta ha sigut l'eix central del projecte humanístic? Quin és el paper de la pedagogia davant aquest nou relat que protagonitzen les NBIC?

Davant d'aquestes qüestions, és interessant revisar les aportacions de Sloterdijk (2000), ja que ens dona pistes en relació amb aquest qüestionament de la visió humanística de la pedagogia, caracteritzada per la seva reafirmació de la dignitat humana, el caràcter racional de l'ésser humà, la seva llibertat, la seva autonomia i la seva capacitat de transformació de la història i de la societat. En aquest sentit, Sloterdijk aborda la qüestió de l'humanisme com a projecte pedagògic fallit —no havia estat capaç de rescatar l'ésser humà del salvatgisme— sota la forma d'una resposta al conegut text *Carta sobre l'humanisme* de Heidegger, escrit l'any 1946. Sloterdijk va més enllà de les premisses del text de Heidegger i presenta l'educació com a tècnica o procediment de domesticació de l'ésser humà i de les successives generacions d'humans que arriben al món. La transmissió, de manera més o menys sistemàtica, del fons i bagatge cultural comú d'idees,

coneixements i valors mitjançant el llenguatge escrit (i, per tant, llegit) és l'essència d'aquesta via pedagògica humanista.

Per Sloterdijk, aquesta via pedagògica basada en la cultura escrita està esgotada i es pregunta qui agafarà aquest relleu en la domesticació de l'ésser humà: "Si aquella época parece hoy indiscutiblemente acabada, no es debido a que los hombres, por caprichosa dejadez, no estén dispuestos ya a cumplir con sus obligaciones literarias. La época del humanismo nacional burgués ha llegado a su fin porque, por mucho que el arte de escribir cartas, que inspiren amor, a una nación de amigos se siguiera practicando de forma tan profesional, esto ya no podía ser suficiente para mantener unidos los vínculos telecomunicativos entre los habitantes de la moderna sociedad de masas. Con el establecimiento mediático de la cultura de masas en el Primer Mundo a partir de 1918 (radio) y de 1945 (televisión) y, más aún, con las últimas revoluciones de las redes informáticas, en las sociedades actuales la coexistencia humana se ha instaurado sobre fundamentos nuevos" (Sloterdijk, 2000: 27-28).

Com es comprova, per a Sloterdijk, d'una banda, l'eix escriptura/lectura que articulava el projecte pedagògic humanista perd sentit i, per tant, protagonisme davant l'emergència de noves maneres d'expressar-se i comunicar-se postepistelogràfiques, postliteràries i, en conseqüència, posthumanístiques, i, de l'altra, les tecnologies emergents (tècniques biomèdiques, enginyeries genètiques, intel·ligències artificials, nanotecnologies, neurociències, matemàtiques computacionals, biologies sintètiques, entre d'altres) semblen estar legitimades, o s'insinuen per estar-ho, per oferir una altra interpretació del món, de l'ésser humà i del seu procés de construcció.

Quins haurien de ser els compromisos?

Un cop fet aquest breu recorregut per diferents autors i autores que marquen les tendències en la qüestió del posthumanisme, entenem que el posthumanisme representa l'ampliació dels límits i de les fronteres d'allò que es considera propi de l'ésser humà. Així, allò posthumà designa la necessitat de comprometre's:

- Amb una concepció de la condició humana més àmplia, que aglutini característiques que avui en dia es neguen a considerar com humanes (estem pensant en persones amb xips al cervell, millorades genèticament, per exemple);
- Amb la construcció d'un context *humanista* més ampli (per això, el prefix *post-*), que col·loqui la vida com a protagonista (estem pensant en la reafirmació de la dignitat de qualsevol ésser viu, incloent-hi el planeta).

Aquest desplaçament dels límits o les fronteres d'allò que considerem *humà* no és un moviment nou. La *condició humana* és un constructe dinàmic. Si no, recordem que els conquistadors espanyols no reconeixien la condició d'humans als indígenes amerindis perquè dubtaven que tinguessin ànima (abans de procedir a la seva evangelització, que els atorgava un estatus equivalent al dels habitants de les altres províncies de la corona); o que molts antropòlegs de finals del XIX i principis del XX van establir, de manera conscient o no —aquí no ens hi fiquem—, una jerarquització entre els éssers humans en funció de les seves capacitats intel·lectuals: els primitius i els civilitzats (els

primers eren menys humans que els segons). Una idea que trenca Lévi-Strauss (1962) quan afirma que tots els éssers humans en tots els temps i en tots els llocs estan dotats de les mateixes capacitats mentals; per tant, a tots ells s'ha de reconèixer la seva condició d'humans.

Seguint aquest mateix raonament, no trobem motius per no reconèixer la seva humanitat a tots aquells que, en un futur, impulsin la seva hibridació amb la tecnologia i les màquines. No és una voluntat irrefrenable de violar la dignitat humana, sinó, simplement, donar lloc al propi impuls de la naturalesa humana: anar cap als propis límits i superar-los. D'aquesta manera, el posthumanisme sols estaria aportant un nou mitjà (biotecnològic) a la humanitat d'esdevenir allò que *ha de ser*, perquè, tal com apunta Ortega i Gasset, "el hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse" (Ortega, 1965: 46).

El posthumanisme es configura com un imaginari incert en què diferents escenaris poden esdevenir plausibles. D'una banda, des d'una visió més conservadora, cal apuntar que la configuració d'un món posthumà, en la qual ja estem immersos, implica irremeiablement la superació de la humanitat i el seu relegament en el transcurs històric dels esdeveniments. Partint d'aquest punt, són diferents les contraargumentacions realitzables al discurs posthumanista, ja que les seves iniciatives arriben a atemptar contra la condició humana —tenint en compte les incalculables repercussions en la dignitat, llibertat o autonomia dels individus—. Si bé, tal com apuntava Calvo (1980), "la genética moderna nos enseña que el estilo cromosómico es el mismo en toda nuestra especie" i, fins i tot, que "la antigua idea de que los hombres son hermanos no es, pues, tan solo un sentimiento poético o una esperanza de moralistas, sino una realidad objetiva" (Calvo, 1980: 109), l'antropotècnica actual i propera serà capaç d'alterar el rumb biològic de l'evolució i bifurcar la nostra espècie (acabant amb la igualtat biològica). Més enllà, tampoc existeix cap certesa que un món posthumà apropi l'ésser del futur a sentir-se més satisfet amb la seva existència i, per tant, s'apropi més a la plenitud o a l'autorealització. Per acabar-ho d'adobar, no es té cap garantia que el progrés científic es tradueixi també en un avenç ètic i social (que sigui capaç de redistribuir els anunciats beneficis obtinguts) ni que estigui fiscalitzat democràticament.

D'altra banda, una posició més optimista augura que, en un context posthumà, l'ésser humà ja no se situarà per sobre del planeta i de la resta d'espècies vives, sinó en una posició d'igualtat respecte a elles. És aquí on s'obre la possibilitat d'autoconsciència que indueix l'ésser humà al desenvolupament d'una ètica de la responsabilitat que es concreta en la cura i preocupació per al manteniment i sostenibilitat mediambiental; un tipus d'ètica que s'oposa tant al neoliberalisme —per ser un sistema econòmic que explota els recursos materials i energètics, que agredeix la biosfera, contaminant-la i convertint-la en un abocador de residus, i que, a més, entén les altres formes de vida des de criteris econòmics i de rendibilitat— com al liberalisme individualista —que produeix un ésser humà egocèntric i egoista amb un estil de vida basat en la producció i el consum il·limitat d'objectes—. La qüestió de dignificar la vida ocupa un lloc central en aquest anar «més enllà de l'humanisme» i el (futur) subjecte posthumà és conscient de la seva responsabilitat en construir espais i relacions solidàries, respectuoses i sostenibles amb les diferents formes de vida.

Referències bibliogràfiques

Braidotti, R. (2015) *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.

Calvo, M. (1980) *Las utopías del progreso*. Barcelona: Guadarrama.

Fukuyama, F. (2002) *Our Posthuman Future. Consequences of the Biotechnology Revolution*. Nueva York: Picador.

Habermas, J. (2002) *El futuro de la naturaleza humana: ¿hacia una eugenesia liberal?* Barcelona: Paidós.

Lévi-Strauss, C. (1962) *El pensamiento salvaje*. Mèxic: FCE.

Ortega y Gasset, J. (1965) *Meditación de la técnica*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pepperell, R. (2003) *The Post-Human Condition: Consciousness Beyond the Brain*. Bristol: Intellect Books.

Sloterdijk, P. (2000) *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela.

2.

L'aprenentatge vist des del cervell: per què és important aportar una visió neurocientífica de l'educació

Bueno, David
(Càtedra de Neuroeducació UB-EDU1ST)

Forés, Anna
(EMA, Entorns i Materials per l'Aprenentatge / Càtedra de Neuroeducació UB-EDU1ST)

Resum

El cervell és l'òrgan que genera i gestiona el comportament de la persona, fent que s'adapti a l'entorn on viu i es desenvolupa, a través principalment dels aprenentatges. Som una espècie que s'adapta aprenent i que aprèn per instint. Tots els aprenentatges que acaben fixats al cervell, tant si són conceptes, actituds o habilitats, i amb independència que s'hagin realitzat de manera conscient o preconscient, se sustenten en connexions neuronals, moltes de les quals s'estableixen *ad hoc*. Aprendre, per tant, altera físicament el cervell. No tots els aprenentatges, però, exerceixen el mateix efecte sobre la construcció del cervell. I, per la construcció integral de les persones, és més important *com* s'aprèn que *què* s'aprèn. En aquest capítol s'abordarà, des d'una perspectiva neurocientífica, la importància de com es transmeten els coneixements per contribuir a formar persones transformadores, proactives i capaces d'autoanalitzar-se.

Paraules clau

Neurociència, educació, aprenentatge, neuroeducació, cervell.

El repte: l'educació altera físicament el cervell, però podem decidir com

El cervell és un òrgan extraordinàriament plàstic i mal-leable, l'activitat del qual genera totes les funcions mentals: la sociabilitat, la creativitat, l'empatia, la intel·ligència, el raonament, les emocions, la metacognició, la imaginació, el llenguatge, la capacitat d'aprenentatge, l'abstracció, la música, l'art i un llarguíssim etcètera d'altres facultats. Està format per uns 86.000 milions de neurones, però l'aspecte més important de cara a les funcions mentals que n'emanen no és aquest, sinó les connexions que les neurones estableixen entre elles. Es calcula que, de mitjana, un cervell humà conté uns 200 bilions de connexions, però s'ha vist que un cervell cultivat i estimulat (no sobreestimulat), que juga i es diverteix, que aprèn, fa esport i descansa, que es relaciona amb la música i l'art, un cervell que, en definitiva, està actiu, pot arribar a tenir fins 1.000 bilions de connexions. El cervell és un òrgan que funciona de forma relacional, amb la interacció sinèrgica de multitud de neurones enllaçades a través de sinapsis (nom que reben les connexions neuronals) (Bueno, 2019).

La plasticitat neuronal del cervell, que és com s'anomena la capacitat que tenen les neurones d'establir connexions noves entre elles, té una funció biològica clara: adquirir coneixement de l'entorn per poder respondre als seus canvis de la manera més adequada i, si és possible, anticipar-s'hi per evitar les amenaces i aprofitar les oportunitats. Qualsevol aprenentatge queda fixat al cervell en forma de patrons de connexions neuronals. Dit d'una altra manera, aprendre altera físicament la connectivitat del cervell i, a través de les xarxes neuronals que s'estableixen, influeix en la vida mental, inclosa la percepció que tindran les persones d'elles mateixes i del seu entorn, i com s'hi relacionaran (Bueno, 2016).

El repte és, per tant, decidir quin tipus d'educació volem promoure i com cal promoure-la. Implica, en conseqüència, establir clarament quins han de ser els objectius de l'educació, els quals, sigui dit de passada, tenen sempre un component ideològic que no podem defugir. De forma simplificada i reduccionista, ¿cal afavorir caràcters crèduls i submisos que no qüestionin la societat ni l'ordre establert, com tradicionalment han fet les societats autoritàries? ¿Cal formar professionals molt competents que busquin l'èxit professional i social per sobre de qualsevol altra cosa, com volen promoure les economies neoliberals extremes? ¿O cal contribuir a formar persones capaces de dur una vida individual i social que sigui digna i dignificant, amb capacitat autoanalítica transformadora? (Bueno, 2017)

Finalitat	Què	Com
Afavorir caràcters crèduls i submisos que no qüestionin la societat ni l'ordre establert, com tradicionalment han fet les societats autoritàries.	Conceptes i axiomes imposats.	Adoctrinament. Deixar poc marge per qüestionar. Memoritzar de forma acrítica.
Formar professionals molt competents que busquin l'èxit professional i social per sobre de qualsevol altra cosa, com volen promoure les economies neoliberals extremes.	Competències per al món laboral. Competitivitat.	Molts procediments que facilitin l'èxit professional. Reptes competitiu.
Contribuir a formar persones capaces de dur una vida individual i social que sigui digna i dignificant, amb capacitat autoanalítica transformadora.	Analitzar informació. Crear els propis coneixements a partir de la recerca. Aprendre a aprendre.	Pensament crític. Aprentatge socràtic. Coconstrucció del coneixement.

Taula 1. Finalitats segons tipus d'educació.

El repte, per tant, també inclou establir les estratègies més adequades per aconseguir-ho, les quals passen perquè els educadors utilitzin en ells mateixos les estratègies que volen transmetre, atès que els alumnes tendeixen a imitar allò que veuen i senten (i no allò que se'ls diu però que no es demostra). En tots aquests aspectes, els coneixements que aporta la neurociència sobre com es forma i com funciona el cervell ens indiquen que les etapes més influents per a la plasticitat neuronal, és a dir, per contribuir al creixement de les funcions mentals dels alumnes a través de la construcció dels seus cervells, són la infantesa i l'adolescència.

Les tendències: aprendre per obligació o per curiositat

Per a l'espècie humana, aprendre és un imperatiu biològic, atès que l'aprenentatge ha esdevingut la principal estratègia de supervivència. Els infants, i també els adolescents, els joves i els adults, aprenen per instint. S'ha demostrat, per exemple, que els infants en l'etapa preverbal utilitzen raonaments filosòfics com el sil·logisme disjuntiu i també el mètode científic com a manera

innata d'adquirir nous coneixements sobre ells mateixos i el seu entorn. Es fixen en tot allò que els envolta i en les actituds de les altres persones, imiten i assagen, un cop i un altre, i van incorporant tots els aprenentatges que d'alguna manera els poden ser útils en un futur. Això implica aprenentatges significatius, és a dir, que es relacionin amb el seu entorn social i natural, des de la col·lectivitat i sense oblidar la individualitat. De fet, aquesta és la principal funció del joc: aprendre de l'entorn a través de processos d'assaig i error, i provar comportaments i respostes de forma relativament controlada i segura. De manera general, com més connexions neuronals tingui un cervell, com més plasticitat incorpori, més riquesa de vida mental podrà generar, atès que les facultats mentals emanen de l'activitat relacional de les neurones.

Els coneixements que transmetem als infants i als adolescents i les experiències que els proporcionem nodreixen el seu cervell amb noves connexions neuronals que enriqueixen la seva vida mental. Ara bé, *com* els transmetem aquests coneixements i experiències, a través de quins estats emocionals els ho fem viure, condiciona la percepció que adquiriran d'ells mateixos i del seu entorn, i la manera com s'hi relacionaran. Vivim en un món dinàmic i canviant, però també incert. Precisament, la funció biològica de l'aprenentatge és potenciar facultats mentals que permetin gestionar els canvis i les incerteses (Bueno, 2019).

Ara bé, hi ha diverses maneres de gestionar-ho, que marquen les diverses tendències educatives. Portat als extrems, hi ha persones que, davant de qualsevol canvi o novetat, tendeixen a reaccionar amb por, com si sempre impliquessin una amenaça. Són persones poc transformadores, atès que per transformar-se cal acceptar novetats, amb poca capacitat de canvi, que preferiran que tot continuï sempre igual, per si de cas. Persones amb menys qualitat de vida, atès que, per molt que prefereixin l'estabilitat, els canvis es van produint igualment, per la qual cosa viuran les seves vides amb la incomoditat que genera la sensació d'amenaça.

A l'extrem contrari hi ha persones que accepten les novetats amb curiositat. Si són una amenaça, se n'aparten, però, en cas contrari, les examinen, hi entren i s'hi integren, aprofiten tot allò que els convé i ho exporten al seu entorn. Fins i tot, quan no hi ha cap novetat la generen ells mateixos, pel simple plaer i gaudi que els genera la sensació de curiositat. Són persones transformadores capaces de generar els canvis que creuen més oportuns en les seves vides i en el seu entorn. Per descomptat, ningú està ancorat en un dels dos extrems. Tothom es troba en algun punt intermediari, però el fet d'estar més o menys esbiaixat cap a un extrem o cap a l'altre també depèn de l'educació, de *com* s'han realitzat els aprenentatges. No és el mateix transmetre coneixements per obligació i a través d'un cert sentiment de temor (por al ridícul, al fracàs, al càstig, etcètera), que fer-ho a través de la curiositat, la sorpresa i l'alegria. Curiositat, sorpresa i alegria cap als nous coneixements i les oportunitats que generen individualment i col·lectivament.

Això sembla trobar-se de forma molt present en etapes com infantil i fins a cert punt també a primària, especialment als primers cursos, però es tendeix a oblidar-ho a secundària, i molt més encara a batxillerat i a la universitat. S'ha demostrat que el grau d'abandonament dels estudis, molt greu en el nostre territori a secundària i en alguns graus universitaris, es pot evitar, o si més no disminuir de manera molt important, si els estudiants tenen més vincles amb els companys o amb el professorat i la institució, ja sigui l'institut o la universitat. Treballar el vincle, el fet de sentir-se també responsable de la comunitat educativa, és clau per potenciar els elements esmentats i evitar l'abandonament.

Els compromisos: emocions i col·laboració, també entre el professorat

En aquest context, els compromisos han d'abordar el tema de les emocions i de la col·laboració. Tant la por com l'alegria i la sorpresa són, per al funcionament del cervell, emocions bàsiques. Cal, per tant, aportar emocions als coneixements que es transmeten. Aquestes emocions estableixen com es transmeten els coneixements. No genera els mateixos patrons de connectivitat neuronal educar a través del temor i l'obligació que fer-ho a través de la sorpresa i l'alegria. L'alegria és una emoció bàsica que transmet confiança, i aprenem de les persones en qui confiem. I la sorpresa, que com totes les emocions es genera a les anomenades amígdales cerebrals, activa les zones de l'atenció (el tàlem) i de la motivació (l'estriat i els lòbuls frontals), la qual cosa genera sensacions de plaer. A més, en l'àmbit dels neurotransmissors implicats, es relaciona amb l'optimisme i amb la cerca de novetats, que es troben directament vinculats a la curiositat (Bueno, 2017, 2019).

Els compromisos també han d'abordar la qüestió de la contextualització i la transversalitat, per afavorir que els aprenentatges siguin significatius, i han de tenir components socials. Una de les situacions que activa més zones del cervell simultàniament és estar en un context social. Això emfatitza la importància dels aprenentatges col·laboratius, entesos com l'aportació distinta de cada membre del grup a un objectiu comú d'aprenentatges. Vistos d'aquesta manera, els aprenentatges col·laboratius inclouen el treball individual i el doten del seu màxim significat, atès que cada alumne és responsable de la seva aportació, i permeten el tractament de la diversitat, ja que cada estudiant pot explorar els seus propis límits a través de reptes i esforços assequibles.

Tanmateix, el compromís més important possiblement és el dels docents, atès que els estudiants tendeixen a imitar allò que veuen. Treballar amb emocions proactives com l'alegria i la sorpresa implica que el professorat també les ha d'experimentar, per transmetre-les, i que ha col·laborar amb altres professionals i amb els mateixos estudiants. En aquest sentit, cada cop hi ha més experiències i treballs en què s'avalua la importància de la codocència a les escoles, als instituts i fins i tot a la universitat (Hernández i Herraiz, 2018). L'exemple té més força que les paraules. També s'ha comprovat la riquesa de la codocència o, si més no, del treball col·laboratiu entre el professorat, com a element clau per la seva incidència en els aprenentatges, en els termes exposats en aquest capítol.

La pedagogia fa moltes dècades que apunta en aquesta direcció (Forés i Subias, 2017). Ara els treballs en neurociència ens permeten entendre-ho i explicar-ho des d'una perspectiva complementària, la qual cosa emfatitza la importància d'aquesta visió de l'educació. La neurociència no pretén desplaçar la pedagogia, ni pot fer-ho, però el suport que implica a les estratègies pedagògiques fa que hagi esdevingut una eina important en educació, que hauria de ser present de forma explícita en els estudis superiors.

Referencias bibliográficas

Bueno, D. (2016) *Cerebroflexia. El arte de construir el cerebro*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Bueno, D. (2017) *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.

Bueno, D. (2019) *Neurociencia aplicada a la educación*. Madrid: Editorial Síntesis.

Forés, A.; Subias, E. (2017) *Pedagogías emergentes. 14 preguntas para el debate*. Barcelona: Octaedro.

Hernández, F.; Herraiz, F. (2018) *Compartir docencia en la universidad. ¿Cómo es que venís juntos a clase?* Barcelona: Octaedro.

3.

Quines identitats estem fomentant a les nostres universitats? Revisió metodològica del qüestionari sobre vida i identitat universitària

Martínez, Miquel

Esteban, Francisco

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Burgada, Sara

(Col·laboradora de l'Observatori de l'Estudiant de la UB)

Resum

Fa dos anys vam publicar un text en el primer volum de l'Institut de Recerca en Educació (IRE), *Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos*. Hi presentàvem una nova línia d'investigació al voltant de la "La qüestió de la identitat a la formació universitària d'avui". Aquest era un dels primers fruits de diversos anys de reflexió conjunta entre els seus autors i altres col·legues i professors. Estem convençuts que la formació universitària és més que la qüestió tècnica i teòrica, que possiblement també té a veure amb una qüestió d'identitat amb la universitat, amb una mena de transformació personal. En aquest nou treball presentem la revisió metodològica del qüestionari, que ens permetrà indagar en aquest assumpte.

Paraules clau

Espai Europeu d'Educació Superior, identitat, ètica, ciutadania, filosofia de l'educació superior.

Per què és un repte?

Identitat i formació universitària són dos termes que semblen anar units (Esteban i Martínez, 2019). I, a més, tal binomi s'ha tornat avui encara més rellevant, si és possible, quan sembla que l'actual formació universitària mostra una tendència a l'utilitarisme i a la mera adaptació a les demandes del món de les organitzacions empresarials (Deresiewicz, 2019; Esteban, 2020; De Sousa, 2019; Giroux, 2014). El debat sobre la missió de la universitat compromesa amb la formació d'excel·lents professionals i amb la formació de ciutadania activa no hauria quedar-se en el terreny declaratiu, en els seus estatuts o cartes magnes. Hauria de generar també un debat sobre la funció de la institució i dels seus acadèmics. Els nostres futurs titulats i futures titulades, ara estudiants, no només exerciran com a professionals. També ho faran com a líders socials, empresarials, de la comunicació, la ciència, les arts, etc., i com a educadors i educadores. Influiran no només en el desenvolupament de la seva professió, sinó també en la dinàmica social, econòmica, política i cultural, i seran actors de ciutadania. Potser per aquest motiu, entre d'altres, les universitats han de contemplar, entre les diferents dimensions de la seva responsabilitat social, la que es refereix a la formació d'estudiants socialment i èticament responsables i compromesos amb el bé comú i els valors d'una societat democràtica.

Per això, ens plantejem el repte següent: què podem fer o què hem de fer els acadèmics per contribuir a formar titulats sensibles al bé comú, a la diversitat i la inclusió en un món divers, plural, complex i ple de qüestions socialment i èticament controvertides?

La universitat és un espai d'aprenentatge ètic, de valors i de contravalors on els estudiants protagonitzen processos d'aprenentatge ètic en què intervenen tots els membres de la comunitat universitària. En aquests processos incideixen molts factors, però els que hi tenen més impacte

són els que configuren els espais d'aprenentatge i de convivència en la vida universitària, l'acadèmica i la no tan acadèmica.

Per donar resposta al repte que ens plantegem, cal conèixer com són aquests espais d'aprenentatge, convivència i participació en la vida universitària dels estudiants, per així apreciar quina identitat o identitats configuren les diferents carreres i disposar d'evidències que permetin dissenyar polítiques en matèria docent i d'estudiants, orientades a ajustar les pràctiques de vida universitàries a les declarades en els documents com a missió de la universitat.

Quines són les tendències actuals?

La reflexió sobre la identitat i la formació universitària ens permet identificar quatre aspectes (nosaltres els anomenem *jos*) que són propis de la formació universitària i que haurien de conviure en un perfecte equilibri. Ens referim al jo professional, al jo personal, al jo usuari de la universitat i, finalment, al jo membre de la universitat. La formació universitària completa, almenys al nostre entendre, ve a ser l'atenció a aquestes quatre qüestions. No obstant això, la realitat sembla indicar que les tendències actuals en la formació universitària i especialment en algunes carreres o titulacions no n'estan al cas.

Sobre aquest marc teòric que ja vam presentar (Esteban i Martínez, 2019), vam elaborar una primera versió d'un instrument, un qüestionari, amb l'assessorament d'un equip multidisciplinari d'experts universitaris, al voltant de diversos eixos típicament universitaris que ens permetessin conèixer l'estat d'aquests quatre "jos". Ens referim a l'aprenentatge, l'ensenyament, l'avaluació, la relació acadèmica entre estudiants i professors, la relació entre estudiants en l'àmbit universitari i les idees i concepcions sobre les missions de la universitat. Després d'aquest treball, ara ens disposem a revisar l'instrument des d'un punt de vista metodològic perquè realment puguem recollir les dades que ens interessa conèixer i, no menys important, per assegurar la seva eficàcia i qualitat.

El repte de la investigació rau en la recopilació de la informació subjectiva de cada individu en una mesura numèrica i quantificable que situï l'estudiant en el diagrama bidimensional. És a dir, recopilar la informació de tal manera que es mesuri l'afinitat de cada individu amb cadascuna de les quatre categories o identitats definides i representades en el diagrama presentat en la feina anterior ja esmentada. Dues d'elles pertanyen a la dimensió personal, i les dues restants pertanyen a la dimensió comunitària. Per dur a terme aquesta tasca, és important tenir en compte la compatibilitat entre la parella d'identitats de la mateixa dimensió, ja que, tant dins de la dimensió personal com dins de la comunitària, rebre una formació de tipus professional no exclou formar-se també de manera humanística, i viceversa. Considerada aquesta relació, s'ha ideat un qüestionari per a la recollida de les dades, en què el sistema de mesura consisteix a avaluar l'acord de l'individu amb dues afirmacions, cadascuna relativa a una identitat inherent a la mateixa dimensió.

¹ L'equip de treball estava format per professorat de reconegut prestigi docent de diferents facultats de la nostra universitat i experts en la temàtica. En concret en van formar part: Antoni Font (Dret), José Luis Medina (Educació), Francesc Salvador (Psicologia), Isabel Solé (Psicologia), Begoña Román, (Filosofia), Jordi Pales (Medicina), Ángeles Alegre (Observatori del Estudiant), Francisco Esteban (Educació) i Miquel Martínez (Educació).

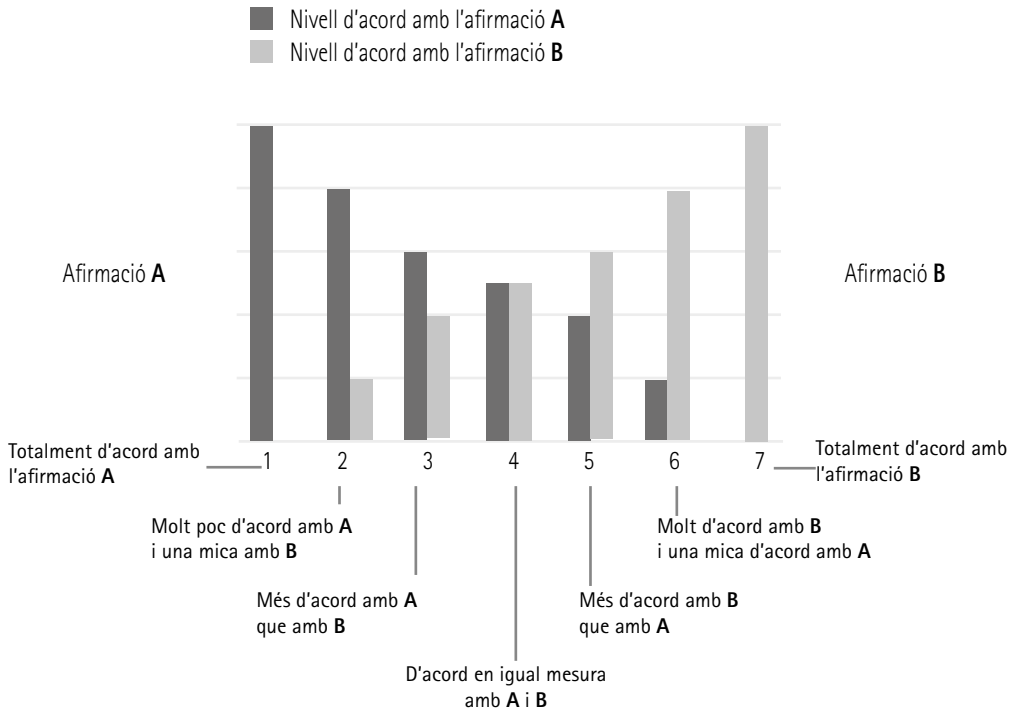


Figura 1. Escala de nivells per mesurar el grau d'acord amb les afirmacions del qüestionari.

D'aquesta manera, en una mateixa pregunta, es contraposen les dues identitats de la dimensió i és possible mesurar la tendència de l'individu cap a una identitat o una altra mitjançant una escala de nivells, els quals mesuren la informació qualitativa i recullen l'afinitat de l'individu amb les identitats qüestionades.

Com s'ha esmentat anteriorment, la investigació abasta dues dimensions diferenciades (dos tipus d'informació analitzada), per la qual cosa tant la recollida de dades com la representació gràfica exploren cada dimensió de manera paral·lela per posteriorment combinar-les i relacionar-les. De manera gràfica, el tractament dels dos eixos que construeixen el diagrama i la informació que cada un d'ells aporta a les coordenades, és el que situa i posiciona cada individu estudiat en l'espai de la gràfica.

Per a la localització dels individus en cada eix del diagrama és necessari establir una equivalència entre cada nivell de l'escala de mesura amb un valor numèric proporcional que conservi la relació de conformitat amb les identitats avaluades. En altres paraules, s'estableix una escala numèrica per a cada eix de la gràfica que correspongui amb els nivells de l'escala de mesura. D'aquesta manera, la informació qualitativa és reflectida de manera quantitativa i és possible situar els individus en el pla de les identitats.

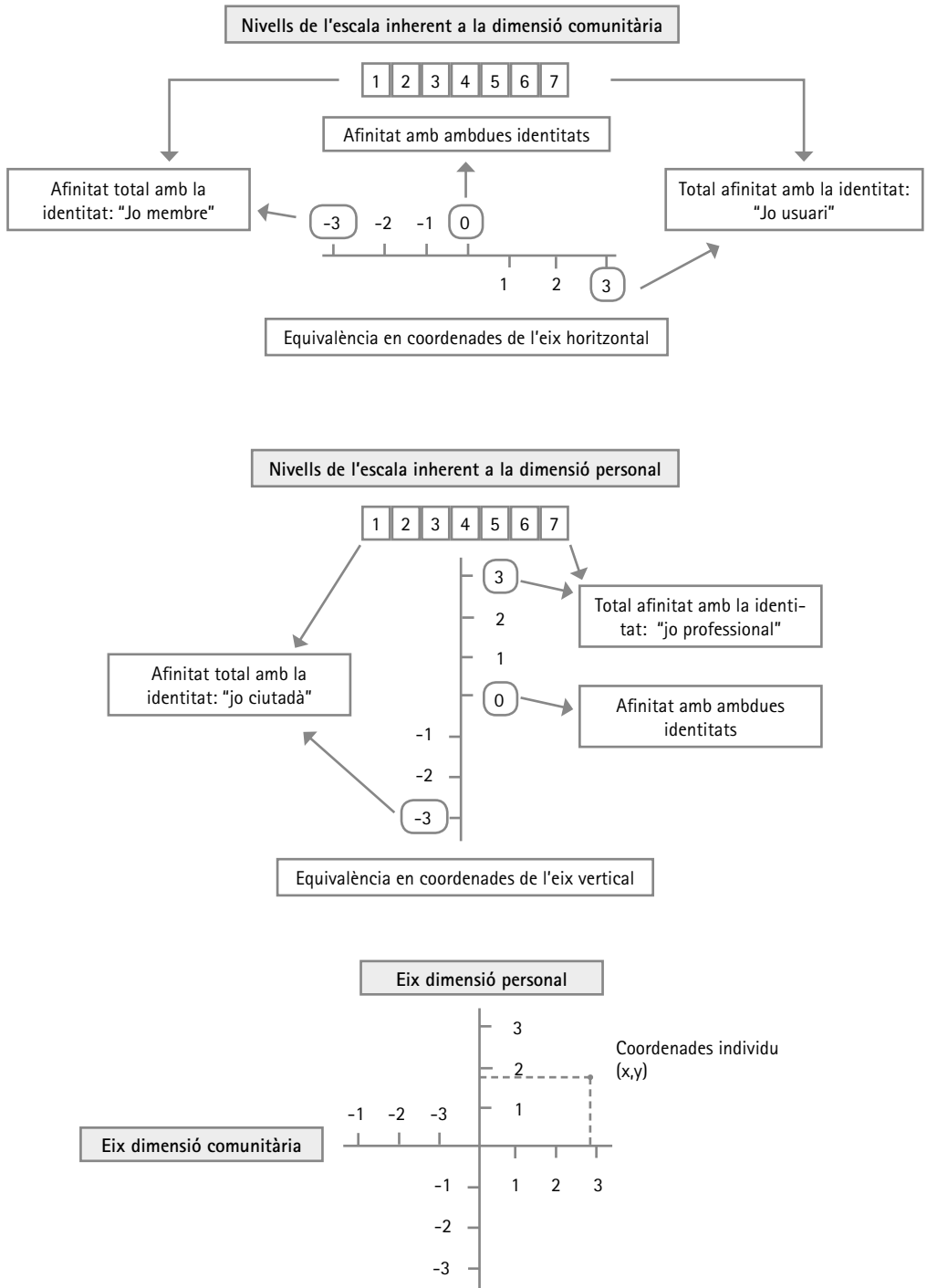


Figura 2. Transcripció i representació de la informació recollida d'un individu inherent a l'estudi.

Paral·lelament, la recollida d'aspectes socioeconòmics i de satisfacció personal dels individus permet, a més, afegir informació a les coordenades representades en el diagrama, com ara la família de titulació de la carrera que cursa l'estudiant o el seu descontentament amb els mètodes impartits. Aquest aspecte és útil i interessant per explorar diferències entre grups d'individus i també per indagar en la relació entre la tipologia de formació en la qual s'enfoca una universitat i els efectes que això suposa.

Quins haurien de ser els compromisos?

Els resultats que obtinguem de la investigació que estem iniciant ens permetran formular algunes consideracions sobre la percepció que els i les estudiants tenen de la vida universitària i, en funció d'aquesta, conèixer millor el nivell de compromís que la universitat té en l'assoliment dels objectius que declara en els seus documents com a característics de la seva missió. Les dades obtingudes seran tractades per cada universitat participant i les dades globals estaran a disposició de totes les universitats.

Els resultats obtinguts en cada universitat permetran generar grups de discussió entre acadèmics, entre estudiants i de manera conjunta, per ampliar qualitativament les apreciacions que puguin derivar-se de la informació quantitativa obtinguda. L'objectiu de la feina és facilitar a les universitats interessades evidències derivades de les respostes dels seus estudiants als qüestionaris i de les valoracions qualitatives dels grups de discussió. La intenció final d'aquesta recerca orientada a la innovació és oferir evidències per guiar les polítiques docents i d'estudiants de les universitats en funció de la seva particular orientació i missió.

Referències bibliogràfiques

Deresiewicz, W. (2019) *El rebaño excelente*. Madrid: Rialp.

De Sousa, B. (2019) *El fin del imperio cognitivo*. Madrid: Editorial Trotta.

Esteban, F.; Martínez, M. (2018) "La qüestió de la identitat a la formació universitària d'avui", a Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J. L. *Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos*. Barcelona: IRE-UB, pàgines 33-38.

Esteban, F. (2020) *La Universidad Light*. Barcelona: Paidós.

Giroux, H. (2014) *Neoliberalism's War on Higher Education*. Chicago: Haymarket Books.

4.

Educació informal i societat digital

Rodríguez-Illera, José Luis
(GREAV, Grup de recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Bartolomé, Antonio
(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resum

Els conceptes *educació informal* i *societat digital* estan poc o mal definits, però semblen adaptar-se a descriure una realitat canviant i de límits imprecisos: són dinàmics i adaptables. La irrupció d'Internet s'ha associat a diversos problemes de recerca educativa en el camp de l'educació informal i com pot traslladar-se a l'estructurada educació formal. Aquest text repassa aquesta problemàtica i apunta línies de futur.

Paraules clau

Educació informal, societat digital, Internet, coneixement articulat, cultura mosaic.

Metàfores per a la tecnologia educativa

La concepció que la tecnologia educativa pot ser contemplada de maneres diferents és una cosa ben sabuda. Potser la més penetrant és la idea que ens hi acostem amb una visió que determina què és i què n'esperem, una espècie de marc de pensament o, més ben dit, una metàfora, en paraules de Nardi i O'Day (1999). La metàfora més habitual és que es tracta d'una *eina* que serveix per aconseguir un objectiu, que millora o accelera un procés. És una eina com d'altres, físiques, manuals o simbòliques, que han permès als animals superiors completar el domini del seu entorn i realitzar accions sobre aquest.

Una altra metàfora consisteix a mirar-la com un *text*, en el sentit de ser susceptible d'una lectura ideològica sobre el seu significat. Per exemple, quan es diu (o es deia): "Els teus fills han d'estudiar BASIC (o Logo) per al seu futur". O quan s'emfatitzen les diferències socials entorn de l'ús o a l'accés per gènere, raça o posició econòmica; en fi, els discursos que constantment classifiquen la nostra relació amb la tecnologia.

Una tercera metàfora pensa la tecnologia com un *entorn* que ens envolta, com una cosa sempre present, en qualsevol lloc i moment. En aquestes ecologies de les quals la tecnologia forma part (habitades també per altres tecnologies, humans, infraestructures físiques, fluxos d'informació i un llarg etcètera), hi ha també el que les autores denominen *espècies clau*, és a dir, aquelles que si desapareixen causen una reestructuració en profunditat de tot l'ecosistema.

Són metàfores que coexisteixen, totes elles legítimes, encara que aquesta última ens porta més a prop dels nostres interessos i del que volem assenyalar. No perquè és "superior" a les altres, tal cosa no tindria sentit, sinó perquè ens ofereix una aproximació més propera a dos conceptes que volem revisar i relacionar: el d'educació informal i el de societat digital (mitjans i xarxes). Tots dos tenen aquest caràcter alhora difús i generalitzat (*pervasive*), omnipresents en qualsevol situació, que resulten difícils de definir i delimitar.

Reptes des de l'educació informal

Que l'educació informal sigui un concepte pervasive és clar només de mirar les seves múltiples classificacions i criteris. I el mateix passa amb la societat digital, amb tants matisos i enfocaments. Tots dos són conceptes "ecològics", poc o mal definits, però que semblen adaptar-se a descriure una realitat canviant i de límits imprecisos: ni l'una ni l'altra són objectes estàtics. En aquest moment, hi ha qui ha intentat assenyalar com l'avenç de la societat digital i, especialment, dels seus mitjans socials, pot reconfigurar la divisió tradicional entre aprenentatge formal i informal (Greenhow i Lewin, 2016). No obstant això, algunes d'aquestes idees estan basades en una concepció una mica simple sobre l'educació no formal i informal, el focus de la qual sembla que siguin gairebé exclusivament els processos d'aprenentatge per descobriment (com els que ocorren en museus i museus de la ciència especialment, com Eshach, 2007). La revisió de Sefton-Green (2004), o la de Colley *et al.* (2003), tampoc acaba de llançar llum, potser per la data en la qual es va fer, i contrasta amb el treball de Kirschner i Karpinski (2010) sobre els efectes negatius de l'ús de Facebook en el rendiment escolar, així com amb els dos estudis revisats per Greenhow i Lewin (2016), amb l'ús de Facebook sobretot com a mitjà de comunicació.

Gran part d'aquestes recerques està basada també en comprendre el paper de les TIC com a eines o instruments, més que com a entorns. De fet, veure les tecnologies com una eina és molt habitual i potser és la seva aproximació/metàfora més immediata. No obstant això, hi ha altres enfocaments possibles si limitem tant la idea d'educació informal com la de societat digital. En el cas de la primera, ens centrem en el que considerem el nucli de l'educació informal, els aprenentatges que es donen de manera tàcita en la vida quotidiana i dels quals poques vegades som conscients, en múltiples contextos i amb objectius molt diferents. En el cas de la segona, ens centrem en el que es podrien denominar *tecnologies socials* o *tecnologies de participació*, més que no pas pròpiament només interactives, és a dir, els mitjans i contextos sorgits i evolucionats a partir d'Internet.

Tendències actuals

Potser el més productiu és pensar en la mena de coneixement que es genera en unes i en altres (i en l'educació formal com a contrapunt), i no sols en les formes d'aprenentatge, sinó també en la seva valoració social. Bernstein (1999) i Moss (2001) han diferenciat entre el coneixement que es produeix en el sistema escolar i el que es produeix en l'educació informal (entesa com a vida quotidiana), anomenant-los *articulat* i *segmentat*, respectivament. Si combinem aquesta contraposició amb els canvis socials esdevinguts en l'últim segle, obtenim el quadre següent:

	Educació formal	Educació informal com a vida quotidiana
Societat industrial	Articulat	Segmentat Cultura popular
Societat postmoderna (TV, Internet)	Articulado	Segmentat Pastitx, Mosaic

Taula 1. Organització del coneixement.

El coneixement articulat és el que es reforça mútuament, de tal manera que una part d'aquest depèn d'altres de manera "articulada" —tal com la geometria necessita les matemàtiques, o la física requereix la geometria—. Aquest tipus de coneixement es construeix curricularment, basant-se en el mateix desenvolupament de les ciències, i té una alta consideració social per resoldre problemes complexos i nous. El coneixement segmentat és el que es produeix en contextos clarament separats entre si, de tal manera que gairebé no hi ha connexió entre ells —per exemple, les festes i els rituals, l'orientació espacial en la ciutat o al camp, les normes de comportament i vestimenta, els funcionaments dels transports públics, les regles per jugar a un videojoc o per interpretar una pel·lícula o una sèrie de televisió—. Aquest coneixement és igual de vàlid i necessari que l'articulat, però no està reforçat entre si, més enllà d'estar integrat en cada subjecte i de ser un conjunt de competències gairebé il·limitat.

Els canvis socials, l'adveniment de la societat actual, a penes han introduït variacions en el coneixement articulat, cada vegada més complex i, per tant, cada vegada més interdependent —incloï el que afecta les tecnologies digitals—. El sistema escolar i l'educació formal en general continuen complint una funció molt semblant. Per contra, el coneixement segmentat sembla haver-se segmentat encara més: si abans es trobava en bona part en la cultura popular, ara hi roman, però sota formes més disperses i evolucionades, com la denominada *cultura mosaic* (A. Moles) o la mescla en un mateix missatge o en un dispositiu de tota mena de continguts (el pastitx de F. Jameson).

Sens dubte, l'oposició entre coneixement articulat i segmentat pot repensar-se, especialment quan es tracta de resultats que són, en part, efecte del sistema educatiu. És cert que es corresponen amb una valoració social explícita, però també ho és que la societat digital és molt més complexa que l'anterior, tant en mitjans com en tecnologies, i els matisos, els casos intermedis i la hibridació de coneixements són constants, així com la fusió de fronteres entre allò formal i allò informal. Mai com ara el lloc tancat i delimitat de l'escola i del sistema educatiu en general s'havia posat en qüestió, no tant pel coneixement articulat que genera, sinó per l'exclusivitat de la qual gaudeix enfront d'altres contextos formatius facilitats precisament per les tecnologies (especialment, Internet). Aquests altres contextos exigeixen un lloc en l'ecosistema de l'aprenentatge, en què el caràcter d'"espècie clau" de l'escola vol ser substituït. És aquest el paper d'Internet en l'educació, més enllà del seu caràcter instrumental?

Compromisos futurs d'investigació

Hi ha diversos problemes de recerca educativa generals associats a aquesta irrupció d'Internet i de les xarxes i els mitjans socials. Uns són més instrumentals, d'altres més textuals i d'altres més sistèmics o ecològics, encara que cap d'ells té una solució a curt o mitjà termini, degut al canvi constant al qual estan sotmesos tots els escenaris. Els pròpiament ecològics —intentar comprendre el que s'ha denominat *ecologia de l'aprenentatge*— solen derivar cap al fet d'apuntar mètodes per reutilitzar pràctiques informals (per exemple, videojocs, xarxes socials) en l'educació formal, en molts casos per millorar el valor instrumental d'aquesta última. Aquesta és una bona via d'exploració, centrada en el seu valor instrumental, que ja ha començat a donar resultats. No obstant això, altres problemes que també requereixen recerca a penes són vists; per exemple, els

que succeeixen en zones intermèdies entre allò formal i allò informal, o entre allò digital i allò no digital, és a dir, els que intenten comprendre els canvis en l'organització del coneixement (i de l'aprenentatge, la identitat, l'ètica i una llarga llista) i els contextos nous de l'educació. Internet i les xarxes socials, el món digital en general, semblen haver renovat l'interès per les noves formes d'educació formal i informal i les seves complexes relacions.

Referències bibliogràfiques

- Bernstein, B. (1999) "Vertical and Horizontal Discourse: an Essay", *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 20, núm. 2, pàgines 57-173.
- Colley, H.; Hodkinson, P.; Malcolm, P. (2003) *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills Research Centre*. London: LSRC.
- Eshach, H. (2007) "Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education", *Journal of Science Education and Technology*. Vol. 16, núm. 2, pàgines 171-190.
- Greenhow, C.; Lewin, C. (2016) "Social media and education: reconceptualizing the boundaries of formal and informal learning", *Learning, Media and Technology*. Vol. 41, núm. 1, pàgines 6-30.
- Kirschner, A. P.; Karpinski, A. C. (2010) "Facebook and Academic Performance", *Computers in Human Behavior*. Núm. 26, pàgines 1237-1245.
- Moss, G. (2001) "On Literacy and the Social Organisation of Knowledge Inside and Outside School", *Language and Education*. Vol. 15, núm. 2-3, pàgines 146-161.
- Nardi, B.; O'Day, V. (1999) *Information Ecology: Using Technology with Heart*. Cambridge: MIT Press.
- Sefton-Green, J. (2004) *Literature Review in Informal Learning with Technology Outside School*. Bristol: Futurelab.

5.

Pràctiques per facilitar l'empoderament dels joves en risc d'exclusió

Martín, Xus

(GREM, Grup de Recerca en Educació Moral)

Vila, Carles

(GPS, Grup de Recerca de Pedagogia Social)

Resum

La incertesa, el sentiment de vulnerabilitat i una dependència "obligada" envers la família d'origen, juntament amb la manca de polítiques públiques que donin resposta a les seves necessitats, deixen els joves en una situació perifèrica allunyada dels espais de centralitat i rellevància social, una situació que s'agreuja en aquells col·lectius que, víctimes de les desigualtats, es troben en risc d'exclusió social. Tal com recullen els documents que periòdicament es publiquen en el marc de la Unió Europea, urgeixen mesures que garanteixin la cohesió social i afavoreixin que els joves d'entorns empobrits s'incorporin amb expectatives d'èxit al món social i laboral. Per contribuir a avançar en aquest repte i afavorir processos reals d'empoderament, estem impulsant, en col·laboració amb entitats socioeducatives, propostes que incorporen un nou dinamisme educatiu: la força de l'ajuda lliure i gratuïta als altres. Aquestes s'allunyen d'una visió centrada en la fragilitat dels joves i posen el focus en la seva capacitat per implicar-se en la millora de la comunitat, amb la voluntat d'interrompre el procés d'aïllament en el qual es troben immersos.

Paraules clau

Joves en risc d'exclusió, educació en valors, participació, empoderament.

La participació juvenil com a repte social, polític i educatiu

Els darrers anys sentim parlar de la joventut del país com una generació perduda, com una generació que, essent la més ben formada de la història, viu o viurà en pitjors condicions que aquelles de què van gaudir els seus pares. Unes generalitzacions que, si bé no permeten discriminar la diversitat de joves que conviuen en una mateixa societat, sí que assenyalen una tendència que s'observa des dels estudis sociològics i que coincideix amb la percepció de la ciutadania.

La pregunta que formulen Tezanos i Díaz (2017) sobre si "en parlar de joves ens trobem davant d'una espècie de nou proletariat o d'un grup social exclòs i prescindible" posa sobre la taula un problema que a hores d'ara sembla evident: la situació infrapositionada dels joves en el conjunt de la societat. Sabem que la crisi econòmica va tenir un impacte especialment devastador en els col·lectius més vulnerables: dones, gent gran i joves. Els joves, les dones i la gent gran que tenien els contractes més precaris van ser expulsats del mercat de treball. Els joves, a més a més, es van trobar impeditos a l'hora d'incorporar-se al món laboral. Per il·lustrar aquest fet n'hi ha prou amb recordar que la taxa d'atur juvenil (homes i dones entre 16 i 29 anys) va superar el 30 % durant cinc anys seguits. Com a conseqüència de la crisi i de les polítiques d'austeritat que es van implementar, trobem tota una generació de joves que no ha pogut viure de manera natural el procés d'autonomia cap a l'edat adulta. Per contra, s'ha trobat amb unes condicions de clar desavantatge, si les comparem amb les condicions en què es van independitzar les generacions anteriors (Soler, 2019).

La incertesa, el sentiment de vulnerabilitat i una dependència "obligada" envers la família d'origen, juntament amb la manca de polítiques públiques que donin resposta a totes aquestes necessitats, deixen els joves en una situació perifèrica allunyada dels espais de centralitat i rellevància social. Així, el baix interès i la poca confiança en les institucions i en els mecanismes tradicionals de participació política són un factor compartit per bona part dels joves, un fet altament preocupant per a qualsevol societat democràtica que aspiri a avançar i créixer amb la contribució de la ciutadania.

Totes les dificultats esmentades s'acusen de manera més intensa en aquells col·lectius que, per diversos factors de desigualtat —per la pertinença a grups socials minoritaris, per la seva condició de persona migrada, per formar part d'entorns familiars empobrits o per haver patit una experiència de fracàs escolar, entre d'altres—, estan en situació de risc d'exclusió social.

Fomentar la participació juvenil en general, i la dels col·lectius que pateixen marginació social en particular, esdevé un repte que ha de ser abordat des de diferents espais —polítics, socials, culturals i, evidentment, pedagògics—. L'Agenda 2030 contempla el fi de la pobresa i l'exclusió social com un dels Objectius pel Desenvolupament Sostenible. Una problemàtica que també es recollia en el Programa Europeu Horizon 2020, que afirma que "urgeixen mesures que garanteixin la cohesió social i afavoreixin que els joves d'entorns empobrits s'incorporin amb expectatives d'èxit al món social i laboral". En aquest sentit, les recerques en què estem implicats s'orienten a afavorir processos d'inclusió de joves que pertanyen a entorns vulnerables a partir de pràctiques participatives que empoderen els nois i noies que les lideren.

Mirades adultes i lògiques d'intervenció

La intervenció amb adolescents i joves en risc d'exclusió social té una llarga i dilatada trajectòria. El moment històric, els factors econòmics i socials, i també la ideologia de cada context són variables que, en molts casos, han estat determinants a l'hora d'enfocar la relació educativa, les pràctiques que s'han posat en marxa i les accions destinades a animar (o frenar) la participació real dels joves en la comunitat.

No és la nostra intenció fer un recorregut per les diferents tendències que s'han anat succeint o que han conviscut al llarg del temps. Sí que ens interessa, però, apuntar algunes maneres d'abordar l'educació d'adolescents i joves que, per motius que ja hem comentat, neixen i creixen al marge del sistema. Simplificant molt, podem dir que al llarg del temps aquesta ha evolucionat des d'una lògica de l'assistència a una lògica de l'acompanyament.

La primera, l'anomenada *lògica de l'assistència*, situa el punt de partida de la intervenció en la identificació de les fragilitats, problemes o carències que pateix el jove. Aquest es percep com una persona desvalguda que necessita l'atenció i la cura dels altres per tirar endavant. Així, elaborar un bon diagnòstic inicial és clau per dissenyar respostes adients a les mancances detectades. La situació de vulnerabilitat prima sobre altres qüestions, com són la relació educativa o els ideals d'autonomia i emancipació.

Des de l'anomenada *lògica de l'acompanyament*, l'accent no es posa tant en la fragilitat del jove sinó en la relació educativa que cal establir per ajudar-lo a recuperar-se. Acollir sense jutjar, comprendre, mostrar afecte i empatia són les tasques que s'espera de l'adult. Des d'aquesta lògica, el jove deixa de ser una persona desvalguda i se'l percep, més aviat, com algú ferit que necessita guarir el dolor que acumula, posar ordre al seu passat i al seu present, acceptar-los i conèixer-se millor. La creació de relacions de confiança és l'instrument fonamental per dur a terme la intervenció (Martín *et al.*, 2018).

Veiem que es tracta de dues propostes que posen el focus en aspectes diferents: assistència i relació. Ambdues visibilitzen una part de la realitat. Efectivament, els joves en risc d'exclusió presenten mancances i fragilitats que altres joves de la seva edat no han patit. També és cert que hi ha ferides emocionals que, en obrir-se als altres, es poden guarir. Tot i reconèixer, per tant, l'encert parcial d'aquestes propostes, les considerem clarament insuficients per generar processos d'inclusió reals i efectius dels joves en la comunitat. Cap d'elles els desplaça del seu rol de víctimes. Per contra, el poden intensificar. Des d'aquesta anàlisi apostem per una nova lògica que parteixi del reconeixement de la capacitat dels joves per contribuir en la societat. No es tracta, però, de començar de zero. Cal prendre consciència de la mirada adultocràtica que es té en el disseny de les polítiques que afecten directament la població juvenil, tant en els espais educatius —en què els adults professionals assumeixen un rol de poder degut al seu lloc de treball i al pes de la institució que representen— com en la gran diversitat d'espais amb diferents professionals en què s'atén els joves i es treballa amb ells (Vila, 2017). Trobem aquestes actituds en els espais de presa de decisions i en els espais d'acció directa, ja siguin espais d'educació formal o d'educació no formal.

Des de la lògica del reconeixement (Martín *et al.*, 2017), tenir cura del jove i acollir-lo continua sent imprescindible, però no són eixos vertebradors sobre els quals pivota la intervenció. En aquesta, el dinamisme educatiu que estructura l'acció educativa és la capacitat que té el jove d'aportar alguna cosa de valor als altres. Aquest és considerat com una persona amb capacitats, habilitats i coneixements que pot posar al servei del bé comú —i ho ha de fer—. La societat necessita la seva contribució i, per tant, cal demanar-li ajuda perquè s'impliqui en problemàtiques que afecten una part de la comunitat i es generin espais i inèrcies que facilitin el seu empoderament (Llena *et al.*, 2017). Reconèixer-lo com algú capaç de transformar els espais dels quals participa és una manera d'ajudar-lo a recuperar una dignitat que de vegades sembla perduda. Les recerques en curs dutes a terme des del Grup de Recerca en Educació Moral (GREM) de la UB amb entitats socioeducatives avancen en aquesta línia i s'adrecen a implementar propostes que provoquin en els joves l'experiència de sentir-se útils i capaços d'aportar alguna cosa de valor a la comunitat. Des del Grup de Recerca de Pedagogia Social (GPS) per a la cohesió i la inclusió social s'està participant en una recerca sobre empoderament juvenil (Projecte Hebe), amb la participació de grups de recerca d'altres universitats (UdG, UAB i UPF): s'assessora equips de professionals de joventut de diversos ajuntaments i es fa formació a professors d'instituts sobre com treballar amb joves a l'aula.

Compromisos

Entenem que les reflexions pedagògiques tenen sentit en la mesura que es tradueixen en propostes concretes que optimitzen la realitat educativa. Això s'aplica també a la nostra aportació i a les

recerques en què participem, compromeses amb la implementació de pràctiques que afavoreixen l'empoderament dels joves en risc d'exclusió a partir de la seva participació en la comunitat. Com a exemple d'aquesta voluntat, apuntem tres pràctiques —no exclusives— que permeten als joves experimentar i gaudir d'un major protagonisme en els medis en què participen. Es tracta de l'aprenentatge servei, els grups d'ajuda mútua i els pressupostos participatius en joventut, com a exemple de diferents processos participatius que es realitzen des dels ajuntaments en el marc de les polítiques locals de joventut.

- **L'aprenentatge servei.** Mitjançant la realització d'una acció de servei a la comunitat, els joves desenvolupen les capacitats, destreses, valors, habilitats i coneixements contemplats en el projecte educatiu de l'entitat socioeducativa que els forma (Puig, 2015; Martín, 2018).

Alguns exemples d'aprenentatge servei realitzats per joves en risc d'exclusió són: construcció de material de jocs per a escoles, reformes en pisos de gent gran amb pocs recursos, organització de la Cavalcada de Reis del barri i servei de perruqueria en una residència per a la tercera edat. Cadascuna de les activitats comença detectant en l'entorn una necessitat en la qual poder implicar-se col·lectivament. L'esforç, la cooperació, l'activitat reflexiva o el *feedback* dels usuaris són alguns elements presents en totes elles.

- **Grups d'ajuda mútua (GAM).** Són petites organitzacions en les quals els seus membres hi participen voluntàriament, moguts per la necessitat de trobar una solució a un problema compartit i d'aconseguir superar la situació conflictiva que travessen (Raggio i Soukoyan, 2007).

Amb la finalitat de trencar amb la situació de solitud en què es troben molts joves en el moment d'abandonar les entitats, fa dos anys es va iniciar un GAM que té com a objectiu que els joves s'ajudin a afrontar els seus passats, sovint complicats i difícils, i a dissenyar projectes vitals desitjats i viables.

- **Pressupostos participatius en joventut.** Es tracta d'un exercici de democràcia directa en el qual els joves d'un municipi participen en la presa de decisions, de manera vinculant, sobre a quins projectes i activitats es destinarà una part de la dotació pressupostària de despeses en matèria de joventut de l'Ajuntament (Comas, 2010).

Si bé la majoria de decisions que prenen recolzen propostes de polítiques afirmatives de joventut i no de transició o de ciutadania, la mateixa participació en els pressupostos participatius constitueix una experiència que facilita el seu empoderament i esdevé un exercici pràctic i vinculant de ciutadania.

Referencias bibliográficas

- Comas, D. (2010) *Los presupuestos participativos y las políticas de juventud: Un estudio de caso sobre la cultura de la participación social en España*. Madrid: Observatorio de la Juventud en España, Servicio de Documentación y Estudios.
- Llena, A.; Agud-Morell, I.; Páez de la Torre, S.; Vila, C. (2017) "Explorando momentos clave para el empoderamiento de jóvenes a partir de sus relatos", *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Journal of Research in Social Pedagogy*. Núm. 30, pàgines 81-94.

- Martín, X. (2018) *Educar-se és de valents. Aprenentatge servei amb adolescents en risc d'exclusió social*. Barcelona: Rosa Sensat. (Versió castellana: Editorial Octaedro).
- Martín, X.; Puig, J. M.; Gijón, M. (2017) *Reconèixer per educar. Com incorporar l'aprenentatge servei a l'educació social?* Disponible a: <https://apsvalors.wordpress.com/2017/12/03/reconeixer-per-educar/>
- Martín, X.; Puig, J. M.; Gijón, M. (2018) "Reconocimiento y don en la educación social", *Edetania*. Núm. 53, pàgines 45-60. Disponible a: <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/336>
- Puig, J. (coord.) (2015) *11 ideas clave. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?* Barcelona: Graó.
- Raggio, S.; Soukoyan, G. (2007) *Grupos de autoayuda y ayuda mutua*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Soler, R. (2019) (coord.) *Joventut, implicació i context polític a Catalunya: una anàlisi de l'Enquesta de participació i política 2017*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Tezanos, J. F.; Díaz, V. (2017) *La cuestión juvenil. ¿Una generación sin futuro?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Vila, C. (2017) "Profesionales que trabajan con jóvenes", *Aula de Secundaria*. Núm. 024, pàgina 44.

6.

Diàleg intercultural i interreligiós per fomentar la convivència en joves i menors estrangers no acompanyats (MENA)

Vilà, Ruth

Aneas, Assumpta

(GREDI, Grup de Recerca en Educació Intercultural)

Freixa, Montserrat

Venceslao, Marta

(TRALS, Transicions Acadèmiques i Laborals)

Sánchez-Martí, Angelina

(CER-Migracions)

Beltrán, Omaira

(Investigadora del CEICAL, Centre d'Estudis Interepistèmic
Catalunya Amèrica Llatina)

Resum

Els menors estrangers no acompanyats (MENA) continuen sent un tema d'actualitat dins i fora de les nostres fronteres. Es tracta de joves les característiques dels quals han estat àmpliament debatudes i que precisen d'una atenció especial per part de les institucions governamentals i els seus corresponents professionals. Generalment, solen definir-se com a homes, de 16 anys, procedents del Marroc i de Romania, amb diversos germans i una maduresa major a la que correspon a la seva edat cronològica. No obstant això, no tots han compartit el mateix context familiar. Diversos estudis indiquen que la gran majoria no eren menors en situació de carrer al seu país d'origen, sinó que, en general, vivien amb la seva família nuclear. Una vegada en territori europeu, s'enfronten a la impossibilitat de treballar, ja sigui per la llei d'estrangeria o per la falta de formació laboral i/o acadèmica. És aquí, en un país de cultura i costums diferents, quan es troben en situació de desemparament. Des de la recerca *Diàleg intercultural i interreligiós per fomentar la cultura de pau en joves i menors estrangers no acompanyats (MENA) a Barcelona i Melilla* (RTI2018-095259-B-I00/MCIU/AEI/FEDER, UE), subvencionada en la convocatòria 2018 de projectes Reptes Recerca del Programa Estatal d'I+D+i Orientada als Reptes de la Societat, se sosté que, davant la diversitat cultural i religiosa, la cultura de pau esdevé una alternativa fonamental per fomentar la convivència i la cohesió social de la pluralitat, respectant la seva vida i dignitat.

Paraules clau

MENA, diversitat cultural i religiosa, convivència, cohesió social.

Per què el treball amb els joves MENA és un repte per a la nostra societat?

Els mal anomenats *MENA* continuen sent un tema d'actualitat en el discurs polític, mediàtic i acadèmic, dins i fora de les nostres fronteres. Es tracta de joves que, precisament per la seva edat, necessiten una atenció especial per part d'institucions i professionals. L'article 189 del Reial decret 557/2011, els defineix com:

Extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación..

A Barcelona, segons l'informe de Rivas i Masgoret (2018) per a Save the Children, s'ha observat una creixent arribada d'aquests menors en els últims anys. Tal com es mostra en la figura 1, l'any 2012, a Espanya la xifra ascendia a 4.513, i l'any 2019 van ser 14.873 joves, cosa que suposa un

increment del 330 % en menys de 10 anys. A conseqüència d'aquesta situació, ens trobem tant amb una saturació dels serveis existents per a menors com amb una constant improvisació de recursos per a la seva atenció. En aquest sentit, els nous centres creats es troben en espais poc adequats i amb infraestructures i professionals insuficients i poc formats (Sánchez-Fernández *et al.*, 2017).

Podria suggerir-se que aquesta és una de les causes que forcen aquests joves a escapar-se dels centres, veient-se abocats a viure al carrer o a ocupar pisos. Per tant, hi ha una necessitat creixent de coordinació de recursos i d'equips multidisciplinaris, al mateix temps que es fa necessària una major formació en competències interculturals i en la desconstrucció de prejudicis.

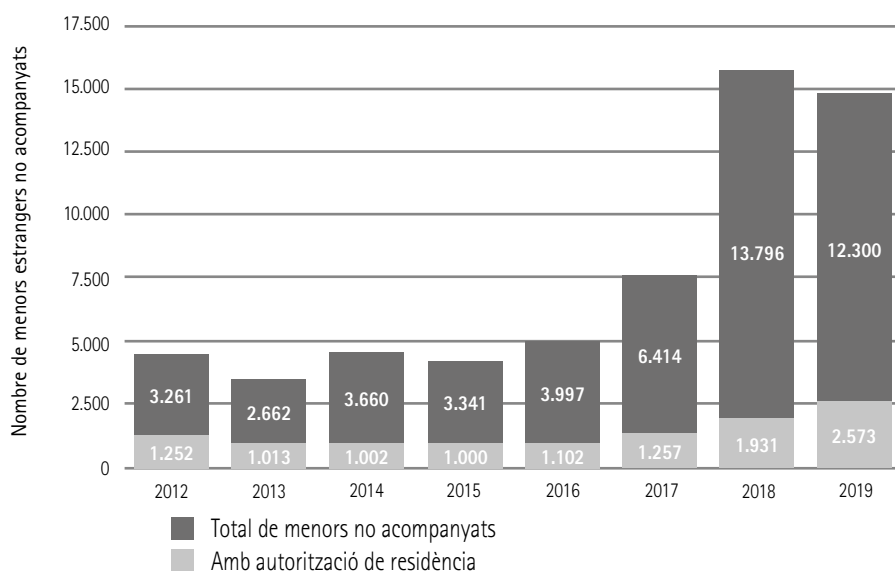


Figura 1. Nombre de menors estrangers no acompanyats amb i sense autorització de residència en vigor a Espanya de 2012 a 2019.

Font: Statista.

Davant la diversitat cultural i religiosa —que la situació d'aquests joves ha tornat a posar en la palestra malgrat els intents d'invisibilitzacions—, considerem que la cultura de pau es presenta com la millor alternativa per fomentar la convivència i la cohesió social de la pluralitat, respectant la vida i la dignitat de cada persona, sense discriminació ni prejudicis, i rebutjant la violència en totes les seves formes: cultural, física, sexual, psicològica, econòmica i social, en particular cap als més febles i vulnerables, en el nostre cas, la infància i l'adolescència. En última instància, ens remeten al model de societat que es conforma i al repte d'aconseguir que la infància, íntegrament, compti amb els mateixos drets.

Línies d'estudi actuals

Malgrat que l'atenció mediàtica s'hagi reforçat en els últims anys, els MENA no són un objecte d'estudi recent. Fa més d'una dècada que les recerques hi paren atenció en diversos àmbits. Es diu que aquest col·lectiu sol estar format majoritàriament per homes, de 16 anys, procedents del Marroc i de Romania, amb diversos germans i una maduresa major a la que correspon a la seva edat cronològica. Presenten baixa autoestima, sentiment d'inferioritat, falta d'expectatives i interessos, hàbits i actituds negatives, desestructuració familiar (pares divorciats, drogoaddictes i mares solteres) i drogoaddicció, i majoritàriament parlen àrab i tamazight (Gallego *et al.*, 2006; Kaddur, 2005). No obstant això, encara que els mitjans de comunicació espanyols assenyalin que aquests nois provenen de famílies desestructurades, la realitat és que la majoria vivien amb la seva família nuclear, és a dir, no eren nens en situació de carrer (Goenechea, 2006; Rivas i Masgoret, 2018). Les organitzacions no governamentals s'han centrat, especialment, en la situació d'aquests nois en el moment en què es comença a forjar el seu projecte migratori fins a l'arribada al territori d'acolliment (Rivas i Masgoret, 2018).

Altres àmbits de recerca rellevants se centren en l'estudi dels perfils dels MENA (Gallego *et al.*, 2006; Kaddur, 2005; Suárez, 2004) i, des de la disciplina jurídica, en la denúncia de les diferents vulneracions legals que pateixen. Així mateix, cal remarcar les aproximacions socioeducatives centrades tant en l'anàlisi i l'estudi dels centres i els professionals que atenen els joves com en el sistema de protecció (Bravo i Santos, 2017) i el foment de noves propostes socioeducatives. No obstant això, sembla que els resultats d'aquest conjunt d'estudis han caigut en terra estèril, almenys pel que fa a la resposta governamental.

Cap a un horitzó de compromisos

de la infància i els drets humans. És necessari subratllar que els drets d'aquests joves venen recollits, a més de la Constitució Espanyola de 1978, en la Carta Europea de Drets del Nen, la Carta Europea de Drets Humans i Libertats Fonamentals, la Convenció dels Drets del Nen i en la Llei orgànica 1/1996, de 15 de gener, de protecció jurídica del menor.

Des d'aquest marc, i considerant la situació dels MENA, l'horitzó de compromisos que es proposa és cap al diàleg interreligiós i intercultural per fomentar la cultura de pau. El *Llibre Blanc sobre el Diàleg Intercultural* (Consell d'Europa, 2008) el defineix com un procés que implica l'intercanvi respectuós i obert de punts de vista, entre individus i grups de diferents orígens ètnics i amb diferents llegats culturals, religiosos i lingüístics, basats en l'enteniment i el respecte mutu.

Prevenir els riscos de radicalització religiosa als quals podrien estar sotmesos aquests joves (De la Corte, 2016) també és prioritari en aquest horitzó (Vilà *et al.*, 2018), si bé existeixen estudis que demostren que les polítiques preventives adoptades des del 2005 (Consell d'Europa, 2005) coadjuven en la discriminació dels estudiants musulmans en l'àmbit educatiu (López *et al.*, 2016). Aquestes mesures els estigmatitzen i els allunyen de les institucions que, precisament, haurien de contribuir al seu sentit de pertinença i interacció amb la societat, contribuint a la construcció

d'identitats en les quals la seva pertinença religiosa fos compatible amb els valors democràtics europeus. Enfront dels missatges de radicalització —especialment des de les xarxes socials—, és necessari, doncs, el desenvolupament de posicions crítiques, que permetin qüestionar aquest tipus de discursos (Kessels, 2010) amb una lògica de contrargumentació (De la Corte, 2016) i la creació de contranarratives (Andrews, 2004).

Dit això, podem concloure emfatitzant la necessària aposta pel foment del diàleg intercultural i interreligiós, que permeti a aquests joves, però també al conjunt de la societat, conivir des d'un intercanvi respectuós i obert de punts de vista entre individus i grups de diferents procedències. A grans trets, es busca promoure la cultura de la pau, que pretén acabar amb l'exclusió, la injustícia i l'opressió, alhora que defensar la llibertat d'expressió i la diversitat cultural. Privilegia l'escolta i el diàleg sense cedir al fanatisme, a la maledicència o al rebuig del proïsme. Creiem que la cultura contribueix al desenvolupament de cada comunitat, propiciant el respecte dels principis democràtics, per crear junts noves formes de solidaritat (Sánchez-Fernández *et al.*, 2017), practicant i fomentant la no-violència, la interacció positiva, el diàleg, la reconciliació, la justícia i la solidaritat de manera quotidiana.

Referències bibliogràfiques

- Andrews, M. (2004) "Opening to the original contributions: Counter-narratives and the power to oppose" a Bamberg, A. M.; Andrews, M. (ed.) *Considering Counter-Narratives: Narrating, resisting, making sense*. Amsterdam: John Benjamins, pàgines 1-6. <https://doi.org/10.1075/sin.4.02and>
- Bravo, A.; Santos, I. (2017) "Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención", *Psychosocial Intervention*. Vol. 26, núm. 1, pàgines 55-62.
- Consell d'Europa (2005). *Estrategia de la Unión Europea para combatir la radicalización y el reclutamiento terrorista*. Brussel·les: Consell de la Unió Europea.
- Consell d'Europa (2008) *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- De la Corte, L. (2016) "¿Qué pueden hacer los Estados europeos para frenar la radicalización yihadista?", *Cuadernos de estrategia*. Núm. 180, pàgines 125-166.
- Gallego, V.; Martínez, J. J.; Ortiz, A.; Pastor, M.; Pérez, I.; Valero, M. (2006) "La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la comunidad de Madrid", *Acciones e investigaciones sociales*. Núm. extra 1, pàgines 109-139.
- Goenechea, C. (2006) "Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad", a *I Congrés Internacional d'Educació a la Mediterrània*. Palma de Mallorca, pàgines 1-9.
- Kaddur, H. (2005) *La atención educativa en centros de acogida de menores: el caso del centro Avicena de Melilla* (tesi doctoral). Granada: Universitat de Granada.
- Kessels, E. (ed.) (2010) *Countering violent extremist narratives*. Breda: National Coordinator for Counterterrorism.
- López, A.; Lundsteen, M.; Solé, A. (2016) *La pràctica religiosa de les comunitats musulmanes de Barcelona. Expressions i problemàtiques*. Barcelona: SAFI.

- Reial decret 557/2011, de 20 d'abril, pel qual s'aprova el Reglament de la Llei orgànica 4/2000 sobre drets i llibertats dels estrangers a Espanya i la seva integració social, després de la reforma mitjançant la Llei orgànica 2/2009, *Butlletí Oficial de l'Estat*. Madrid, 30 de juny de 2011, núm. 103.
- Rivas, E.; Masgoret, A. (2018) *Aquí, avui, encara. Resum de l'anàlisi de la situació dels drets dels infants a Catalunya*. Disponible a: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/03082018_stc_aquiavuiencara_online_version.pdf
- Sánchez-Fernández, S.; Milud, Y.; Mohamed, A.; Mohamed, N.; Mohamed-Mohamed, N. (2017) "Los menores extranjeros no acompañados de Melilla. Análisis de su situación y propuesta de formación socioeducativa", *Modulema: Revista científica sobre diversidad cultural*. Núm. 1, pàgines 121-142.
- Statista. *Número de menores extranjeros no acompañados (MENA) con y sin autorización de residencia en vigor en España de 2012 a 2019*. Disponible a: <https://es.statista.com/estadisticas/1072776/numero-de-mena-con-y-sin-autorizacion-de-residencia-en-espana/>
- Suárez, L. (2004) "Niños entre fronteras: migración de menores no acompañados en el Mediterráneo occidental", *Migración y Desarrollo*. Núm. 2, pàgines 35-48.
- Vilà, R.; Aneas, A.; Freixa, M.; Sabariego, M.; Rubio, M. J. (2018) "Educar en competències per al diàleg interreligiós i intercultural per afrontar el radicalisme i la intolerància religioses", a Lleixà, T.; Gros, B.; Mauri, T.; Medina, J. L. (ed.) *Educació 2018-2020. Reptes, tendències i compromisos*. Barcelona: Institut de Recerca en Educació, Universitat de Barcelona, pàgines 67-72.

7.

Perspectives i reptes de la pràctica professional i de la investigació en pedagogia hospitalària

Molina, María Cruz

(GRISIJ, Grup d'Investigació en Intervencions Socioeducatives en la Infància i la Joventut)

Verger, Sebastià

(GREID, Educació Inclusiva i Diversitat, Universitat de les Illes Balears)

Resum

La pedagogia hospitalària presenta en l'actualitat importants reptes. Donada la seva evolució i el seu desenvolupament a escala internacional, necessita nous plantejaments que aportin elements de qualitat a la pràctica i el desenvolupament professional, la qual cosa fa imprescindible incorporar la investigació i la innovació. Es plantegen les perspectives conceptuals que consideren l'educació com un dret al llarg de la vida i els enfocaments metodològics per a l'atenció educativa de les persones amb problemes de salut de llarga durada, segons les tendències actuals dels processos d'ensenyament i aprenentatge inclusius i dels models d'atenció des d'un enfocament resilient, basats en la persona i en la família, en la satisfacció i en l'experiència, en les bones pràctiques i en l'evidència científica.

Paraules clau

Pedagogia hospitalària, dret a l'educació, aprenentatge al llarg de la vida, educació inclusiva, resiliència, bones pràctiques i evidència, desenvolupament professional.

Per què és un repte la pedagogia hospitalària?

Els contextos en què es desenvolupa l'educació de les persones amb problemes de salut són diversos i abasten diferents espais dins i fora de l'hospital. Aquesta realitat comporta la necessitat de delimitar el concepte de *pedagogia hospitalària* i flexibilitzar el terme amb el qual es denomina aquest conjunt d'accions. Si definim la pedagogia hospitalària com una "disciplina de caràcter científic, acadèmic i professional que estudia i integra actuacions educatives i psicoeducatives de qualitat dirigides a les persones amb problemes de salut i les seves famílies, amb l'objectiu de garantir el compliment dels seus drets, donar resposta a les necessitats biopsicosocials, desenvolupar les seves potencialitats i millorar la qualitat de vida" (Molina, 2020: 2), es plantegen nous reptes en relació amb la intervenció i la investigació i, com a conseqüència, amb la formació dels professionals.

Quines són les tendències actuals i els compromisos de la intervenció i la investigació en pedagogia hospitalària?

La pedagogia hospitalària es basa fonamentalment en el desenvolupament de processos d'ensenyament i aprenentatge cada vegada més inclusius i resilents que, mitjançant la investigació i la difusió, permeten construir un cos de coneixements científics i introduir elements d'innovació i efectivitat.

Cap a la inclusió educativa

Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d'aprenentatge al llarg de la vida per a tots i per a totes és un objectiu promogut per la UNESCO (2016), que també és compartit per la pedagogia hospitalària. Si centrem el nostre focus en el concepte d'*inclusió educativa*, hi ha quatre elements (Echeita i Ainscow, 2011) que ens ajuden a entendre'l, independentment del context en el qual es produeixi: acceptar que la inclusió és un procés de recerca constant que persegueix atendre adequadament la diversitat de l'alumnat; assumir que aquesta recerca sempre té per objectiu la presència, la participació i l'èxit de tot l'alumnat; ser conscient que, per tot això, es necessita la identificació i l'eliminació de barreres (enteses com les creences i les actituds que dificulten el desenvolupament d'experiències vertaderament inclusives), i, finalment, centrar l'atenció especialment en aquells grups més vulnerables i, en conseqüència, desenvolupar mesures que assegurin una educació equitativa i en igualtat d'oportunitats. És important recordar que no existeixen arguments, ni relacionats amb les bones pràctiques ni amb l'evidència científica, que justifiquin la "no inclusió".

La pedagogia hospitalària té el seu centre d'atenció en un col·lectiu de persones a les quals els problemes de salut dificulten o interrompen el seu procés educatiu (hospitalitzacions, períodes en el domicili, dificultats d'atenció, cansament, baixa autoestima...), i, per això, es requereixen unes accions concretes, de les quals podríem destacar, entre moltes altres: treballar en xarxa per desenvolupar estratègies de comunicació i coordinació entre personal sanitari i personal educatiu (Verger *et al.*, 2016); aconseguir una major sensibilització en l'entorn escolar sobre la malaltia, desenvolupar estratègies que permetin una major proximitat entre l'escola de referència i l'alumnat hospitalitzat o el domicili (les TIC són un gran recurs que ofereixen moltes possibilitats), o, finalment, que el professorat, simplement, redefineixi el propòsit de l'escola i modifiqui les seves expectatives envers l'alumnat amb algun tipus de malaltia (Fernández i Grau, 2014).

En definitiva, ens referim al dret d'aprendre en un context en què cada persona s'hi trobi còmoda i valorada, i gaudeixi d'un clima emocional adequat per al seu desenvolupament, que, al mateix temps, li permeti aprendre al màxim de les seves capacitats juntament amb els seus companys i companyes, sempre que sigui possible.

La promoció de la resiliència individual i familiar

Hi ha una tendència cada vegada més creixent referida a abordar les situacions de vulnerabilitat des d'un enfocament resilient. El desenvolupament de la resiliència contribueix a un afrontament actiu, a la reducció de l'impacte biopsicosocial i a la restauració de la salut (Broche i Ricardo, 2011). Es concep com un procés en què la interacció de certes capacitats individuals i certs factors de l'entorn permeten a la persona i a la seva família afrontar l'adversitat sortint-ne enfortides. El repte consisteix a aplicar models d'intervenció centrats en la persona, en les seves característiques, necessitats i potencialitats, fent que la malaltia sigui una situació sobrevinguda en lloc de ser el focus principal per a l'acció educativa i per a la família. La mateixa persona abandonarà el rol de persona malalta, assumint el rol de persona amb malaltia.

Davant una situació de malaltia, la família i les persones significatives representen un suport imprescindible. Segons Grau i Fernández (2010), per a les famílies resilients la malaltia representa una oportunitat de superació, per la qual cosa busquen estratègies positives per afrontar-la i són capaços de reorganitzar-se i reassignar rols per al bon funcionament familiar. Walsh (2014) aporta elements fonamentals per a la construcció de la resiliència familiar: una base de seguretat, la comunicació, l'expressió d'emocions i un clima relacional de vincle i de col·laboració en la resolució de conflictes.

La pedagogia hospitalària hauria de comprometre's a promoure la resiliència individual i familiar per a la millora del benestar i la qualitat de vida de les persones amb problemes de salut i les seves famílies. Els enfocaments d'intervenció basats en la satisfacció i l'experiència són considerats factors de qualitat de l'atenció centrada en la persona.

Evidència científica i bones pràctiques educatives

En el camp de l'atenció sanitària, educativa i social, s'ha avançat en la intervenció basada en evidències científiques. S'han desenvolupat diversos conceptes aplicables a l'acció educativa, com és el de pràctiques basades en evidències (les decisions es prenen segons la millor evidència disponible), el de programa basat en evidències (ha estat avaluat mitjançant assajos amb disseny experimental o quasi experimental i s'han obtingut resultats positius) o el de bones pràctiques. En tots ells la investigació té un paper important per a la presa de decisions.

La delimitació de les bones pràctiques pot ser una referència vàlida per l'educació de qualitat en el context de la pedagogia hospitalària; d'aquesta manera és com les defineixen Rodrigo *et al.* (2011), fent referència a l'obtenció de resultats positius, l'eficàcia i la utilitat en un context concret. El grup INKLUNI (2018)¹ les qualifica com a "innovadores i creatives, sostenibles en el temps, sistematitzables a altres entorns, que fomenten el treball col·laboratiu i en xarxa, i impulsen la presència, la participació i l'assoliment de tot l'alumnat, ajudant a la millora de la seva qualitat de vida". La innovació és un component necessari per a la bona pràctica, sempre entesa com la introducció de canvis significatius que afavoreixen processos vertaderament inclusius, cap a la millora, per tant, de la qualitat de vida educativa (Molina *et al.*, 2019).

La investigació en pedagogia hospitalària

La pedagogia hospitalària com a disciplina ha d'anar acompanyada de la investigació amb l'objectiu d'obtenir evidències i dades que assegurin el progrés continu i garanteixin la qualitat en les aportacions realitzades. Hem de fugir de les decisions basades en creences i en la reproducció de pràctiques no avaluades; la presa de decisió amb garanties s'ha de fonamentar a partir dels treballs d'investigació i de les aportacions dels professionals realitzats amb el rigor precís.

¹ INKLUNI (2018). Aquesta definició, inèdita, ha estat elaborada per l'equip d'investigació del País Basc INKLUNI, coordinador del Projecte Universitat-Societat UPV/EHU, com a base conceptual del projecte d'investigació "Sistematización de buenas prácticas inclusivas en la respuesta educativa al alumnado con enfermedades raras" (US18/33), en el qual participen els autors d'aquest capítol.

Les principals línies d'investigació s'han de centrar en la millora de la qualitat de vida de la persona amb un problema de salut, la seva família i els entorns educatius i socio-sanitaris en els quals es mou, sempre sota el prisma de la inclusió. Per aquests motius, la investigació-acció participativa és una de les metodologies més coherents amb els plantejaments exposats i condueix a una sèrie de reptes, com, per exemple, implicar totes les parts, apoderant els professionals perquè puguin participar en la investigació i comprometre's-hi, i, al mateix temps, recollir la veu de les persones afectades i de les que formen part del seu entorn. D'altra banda, en el context actual, en una societat del coneixement en què la sanitat evoluciona molt ràpidament, hem de dirigir els nostres esforços cap a projectes interdisciplinaris i transdisciplinaris, i, d'aquesta manera, ser capaços d'iniciar mecanismes que afavoreixin la investigació cooperativa i difondre els resultats obtinguts als diversos mitjans que tenim al nostre abast.

Tenint en compte l'evolució de la pedagogia hospitalària, aquest plantejament suposa un gran repte que han d'afrontar els professionals, atès que la gestió del coneixement en cada un dels camps implicats resulta fonamental per oferir solucions que millorin la qualitat de vida, sempre entenent la salut i la persona des d'una perspectiva global.

La formación como base para el desarrollo profesional y la profesionalidad

L'augment i la difusió del coneixement en pedagogia hospitalària contribueix a millorar la consideració social i la seva acreditació com una disciplina que aporta beneficis a les persones amb problemes de salut i les seves famílies. La formació bàsica, especialitzada i continuada, és clau per al reconeixement de la pedagogia hospitalària com a professió i per al seu exercici amb professionalitat, és a dir, amb capacitat i eficàcia, amb responsabilitat i compromís, i amb fonaments ètics i bioètics.

Les universitats haurien de comprometre's a formar els professionals implicats en la pedagogia hospitalària mitjançant metodologies de formació actives i efectives, per tal que adquireixin competències pedagògiques i psicopedagògiques des d'un enfocament d'atenció integral, integrada i transdisciplinària, generant sinergies entre l'àrea sanitària, educativa i social, que han de coexistir necessàriament.

Referències bibliogràfiques

- Broche, Y.; Ricardo, W. (2011) "Resiliencia y afrontamiento: una visión desde la psicooncología", *Revista psicooncología.com*, pàgines 15-17. Disponible a: <https://psiquiatria.com/bibliopsiquis/resiliencia-y-afrontamiento-una-vision-desde-la-psicooncologia/>
- Echeita, G.; Ainscow, M. (2011) "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo*. Núm. 12, pàgines 26-46.
- Fernández, M.; Grau, C. (2014) "Necesidades educativas, asistenciales y sociales especiales de los niños con enfermedades minoritarias: propuestas para una atención interdisciplinar", *Revista de Educación Inclusiva*. Vol. 7, núm. 3, pàgines 97-124.

- Grau, C.; Fernández, M. (2010) "Familia y enfermedad crónica pediátrica", *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*. Vol. 33, núm. 2, pàgines 203-212. Disponible a: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272010000300008&lng=es&lng=es
- Molina, M. C. (2020) "Buenas prácticas en pedagogía hospitalaria a lo largo de la vida", a Riquelme, S.; Ferreira, M. (coord.) *Compendio del IV Congreso Internacional de Pedagogía Hospitalaria de REDLACEH*. Santiago de Xile: Diálogos Santillana, pàgines 24-34.
- Molina, M. C.; Arredondo, T.; González, J. (2019) "Buenas prácticas e innovación en el contexto de la educación inclusiva", a Molina, M. C.; Arredondo, T.; González, J. (ed.) *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria. La atención hospitalaria y domiciliaria*. Barcelona: Octaedro, pàgines 17-24.
- Rodrigo, M. J.; Máiquez, M. L.; Martín, J. C. (2011) *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. Madrid: Federació Espanyola de Municipis i Províncies. Ministeri de Sanitat, Política Social i Igualtat. Disponible a: <https://www.msbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/docs/BuenasPractParentalidadPositiva.pdf>
- UNESCO (2016). *Informe de los objetivos del desarrollo sostenible*. Nova York: Naciones Unidas.
- Verger, S.; Rosselló, M. R.; De la Iglesia, B. (2016) "Educación Física y atención al alumnado con enfermedad crónica en la escuela", *Revista de Psicología del Deporte*. Vol. 25, núm. 1, pàgines 195-200.
- Walsh, F. (2014) *Resiliencia familiar. Estrategias para su fortalecimiento*. Buenos Aires: Amorroutu.

Segona part

El sistema educatiu
no universitari:
innovació i inclusió

8.

Aprender a convivir en una Europa multicultural tot creant contextos d'interacció dialògica argumentativa basada en el desenvolupament de la inclusió, la tolerància i l'empatia

Garcia-Milà, Mercè

Remesal, Ana

(DIALLS, Dialogue and Argumentation for Learning Cultural Literacy)

Rapanta, Chrysa

Macagno, Fabrizio

(DIALLS, Dialogue and Argumentation for Learning Cultural Literacy;
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - NOVA FCSH, Lisboa, Portugal)

Resum

La pluralitat de veus, cultures i identitats del panorama europeu actual s'ha intensificat pel fenomen migratori dins i fora d'Europa a causa de les crisis econòmiques i el moviment de refugiats. La investigació educativa ha de treballar conjuntament en la formulació de polítiques per desenvolupar una consciència profunda del multiculturalisme europeu i la diversitat d'herències entre l'alumnat de totes les edats. L'alfabetització cultural dels joves en l'educació formal a partir del desenvolupament d'estratègies argumentatives dialògiques es constitueix com el principal objectiu d'aquest treball. Entenem que els tres pilars bàsics de l'alfabetització cultural són la tolerància, la inclusió i l'empatia. Per assolir aquest objectiu, serà necessari el disseny d'un programa d'aprenentatge d'alfabetització cultural i la seva implementació per part dels mestres. Per tal de posar a prova l'èxit del programa, es compararan les interaccions presencials entre grups d'una mateixa classe i entre l'alumnat d'escoles diferents en un mateix país (entorn rural *versus* urbà, ciutat gran *versus* ciutat petita, etc.) La novetat de la nostra proposta rau en la intersecció de l'alfabetització cultural, la multimodalitat, el diàleg i l'argumentació, mitjançant l'ús d'entorns d'aprenentatge presencials i en línia en què l'alumnat pugui compartir les seves perspectives sobre Europa i les seves diferents cultures. El diàleg es promourà a partir de textos gràfics, sense paraules, i curtmetratges muts. L'alumnat debatrà i produirà textos multimodals que reflecteixin les herències europees. Així mateix, el principal repte de la proposta és arribar a la població de l'educació preescolar, primària i secundària obligatòria, a través d'un programa de 18 hores de formació dels mestres per implementar el desenvolupament de posicions raonades i refinades, a partir de la consideració de punts de vista alternatius (Felton *et al.*, 2009) i mitjançant l'ús d'habilitats d'argumentació.

Paraules clau

Alfabetització cultural, argumentació, dialogicitat, multimodalitat, inclusió, tolerància, empatia.

Repte cultural europeu

La pluralitat de veus, cultures i identitats del panorama europeu actual s'ha intensificat pel fenomen migratori dins i fora d'Europa a causa de les crisis econòmiques i del moviment de refugiats. En conseqüència, cal canviar els plantejaments educatius que defensen una identitat cultural homogènia europea. La investigació educativa ha de treballar conjuntament per ajudar l'alumnat de totes les edats a desenvolupar una consciència i una comprensió profunda del multiculturalisme europeu i la diversitat d'herències, i ajudar-lo a adoptar una consciència en les actituds i comportaments propis.

La UNESCO descriu els quatre pilars de l'educació com aprendre a conèixer, fer, conviure i ser (1996). Són encara més importants quan l'Europa de segle XXI és vista com una part d'un món canviant, amb el repte de crear societats que reflecteixin la inclusió i la col·laboració. D'acord amb les tendències educatives actuals sobre les aules dialògiques amb entorns d'aprenentatge (Alexander, 2008; Rapanta, 2018; Reznitskaya i Wilkinson, 2017), Dialogue and Argumentation for Learning Cultural Literacy in Schools (DIALLS) és un projecte de recerca que centra el diàleg coconstructiu com a principal valor d'alfabetització cultural, amb l'objectiu de promoure la tolerància, la inclusió i l'empatia. Això s'aconseguirà mitjançant la participació dels alumnes des de l'inici de l'escolaritat obligatòria, en debats en què puguin compartir i contrastar diferents punts de vista, permetent una consciència creixent de les seves pròpies identitats culturals i de les de les altres persones.

"Alfabetitzar culturalment" implica que les noves generacions (alumnes d'edat preescolar fins a secundària) siguin sensibles no només a les seves pròpies identitats i cultures, sinó a empatitzar amb les dels altres, permetent la inclusió i la interculturalitat, el diàleg i la comprensió mútua. Com més multiètniques i diverses siguin les societats europees, més evident és la necessitat de la promoció sistemàtica del diàleg intercultural (Consell d'Europa, 2008). Quan els individus aprenen a dialogar, el diàleg amb persones que tenen opinions diferents explora els límits de la seva pròpia perspectiva, reflexionant i qüestionant els seus supòsits i elaborant solucions més sofisticades i matisades als problemes (Akkerman *et al.*, 2006; Felton *et al.*, 2009). En un estudi recent d'avaluació, es va trobar que l'ensenyament dialògic tenia "efectes positius en la confiança i la participació dels alumnes" (Unió Europea, 2006). Els joves han de desenvolupar posicions més raonades i refinades, tenint en compte punts de vista alternatius (Felton *et al.*, 2009) i mitjançant l'ús d'habilitats d'argumentació.

Tendències educatives actuals

Tant els referents educatius innovadors als Estats Units (Next Generation Science Standards, 2013) com els equivalents europeus (Unió Europea, 2006) emfatitzen la importància de preparar els alumnes de totes les edats per argumentar bé, conduint a dos objectius curriculars complementaris: "aprendre a argumentar" i "argumentar per aprendre" (Muller i Perret-Clermont, 2009). Com a conseqüència d'això, la creació d'entorns d'aprenentatge d'alfabetització cultural (presencials i en línia) perquè els estudiants coconstrueixin els seus coneixements i identitats és una tendència educativa en auge.

El paper de professor com a facilitador del diàleg és fonamental. Si bé en els entorns d'educació formal el model pedagògic i autoritari predominant prioritza la veu i el coneixement del professor, una pedagogia més dialogant permet escoltar diferents veus (Alexander, 2008; Aukerman, 2013) i desenvolupar les seves pròpies perspectives per arribar a ser sensibles a les opinions dels altres.

El treball derivat de DIALLS se centra en el diàleg i l'argumentació com a vehicles per consolidar la identitat cultural dels joves a Europa, a través de compartir les reaccions dels alumnes en llibres gràfics i curtsmetratges muts que reflecteixen el patrimoni cultural de ser europeu en diferents entorns i/o rebre missatges sobre la importància de la tolerància, la inclusió i l'empatia. Les acti-

vitats d'aprenentatge conviden els alumnes a participar en debats i actuen com a impuls per als debats més profunds sobre les identitats i les cultures. Mitjançant la producció dels seus propis artefactes culturals (també en forma de textos visuals i multimodals), com a resultat de les activitats d'aprenentatge i compartint-los amb els seus *partners* europeus, els alumnes exploraran les seves pròpies identitats culturals.

Conceptes teòrics principals subjacents del projecte

Multimodalitat

Més enllà de les paraules, l'alfabetització al segle XXI és visual i multimodal, i implica l'ús de múltiples recursos semiòtics per elaborar i comunicar significats (Kress i Van Leeuwen, 2006). El concepte de *text* s'estén més enllà de la paraula impresa per abastar formes multimodals (Cazden *et al.*, 1996). Aquests textos plantegen possibles preguntes sobre cultures, identitats i herències, i poden oferir impulsos estimulants per a debats dialògics, mentre els lectors joves i grans interpreten els seus significats.

Diàleg i argumentació

L'ideal democràtic europeu exigeix que els individus aprenguin a dialogar en la diversitat, quan provenen de perspectives molt diferents, sigui per raons culturals, lingüístiques, econòmiques o religioses. Aquest és el nucli de qualsevol paradigma d'educació dialògica, que posa l'accent en "el coneixement i la comprensió d'altres patrons d'interacció, valors, institucions, metàfores i símbols i també habilitats de comunicació interculturals" (Bleakley i Carrigan, 1994: 16). L'argumentació com a tipus específic de diàleg té com a objectiu crear guanys conceptuals en els participants implicats, ja que s'inicien en un procés de deliberació (Felton *et al.*, 2009), en què es perfeccionen els conceptes contínuament.

Alfabetització cultural (identitats, llegats i artefactes)

La literatura acadèmica recent ha definit l'alfabetització cultural com una actitud davant els fenòmens socials i culturals que configuren i omplen la nostra existència (Lähdesmäki, 2014). Segons aquesta autora, les identitats culturals es creen i s'actualitzen en un diàleg constant: negociació i concurs de similitud i diferència, semblança i distinció. Per tant, es poden entendre fenòmens culturals diversos com a manifestacions d'identitats culturals i espais de negociació i concursos en què es formen els seus continguts i significats. Els textos culturals representen

formes de convivència que inclouen costums, pràctiques, llocs, objectes, expressions artístiques i valors. Entrar en un diàleg amb aquests textos i amb altres sobre ells pot afavorir la reflexió i la major comprensió de la pròpia identitat cultural. El diàleg, doncs, té un paper conceptual central en la creació d'un camí cap a l'alfabetització cultural.

Compromisos

DIALLS respon a la crida "Entendre Europa: promouvoir l'espai públic i cultural europeu" (H2020-SC6-CULT-COOP-2016-2017). Aquesta crida va més enllà del desenvolupament d'estratègies argumentatives dialògiques que fonamenten el raonament individual i social dels individus de la societat de segle XXI, ja que s'espera que aquest desenvolupament es consolidi en l'acceptació i la celebració de la diversitat, identificant i creant valors i disposicions vinculants de joves europeus en el segle XXI. S'establiran paràmetres curriculars generals per arribar a un gran nombre d'escoles en els propers anys. Més concretament, el nostre treball es compromet a:

1. Desenvolupar estratègies argumentatives a través del diàleg crític que cerca consensos, basades en la inclusió, la tolerància i l'empatia.
2. Formar ciutadans europeus crítics amb una consciència multicultural europea profunda, consolidant la seva identitat cultural europea.
3. Aprendre a conèixer i viure en la diversitat.

Referències bibliogràfiques

- Akkerman, S.; Admiraal, W.; Simons, R. J.; Niessen, T. (2006) "Considering diversity: Multivoicedness in international academic collaboration", *Culture & Psychology*. Vol. 12, núm. 4, pàgines 461-485.
- Alexander, R. J. (2008) *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk*. 4a ed. Londres: Dialogos.
- Aukerman, M. (2013) "Rereading comprehension pedagogies: Toward a dialogic teaching ethic that honors student sensemaking", *Dialogic Pedagogy*. Núm. 1, pàgines 1-30.
- Cazden, C.; Cope, B.; Fairclough, N. et al. (1996). "A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures", *Harvard Educational Review*. Vol. 66, núm. 1, pàgina 60.
- Comissió Europea (2008) *Improving competences for the 21st century: An agenda for European Cooperation on schools*. Brussel·les: Commission Staff Working Document, Commission of the European Communities.
- Consell d'Europa (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*. Estrasburg: Consell d'Europa. Disponible a: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/WhitePaper_InterculturalDialogue_2_en.asp
- Bleakley, A.; Carrigan, J. L. (1994) *Resource-based learning activities: Information literacy for high-school students*. Chicago, Londres: American Library Association.
- Dombey, H. (2010) "Interaction and learning to read: towards a dialogic approach", a Wyse, D.; Andrews, R.; Hoffman, J. V. (ed.) *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching*. Londres: Routledge, pàgines 110-121.

- Education Endowment Foundation (2017) *Annual Report 2017*. Londres: Education Endowment Foundation.
- Unió Europea (2006) Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*. Núm. 30. Disponible a: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- Felton, M.; Garcia-Milà, M.; Gilbert, S. (2009) "Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom", *Informal Logic*. Vol. 29, núm. 4, pàgines 417-446.
- Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2006) *Reading images: The grammar of visual design*. Londres: Routledge.
- Lähdesmäki, T. (2014) "Transnational heritage in the making. Ethnologia Europaea", *Journal of European Ethnology*. Vol. 44, núm. 1, pàgines 75-93.
- Muller, N.; Perret-Clermont, A. N. (2009) *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*. Berlín: Springer-Verlag.
- Next Generation Science Standards (2013) *National Research Council*. Washington DC: NGSS. North American Common Core State Standards. Disponible a: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>
- Rapanta, C. (2019) *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Reznitskaya, A.; Wilkinson, I. A. G. (2017). *The most reasonable answer. Helping students build better argument together*. Cambridge: Harvard Education Press.

9.

Pràctiques narratives informals dels joves amb mitjans socials digitals i la seva integració en contextos educatius formals

Rubio, Maria José
Fuertes-Alpiste, Marc
(GREAV, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Resum

Amb l'aparició i la popularització dels mitjans socials i les xarxes socials digitals han emergit noves pràctiques narratives de tipus autobiogràfic. Adolescents i joves dediquen una part del seu temps a publicar continguts, sovint en forma d'històries (*stories*), formant part de la nova ecologia de la participació. Són pràctiques que integren diversitat de mitjans (imatges, vídeos, *selfies* en solitari o en grup), que van acompanyats d'altres capes de significació, com anotacions i etiquetes (*hashtags*), mencions, geolocalitzacions i, també, fragments de text significatius. Si bé a casa nostra existeixen alguns estudis sobre els hàbits i usos dels joves amb aquests mitjans, i fins i tot sobre com integrar-los en activitats curriculars per a l'aprenentatge de competències de narrativa transmèdia, no s'han abordat des del punt de vista de la seva aportació a pràctiques narratives audiovisuals autobiogràfiques ja existents en el context de l'educació formal, com ho són les activitats de creació de relats digitals personals. Aquestes activitats impliquen que l'estudiant creï un vídeo amb una història breu (entre dos i quatre minuts), amb la pròpia veu i per mitjà de produccions digitals (imatges, clips de vídeo, dibuixos i àudio) creades i/o produïdes per ell/a mateix/a. En ser un tipus de narració autobiogràfica, basada en l'experiència de la pròpia persona, també té un potencial formatiu de reflexió sobre la pròpia identitat. Pensem que l'estudi d'aquestes noves pràctiques autobiogràfiques permetria actualitzar, transformar i apropar les activitats de relats digitals, relatives al context educatiu formal, a les formes de publicació més quotidianes i informals, fent-les més atractives per a adolescents i joves, i enfortint el seu potencial educatiu i formatiu.

Paraules clau

Relats digitals personals, *personal digital storytelling*, mitjans socials digitals, *social media*, narratives autobiogràfiques.

Per què és un repte?

Adolescents i joves dediquen una part del seu temps a publicar continguts en les xarxes socials digitals, sovint en forma d'històries (*stories*), formant part de la nova ecologia de la participació. Són pràctiques que integren diversitat de mitjans (imatges, vídeos, *selfies* en solitari o en grup), que van acompanyats d'altres capes de significació, com anotacions i etiquetes (*hashtags*), mencions, geolocalitzacions i, també, fragments de text significatius.

En ser un tipus de narració autobiogràfica, basada en l'experiència de la pròpia persona, també té un potencial formatiu de reflexió sobre la pròpia identitat. Les xarxes socials actuen com a element mediador de les activitats quotidianes dels joves, de les seves formes d'expressió corporal, de comportament, de les seves relacions amb els seus iguals. Actuen com a "tecnologies subjectives", que formen part de la seva forma d'actuar, de relacionar-se i de ser.

Al mateix temps, aquesta nova participació implica una posada en pràctica de diverses competències d'alfabetització digital i de mitjans, com un repertori de competències o habilitats que permeten a les persones analitzar, avaluar i crear missatges en una àmplia varietat de mitjans de comunicació, gèneres i formats. El consumidor tradicional de mitjans ara és un subjecte actiu que, a més de desenvolupar competències interpretatives cada cop més sofisticades per comprendre els nous formats narratius, de manera creixent crea nous continguts, els recombina i els compara a les xarxes digitals.

Aquesta participació es fa principalment a través de dispositius mòbils, sobretot a través de l'*smartphone*, accessible, portable, ubic i, per tant, aprofitable també des del context educatiu, on cal superar la prohibició per convertir-lo en una eina més al servei de l'aprenentatge, enfortint, d'una banda, la tendència del *Bring Your Own Device* ("porta el teu propi dispositiu"), identificada en l'informe sobre tendències tecnològiques i pedagògiques en educació *Horizon Report* de l'any 2016 (Adams Becker *et al.*, 2016), i, de l'altra, la de l'aprenentatge mòbil, identificada en el mateix informe dels anys 2017 i 2019 (Alexander *et al.*, 2019).

Tots aquests factors es presenten com una oportunitat per treballar des de l'àmbit educatiu les narratives digitals. Els joves construeixen narratives en les xarxes socials, en un sentit ampli del concepte de *narrativa*, i els agrada fer-ho, per diferents motius. Però encara podrien enfortir aquest procés dotant-lo d'una major reflexió, canalitzat des d'un context educatiu formal que ajudi en la construcció de narratives digitals com a noves formes d'aprenentatge, de reflexió i de participació social ciutadana responsable i compromesa.

Quines són les tendències actuals?

Actualment existeixen diversos enfocaments des dels quals es treballa amb aquesta nova participació amb mitjans socials, en un context que va des de l'àmbit informal al formal, enfortint la idea d'usuari actiu, competent i responsable en les xarxes socials. Alguns d'aquests enfocaments més rellevants són: la convergència de mitjans, l'ecologia de mitjans, l'alfabetització transmèdia i els relats digitals personals (*digital storytelling*, en anglès).

La convergència de mitjans fou dibuixada per Henry Jenkins al tombant del s. xx. Més enllà d'identificar la gran transformació dels mitjans que suposava l'adveniment del món digital, descriu un procés que altera la relació entre tecnologies, la indústria dels mitjans audiovisuals, els mercats de consum mediàtic, els gèneres i les audiències. Es tracta d'un procés en què estem submergits en un entorn de gran varietat de mitjans, els quals es relacionen estretament entre ells (Jenkins, 2004).

L'ecologia de mitjans parteix de la metàfora bioecològica, entenent els mitjans de comunicació com a espècies que s'interrelacionen entre elles i amb nosaltres, que tenen la seva pròpia evolució i selecció natural. Els mitjans com a generadors d'ambients que afecten els subjectes que les utilitzen, i els mitjans com a espècies que viuen en el mateix ecosistema i estableixen relacions entre si (Scolari, 2015). Aquesta recent disciplina ha estat generada i desenvolupada per diferents autors, com McLuhan, Postman, Gencarelli, Logan i Renó, entre d'altres.

L'alfabetització transmèdia amplia i complementa els postulats de l'alfabetització mediàtica entesa com l'anàlisi i la comprensió crítica de mitjans i la participació activa en ells (Buckingham, 2004). El concepte *transmèdia* fa referència a com un relat s'explica a través de molts mitjans i plataformes, i, a més, amb la complicitat dels consumidors proactius (Scolari *et al.*, 2019). Aquests últims són capaços de generar i compartir continguts de diferents tipus i nivells de complexitat. Aquí és on entren en joc processos d'alfabetització mediàtica i d'aprenentatge de competències relacionades amb capacitats informacionals del s. XXI i de la cultura participativa, els quals conformen el concepte d'*alfabetització transmèdia*. Si bé les competències transmèdia posen de relleu allò que fan els estudiants en contextos informals, passen a ser reconegudes com a rellevants per a l'aprenentatge de l'alfabetització transmèdia i poden ser potenciades des de l'àmbit formal (Erstad *et al.*, 2016).

En darrer lloc, les activitats de relats digitals es basen en la creació d'històries curtes (entre 2 i 4 minuts), en format audiovisual i produïdes amb diferents mitjans multimèdia. Són activitats amb potencial formatiu, perquè fomenten l'aprenentatge de competències digitals i audiovisuals. De relats digitals de tipus formatiu n'hi ha fonamentalment de dos tipus. Per una banda, els de tipus curricular, és a dir, que s'insereixen com a activitats d'educació formal per tractar continguts curriculars del sistema educatiu. Per exemple, realitzar un vídeo curt que expliqui el cicle de l'aigua o la pol·linització de les flors. Per altra banda, hi ha els de tipus personal, que impliquen explicar una història personal, en primera persona i amb un contingut emocional. El potencial formatiu d'aquests darrers es centra a fomentar processos de reflexió al voltant de la identitat i d'experiències personals o també de processos d'aprenentatge (Gregori-Signes i Brígido-Corachán, 2014). És en aquest cas que es plantegen com a activitat que pot ser entroncada com a tecnologia del *self* (Rodríguez Illera, 2014), tal com ocorre en aquelles històries publicades de forma informal en els mitjans i les xarxes socials.

Quins haurien de ser els compromisos?

Hi ha un doble compromís. Per una banda, afavorir activitats d'aprenentatge formals amb narratives digitals a partir de competències transmèdia de l'àmbit informal i quotidià; per l'altra, augmentar la recerca sobre l'impacte d'aquestes pràctiques en diverses variables o factors: en l'aprenentatge, en el desenvolupament de competències o en la formació participativa ciutadana, entre d'altres. Tant l'aprofitament del potencial educatiu d'aquestes pràctiques com la recerca sobre aquestes compten encara amb un nombre discret d'aportacions.

En l'àmbit educatiu, s'insta el professorat a aprofitar l'ús educatiu de les narratives digitals per ajudar els joves a millorar les pròpies pràctiques narratives des de la reflexió del seu propi jo, dels seus processos d'aprenentatge, de la descoberta d'altres formes de pensar, de l'acceptació dels altres, de la crítica i l'autocrítica, i de la participació social responsable. I per fer-ho cal estudiar noves estratègies i fórmules per integrar aquestes pràctiques en aquest àmbit educatiu.

El món de l'educació està passant per un moment de transformació accelerada en què no hi ha receptes i en què les del passat han de ser substituïdes o actualitzades i adaptades als nous escenaris. Seguint amb la metàfora ecològica, s'encoratja a fomentar una nova ecologia de l'aprenen-

tatge amb tecnologies (Barron, 2006, Rodríguez Illera, 2014), amb èmfasi en l'estudiant, en el seu rol de productor de continguts digitals (autobiogràfics, curriculars, etc.), en l'ús de diferents llenguatges i suports mediàtics, i en la interdependència entre contextos diferents d'aprenentatge. Això implicaria dotar de major valor les pràctiques i els coneixements que els joves adquireixen fora del sistema formal d'educació (Scolari *et al.*, 2019), sense deixar de banda una educació mediàtica formal, necessària igualment per entendre i comprendre el complex entorn mediàtic.

Metodologies basades en la narrativa, com els relats digitals, poden actuar com a estratègies didàctiques oportunes, permetent als joves construir els seus discursos mitjançant l'ús de diferents mitjans i publicant-los en plataformes de mitjans i xarxes socials, com YouTube o Instagram, entre d'altres. Els continguts d'aquestes narratives poden ser tant personals com curriculars.

Des de l'àmbit de la recerca, cal augmentar el nombre d'estudis relacionats amb aquesta nova ecologia de l'aprenentatge, així com diversificar els seus enfocaments metodològics. Són necessaris aquells que superin el caràcter descriptiu dels nombrosos informes sobre l'ús de mitjans en joves, i cal apostar també per altres enfocaments de tipus avaluatiu, comprensiu o explicatiu. Ens referim a estudis que permetin, en primer lloc, establir pautes eficaces, models i metodologies didàctiques validades sobre l'ús de les narratives digitals en contextos formals; en segon lloc, comprendre i interpretar els significats que els joves atorguen a aquestes pràctiques de publicació quotidianes en el marc dels seus diferents aprenentatges a la vida, per integrar-los de forma atractiva i motivadora en la praxi educativa, i, finalment, identificar factors i variables associades amb l'èxit de la integració, l'acceptació i l'expansió d'aquestes pràctiques en contextos d'aprenentatge interdependents.

Referències bibliogràfiques

- Adams Becker, S.; Freeman, A.; Giesinger Hall, C.; Cummins, M.; Yuhnke, B. (2016) *NMC/CoSN Horizon Report: 2016 K-12 Edition*. Austin: The New Media Consortium.
- Alexander, B.; Ashford-Rowe, K.; Barajas-Murphy, N.; Dobbin, G.; Knott, J.; McCormack, M.; Pomerantz, J.; Seilhamer, R.; Weber, N. (2019) *EDUCAUSE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*. Louisville, CO: EDUCAUSE.
- Barron, B. (2006) "Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective", *Human development*. Vol. 49, núm. 4, pàgines 193-224.
- Buckingham, D. (2004) *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Erstad, O.; Kumpulainen, K.; Mäkitalo, Å.; Schröder, K. C.; Pruuilmann-Vengerfeldt, P.; Jóhannsdóttir, T. (2016) "Tracing learning experiences within and across contexts", a *Learning across contexts in the knowledge society*. Rotterdam: SensePublishers, pàgines 1-13.
- Gregori-Signes, C.; Brígido-Corachán, A. M. (2014) *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- Jenkins, H. (2004) "The cultural logic of media convergence", *International Journal of Cultural Studies*. Vol. 7, núm. 1, pàgines 33-43.
- Scolari, C. (2015) "Ecología de los medios: de la metáfora a la teoría (y más allá)", a Scolari, C. (ed.) *Ecología de los medios. Entornos, evoluciones e interpretaciones*. Barcelona: Gedisa, pàgines 15-42.

- Scolari, C.; Rodríguez, N. L.; Masanet, M. J. (2019) "Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes", *Revista Latina de Comunicación Social*. Vol. 74, pàgines 116-132.
- Rodríguez Illera, J. L. (2014). "Personal storytelling in the digital society", a Gregori-Signes, C.; Brígido-Corachán, A. M. (ed.) *Appraising Digital Storytelling across Educational Contexts*. València: Publicacions de la Universitat de València, pàgines 41-58.

10.

Aprendre a adoptar una mirada crítica davant la informació: detecció de notícies falses

Castells, Núria
García-Milà, Mercè
Minguela, Marta
Nadal, Esther
Miralda, Andrea
Pérez, Rocío
Gilabert, Sandra
Tey, Amelia

(UCRES, Grup d'investigació sobre l'Ús Crític de la Informació en els Estudiants d'Educació Secundària)

Resum

Un dels reptes als quals s'enfronta la nostra societat és promoure el pensament crític en els joves i contribuir al desenvolupament de la seva competència argumentativa. En l'actual societat de la informació i la comunicació, tenim accés immediat a tota mena d'informacions, però no totes són igualment vàlides. En aquest marc, aprendre nous continguts exigeix la lectura, comprensió i anàlisi crítica d'informacions i opinions que poden ser certes, incorrectes o intencionadament falses, complementàries o contraposades. Requereix, per tant, la capacitat de llegir críticament, posant en dubte les pròpies creences i les evidències que s'aporten per sustentar els arguments que es presenten. En aquest sentit, el pensament crític és indispensable per generar nous aprenentatges. A més, l'ús globalitzat de les xarxes socials facilita un accés molt ràpid a la informació, que, en molts casos, s'accepta i es difon sense contrastar, la qual cosa potencia la distribució de notícies falses (*fake news*), que tenen un 70 % més de probabilitats de ser reexpedides que les notícies veritables. Promoure la competència argumentativa en els aprenents, ajudant-los, entre d'altres coses, a reconèixer arguments inconsistents, tendenciosos, èticament inadequats o no contrastats en els materials que llegeixen, esdevé un recurs clau per fomentar i consolidar el pensament crític i la capacitat de reconèixer notícies falses.

Paraules clau

Pensament crític, competència argumentativa, notícies falses (*fake news*), lectura i escriptura, educació secundària.

La societat de la desinformació: el repte de les fake news

Malgrat que històricament el pensament crític ha estat considerat essencial en l'educació (Marin i Halpern, 2011), en l'actualitat aquesta rellevància s'ha accentuat com un imperatiu socioeducatiu a causa de la sobreestimulació informativa a la qual ens trobem sotmesos en el marc de la societat de la informació. Alguns investigadors parlen fins i tot de societat de la *infoxicació* (Coll i Monereo, 2008), ja que aquesta sobreestimulació informativa ha vingut acompanyada del fenomen de les *fake news*. Definim el terme *fake news* com a informació inventada o falsa (i sovint malintencionada) que emula el contingut dels mitjans tradicionals de comunicació i que es propaga "impunement" en les xarxes socials, a tots els usuaris d'Internet, amb gran rapidesa, de manera immediata, universal, irreversible i, sovint, anònima, i generalment sense haver-se contrastat. Aquest terme pot utilitzar-se com a sinònim de *desinformació* (Levi, 2019), ja que, malgrat que no sempre la informació propagada és completament falsa o inventada, pot ser igualment enganyosa. Conseqüentment, sorgeix la necessitat de dotar els ciutadans d'eines per filtrar críticament la informació (Mo Jang i Kim, 2018). Publicacions recents sobre els factors que incideixen en la credibilitat de les notícies falses apunten al fenomen del biaix de confirmació

(Villarroel *et al.*, 2016). És sabut que som cercadors parcials d'informació: preferim rebre informació que confirmi els nostres punts de vista. Les persones tendim a acceptar nova informació acríticament quan aquesta informació confirma punts de vista preexistents. Quan la informació prové d'una font que s'oposa als nostres punts de vista, és probable que tendeixi a ignorar-se o qüestionar-se. D'altra banda, i d'acord amb treballs previs del nostre equip (Gilabert *et al.*, 2013), els estudiants de secundària tendeixen a aplicar la fal·làcia de repetició en l'argumentació per ser més persuasius i convincents.

Per tant, podríem formular la hipòtesi que, com més es repeteixi un argument, més probabilitats té de ser cregut. El risc que això succeeixi es veu incrementat actualment per l'ús massiu de les xarxes socials, que es caracteritzen per la repetició incontrolada de la informació: com més es "retuiti" una idea, més es creurà (Gilabert *et al.*, 2013).

Tendències educatives actuals

Pensament crític i argumentació

El nostre plantejament per abordar el fenomen de les fake news des d'un punt de vista educatiu es fonamenta en l'actualitat i la innovació que atorga la integració de dues línies educatives tradicionals. D'una banda, la de l'argumentació, i, de l'altra, la de l'escriptura i lectura crítiques. La idea fonamental que les estratègies argumentatives són essencials en l'anàlisi crítica de la informació és subjacent en aquest plantejament (Rapanta, 2019; Reznitskaya i Wilkinson, 2017).

El pensament crític ens permet examinar la informació que rebem i decidir si és o no mereixedora de crèdit. Implica la capacitat per avaluar la informació existent respecte a un tema, determinant el seu grau de veracitat per elaborar una idea justificada sobre aquest tema, descartant possibles biaixos. És, per tant, el millor antídote davant l'acceptació acrítica, davant la manipulació i la mentida. Ara bé, perspectives actuals, com la de Yacoubian i Khishfe (2018), emfatitzen la idea que, aprenent a formular arguments, contraarguments i rèpliques, es desenvolupen les habilitats essencials per al pensament crític. L'argumentació proporciona oportunitats als estudiants per filtrar la informació rellevant distingint-la de la irrellevant (Felton *et al.*, 2009).

Lectura i escriptura crítica de la informació

L'aprenentatge de nous continguts exigeix la lectura, la comprensió, el contrast, l'anàlisi crítica i la integració d'informacions procedents de fonts diverses. Comprendre i integrar la informació de textos argumentatius que poden presentar visions relativament diferents o clarament contraposades, amb informacions veraces o incorrectes, requereix la capacitat de llegir críticament aquests documents. És necessari posar en dubte les pròpies creences i saber valorar les evidències que s'aporten. Aquestes competències són indispensables per generar nous aprenentatges.

Els resultats de l'informe PISA (MECD, 2016) indiquen que el 78 % dels estudiants de la mostra espanyola poden, en major o menor mesura, resoldre tasques de lectura considerades senzilles o de dificultat moderada, com localitzar informació, identificar les idees més importants d'un text i relacionar-les, comprendre'l globalment i detalladament. Però només el 5 % dels nostres estudiants (enfrent del 8,3 % de la mitjana de l'OCDE i el 8,7 % del total de la UE) es troben al nivell superior, que permet resoldre tasques que conviden a pensar sobre el que diuen els textos, integrar informació de fonts no necessàriament coherents i situar-se críticament davant d'aquesta informació. Per això, la millora competencial dels nostres estudiants hauria de centrar-se en tasques exigents de lectura i escriptura, entre elles les que siguin capaces de fomentar una aproximació crítica a les fonts, que requereixin l'anàlisi dels arguments aportats per ser resoltes (Nadal *et al.*, 2015) i la capacitat d'argumentar sòlidament les conclusions a les quals s'arribi.

Compromisos

D'acord amb la literatura sobre argumentació (Felton, 2004; Rapanta *et al.*, 2014), l'etapa educativa idònia per consolidar la competència argumentativa és l'educació secundària. En aquesta etapa els estudiants poden desenvolupar les habilitats de lectura i avaluació crítica de la informació, encara que, com indiquen els resultats de les proves PISA, aquestes capacitats requereixen un ensenyament explícit i sistematitzat.

El compromís general de la recerca del grup UCRES és que els estudiants de 3r d'ESO desenvolupin habilitats d'avaluació crítica de la informació i puguin respondre preguntes sobre allò que creuen, en què sustenten les seves creences i com identifiquen i avaluen les evidències que donen suport a les seves opinions i creences. Les habilitats argumentatives sòlides són vitals per a l'evolució de les necessitats que ens planteja el segle XXI.

Per això, en el context de la recerca que estem realitzant, plantejem tres objectius específics: (1) analitzar la relació entre el grau de credibilitat d'una notícia sobre el canvi climàtic en funció de la teoria prèvia que se sosté sobre aquesta (biaix confirmatori); (2) analitzar la qualitat argumentativa en la justificació escrita del grau de credibilitat anterior, a partir de la mena d'arguments, contraarguments i refutacions que conformen el text justificatiu del grau de credibilitat, i (3) analitzar l'efecte de proporcionar pautes orientatives per detectar notícies falses, en la seva identificació.

Referències bibliogràfiques

- Coll, C.; Monereo, C. (ed.) (2008) *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Ediciones Morata.
- Felton, M. (2004) "The development of discourse strategies in adolescent argumentation", *Cognitive Development*. Núm. 19, pàgines 35-52.
- Felton, M.; Garcia-Mila, M.; Gilbert, S. (2009) "Deliberation versus dispute: The impact of argumentative discourse goals on learning and reasoning in the science classroom", *Informal Logic*. Núm. 29, pàgines 417-446.

- Gilabert, S.; Garcia-Mila, M.; Felton, M. (2013) "The Effect of Task Instructions on Students' Use of Repetition in Argumentative Discourse", *International Journal of Science Education*. Vol. 35, núm. 17, pàgines 2857-2878.
- Levi, S. (coord.) (2019) *#Fake you. Fake News y desinformación*. Barcelona: Rayo Verde Editorial.
- Marin, L. M.; Halpern, D. F. (2011) "Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains", *Thinking Skills and Creativity*. Vol. 6, núm. 1, pàgines 1-13.
- MECD (2016) *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Mo Jang, S.; Kim, J. K. (2018). "Third person effects of fake news: Fake news regulation and media literacy interventions", *Computers in Human Behavior*. Núm. 80, pàgines 295-302.
- Nadal, E.; Castells, N.; Miras, M. (2015) "Improving selection and organization skills to write a synthesis: An intervention program. Paper presented at the 2015", *AERA Annual Meeting*. Disponible a: <http://www.era.net/repository>
- Rapanta, C. (2019) *Argumentation strategies in the classroom*. Vernon Press.
- Rapanta, C.; Garcia-Mila, M.; Gilabert, S. (2014) "What Is Meant by Argumentative Competence? An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education", *Review of Educational Research*. Vol. 83, núm. 4, pàgines 483-520.
- Reznitskaya, A.; Wilkinson, I. A. G. (2017) *The most reasonable answer. Helping students build better argument together*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Villarroel, C.; Felton, M.; Garcia-Mila, M. (2016) "Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument", *International Journal of Educational Research*. Núm. 79, pàgines 167-179.
- Yacoubian, H. A.; Khishfe, R. (2018) "Argumentation, critical thinking, nature of science and socio scientific issues: a dialogue between two researchers", *International Journal of Science Education*. Vol. 40, núm. 7, pàgines 796-807.

11.

Quin és el nostre entorn? Canvis en l'ensenyament- aprenentatge dels models espacials

Feliu-Torruella, Maria

Jiménez-Torregrosa, Lorena

(DIDPATRI, Didàctica del Patrimoni, Museografia comprensiva i Noves tecnologies)

Resum

L'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials ha estat tradicionalment basat en els models tradicionals piagetans. La descoberta de l'entorn s'ha plantejat freqüentment des de la perspectiva de conèixer primer l'entorn proper i anar ampliant la mirada i l'aprenentatge a mesura que l'infant creix. Si observem els diversos currículums (des d'educació infantil fins a batxillerat), es pot veure que les competències vinculades a les ciències socials assenyalen treballar primer una escala molt reduïda que engloba les realitats més immediates dels infants: la casa, l'escola, el carrer, etc.; seguidament, es coneixen aspectes com el barri i la ciutat, i, posteriorment, aquestes escales s'amplien en els estudis de secundària fins a arribar a àmbits globals. Tanmateix, la comunitat educativa és conscient que l'ampli accés a Internet que tenen els infants dinamita aquestes fronteres, perquè les pantalles són una finestra al món.

Des d'aquest plantejament, es considera que calen nous replantejaments didàctics en les ciències socials per tal d'oferir propostes educatives que responguin a les noves necessitats. El col·lectiu de mestres ha de poder ser conscient d'aquest canvi de paradigma que estem vivint i del ventall d'oportunitats i reptes que se'n despleguen. Així doncs, aquest treball vol exposar aquesta realitat tot emfatitzant el repte i suggerint una sèrie de compromisos que, com a professionals de l'educació, no hauríem d'obviar.

Paraules clau

Socials, geografia, educació, competències, entorn.

Canvis en (la concepció de) l'espai

Jean Piaget és considerat, segurament encara, el màxim referent pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge de l'espai a l'educació infantil; en la seva obra (1973), estableix les bases sobre les quals es segueix treballant avui en dia.

Des d'aquests plantejaments, és sabut que la noció d'espai en els infants és quelcom que es va adquirint amb molta lentitud, de manera progressiva i lligat als estadis de desenvolupament personal.

Inicialment, l'infant té un concepte concret i precís de l'espai (el que Piaget anomena *espai viscut*) i fa referència a tot aquell espai que l'infant ha presenciat i ha pogut experimentar personalment. Aquest espai és, evidentment, molt reduït en els primers mesos de vida. Els límits de l'espai viscut es van ampliant a mesura que l'infant va desenvolupant habilitats motrius i es produeixen els desplaçaments: primer gatejant, després caminant i corrent, aprenent a anar en bicicleta, etc. Es tracta, doncs, d'una relació directament vinculada a la locomoció que esdevé entre els 0 i els 7 anys.

A mesura que es va fent gran, es va produint un desenvolupament cognitiu que fa que l'infant pugui començar a prendre consciència del que Piaget anomena *espai percebut*. L'espai percebut és l'espai del qual no tenim una experiència directa i personal, però tenim evidències de la seva existència. Així doncs, en l'educació primària, es desenvolupa una percepció de l'espai, és a dir, una relació amb l'espai que no està físicament transcorreguda.

Segons Piaget, cap als 11 o 12 anys, l'estadi de desenvolupament en què es troba, el de les operacions formals, el fa estar preparat per pensar l'espai en termes conceptuals. Això voldrà dir que l'infant serà capaç de comprendre l'espai com a abstracció. Piaget anomena aquest concepte *espai concebut*. Com podem veure, la teoria clàssica sobre la qual es desenvolupa l'ensenyament-aprenentatge de les ciències socials avui dia estableix que l'aprenentatge de l'espai s'ha de fer de manera gradual i establint una relació que primer és corporal, després visual o imaginativa i finalment conceptual.

Els currículums segueixen organitzant els continguts vinculats a la geografia de la manera següent: l'aprenentatge de l'entorn immediat (escola, carrer, barri, el mercat...) a l'educació infantil; la ciutat, la comarca i el país a l'educació primària, i l'àmbit global i la geografia política a l'educació secundària. No obstant, actualment, els infants tenen accés a Internet i altres mitjans, com pot ser la televisió. Aquests mitjans faciliten imatges i realitats que estan absolutament apartades de la seva realitat més propera. Com es pot observar, existeix una dissonància que cal abordar. A més a més, cal tenir també present que els espais han estat els que han contribuït a la gènesi d'identitats en les comunitats humanes i que, amb l'ampli procés de globalització, aquests mecanismes estan canviant. Per exemple, l'antropòleg Marc Augé ja va teoritzar a principis dels anys noranta en la seva obra *Els no llocs. Espais de l'anonimat* (1993) sobre els no llocs, els espais de trànsit, de flux, dominants en les societats actuals, que desplacen l'hegemonia del que es considera el lloc antropològic (aquell que té unes característiques materials i simbòliques pròpies d'un grup social), fixe i estable.

Així doncs, és relativament fàcil que un infant sàpiga que existeix un país que es diu Japó i que està molt lluny, i no hagi visitat mai el mercat municipal. O que visiti setmanalment un hipermercat i no hagi visitat mai un element patrimonial. Fer un judici de valors i maniqueu sobre si això és bo o dolent queda lluny de la voluntat d'aquest capítol; més aviat, el que es pretén és, assumint la realitat que estem vivint, reflexionar sobre el repte que suposa l'ensenyament-aprenentatge de l'espai actualment i interpel·lar tota la comunitat educativa a assumir compromisos que possibilitin el desenvolupament integral dels infants.

Nous reptes impliquen nous plantejaments

El concepte *espai* desenvolupa en els nens i nenes la curiositat i les ganes de conèixer, ja que provoca que es facin preguntes sobre la diversitat dels llocs, de les persones que els habiten i el medi on viuen (entorn). La geografia convida a examinar per què els llocs tenen característiques singulars, ja que les persones i les seves concepcions del món poden ser molt diferents en un lloc o un altre, o, per contra, poden assemblar-se en alguns aspectes.

El desenvolupament del concepte d'*espai* permet als alumnes i les alumnes comprendre la importància de la distribució, l'organització i la gestió espacial a la configuració de les característiques dels llocs a diferents escales. De la mateixa manera, investiguen els efectes de la ubicació i la distància en la configuració de l'espai. En aquest procés d'interacció amb el lloc i l'espai, es formen elements de la personalitat imprescindibles: la responsabilitat personal amb la comunitat, la capacitat de judici propi, l'autonomia i el respecte al medi i als altres grups socials.

Les ganes de conèixer el món i les habilitats per investigar-lo, entendre'l i intentar millorar-lo són les millors aportacions que pot fer la geografia. El *sense of wonder* apareix en un lloc destacat dins dels objectius del currículum de geografia australià (ACARA, 2015). El *sense of wonder* és la capacitat de meravellar-se, d'admirar el món. Sentir curiositat i ganes de descobrir com funciona. La geografia recull la curiositat natural dels alumnes i les alumnes, i l'aprofita per oferir-los un coneixement més profund i complex de la realitat. La geografia pot convertir la curiositat en coneixement (Ritchie, 2009).

Cal mirar el món des de diferents escales: personal, local, regional, nacional i mundial. És des d'aquesta perspectiva especialment rellevant que cal trencar els esquemes piagetans per promoure la interconnexió i la mirada holística que ens condueixi a un aprenentatge significatiu en la societat actual.

La Geographical Association britànica ha encunyat el terme *living geography* (Geographical Association, 2015) per denominar les activitats geogràfiques que tracten el que està passant en el moment actual i que concerneixen i interessen als nens i nenes. Mitjançant aquestes activitats, es fomenta el pensament crític, ja que s'analitzen en profunditat les repercussions que poden tenir sobre la vida dels alumnes, sobre el seu futur.

Els conceptes geogràfics d'*interconnexió* i *sostenibilitat* ens ajuden a treballar des d'aquesta perspectiva. Els estudiants i les estudiants fan servir el concepte d'*interconnexió* per entendre que les relacions causals entre els llocs i les persones produeixen canvis constants en les seves característiques, i aquí apareix també la idea de *sostenibilitat*: convida, per tant, a prendre decisions per a un futur millor, és a dir, a mirar cap al futur, proposar reptes i intentar aconseguir-los.

Un món interconnectat és un món obligat a entendre per l'interès de tots. Analitzant les interconnexions entre els diferents llocs deduïm que ens interessa solucionar els conflictes de la societat. Tenim múltiples exemples en aquest sentit.

La funció de la geografia és formar ciutadans actius i informats que aprofundeixin en temes com la distribució de la riquesa, entre d'altres, i que s'impliquin en les seves solucions. Des d'aquesta perspectiva, hem de reflexionar sobre com l'espai determina la nostra participació en el món. La manera com la nostra societat organitza l'espai és producte directe d'una ideologia concreta (Zizek, 1992). Hem d'organitzar l'espai i plantejar el de l'aula i promoure un ensenyament-aprenentatge a l'alçada del repte que tenim davant.

La responsabilitat dels mestres en la construcció de les dimensions social i cultural de l'alumnat

Davant d'aquestes oportunitats, la comunitat educativa té la responsabilitat de donar resposta a les necessitats que planteja l'alumnat, com a productes i alhora agents actius de la realitat que viuen.

El primer que cal tenir present és que és absolutament impossible ensenyar allò que no es coneix. Cal vetllar per una bona formació inicial del professorat i assumir les implicacions que té triar aquesta professió. Si partim de la idea que, per tal que un aprenentatge sigui significatiu, cal que estigui vinculat a la realitat, els mestres i les mestres, com a facilitadors i promotors d'aquests processos d'ensenyament-aprenentatge, han d'estar connectats i han de ser coneixedors d'aquesta realitat.

Segurament, davant del trencament dels esquemes piagetants que venim descrivint en aquest capítol, i a l'espera que vagin apareixent noves recerques des de la didàctica de les ciències socials, podem emmirallar-nos en els plantejaments que va fer Henri Lefebvre als anys setanta en el camp de l'antropologia. En el seu llibre *La producció de l'espai* (1974) defineix l'espai percebut com la pràctica de l'espai, el viscut, l'espai de la representació, i el concebut, la representació de l'espai.

Els espais viscuts són els espais de representació, els que envolten els espais físics i els hi sobreposen sistemes simbòlics complexos que el codifiquen i el converteixen en alberg d'imatge i imaginari. Són els espais dels habitants. Aquesta visió més global es correspon totalment amb la idea de món interconnectat.

La representació de l'espai correspon, segons els plantejaments de Lefebvre, amb el que Piaget anomenava *espai concebut*. Aquest espai depèn de les relacions de poder i producció i en l'ordre que les intenta establir, tant sobre els usos ordinaris d'aquest espai com sobre els codis que l'organitzen. La representació de l'espai és, doncs, ideològica, tot i que sovint es vulgui vestir de coneixements científics o disfressar-la rere llenguatges tècnics per tal de fer inqüestionables aquests codis que manquen de fonaments.

Així doncs, Lefebvre treballa constantment l'oposició entre l'espai viscut (el dels habitants, l'espai sensorial) i l'espai concebut (el del planificador, l'arquitecte, el poder, aquell fragment d'espai cedit per algú que sustenta el poder i organitza l'espai d'acord amb la seva ideologia, condicionant així totes les accions i relacions que s'hi establiran).

Així doncs, podríem reflexionar sobre la conveniència de formular l'ensenyament-aprenentatge de l'espai des d'aquesta perspectiva. Acompanyar l'alumnat en la descoberta de l'espai viscut (com són els espais que coneixen?; què hi senten?; els agraden?; com es podrien millorar?) i en el qüestionament de l'espai concebut (per què les coses són com són?, i, el més important, què passaria si fossin diferents?).

Referències bibliogràfiques

ACARA (2015). *Australian Curriculum*. Sidney: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Disponible en: <https://www.australiancurriculum.edu.au/>

Augé, M. (1993) *Los no lugares: Espacios del anonimato*. Madrid: Gedisa.

Geographical Association (2015) *Living geography*. Sheffield: Geographical Association. Disponible a: <http://www.geography.org.uk/projects/livinggeography/>

Lefebvre, H. (1974) *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.

Piaget, J. (1973) *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.

Ritchie, S. (2009) *Follow that map*. Ontario: Kids.

Zizek, S. (1992). *El sublime objeto de la ideología*. Madrid: Siglo XXI.

12.

Creativitat i treball per projectes a l'educació artística i musical

Gustems, Josep

Navarro, Mercè

(GREMI, Grup de Recerca en Educació Musical i Innovació)

Burset, Sílvia

(DIDPATRI, Didàctica del Patrimoni, Museografia Comprensiva i Noves Tecnologies)

Martín, Carolina

(DIGHECS, Didàctica de la Geografia, la Història i les Ciències Socials, UB)

Resum

En els darrers anys la comunitat educativa està immersa en un debat continu sobre quin ha de ser el model educatiu que pot donar resposta als reptes de la societat actual. El moviment d'Escola Nova, igual que d'altres iniciatives, tracta de fomentar aprenentatges actius i creatius. En el context de l'educació artística i musical, és clar que el seu ensenyament potencia el pensament creatiu en els infants i afavoreix les habilitats verbals i comunicatives, esdevenint una eina d'aprenentatge transversal de gran valor, tal com es recull en la darrera Llei d'educació a Catalunya. En aquest capítol es descriuen una selecció d'iniciatives relacionades amb les arts i la música, en què escoles, instituts i entitats públiques, com museus, treballen conjuntament amb l'objectiu de generar noves metodologies d'aprenentatge i contextos de creació. A la vegada, també es presenten una sèrie de condicionants per dur a terme un ensenyament-aprenentatge d'aquestes característiques i s'apunten les seves principals aportacions a l'educació inclusiva i interdisciplinària.

Paraules clau

Creativitat, treball per projectes, educació artística, educació musical.

La creativitat i el treball per projectes, reptes de futur?

Des dels estudis pioners de Guilford als anys cinquanta, hem assistit a l'aparició de multitud de publicacions de l'àmbit de la psicologia, l'art i l'educació que aborden el tema de la creativitat i investiguen com desenvolupar-la mitjançant l'aplicació de determinades tècniques i l'anàlisi del seu impacte. L'educació musical i artística és, sens dubte, un dels escenaris privilegiats per al seu desenvolupament, com ho avalen la major part de dissenys curriculars i manuals d'estudi (Gustems i Calderón, 2013). En el marc legal, el tractament de l'educació artística (visual i plàstica, música i dansa) en la darrera Llei d'educació a Catalunya (LEC 12/09, del 10 de juliol, d'educació) posa de manifest la importància de l'ensenyament obligatori de la creativitat en l'assoliment de les competències bàsiques, en les dimensions d'imaginació i creativitat (currículum d'educació primària) i expressió, interpretació i creació (currículum d'educació secundària).

Malgrat aquest estat de la qüestió, la majoria de centres educatius continuen avançant poc en termes creatius, especialment en el cicle superior de primària i a secundària. Part d'això té relació amb la poca presència de la creativitat en la formació del professorat. En tractar-se d'un tema transversal, no pertoca necessàriament a cap disciplina en concret, per la qual cosa es percep com quelcom prescindible, ornamental, situació en què no es troben continguts que podem considerar més àrids.

El treball per projectes és una tècnica pedagògica desenvolupada per l'anomenada Escola Nova, tot un seguit d'iniciatives col·lectives innovadores dutes a terme al segle xx en centres molt interessats en l'educació creativa i en la transformació social (Algás, 2010). Ambdós conceptes venen amarats d'una capacitat d'il·lusionar i de canviar les coses, i, per tant, són propis de mestres joves o amb esperit jove. Mentre que la creativitat pot ser una acció individual, el treball per projectes compromet la col·lectivitat educativa i, sovint, la família i l'entorn, agents còmplices de l'educació del present i del futur. Tal com diu Einstein: "En temps de crisi, només la creativitat és més important que el coneixement" (Alsina *et al.*, 2009).

En aquesta línia, l'enfocament globalitzat de l'aprenentatge en la metodologia del treball per projectes de l'Escola Nova esdevé una eina inclusiva i eficaç en el procés d'ensenyament-aprenentatge. En aquest sentit, des del camp de la neurociència es justifica la importància dels aprenentatges transversals. Carballo i Portero (2018) expliquen que un dels mites més estesos és la creença que el cervell està parcel·lat en àrees especialitzades que treballen de forma independent segons el contingut que es treballi. Actualment, es pot entendre el cervell de forma més global i transversal, visió que es correlaciona amb pedagogies més globalitzades, com el treball per projectes, que enforteixen i impliquen més xarxes neuronals i més extenses en els aprenentatges.

Tendències actuals en creativitat i treball per projectes en educació musical i artística

En els últims anys, la comunitat educativa està immersa en un debat continu sobre quin és el model educatiu que doni resposta als reptes actuals. L'Escola Nova 21 proposa una transformació del sistema educatiu en el "marc d'escola avançada", amb el fi de promoure un canvi en la manera d'ensenyar, impulsant un aprenentatge actiu que fomenti la creativitat i el coneixement, i garanteixi les competències bàsiques.

En el context de les arts i de l'aprenentatge musical, és ben cert que el seu ensenyament afavoreix el pensament creatiu en els infants. Estudis de neurociència (Bueno, 2016) constaten que la música és pràcticament l'única activitat que activa, estimula i utilitza tot el cervell, afavorint nombrosos processos cognitius. A partir de les obres musicals i artístiques, les estratègies de pensament creatiu exerciten les habilitats verbals i comunicatives. Així doncs, la potencialitat del pensament creatiu esdevé una eina d'aprenentatge transversal, que integra en la seva pràctica diferents competències educatives: d'aprendre a aprendre, d'autonomia i iniciativa personal, social i ciutadana, i comunicativa lingüística, cultural i artística.

¹ Escola Nova 21 (2016-2019) és una aliança de centres educatius i entitats per un sistema educatiu avançat. Manté un conveni de col·laboració amb el Departament d'Educació de la Generalitat en la planificació de les accions de transformació educativa des de la visió compartida d'escola autònoma, competencial, inclusiva i amb aprenentatge globalitzat. Aquesta transmissió/formació s'ha dut a terme durant tres cursos (2016-2019) i pren el relleu amb una nova etapa, Xarxes per al Canvi, format pel Consorci d'Educació, Escola Nova 21, l'ICE de l'UAB i Rosa Sensat

Actualment, es desenvolupen tot un seguit d'iniciatives relacionades amb el món de les arts i la música, en què escoles, instituts i entitats públiques treballen conjuntament amb l'objectiu de generar noves metodologies i contextos de creació.

Per tal de concretar aquests plantejaments en projectes concrets, creiem interessant revisar el que es va presentar en el 6è Fòrum del Sistema Públic d'Equipaments Escènics i Musicals (SPEEM), celebrat el 15 de novembre del 2018 al centre Arts Santa Mònica de Barcelona. En aquest context es van mostrar exemples de projectes i propostes que incorporen les arts escèniques i la música en horari escolar. Entre ells, podem trobar el programa Ara Art del Departament d'Educació; el Programa d'Arts Escèniques i Música Escolar de l'Ajuntament de Palamós; el projecte Tàndem del Teatre Nacional de Catalunya; el Projecte Planters de ConArte Internacional; el projecte Tots dansen del Mercat de les Flors; el projecte Creaciència de la companyia de dansa Lantana; el projecte Cantània de l'Auditori de Barcelona; el projecte A Tempo de la Fundació Ciutat Invisible, i el projecte Pedagogia de l'Espectacle de la Fundació Torre del Palau.

D'entre tots, destaquem el programa d'innovació pedagògica Ara Art, creat pel Departament d'Educació, que té l'objectiu de potenciar l'educació artística a l'escola com a eix vertebrador de la formació integral dels alumnes. En l'àmbit de l'educació musical es troba la col·laboració de conservatoris i d'escoles de música o dansa, amb la participació i formació de músics professionals als centres escolars. Un exemple és el projecte Música en Conjunt de l'Ajuntament de Sant Cugat del Vallès, que des del curs 2014-2015 compta amb la col·laboració de l'Escola de Música Victòria dels Àngels amb les escoles públiques de l'entorn, obtenint un impacte positiu en tota la comunitat educativa de primària. Per altra banda, també sobresurt el projecte de música Rockalins de l'institut de la Roca del Vallès, amb la col·laboració de l'escola municipal de música i l'Ajuntament, que ofereix la possibilitat que els alumnes de secundària aprenguin a tocar un instrument "modern" mitjançant sistemes d'autoaprenentatge basats en noves tecnologies, amb l'objectiu final de formar bandes de rock.

Els compromisos

Podem veure, doncs, com en el context escolar, la creativitat i la innovació educativa impliquen un canvi en el pensament creatiu del nen/a i en l'organització del centre. Sabem que molts educadors i experts es troben amb limitacions físiques i d'organització, ja que com més elevats són els cursos, el temps està més condicionat per l'entrada d'especialistes en franges curtes i rígides. Caldria reflexionar sobre el futur i el paper de les especialitats de les àrees artístiques dins del currículum; fora bo pensar si cal replantejar el nostre horari en franges més flexibles, entrant dins l'aula amb un treball compartit des de la tutoria (cotutoria), i, en conseqüència, un ensenyament únicament globalitzat. En aquest cas, suposaria un augment o pèrdua d'hores lectives de l'àrea de música dins del currículum? La transmissió de les competències globals/transversals de les àrees artístiques afavoriria, o pel contrari, perjudicaria la qualitat de l'ensenyament de l'àrea musical?

Així, com a educadors i educadores especialistes en l'àrea de música, ens adonem de la necessitat de valoritzar i potenciar la nostra àrea a l'escola, sobretot en l'etapa secundària, en què hi és menys present i hi ha una progressiva reducció horària important. Per aquest motiu, és clau un

canvi en l'organització de l'escola: l'ampliació dels espais, dels recursos humans i de l'organització horària, amb la possibilitat de flexibilitzar els grups dels alumnes en ràtios més baixes (desdoblaments de grups).

En definitiva, per tal de garantir una educació inclusiva i interdisciplinària de l'àrea de música, aquesta ha de ser més present en l'enfocament globalitzador dins l'aula, i no només en ocasions puntuals. En la mesura en què sigui possible, ens plantejem que la música o les arts esdevinguin l'eix d'un projecte globalitzat tot establint connexions amb la resta de les competències del currículum. Aquest enfocament suposaria una veritable transformació de la presentació dels continguts en un constructe d'interrelacions curriculars, buscant les interseccions de les competències de les diferents àrees, seqüenciant-les de forma coherent i prenent decisions sobre què i quan s'ensenya.

Referències bibliogràfiques

- Algás, P. (coord.) (2010) *Los proyectos de trabajo en el aula: reflexiones y experiencias prácticas*. Barcelona: Graó.
- Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A.; Ibarretxe, G. (2009) *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.
- Bueno, D. (2016) *Neurociència per a educadors: tot allò que els educadors sempre han volgut saber sobre el cervell dels seus alumnes i mai ningú s'ha atrevit a explicar-los de manera entenedora i útil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Carballo, A.; Portero, M. (2018) *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Barcelona: Graó.
- Gustems, J.; Calderón, C. (2013) "La investigación en creatividad: modelos teóricos, evaluación y propuestas para su desarrollo", en Gustems, J. (ed.) *Creatividad y educación musical: actualizaciones y contextos*. Barcelona: Dinsic, páginas 6-15.

13.

Cap a una inclusió sense límits a l'educació física

Lleixà, Teresa

(EDUFISES/GISEAFE, Grup d'Investigació Social i Educativa en Activitat Física i Esport)

Puigdemívol, Ignasi

(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Ríos, Merche

(EDUFISES/GISEAFE, Grup d'Investigació Social i Educativa en Activitat Física i Esport)

Resum

En l'actualitat, els conceptes d'*inclusió* i d'*educació inclusiva* apareixen en les lleis d'educació de la majoria de països del món i també en les normatives que les desenvolupen. L'educació física escolar, malauradament, és una matèria que s'ha enfrontat a nombroses dificultats a l'hora d'incloure l'alumnat amb discapacitat. Al llarg d'aquest capítol, s'exposen les principals característiques que ha de tenir una educació inclusiva i es vinculen amb les principals línies de recerca que caldria desenvolupar per avançar en la inclusió en educació física. Un dels reptes actuals en la investigació en educació física i inclusió de tot l'alumnat, indistintament de les seves capacitats, és el de prioritzar en les estratègies facilitadores d'un Disseny Universal per a l'Aprenentatge, així com el de definir millor com hauria de ser una avaluació competencial que es pogués aplicar en el conjunt de l'alumnat, atenent la seva diversitat. La inclusió en educació física de l'alumnat amb pluridiscapacitat és també un tema que emergeix com a repte d'investigació, degut a la poca documentació que se'n té. Aquestes temàtiques requereixen un enfocament metodològic de la recerca en què hi participin, de manera col·laborativa, personal investigador juntament amb els mestres i les mestres, tant en formació com en actiu.

Paraules clau

Educació física, inclusió, pluridiscapacitat, Disseny Universal per a l'Aprenentatge.

L'abast de l'educació inclusiva

En l'actualitat, els conceptes d'*inclusió* i d'*educació inclusiva* ens resulten molt familiars. Apareixen en les lleis d'educació de la majoria de països del món i també en les normatives que les desenvolupen. Des de 1990 —quan es va celebrar la Cimera de Jomtien (Tailàndia) sobre l'Educació per a Tothom (EPT) (UNESCO, 1990)— s'han anat incrementant tant el reconeixement de la importància de l'educació per al desenvolupament com la visió de les enormes desigualtats en diferents parts del món quant a l'acompliment del dret a l'educació. També s'ha pres més consciència de l'exclusió o restricció d'aquest dret a determinats grups vulnerats. Entre aquests, destaca un grup extraordinàriament ampli, com és el de les dones (nenes i joves), però també d'altres grups que podem considerar vulnerats, com és el cas, en el nostre context, dels immigrants, la població romaní (gitana) i, per descomptat, la població amb discapacitat.

Paral·lelament també es posa de manifest que la provisió de sistemes educatius paral·lels (educació especial) per atendre alguns d'aquests grups vulnerats, especialment el dels nens i nenes amb discapacitat, no és la millor manera de donar resposta a les seves necessitats. Al contrari, tant si els recursos són pocs com si són suficients, el que avui recomanen les principals institucions internacionals com la UNESCO és dirigir-los a l'enriquiment d'un únic sistema. Si no es fa així, sempre hi ha un dels subsistemes que queda en precari.

En aquest context, l'educació física com a assignatura focalitzada en el desenvolupament i aprenentatge motor, però que té una alta repercussió en les relacions socials degut al seu caràcter experiencial i vivencial, constitueix un entorn idoni per afavorir la inclusió. Al llarg d'aquest capítol, a partir de les principals característiques que ha de tenir una educació inclusiva, establirem nous reptes i els vincularem amb les principals línies de recerca que caldria desenvolupar per avançar en la inclusió en educació física.

No és aquest l'espai per desenvolupar àmpliament el concepte d'*educació inclusiva*, però sí que comentarem els cinc trets que la caracteritzen (UNESCO, 2009):

- **Ètica i dret.** El moviment vers la inclusió és el resultat de voler dur a la pràctica el dret a l'educació universalment reconegut que també afecta les persones que, per diferents causes (individuals i socials), sovint el tenen restringit, essent aquest el component ètic més consistent per a l'educació inclusiva.
- **Requereix presència.** No podem parlar d'educació inclusiva si tots els nens i nenes en edat escolar no poden estar presents en els mateixos espais que els seus companys. Però la mera presència no és garantia que s'hagi assolit la inclusió.
- **Requereix participació.** La participació requereix que l'alumne se senti que forma part del grup i que comparteix activament la seva dinàmica. No obstant, amb la presència i participació no n'hi ha prou.
- **Requereix avenços.** La inclusió requereix també "progrés" o "aprenentatge". L'alumne amb dificultats o discapacitat no pot estar "distret" amb activitats ocupacionals. Li cal un pla d'aprenentatge i la corresponent constatació dels seus progressos.
- **Comporta transformació.** L'educació inclusiva requereix un replantejament institucional. No podem partir de la idea que les dificultats de l'alumnat són només una característica individual: tenen molt a veure amb els entorns on apareixen. Se'ns fa necessari identificar, amb honestedat, les barreres per a l'aprenentatge i la participació que estan presents en el nostre centre o en la nostra manera d'ensenyar (Puigdemívol *et al.*, 2019). Amb el paradigma inclusiu, les preguntes que ens fem queden més focalitzades en les limitacions de l'entorn que en les de l'infant: quines limitacions presenta aquest centre que no pot acollir l'alumne? Com es poden superar?

Currículum i recerca en inclusió a l'educació física

El currículum escolar considera, entre altres coses, tots els fets culturals i socials que hom considera rellevants. I és precisament això el que ens permet reflexionar sobre certes posicions injustament adoptades quan parlem d'inclusió i educació física. En efecte, no era estrany fa unes dècades sentir afirmacions com "exempció de l'educació física" a alumnes amb limitacions motores. Això és particularment greu, almenys per dues raons. La primera, perquè suposa obviar que l'educació és un dret. La segona, perquè precisament un alumne amb limitacions motores necessita l'educació física, tant o més que els seus companys. Com, si no, desenvoluparà la força i la tècnica necessàries per fer les transicions de la cadira de rodes a una altra cadira, el llit o la banyera? Com

desenvoluparà les seves habilitats coordinatives? En definitiva, com aprendrà a desenvolupar les seves destreses i millorar la seva autonomia de desplaçament? I encara hi hauria una consideració afegida, segurament la més important si parlem en termes d'inclusió: la importància del joc i de la socialització en l'educació física i l'esport per a l'educació en valors.

Precisament, un dels reptes actuals de la investigació en educació física i inclusió de tot l'alumnat és el de donar prioritat a les estratègies facilitadores d'un Disseny Universal per a l'Aprenentatge (McGuire *et al.*, 2006), perquè tothom pugui implicar-se i aprendre a les classes independentment de les seves capacitats. Aquest enfocament va més enllà de les adaptacions dels jocs motors que s'han utilitzat habitualment per facilitar la participació de l'alumnat amb discapacitat; es tractarà de trobar noves alternatives metodològiques. En aquest sentit, és imprescindible apostar per investigacions centrades en l'ensenyament multinivell com a forma d'abordar una intervenció educativa que, tot establint objectius individuals, permeti dissenyar sessions en què participi la totalitat del grup.

Un altre gran repte té a veure amb la inclusió de l'alumnat amb pluridiscapacitat. Donades les poques experiències pràctiques en la inclusió d'alumnat amb pluridiscapacitat, es requereix investigar en el disseny d'activitats físicoesportives que donin resposta a les necessitats educatives de tot l'alumnat, en una mateixa sessió. Així mateix, caldrà tractar de mesurar l'impacte, les aportacions i els beneficis en el grup.

I encara es detecta un altre àmbit poc investigat en el marc de l'educació física i la inclusió, que és el de l'avaluació basada en competències que s'ajusti a la heterogeneïtat de la població escolar, tot donant resposta a les característiques individuals.

Inclusió en educació física i formació del professorat

Un nombre molt elevat d'investigacions sobre professorat d'educació física i alumnat amb discapacitat estan focalitzades cap a les actituds del professorat (Rekaa *et al.*, 2018), així com cap a la percepció de la seva autoeficàcia (Reina *et al.*, 2016). Les actituds del professorat també són destacades per Block i Obrusnikova (2007), en una revisió de la literatura sobre la inclusió en educació física que inclou, a més, el suport que rep l'alumnat amb discapacitat, la sensibilització dels companys, la inclusió i l'entorn educatiu, les actituds de l'alumnat sense discapacitat, les interaccions socials i el temps acadèmic d'aprenentatge. La proposta que aquí presentem vol anar més enllà d'aquestes línies de recerca, que, en la seva majoria, troben resposta mitjançant metodologies de detecció de necessitats. Per contra, els reptes en investigació que s'han assenyalat a l'apartat anterior requereixen un enfocament metodològic en què participin, de manera col·laborativa, personal investigador juntament amb els mestres i les mestres, tant en formació com en actiu.

En la formació inicial de docents, aquestes investigacions col·laboratives resulten d'experiències que permeten un contacte amb la realitat inclusiva, de les quals en destaquem dues tipologies.

En primer lloc, la metodologia d'Aprenentatge Servei (ApS), que va més enllà de la implicació i el compromís amb l'entorn com a conseqüència de la responsabilitat social que ha de desenvolupar la universitat i s'ha de convertir en un context d'investigació per a la millora de la formació en una docència inclusiva. A tall d'exemple, la Xarxa de Recerca en Aprenentatge Servei en Activitat Física i Esport per a la Inclusió Social (RIADIS) té com a objectiu constituir i consolidar un espai de col·laboració entre investigadors de diferents universitats que contribueixi a la creació de coneixement en matèria d'activitat física i esport per a la inclusió social.

En segon lloc, destaquem els Tallers d'Acció Directa (Lleixà *et al.*, 2017), que constitueixen una estratègia metodològica en la formació del professorat, en què els estudiants plantegen i apliquen accions educatives amb alumnat d'ensenyament primari, amb i sense discapacitat, que visita el Campus Universitari. Aquesta metodologia forma part de les metodologies d'indagació en la formació del professorat i està fonamentada en la línia de pensament de recerca a la pràctica (Cochran-Smith i Lytle, 2009).

Finalment, una important línia d'investigació s'obre també entre el professorat en actiu, mitjançant dissenys d'investigació-acció. Aquests dissenys permeten aprofundir en els processos formatius de mestres pel que fa al seu desenvolupament professional. Al mateix temps, i en particular en l'àmbit de la inclusió de l'alumnat, originen nous coneixements en relació a formes d'intervenció docent inclusives, com ara estratègies d'atenció a la diversitat.

A tall de conclusió

D'acord amb l'enunciat d'aquesta publicació, destaquem, doncs, com a reptes d'investigació en educació física inclusiva les metodologies multinivell, la inclusió de l'alumnat amb pluridiscapacitat i l'avaluació competencial en educació física, així com noves estratègies formatives del professorat. Els compromisos estan d'acord amb un enfocament metodològic en què participin, de manera col·laborativa, personal investigador juntament amb els mestres i les mestres, tant en formació com en actiu.

Referències bibliogràfiques

- Block, M. E.; Obrusnikova, I. (2007) "Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005", *Adapted Physical Activity Quarterly*. Vol. 24, núm. 2, pàgines 103-124.
- Cochran-Smith, M.; Lytle, S. L. (2009) *Inquiry as stance. Practitioner Research for the next generation*. Nova York: Teachers College, Columbia University.
- Lleixà, T.; Ríos, M.; Gómez-Zepeda, G.; Petreñas, C.; Puigdemívol, I. (2017) "Actitudes inclusivas en la formación del profesorado de educación física. Aportaciones desde los Talleres de Acción Directa", *Ágora para la Educación Física y el Deporte*. Vol. 19, núm. 2-3, pàgines 277-297.
- McGuire, J. M.; Scott, S. S.; Shaw, S. F. (2006) "Universal Design and its applications in educational environments", *Remedial and Special Education*. Vol. 27, núm. 3, pàgines 166-175.

- Puigdemívol, I.; Petreñas, C.; Jardí, A.; Siles, B. (ed.) (2019) *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva. Una visión interactiva y comunitaria*. Barcelona: Graó.
- Rekaa, H.; Hanisch, H.; Ytterhus, B. (2018) "Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review", *International Journal of Disability, Development and Education*. Vol. 66, núm. 1, pàgines 36-55.
- Reina, R.; Hemmelmayr, I.; Sierra-Marroquin, B. (2016) "Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo", *Psychology, Society, & Education*. Vol. 8, núm. 2, pàgines 93-103.
- UNESCO (1990) *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nova York: UNESCO.
- UNESCO (2009) *Defining an Inclusive Education Agenda: Reflections around the 48th. session of the International Conference on Education*. Ginebra: International Bureau of Education.

14.

Reptes, tendències i compromisos vers el desenvolupament de la competència comunicativa en llengua oral en l'educació secundària

Gràcia, Marta
Morillo, Àngels
Jarque, Sonia
Vega, Fàtima

Jarque, Maria Josep

(CLOD, Comunicació, Llengua Oral i Diversitat)

Resum

Els canvis en la societat actual vinculats a la globalització i a la introducció de les TIC provoquen la necessitat de canviar també la manera com s'entén l'educació i el valor de la competència en llengua oral. Tradicionalment ha estat relegada a un segon pla en relació amb la llengua escrita, més encara a l'etapa d'educació secundària. En els darrers anys es detecta un cert canvi en aquest sentit. En l'àmbit social, perquè s'ha vist la necessitat que els adolescents que comencen estudis universitaris o professionals i els joves que volen accedir al món laboral tinguin competències per parlar en públic, per exemple. També les administracions educatives semblen més sensibles a la necessitat de potenciar aquesta competència, des de la interculturalitat i el plurilingüisme, reivindicant un ús de la llengua inclusiu respecte a la diversitat, tant pel que fa a la perspectiva de gènere com a les habilitats diverses. En aquest context, cal revisar la formació del professorat per tal que puguin reflexionar col·laborativament sobre la seva pràctica i introduir noves maneres d'interaccionar amb l'alumnat i de gestionar les classes de totes les matèries, introduint de manera explícita continguts vinculats a la competència oral.

Paraules clau

Competència en llengua oral, educació secundària, formació del professorat, interacció, reflexió col·laborativa.

Reptes per a un nou enfocament de la competència en llengua oral a l'educació secundària

La cultura digital possibilita que siguem conscients de la importància de la competència comunicativa oral en contextos molt diversos (política, empresa, etc.). Alhora, i aparentment en sentit invers, la cultura digital també ha posat de manifest una tendència d'adults i joves a comunicar-se a través de la xarxa i deixar de banda o donar menys importància a la comunicació cara a cara (Turkle, 2019). Tanmateix, aquestes noves formes de comunicació són multimodals i inclouen trets i elements de la competència oral. També s'observa una nova mirada sobre les formes de la llengua oral, que reivindicquen un ús de la llengua inclusiu respecte a la diversitat, tant pel que fa a la perspectiva de gènere com a les habilitats diverses.

Pel que fa a la competència oral en l'educació secundària, diversos elements mereixen una reflexió i suposen reptes per al seu desenvolupament:

- L'adquisició de les construccions lingüístiques experimenta canvis substancials en l'adolescència, que estan vinculats a la modalitat d'expressió i al gènere (Aparici *et al.*, 2016).
- Tot i que el currículum destaca que "forma part del concepte d'*alfabetització bàsica de la ciutadania*" i que la considera objecte d'aprenentatge i destaca la necessitat de "centrar-hi bona part de la pràctica docent" (Departament d'Educació, 2019: 9), en la pràctica sovint queda relegada a les assignatures de llengua.
- L'organització del currículum de l'àmbit lingüístic a secundària continua atorgant prioritat a la llengua escrita. Les fases de planificació o revisió de la producció oral no hi estan explícitament contemplades.
- El tipus de tasques proposades a les aules fonamentalment estan vinculades a l'escriptura. La importància de la llengua oral va orientada especialment a parlar en públic (Vilà i Castellà, 2014) amb textos expositius, i molt menys a la interacció en grup i als processos dialògics i argumentatius, mentre que sí que es contemplen en l'àmbit de llengües estrangeres.
- La diversitat de llengües i cultures entre l'alumnat no sempre s'incorpora en els processos d'aprenentatge, tot i que s'inclou en l'Actitud 3 del currículum.
- En els processos d'avaluació del sistema educatiu de secundària no s'inclou la competència en llengua oral, excepte en llengua estrangera (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya, 2019).
- La formació inicial dels docents de secundària, mitjançant el Màster del Professorat, no contempla una formació específica en relació amb el seu ensenyament, ni sobre la reflexió respecte de les metodologies docents centrades en el discurs com a eina clau per contribuir a l'adquisició del coneixement per part de l'alumnat i al desenvolupament de totes les competències.

Tendències en la nova mirada de la competència oral en l'ensenyament secundari

Entre les tendències en la nova mirada de la competència oral, podem identificar les següents:

- Valoració de la importància del llenguatge que els docents utilitzen com a element clau per al desenvolupament de competències i també de la competència oral en totes les àrees curriculars (Pimentel i Mcneil, 2016; Adger *et al.*, 2018) i de la necessitat de potenciar, mitjançant la parla i el diàleg, el raonament crític i argumentatiu a la classe (Felton *et al.*, 2015; Kuhn *et al.*, 2016; Boyd *et al.*, 2019; Mercer *et al.*, 2019).
- Establiment de relacions clares entre l'ús de la llengua oral a la classe i l'atribució de sentit que els alumnes fan a les propostes i continguts, com a contribució a les trajectòries personals d'aprenentatge (Coll, 2018).
- Treball en grups cooperatius, en què l'ús de la llengua esdevé clau per discutir, compartir, reflexionar i poder identificar els propis processos i estratègies individuals i grupals de construcció del coneixement (Pujolàs i Lago, 2007).

- La incorporació de diversitat d'enfocaments, estratègies i recursos d'accessibilitat fent ús d'estratègies comunicatives i lingüístiques que responen al Disseny Universal per a l'Aprenentatge, que beneficien no només als aprenents amb més necessitat de suport, sinó a tot l'alumnat en el seu procés d'adquisició de la llengua oral.
- La consideració de la personalització no com una via de segon nivell per als estudiants amb dificultats, sinó com un enfocament adequat per a tothom, que promou el compromís, que és la forma interna de l'exigència (Martín, 2018).
- La incorporació de l'avaluació de la comprensió oral per primer cop l'any 2018 per a les proves de primària. Pel que fa les proves de quart d'ESO, el 2019 s'introdueix en una mostra significativa d'alumnes, per generalitzar-se el 2020. Tanmateix encara no s'han publicat els resultats (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya, 2019).
- Reconeixement de la necessitat de la formació de docents per part de l'administració educativa en relació amb l'ús d'estratègies per promoure la llengua oral. Les institucions educatives, si més no les més properes, en el nostre cas el Departament d'Educació, han impulsat un programa per millorar-ne l'ensenyament, Tenim la paraula, especialment pensat per a educació secundària.

Algunes implicacions dels canvis en la política educativa i en els processos de formació inicial i de desenvolupament professional dels docents

Els compromisos haurien d'anar orientats a reconèixer la necessitat de canviar la percepció que tenen els docents d'educació secundària sobre la importància de la llengua oral com a competència clau per al desenvolupament i la socialització de l'alumnat, la qual cosa suposa que tant la formació inicial com el desenvolupament professional docent haurien de complir els criteris següents:

- Incloure propostes d'anàlisi de situacions de classe de matèries diverses per detectar elements que contribueixin a la participació activa en situacions on la llengua oral és un element clau (discussions en petit grup, gran grup, converses, debats...).
- Incloure de forma sistemàtica i estructurada, en tots els cursos i àrees, la perspectiva dialògica o conversacional per fomentar la capacitat argumentativa, basada en promoure un diàleg ric i prolongat amb els aprenents (Kuhn *et al.*, 2016).
- Promoure la reflexió personal i col·laborativa entre els docents en relació amb l'ús de la llengua oral com a model i les estratègies per dinamitzar les situacions educatives i per ensenyar-la (del Rio *et al.*, 2016).

- Incorporar instruments d'anàlisi i reflexió de la mateixa pràctica que ajudin els docents a prendre decisions i introduir canvis de manera informada i progressiva, i a detectar canvis en la competència lingüística oral en els aprenents (Gràcia, 2018; Gràcia *et al.*, 2019, 2020).
- Avaluar l'ús de la llengua oral (llengües diverses) de l'alumnat en contextos dins i fora de l'escola com un element clau per introduir nous reptes ajustats a les competències de cada aprenent (Beacco *et al.*, 2016).
- Promoure activitats amb la comunitat en què l'ús de la llengua oral sigui important i impliqui usuaris, funcions, temàtiques i registres variats en el marc de la nova ecologia de l'aprenentatge (Coll, 2013).
- Potenciar les estratègies de personalització de l'aprenentatge fent èmfasi en les aportacions, interessos i necessitats dels alumnes, generant situacions que suposin l'ús de la llengua oral i la reflexió sobre les seves competències, així com la detecció d'elements millorables.

Referències bibliogràfiques

- Adger, C. K.; Snow, C. E.; Donna, C. (ed.) (2018) *What Teachers Need to Know About Language*. Bristol: Multilingual Matters.
- Aparici, M.; Rosado, E.; Perera, J. (2016) "Later development of relative clauses across discourse genres and modalities of production", a Perera, J.; Aparici, M.; Rosado, E.; Salas, N. (ed.) *Literacy studies. Written and spoken language development across the lifespan*. Cham: Springer, pàgines 201-225.
- Beacco, J. C.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M. E.; Goullier, F.; Panthier, J. (2016) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg Cedex: Council of Europe Publishing.
- Boyd, M. P.; Chiu, M. M.; Kong, Y. (2019) "Signaling a language of possibility space: Management of a dialogic discourse modality through speculation and reasoning word usage", *Linguistics and Education*. Núm. 50, pàgines 25-35.
- Coll, C. (2013) "El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje", *Aula*. Núm. 219, pàgines 31-36.
- Coll, C. (2018) "Processos d'aprenentatge generadors de sentit i estratègies de personalització", en Coll, C. (coord.) *La personalització de l'aprenentatge*. Barcelona: Graó, pàgines 14-18.
- Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Generalitat de Catalunya (2019) *L'avaluació de quart d'ESO. Quaderns d'Avaluació* núm. 43. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- Del Rio, M. J.; Calvet, P.; Galván-Bovaira, M. J.; Sánchez-Cano, M. (2016) *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Barcelona: Horsori.
- Departament d'Educació (2019) Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Disponible a: <http://educacio.gencat.cat/portal/page/portal/Educacio/PCentrePrivat/PCPNormativa/PCPDocumentsOrganitzacioGestio/PCPDOIGCDocuments1>
- Felton, M.; Garcia-Milà, M.; Villarroel, C.; Gilabert, S. (2015) "Arguing collaboratively: Argumentative discourse types and their potential for knowledge building", *British Journal of Educational Psychology*. Vol. 85, núm. 3, pàgines 372-386.
- Gràcia, M. (2018) "La EVALOE-SSD como herramienta de autoevaluación y de soporte a la toma de decisiones docentes para convertir las aulas de educación infantil y primaria en entornos comunicativos", a Signes, M. T.; Carreira Zafra, C.; Kazmierczak, M. (ed.) *El rol central de la narración en el contexto educativo*. Vigo: Academia del Hispanismo, pàgines 197-217.

- Gràcia, M.; Jarque, M. J.; Astals, M.; Rouaz, K. (2019) "La competencia comunicativa y lingüística en la formación inicial de maestros: un estudio piloto", *Multidisciplinary Journal of Educational Research*. Vol. 16, núm. 2, pàgines 103-125.
- Gràcia, M.; Jarque, M. J.; Astals, M.; Rouaz, K. (2020) "Desarrollo y evaluación de la competencia comunicativa en la formación inicial de maestros", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. 11, núm. 30.
- Kuhn, D.; Hemerger, L.; Khait, V. (2016) *Argue with me: Developing thinking through dialog*. Bronxville: Wessex Press.
- Martín, E. (coord.) (2018) "Avenços, desafiaments i riscos en el camí de la personalització", a Coll, C. (coord.) *La personalització de l'aprenentatge*. Barcelona: Graó, pàgines 28-31.
- Mercer, N.; Hennessy, S.; Warwick, P. (2019) "Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry", *International Journal of Educational Research*. Núm. 97, pàgines 187-199.
- Pimentel, D. S.; Mcneil, K. L. (2016) "Secondary science students' beliefs about class discussions: a case study comparing and contrasting academic tracks", *International Journal of Science Education*. Vol. 38, núm. 12, pàgines 2047-2068.
- Pujolàs, P.; Lago, J. R. (2007) "La organización cooperativa de la actividad educativa", a Bonals, J.; Sánchez-Cano, M. (coord.) *Manual de asesoramiento psicopedagógico*. Barcelona: Graó, pàgines 349-391.
- Turkle, S. (2019) *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Barcelona: Ático de los Libros.
- Vilà, M.; Castellà, J. M. (2014) *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

Tercera part

La universitat, promotora
del canvi educatiu

15.

La universitat com a promotora de l'equitat: la importància de les transicions

Freixa, Montserrat

Figuera, Pilar

Dorio, Immaculada

Llanes, Juan

Torrado, Mercedes

Valls, Robert

Venceslao, Marta

(TRALS, Transicions Acadèmiques i Laborals)

Isus, Sofia

(COMPETECS, Universitat de Lleida)

Resum

L'interès social per la universitat se centra en el seu paper com a agent promotor de l'equitat i la inclusió, d'acord amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de l'Agenda 2030. Malgrat els esforços realitzats a partir de l'Espai Europeu d'Educació Superior, amb directrius perquè els països adoptessin mesures d'equitat participativa, variables com la distribució de l'alumnat per classe social o per vies d'accés, continua mostrant problemes d'iniquitat significatius en la universitat catalana i espanyola. Són nombrosos els estudis que plasmen aquesta realitat (Figuera, 2019, 2015). Els fills i filles d'origen social més baix continuen tenint dificultats per accedir a la universitat; i els que hi accedeixen no estan exempts de dificultats en els seus processos de transició al llarg de la seva formació, especialment durant el primer any. Aquest primer curs marca l'èxit o el fracàs de l'estudiant, un fracàs que es transforma en la majoria dels casos en abandó i, en menys mesura, en un retard acadèmic. Aquesta dificultat en l'adaptació a la cultura universitària durant el primer curs de grau en les seves múltiples dimensions també es produeix en els màsters, però amb una gran diferència: el procés d'adaptació ha de realitzar-se de forma molt més ràpida. Davant aquesta situació, treballar des d'un model sistèmic pot aportar els elements necessaris per consolidar el canvi cap a la igualtat. Així, l'exosistema —format per la universitat com a institució—, el microsistema —compost pel mateix grau o màster— i el mesosistema —la relació entre els sistemes educatius de procedència i la universitat— han de plantejar respostes per a l'equitat.

Paraules clau

Universitat, transicions, equitat.

Per què és un repte?

L'educació inclusiva i equitativa és la fita de qualsevol institució educativa, fita marcada pels Objectius de Desenvolupament Sostenible. I la universitat no n'és aliena. Els canvis legislatius per oferir una universitat més igualitària han permès una obertura en l'accés de diferents col·lectius d'estudiants, però la desigualtat persisteix, ja que adopta noves formes. Així, segons Troiano *et al.* (2019), primerament, l'accés a la universitat dels i les estudiants d'origen social més baix està infrarrepresentat i, després, quan l'accés s'amplia, la distribució d'aquests es torna desigual, ja que es matriculen en graus de menor prestigi i amb un retorn social inferior (Fachelli i Navarro-Cendejas, 2015). D'aquesta forma, els graus més tècnics i que necessiten d'un estudi intens i constant són molt menys escollits per aquest col·lectiu per la dificultat de compaginar-lo amb la feina o assegurar els requisits acadèmics per accedir a beques (Berlanga *et al.*, 2018). El biaix del gènere també intervé en aquests graus malgrat els esforços realitzats per a la incorporació de les noies. La persistència de la desigualtat es mostra igualment en la taxa d'abandonament, que, encara que ha disminuït, obté diferències notables entre institucions (presencials *versus* a distància, públiques *versus* privades) i titulacions. Davant d'aquest repte d'una educació superior inclusiva

i equitativa, els estudis sobre les transicions a la universitat s'erigeixen com una eina per, d'una banda, entendre les múltiples variables que intervenen en aquesta realitat i, de l'altra, realitzar propostes perquè l'accés i la continuïtat a la universitat siguin exitosos.

Quines són les tendències actuals?

La transició dels estudiants al sistema universitari es troba a les agendes de les polítiques d'accés d'equitat i d'inclusió de la majoria dels països, i, més concretament, l'atenció se centra en el primer any. El primer any és considerat en tota la literatura especialitzada com el període crucial per a l'adaptació a la universitat. La recerca sobre la transició del primer any ha anat incorporant el perfil dels estudiants no convencionals o tradicionals a mesura que aquest col·lectiu ha anat accedint a la universitat. Existeixen diferents classificacions per descriure aquests estudiants; una de les més utilitzades és la via d'accés a la universitat com majors a de 25, 40 i 45 anys i com a procedents dels cicles formatius. Però la diversitat actual dels estudiants va més enllà: estudiants de primera generació, és a dir, els primers de les seves famílies que accedeixen a la universitat, persones amb necessitats educatives, treballadores i amb càrregues familiars, amb trajectòries acadèmiques prèvies molt diverses. Així, s'ha adquirit coneixement sobre aquests estudiants i, a la vegada, s'ha començat a avaluar l'impacte de les primeres mesures institucionals d'equitat i d'inclusió.

La transició és un concepte polisèmic i ha anat evolucionant en el seu significat. Gale i Parker (2014) han identificat tres maneres d'enfocar la transició en l'educació superior: la transició com a inducció, el pas d'un context institucional a un altre; la transició com a desenvolupament, diferents etapes que impliquen trajectòries de transformació i canvis en la identitat personal i professional, i la transició com l'esdevenir o arribar a ésser, múltiples transicions lligades a la diversitat de les vides dels estudiants. Aquesta tercera idea implica una concepció que va més enllà d'un canvi de context o d'una successió lineal. Introdueix la individualitat de l'estudiant i el lligam amb els seus contextos. O'Donell *et al.* (2015) afegeixen que els canvis d'identitat, si bé es produeixen en la persona, provenen del procés de participació i experiència en el context social. Estem, doncs, davant d'un fenomen social d'una alta complexitat i multidimensionalitat. Aquest fet ha provocat un gran nombre d'investigacions fragmentades, en el sentit que s'han estudiat diferents aspectes específics de la transició sense poder obtenir una mirada global. No obstant això, aquests estudis han permès esbrinar els factors principals que intervenen en la transició del primer any: factors personals i factors institucionals, factors que s'interrelacionen. Aquests factors han estat abordats des de diferents disciplines, com la sociologia, l'economia de l'educació, la psicologia o la psicopedagogia.

Entre els factors personals destaquen els antecedents previs, els factors sociocognitius, com la motivació, les expectatives, la dedicació a l'estudi i la seva gestió, la percepció del suport familiar i de l'entorn, i, finalment, el rendiment acadèmic del primer any.

Els factors institucionals inclouen les organitzacions, el clima acadèmic i social i les interaccions amb el professorat. Els estudiants s'han d'adaptar a un context organitzatiu amb unes normes explícites i implícites diferents del sistema acadèmic previ, que té una relació directa amb el pla

d'estudis i la mateixa estructura i cultura de la disciplina. En aquest sentit, la ubicació de certes matèries en el currículum de primer pot ser motiu de desmotivació i frustració de les expectatives i convertir-se en un element desencadenant de l'abandonament (Pierella, 2018).

Es podria dir, per finalitzar, que la complexitat de factors implicats ha impulsat el desenvolupament d'estudis més innovadors. La recerca recent s'orienta cap a models més comprensius i transdisciplinaris, entre els quals destaquen els estudis longitudinals que permeten una comprensió adequada dels processos de transició dels estudiants no convencionals i dels factors intervinents en la persistència o l'abandonament dels estudis, així com en les seves condicions de vida en la universitat i en la capacitat de retenció per part del sistema. La "lectura" de la realitat es realitza, de manera complementària, des de recerques quantitatives d'ampli abast fins a estudis qualitatius que, des d'una perspectiva fenomenològica i sistèmica, cerquen entendre com els estudiants transiten per la universitat, les seves vivències, les seves decisions, les problemàtiques lligades al progrés dels estudiants i els seus resultats, i, sobretot, quines estratègies, programes o recursos poden contribuir a millorar aquests processos.

Quins haurien de ser els compromisos?

Sorgeixen diferents compromisos, dels quals destaquem els següents:

- **Currículum:** assignatures de primer que connectin amb les expectatives dels estudiants i que els ajudin a situar-se tant en la disciplina com en el seu rol professional.
- **Metodologies col·laboratives i actives:** per projectes, paper del treball en grup.
- **Avaluació:** importància del *feedback* en les avaluacions per augmentar la satisfacció en el rendiment.
- **Articulació de la universitat:** no només amb batxillerat, sinó també amb els cicles formatius, les escoles d'adults que preparen per a la selectivitat.
- **Atenció personalitzada durant l'accés:** per exemple, amb els estudiants de primera generació o amb els estudiants amb diferents rols (treballador, família), introduint el suport per facilitar el compliment de les demandes de la vida universitària: el nombre de crèdits matriculats, horaris, assessorament de beques, consulta dels plans docents per entendre les exigències acadèmiques, etc.
- **Professorat:** el professorat de primer curs ha de tenir una sensibilitat especial i un component important per a l'orientació.

Referències bibliogràfiques

- Berlanga, V.; Figuera, P.; Pons, E. (2018) "Modelo predictivo de persistencia universitaria. Alumnado con beca salario", *Educación XXI*. Vol. 21, núm. 1, pàgines 209-230.
- Fachelli, S.; Navarro-Cendejas, J. (2015) "Relación entre origen social e inserción laboral de los graduados universitarios", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*. Vol. 21, núm. 2, pàgines 1-22.

- Figuera, P. (ed.) (2015) *Transitar a la universidad. De la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P. (ed.) (2019) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P.; Torrado, M.; Dorio, I.; Freixa, M. (2015) "Trayectorias de persistencia y abandono de estudiantes universitarios no convencionales: implicaciones para la orientación", *REIFOP*. Vol. 18, núm. 2, pàgines 107-123.
- Gale, T.; Parker, S. (2014) "Navigating Student transition in higher education: induccion, development, becoming", a Michell, D.; Fergie, D.; Maeorg M.; Brook, H. (ed.) *Universities in Transition: Foregrounding social contexts of knowledge in the first year experience*. Austràlia: University of Adelaide Press, pàgines 45-67.
- O'Donnell, V. L.; Kean, M.; Stevens, G. (2015) *Student transition in higher education. Concepts, theories and practices*. York, UK: Higher Education Academy.
- Pierella, M. P. (2018) "El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y currículum", *Espacios en blanco. Serie indagaciones*. Vol. 28, núm. 2, pàgines 33-48.
- Troiano, H.; Sánchez-Gelabert, A.; Torrents D.; Elías, M.; Daza, L. (2019) "Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios", a Figuera, P. (ed.) *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Barcelona: Laertes, pàgines 31-70.

16.

Els formadors i formadores dels estudis de magisteri. Reptes i dilemes

Jarauta, Beatriz

Imbernon, Francesc

Antúnez, Serafi

(FODIP, Grup Formació Docent i Innovació Pedagògica,
i OBIPD, Observatori Internacional de la Professió Docent)

Resum

El text¹ tracta la temàtica de la formació inicial del professorat, incidint en el rol del formador o formadora i en algunes de les problemàtiques que configuren la seva pràctica i desenvolupament professional. És un tema de reflexió important, ja que una professió es caracteritza, en primer lloc, per aquells que hi accedeixen. Per tant, és necessari que els que accedeixen a estudiar per a professors i professores de qualsevol nivell educatiu tinguin unes qualitats determinades, com l'empatia, la capacitat de treball en equip i les habilitats per a les relacions interpersonals, per no entrar en el terreny de les emocions, i una determinada predisposició cap a l'ensenyament i la comprensió del món que l'envolta. El capítol recull una reflexió sobre totes aquestes qüestions, però prioritàriament des de la perspectiva del formador o formadora de formació inicial i dels reptes que assumeix en la seva pràctica docent.

Paraules clau

Formació inicial, professió docent, professionalització, formació de formadors.

Per què és un repte?

En els darrers anys, possiblement davant la sensació d'haver avançat poc en la implementació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, se segueix insistint en la necessitat de transformar els processos i l'organització de les universitats per millorar la formació inicial del professorat. Dels resultats de múltiples investigacions han sorgit propostes diverses dirigides a institucionalitzar canvis i a incorporar als programes formatius processos com el pensament crític, la resolució de problemes o la teorització de la pràctica (Edge i Mann, 2013; Oliveras i Agut, 2013; Piqué *et al.*, 2010; Rico *et al.*, 2014), entre d'altres innovacions.

La reforma de la formació inicial del professorat és un tema, avui dia, prioritari. És necessari replantejar-se els canvis que calen, especialment en el professorat i respecte a la tasca d'ajudar els futurs docents a formar-se en un nou paper com a agents de canvi educatiu, cultural i social, coincidint així amb molts informes internacionals que consideren aquesta formació com un dels factors crítics en el moment d'analitzar la relació entre la qualitat de l'educació i l'exercici professional del professorat (Comissió Europea *et al.*, 2018; OEI, 2017).

Tot això ens condueix a pensar que no és suficient afirmar que cal formar en competències o que s'ha de modificar el currículum i estructurar la formació de manera diferent. Del que es tracta ara és d'actuar i incidir en els factors de canvi i pensar que la formació inicial és una fase propedèutica que

¹ Aquest text parteix dels resultats i reflexions procedents del projecte de recerca REDICE 18-2265 "Qui forma els futurs mestres d'educació primària? Marc professional i metodologia docent a la formació inicial", de la Universitat de Barcelona.

proporciona els fonaments per al desenvolupament professional posterior. Des d'aquesta perspectiva, és fonamental analitzar la forma de treballar dels qui formen els futurs docents.

Atenent aquestes idees, en endavant, ens detindrem a considerar alguns reptes de la formació inicial, fent especial èmfasi en el paper del formador o formadora del professorat en la formació inicial i en algunes de les problemàtiques que configuren la seva pràctica i desenvolupament professional.

Tendències actuals

Trobar una definició clara i consensuada que delimiti les característiques i funcions del formador de mestres és una tasca complexa. Existeixen moltes definicions, però es refereixen predominantment a la formació permanent del professorat i no tant a la seva formació inicial. Les possibilitats de resposta augmenten si ens preguntem per les condicions laborals en què treballen, per la seva formació, procedència o trajectòria, o pel vincle que tenen amb l'àmbit escolar. És aquí on apareixen termes com *formadors de mestres*, *professors universitaris*, *formadors de formadors*, *formadors en la pràctica* (en el cas dels docents-guía que treballen a les escoles on els estudiants cursen el període de pràctica o d'inducció), etc.

Dins d'aquesta amplitud de definicions, Livingston (2014) es refereix als formadors de formadors com "els professionals que ensenyen als professors". Per tant, allò que caracteritza els formadors de formadors (*second order teaching*) és la formació d'adults, la familiarització amb els estils d'aprenentatge de l'alumnat, la capacitat d'estructuració dels seus aprenentatges i l'habilitat de reconèixer el potencial dels estudiants (futurs docents) (Murray i Male, 2005). Per la seva part, la Comissió Europea (2010) defineix els formadors de mestres (*teacher educators*) com a professionals que faciliten activament l'aprenentatge (formal) dels estudiants, i els reconeix —per la seva doble funció com a investigadors i professors d'educació superior— dos rols: per un costat, produeixen coneixement sobre l'àmbit de l'educació i els processos d'ensenyament i aprenentatge, i, per l'altre, són educadors i formadors de mestres.

Els problemes de conceptualització del formador de formació inicial de mestres es deuen possiblement a la incorporació d'aquest col·lectiu dins de l'àmplia definició de *professor universitari o d'educació superior* i l'atribució gairebé automàtica de les característiques, rols i dilemes propis de la carrera docent superior. Veritablement, la formació de mestres és competència majoritàriament de professors pertanyents a l'àmbit de l'educació superior, en què exerceixen diferents rols i tasques. No obstant, el desenvolupament pràctic de la seva funció adquireix una especificitat que els diferencia d'altres docents del nivell superior. Entre aquestes diferències, destaca l'isomorfisme que es produeix entre algunes dimensions de l'experiència formativa que s'ofereix en la formació inicial i la funció docent que es reclama als futurs mestres a les escoles. Els formadors de mestres "ensenyen ensenyant". En el seu treball pedagògic, necessiten exemplificar o "modelitzar" pràctiques docents a la vegada que imparteixen continguts disciplinaris (referits en aquest cas a la pràctica educativa a les escoles). La seva forma d'ensenyar, de situar-se davant dels estudiants, el mode d'abordar els conflictes l'aula, la manera com es posicionen davant de la pràctica escolar i com la perceben, són continguts d'aprenentatge amb un efecte socialitzador altament significatiu en la formació de mestres.

Quins haurien de ser els compromisos?

Un tema molt habitual en l'anàlisi de la formació docent inicial és el dilema entre teoria i pràctica, i com aborden aquest tema els formadors de docents. Podem dir que actualment existeixen dos grans models de tractament de la teoria i la pràctica en la formació inicial del professorat: el model de professionalització docent, que conjuga els models pràctics i dialògics, i el model de rutes alternatives, que conjuga els models tècnics procedents de l'entorn anglosaxó.

El model de professionalització docent es basa en l'adquisició de coneixements de la docència basats en la investigació, en les disciplines pedagògiques, promovent a més una consciència professional de marcat accent ètic. El model de rutes alternatives se centra en el desenvolupament d'estratègies necessàries per a la pràctica docent, amb breus mecanismes d'inducció professional que acostumen a menysprear els fonaments pedagògics i el coneixement científic.

Si ens decanem pel model professionalitzador, l'eix de la formació hauria de ser la pràctica real, però mitjançant un procés d'adquisició de teoria i de reflexió sobre la pràctica. L'enfocament reflexiu sobre la pràctica docent entén l'ensenyament com un procés d'investigació que analitza un problema de l'experiència immediata o una situació d'incertesa, inspecciona la informació existent per donar-li una solució, planteja hipòtesis a partir d'aquesta i la posa a prova o la verifica. Es promou així una actitud científica, oberta i comprensiva davant la realitat validada pel treball quotidià. Aquí pren rellevància, per tant, la conceptualització del professorat com un professional pràctic i reflexiu, un professorat investigador reivindicat des de fa molts anys.

Atenent les característiques principals d'aquest model, els formadors de docents haurien de fomentar la recerca per ajudar els estudiants a aprendre a prendre decisions, a adquirir els sabers i les competències mínimes requerides per a l'inici de l'ensenyament, a desenvolupar-se en l'atenció a la diversitat, a apropar la relació entre la teoria i la pràctica, i a situar la pràctica docent com a eix nuclear de la formació, entre d'altres coses.

Per un altre costat, la formació inicial de docents, tradicionalment i des de sempre, ha tingut com a objecte principal, i quasi únic, afavorir el desenvolupament de competències per al domini dels processos didàctics. D'aquesta manera, amb millor o pitjor fortuna, el professorat formador de futurs docents ha posat l'èmfasi a capacitar-los únicament per a l'ús de processos metodològics afavoridors dels aprenentatges dels nens, nenes, adolescents i joves, usuaris de l'escola. Sembla una tasca raonable si el que es pretén és formar professionals que treballin en una professió concebuda com un exercici d'ordre individual i dedicada a ensenyar a aprendre als "seus" alumnes, els de la "seua" aula, un grup d'estudiants particular i propi, i a atendre'ls degudament en els processos de tutoria i orientació personal.

No obstant, l'exercici de la docència a les escoles actuals planteja múltiples situacions professionals quotidianes que no es vinculen directament i únicament amb els processos didàctics a les aules. Qualsevol anàlisi de la realitat escolar posa en evidència que també es porten a terme un conjunt de tasques freqüents, complexes i exigents, que hi posen cada docent en relació amb altres actors de la comunitat educativa i en altres escenaris diferents a les aules.

Ens referim, per una part, a tasques que impliquen una relació amb els seus companys i companyes de feina, pròpies de les dinàmiques institucionals. Ser docent suposa formar part d'una organització i, per tant, exigeix un procés col·laboratiu. Ja no es tracta únicament d'atendre i servir l'alumnat promovent pràctiques d'ensenyament i activitats d'aprenentatges pertinents, sinó també de ser capaç de treballar en equip, cooperar amb els col·legues, acceptar el compliment d'acords i normes o compartir i assumir solidàriament les idees clau d'un projecte educatiu institucional. Els currículums de formació per a la docència no acostumen a incloure propostes suficients per desenvolupar les competències d'ordre professional relacionades amb aquesta faceta de treball que està present de manera quotidiana a les escoles.

I, per una altra part, tampoc s'acostuma a pensar en un altre grup de tasques professionals que, tot i ser habituals, tampoc es vinculen directament amb els processos didàctics a les aules. Ens referim a les que són pròpies de les relacions amb la comunitat i, particularment, les que han d'establir-se amb les famílies i les diverses instàncies externes de suport a l'escola. Les institucions de formació inicial no coadjuven suficientment perquè l'alumnat desenvolupi les competències per interactuar de forma pertinent amb les famílies i la comunitat (en situacions en què els seus fills són víctimes o provocadors d'assetjament, d'absentisme, de violència intrafamiliar, de pèrdua d'éssers estimats, etc.), ni tampoc perquè es relacionin amb professionals dels serveis socials, de salut, de supervisió, d'assessorament psicopedagògic o amb la comunitat social del barri, entre d'altres exemples.

Ser conscients d'aquesta triple dimensió en l'exercici de la professió ens convida a preguntar-nos en quina mesura les propostes curriculars per a la formació de docents inclouen el desenvolupament de les competències associades a cadascuna d'elles en els seus objectius, la selecció de continguts i els processos metodològics i d'avaluació.

I finalment, als qui formen mestres se'ls presenta el repte d'ajudar els seus estudiants en el desenvolupament d'una actitud de compromís social cap al futur treball docent. Una predisposició a voler canviar les coses i construir un món millor sense caure en una idea romàntica i idealitzada de l'escola i de l'ensenyament. Així doncs, seria necessari valorar els coneixements, valorar aquesta capacitat d'interessar-se pel context i per aquest compromís de canvi i de lluitar per un món millor. Aquest serà, segons creiem, un dels reptes més importants que es plantegen.

Referències bibliogràfiques

- Comissió Europea (2010) *Report of a Peer Learning Activity. The Profession of Teacher Educator in Europe*. Reykjavík, Islàndia.
- Comissió Europea; EACEA; Eurydice (2018) *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Edge, J.; Mann, S. (2013) *Innovation in preservice education and training for English language teacher*. Londres: British Council.
- Imberón, F.; Prats, E. (2016) "La formació inicial, ¿cómo se realiza en otros países?", *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 469, pàgines 40-43.
- Livingston, K. (2014). "Teacher Educators: hidden professionals?", *European Journal of Education*. Vol. 49, núm. 2, pàgines 218-232.

- Murray, J.; Male, T. (2005) "Becoming a teacher educator: evidence from the field", *Teaching and Teacher Education*. Vol. 21, núm. 2, pàgines 125-142.
- OEI (2017) *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Oliveras, M. L.; Agudo, N. (2012) "Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del Portafolio", *REIFOP*. Vol. 15, núm. 4, pàgines 1-11.
- Piqué, B.; Comas, A.; Lorenzo, N. (2010) *Estratègies de pràctica reflexiva a la formació inicial de Mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- Rico, L.; Gómez, P.; Cañadas, M. (2014) "Formación inicial en educación matemática de los maestros de primaria en España, 1991-2010", *Revista de Educación*. Núm. 363, pàgines 35-59.

17.

Competència digital docent: avenços i reptes de futur

Alonso, Cristina
Sánchez, Joan-Anton
(ESBRINA, Subjetividades, visualidades
y entornos educativos contemporáneos)

Pons, Laura
Cano, Elena
(LMI, Learning, Media & Social Interactions)

Resum

En l'actualitat es disposa de diversos marcs relatius a la competència digital docent establint nivells de desenvolupament tant instrumental com metodològic. En alguns casos, la confecció d'aquests marcs ha estat elaborada de forma col·legiada per universitats i administració pública i/o amb la participació de diversos agents. Per tant, els reptes actuals no giren a l'entorn de disposar de marcs de referència, sinó a l'aplicació d'aquests i al disseny de la formació inicial i la formació permanent que serveixi de referent per al desenvolupament professional docent al llarg de la vida. D'altra banda, caldria disposar de sistemes d'avaluació dels nivells d'assoliment, instaurant pràctiques d'avaluació formativa que permetin conèixer els punts forts i febles relatius a la competència digital docent i orquestrar estratègies d'aprenentatge que portin a la seva millora, així com certificar nivells mínims exigibles com a requisit per a l'accés a la funció docent.

Paraules clau

Competència digital, formació professorat, marcs competencials.

Context

La UNESCO (2008) considera que els docents han d'estar preparats per utilitzar les tecnologies digitals, saber com aquestes tecnologies poden afavorir l'aprenentatge dels estudiants i capacitar-los amb els avantatges que poden aportar aquestes tecnologies. La Comissió Europea, amb l'objectiu de proporcionar un marc de referència per a la competència digital del professorat, elabora el DigCompEdu (Redecker i Punie, 2017) considerant competències tant d'aspectes instrumentals com metodològics.

A l'Estat espanyol, l'Institut Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF) va publicar el 2013 una primera versió d'un marc comú per a la competència digital docent, actualitzat el 2014 i el 2017 (INTEF, 2017). Aquest marc compta amb competències majoritàriament centrades en aspectes instrumentals. Al 2016, la Generalitat de Catalunya crea el Projecte Interdepartamental de Competència Digital Docent (PICDD), involucrant totes les universitats catalanes sota la coordinació del Departament d'Ensenyament, en què es defineix la competència digital docent (CDD) i s'identifiquen i es descriuen els descriptors i indicadors de la competència digital metodològica (CDM) (Generalitat de Catalunya, 2016).

Amb l'objectiu d'incorporar la CDM als plans d'estudi dels graus de mestre, es va desenvolupar el projecte FIMTED, Proposta Interuniversitària de Formació Inicial de Mestres en Tecnologies Digitals (2015 ARMIF 00027), en què va participar professorat de totes les universitats catalanes que imparteixen els graus de mestre. En una primera fase del projecte es va realitzar una anàlisi dels plans docents d'aquests graus, que revela: a) que la CDM té un tractament desigual als plans d'estudi de les diferents universitats i b) que aquests tenen greus mancances en relació amb la CDD (Sánchez *et al.*, 2018).

En una segona fase, després de realitzar enquestes i grups de discussió amb mestres, associacions de mestres i estudiants de totes les universitats i diferents àmbits territorials, s'acordà la proposta FIMTED: 1) que tots el graus incorporin un mòdul obligatori de CDM; 2) que els diferents mòduls dels plans d'estudis incorporin descriptors de la CDM de manera integrada, i 3) que les universitats ofereixin una menció, o diverses assignatures optatives, articulades a partir d'un tractament aprofundit de la CDM (Sánchez, 2018). La conferència de degans d'educació de Catalunya, reunita el 27 d'abril de 2018, es va mostrar d'acord amb la proposta i a desenvolupar-la a cada universitat tenint en compte el seu context i característiques específiques.

Reptes actuals

Si bé és cert que es disposa de diversos marcs competencials genèrics per a la formació del professorat (Caena, 2014) i diversos marcs específics per a la CDD, hi ha encara dos grans reptes a què cal donar resposta. En primer lloc, transferir els marcs competencials a la pràctica, de forma que serveixin com a referents per dissenyar els plans d'estudis de formació inicial i l'oferta de formació permanent, garantint la seva coherència i continuïtat. En segon lloc, avaluar i acreditar el nivell competencial que assoleixen els i les docents, de forma que, en finalitzar el estudis de mestre, es disposi d'evidències d'un grau d'assoliment suficient de les competències docents. Possiblement, cal que les competències esdevinguin l'eix vertebrador dels processos formatius i que es desenvolupin sistemes de registre d'aquests nivells competencials en el marc dels estudis de grau i també de les diverses modalitats de formació permanent.

Diverses són les causes d'aquests reptes:

- L'absència d'un disseny curricular interdisciplinari que superi la fragmentació en assignatures, que situï les competències com les fites finals per assolir i planifiqui l'arquitectura curricular per assolir-les.
- Els escassos espais de participació de tota la comunitat educativa en la generació d'una comprensió comuna dels descriptors que desglossen la competència, en la seva integració en les diverses propostes formatives i en l'elaboració de nivells competencials progressius.
- La cultura docent sovint encara ancorada en la importància de l'adquisició de coneixement enciclopèdic i en l'ús instrumental de dispositius i eines.
- La manca d'un sistema de registre de l'avenç competencial transparent, sostenible i compartit (Cano, 2019), que, a més, es pugui estendre a diverses etapes educatives i es vinculi als processos de formació que cada professional necessita per mantenir-se competent i/o esdevenir-ho en el nivell requerit.

Respecte a la formació, hi ha països que disposen d'estàndards per a la formació i el desenvolupament professional docent, i estableixen un continuïtat entre la formació inicial, els períodes d'inducció a la docència i la formació permanent, fins arribar a un nivell expert o a l'assoliment total de la competència.

Respecte a l'avaluació, hi ha propostes en el marc de la formació inicial, com el campus virtual (especialment el qualificador de competències i/o el *Personalized Learning Designer*) o bé els

portafolis de titulació que podrien informar tant el mateix estudiant com la societat dels nivells competencials assolits. Si del que es tracta és, un cop finalitzada la formació inicial, d'acreditar per part de les autoritats competents el nivell competencial, també hi ha diverses possibilitats: des dels qüestionaris (que només recullen la percepció de la competència) fins a les rúbriques (que poden acompanyar l'observació de la pràctica) o els portafolis (el mateix INTEF fa aquesta proposta), que incorporen evidències que acrediten la competència.

Tendències i compromisos

La revisió que s'ha fet de la CDD permet detectar algunes bones pràctiques en el treball de la competència digital, que caldria mantenir i potenciar per tal de donar resposta als reptes esmentats en el punt anterior.

En primer lloc, cal abandonar la concepció de la competència digital com a instrument per passar a entendre-la des d'un enfocament holístic (Caena, 2014). En el context català s'està avançant cap a aquesta visió, abandonant la idea que ser competent digitalment consisteix a conèixer i utilitzar una sèrie d'aplicacions. Tanmateix, cal que aquesta concepció permeabilitzi tots els nivells del sistema educatiu.

Una segona tendència per consolidar és la realització col·legiada i col·laborativa del marc de la competència digital. Els estudis sobre canvi educatiu (Hargreaves i O'Connor, 2017) han destacat que una condició indispensable per a la sostenibilitat dels canvis i de les bones pràctiques és la participació de tots els agents. Per tant, el disseny dels marcs competencials i la seva implementació no poden quedar en mans únicament d'un grup d'experts creat amb aquest fi, sinó que ha d'involucrar tota la comunitat educativa per tal que aquest marc integri una perspectiva polièdrica i s'apliqui en tots els nivells de la formació del professorat.

Una altra bona pràctica que cal potenciar és l'aplicació del marc competencial en els programes de formació inicial i permanent. Cada assignatura o curs pot contribuir al desenvolupament de la competència digital, però és la planificació intencionada de com cada assignatura contribuirà al desenvolupament de la competència el que pot promoure realment el seu treball i desenvolupament (Tejada i Ruiz, 2016). Cal identificar quines assignatures poden contribuir al treball de la competència digital, i a quin nivell i de quina manera s'assegurarà aquest assoliment competencial. Per això, cal seguir treballant en el disseny dels mapes competencials i en la coordinació entre formació inicial i permanent.

Finalment, la competència, entesa des d'una perspectiva holística, es mostra en l'acció. Per tant, s'han de mantenir i promoure sistemes d'avaluació basats en evidències que mostrin el nivell competencial. Si bé és cert que les rúbriques de la competència digital poden ajudar a conèixer i clarificar els criteris d'avaluació, no són suficients per determinar el nivell competencial. Per això, s'ha de promoure l'ús de portafolis o altres estratègies d'avaluació (entrevistes, simulacions...) que permetin mostrar i acreditar el nivell competencial.

Referències bibliogràfiques

- Caena, F. (2014) *Initial teacher education in Europe: an overview of policy issues*. Brussel·les: Comissió Europea. Disponible a: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2014-2015/school/initial-teacher-education_en.pdf
- Cano, E. (2019). "Presentación del monográfico: Evaluación por Competencias en la Educación Superior: Buenas Prácticas ante los Actuales Retos", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 12, núm. 2, pàgines 5-8.
- Generalitat de Catalunya (2016) *Competència digital docent del professorat de Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Hargreaves, A.; O'Connor, M. (2017) *Collaborative Professionalism*. Qatar: WISE, World Innovation Summit for Education.
- INTEF (2017) *Marco Común de Competencia Digital Docente. Septiembre 2017*. Madrid: MECD. Disponible a: http://educalab.es/intef/digcomp/digcomp_teach
- Redecker, C.; Punie, Y. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Sánchez, J. A. (coord.) (2018) *Proposta interuniversitària de formació inicial de mestres en tecnologies digitals (Proposta FIMTED)*. Disponible a: http://www.fimted.cat/docs/proposta_fimted.pdf
- Sánchez, J. A.; Alonso, C.; Camacho, M.; Estebanell, M. (2018) "Análisis de la presencia de la Competencias Digitales Docentes en los planes de estudio de los grados de las universidades catalanas", a Membiela, P.; Casado, N.; Cebreiros, M. I.; Vidal, M. (ed.) *Investigación y práctica en la educación superior*. Ourense: Educación Editora, pàgines 187-192.
- Tejada, P.; Ruiz, C. (2016) "Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones", *Educación XX1*. Vol. 19, núm. 1, pàgines 17-38.
- UNESCO (2008) *ICT competency standards for teachers: competency standards modules*. París: UNESCO.

18.

La interconnexió dels sabers: el de l'experiència, el dels centres educatius i l'acadèmic

Palou, Juli
Fons, Montserrat
(PLURAL, Plurilingüïsmes i Aprenentatge de Llengües)

Resum

El binomi teoria-pràctica és pervers. Entre altres raons perquè, com defensa Bourdieu (2007), allò que és real sempre és relacional. Des del grup PLURAL optem per referir-nos a termes com *sabers*. Aquests sabers en l'àmbit educatiu emergeixen de diferents fonts: de la mateixa activitat, de la reflexió sobre l'activitat o dels dispositius didàctics amb els quals es vol promoure l'aprenentatge. Aquests sabers estan relacionats. La qüestió que ens plantejem és com fer-los confluïr de manera que ajudin a desestabilitzar les creences dels docents.

Paraules clau

Creences dels docents, mediació, formació inicial, formació permanent.

Les resistències al canvi. Noves paraules per a un vell repte

El repte principal que plantejem té, com és lògic, relació amb els processos de formació, inicial i permanent. I, al nostre entendre, no es pot deslligar de la interconnexió entre els diferents sabers que configuren el pensament dels docents, és a dir, del saber que s'adquireix a través de l'experiència personal, del saber que transmeten les mateixes institucions i del saber que alguns autors anomenen *saber savi*, el més acadèmic, el que connecta de manera més directa amb la recerca.

Parlar del paradigma *pensament del professor* ens remet, com a mínim, a la segona meitat del segle passat. Des de llavors, tenim evidències que les opinions i les creences dels docents —unes opinions i creences construïdes a partir dels sabers que acabem d'esmentar— guien i orienten la seva actuació a l'aula (Clark i Peterson, 1986). En aquesta mateixa línia, Woods (1996) va precisar que per referir-se a allò que orienta les decisions dels docents és preferible no limitar-se a un terme, sinó referir-se a un sistema. Ell mateix va proposar el terme *BAK*, és a dir: *beliefs, assumptions* i *knowledge*. Els components del BAK s'organitzen talment com una xarxa. El grup de recerca de la Universitat de Barcelona Plurilingüïsmes i Aprenentatge de Llengües (en endavant, PLURAL), tot seguint Woods, va optar pel constructe *CRS*, és a dir *creences, representacions* i *sabers*. Cambra (2000) va definir el CRS de la manera següent: les creences operen com a elements personals poc estructurats, les representacions com a nocions elaborades i compartides per un grup social o una cultura docent, i els sabers com a opinions convencionalment acceptades.

Són nombroses les recerques que s'han realitzat prenent com a punt de partida la necessitat d'estudiar els sistemes de creences dels docents, i són diversos els investigadors que han revisat el concepte. Citem Borg (2003) i el mateix Woods (2011) com a autors de referència pel que fa a l'estudi de l'evolució del concepte, mentre que Causa (2012) i Pérez-Peïtx (2016) posen sobre la taula la vitalitat i també les limitacions que es detecten quan es duu a terme un estudi sobre els CRS dels docents.

Aquests autors i autores plantegen en l'actualitat algunes qüestions que considerem d'interès destacar. En primer lloc, que existeix realment un sistema que configura la manera de concebre que tenen els docents d'allò que fan, però que es tracta realment d'un sistema en el qual no s'han de buscar fronteres, sinó relacions. En segon lloc, que l'origen d'aquest sistema cal buscar-lo en fonts diverses, com ara la manera de ser, l'experiència personal, l'accés a cursos de formació, etc. En tercer lloc, que el nom no fa la cosa; això vol dir que hi ha autors que usen conceptes diferents per referir-s'hi, encara que en realitat facin afirmacions molt semblants, i, al contrari, hi ha autors que usen els mateixos termes per referir-se a realitats ben diferents. En quart lloc, que el component social és d'una gran importància, per això hi ha creences i representacions que són compartides amb altres individus, ja sigui per raons generacionals, interpersonals o ideològiques. Finalment, podem afirmar que tots els autors i les autores coincideixen en un fet: aquest sistema que configura la manera de pensar dels docents és en darrera instància individual i presenta importants resistències al canvi. Des del camp de la didàctica, ens interessa sobretot la darrera afirmació que acabem de fer. Per aquest motiu considerem que cal replantejar-nos des d'una nova perspectiva un repte que és molt vell: com superem les resistències?

Com abordem avui el repte?

Estudis recents, com Pérez-Peix i Sánchez-Quintana (2019), mostren que, quan s'analitzen els canvis que es produeixen en un procés de formació, se'n poden detectar de quatre tipus:

- Repetició:** remet a la falta de canvi; és a dir, a la persistència del sistema de CRS al llarg del temps.
- Afinació:** no s'introdueix una informació nova, sinó que més aviat es poleix, es reajusta una idea que ja era perceptible a l'anterior formulació.
- Ampliació:** aquest fenomen és el primer que implica l'alteració del nucli del sistema de CRS, ja que incorpora informació que no s'havia manifestat fins al moment.
- Metamorfosi:** implica el major nivell de canvi, perquè el contingut del nucli es transforma, d'aquí ve el nom.

Quan tractem sobre els processos d'ensenyament i d'aprenentatge apuntem que els alumnes no s'han d'adaptar al coneixement, sinó que s'han d'apropriar del nou coneixement. Aquest procés és el mateix que podem preveure quan parlem de la didàctica entesa com a ciència; es tracta d'apropriar-se dels nous coneixements, la qual cosa comporta processos de reinterpretació, de reconceptualització, i, en definitiva, que la reflexió en i sobre l'activitat docent ajudi a mobilitzar els sistemes de CRS. Aquesta és la línia de treball que marca les recerques del grup PLURAL. Com hem apuntat: noves paraules per a un vell repte.

Avui sabem que la formació de tipus vertical garanteix la difusió de la informació, però no els processos de transformació de l'activitat docent. Per això, ens plantegem de quina manera convé actuar en la formació per promoure canvis substancials, canvis del tipus metamorfosi, tant en els docents en actiu com en els docents en formació (una altra qüestió són els canvis dels CRS dels membres que formen l'equip de recerca, però aquest tema el deixem per a un altre capítol).

Podem modificar els currículums i la mateixa estructura del sistema educatiu, però tot plegat serveix per a molt poc si no hi ha una incidència en la realitat del que succeeix als espais educatius. No podem perdre de vista que la didàctica és una ciència de l'acció. Avui el repte consisteix a trobar la confluència entre la dimensió predictiva, que té a veure amb la capacitat d'explicar i de predir, i la dimensió operativa, la que connecta amb el fer. Aquesta confluència, si pensem en la formació inicial, la podríem localitzar en les pràctiques; si pensem en la formació permanent, la trobaríem tal vegada en alguns cursos o assessoraments a centres. Ara bé, ens calen nous espais per al debat, per a la confrontació d'idees, per reflexionar de manera conjunta sobre experiències concretes; i, així mateix, ens cal temps, perquè els processos de formació han de ser de transformació, i això requereix, sense cap mena de dubte, temps.

El nostre compromís: generar tensions i evitar els traumes

El mot *trauma* prové del grec i vol dir "ferida"; en canvi, *tensió* remet a estirar més enllà de l'estat habitual. Des de fa uns anys, al grup PLURAL, dissenyem les nostres recerques amb la consciència que tot procés de canvi genera tensions, i amb la consciència també que tant les persones com els grups humans han d'aprendre a viure amb tensions i, al mateix temps, han d'evitar els traumes. Qualsevol procés de formació ha de comportar estirar-se, anar més enllà del punt de partida inicial; però aquest procés en el nostre àmbit del saber és gairebé inútil quan es produeix de manera individual, sense provocar complicitats amb l'entorn. És per això que des de PLURAL tenim el compromís de prendre sempre com a punt de partida la col·laboració entre els tres vèrtexs del triangle que formen els centres educatius, els docents en formació i els equips de recerca.

Exposem tot seguit en cinc punts un exemple del procés de treball que podem seguir:

- a) L'equip de recerca s'implica en la formació d'un centre educatiu i manté reunions periòdiques amb docents d'aquests centres per tractar, posem per cas, sobre la competència plurilingüe.
- b) Alguns docents implicats en la recerca assisteixen a la classe de la universitat per explicar les característiques dels seus centres educatius.
- c) Els estudiants en formació inicial realitzen una activitat ApS en el centre escolar o hi col·laboren; després, comparteixen la seva experiència amb el grup a les aules universitàries.
- d) S'analitza l'experiència de manera crítica en el grup; dues persones del grup, que actuen com a relators, a partir de les reflexions i interrogants elaboren un informe que es comparteix amb els companys a través de la plataforma del curs (Moodle).
- e) La llista de preguntes generada pel grup retorna als mestres del centre per donar lloc a un nou cicle reflexiu; els mestres atenen les preguntes a les aules de la universitat.

Aquest procés formatiu persegueix desenvolupar un procés de reconceptualització. En aquest procés d'interpretació és on entren en joc els sabers de referència que s'han adquirit a la universitat, els sabers de la pròpia experiència i els sabers que provenen dels centres educatius. Hem constatat que de la confluència d'estudiants, mestres i investigadors en surten beneficiats

els tres actors. Els estudiants s'impliquen i reben *feedback* de les seves reflexions; els mestres aprofundeixen en la seva pràctica pel fet d'haver d'argumentar i, a vegades, reformular les seves concepcions i actuacions, i els investigadors es plantegen nous reptes d'estudi i de resposta als problemes reals de les aules.

Es tracta de transitar de manera col·lectiva i no traumàtica del que entenem per aplicació a la reflexió. Alguns autors afirmen que avui, en plena era digital, ja no cal una intel·ligència acumulativa, sinó una intel·ligència inventiva que, al nostre entendre, només es pot construir en processos comunicatius que mobilitzin el discurs dels implicats i, de retop, mobilitzin els seus sabers.

Referències bibliogràfiques

- Borg, S. (2003) "Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do", *Language Teaching*. Núm. 36, pàgines 81- 109.
- Bourdieu, P. (2007) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Cambra, M. (2000) "El pensament del professor: formació per a la pràctica reflexiva", a Camps, A.; Rios, I.; Cambra, M. (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó, pàgines 161-172.
- Causa, M. (2012) *Formation initiale et profils d'enseignants de langues: Enjeux et questionnements*. Bruxelles: De Boeck.
- Clark, C. M.; Peterson, P. L. (1986) "Procesos de pensamiento de los docentes", a Wittrock, C. (comp.) *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós, pàgines 443-539.
- Esteve, O. (2015) "Aprender del aula: aprender a indagar", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Núm. 68, pàgines 57-66.
- Fons, M.; Sánchez-Quintana, N. (2010) "Las representaciones de maestros, alumnos y familias sobre el plurilingüismo en la construcción de la escuela intercultural inclusiva", a *Actas del Congreso Reinventar la Formación Docente*. Màlaga: Universitat de Màlaga, pàgines 161-172. Disponible a: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/formacion_de_docentes_atencional_a_diversidad.pdf
- Pérez-Peitx, M. (2016) *Estudi longitudinal de les creences sobre el grau d'alfabetització inicial de tres estudiants el Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona*. Tesi doctoral inèdita. Disponible a: <http://hdl.handle.net/10803/586075>
- Pérez-Peitx, M.; Sánchez-Quintana, N. (2019) "El sistema de creences en la formació del professorat", a Palou, J.; Fons, M. (coord.) *La competència plurilingüe a l'escola. Experiències i reflexions*. Barcelona: Octaedro, pàgines 151-161.
- Woods, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D.; Çakir, H. (2011) "Two dimensions of teacher knowledge: the case of communicative language teaching", *System*. Núm. 39, pàgines 381-390.

19.

Formar mestres per transformar l'escola: col·laboració entre universitat-escola en el pràcticum de mestres

Mauri, Teresa
Onrubia, Javier
Colomina, Rosa
Ginesta, Anna

(GRINTIE, Grup de Recerca sobre Interacció i Influència Educativa)

Sayós, Rosa
(Facultat d'Educació-UB)

Arús, Eugènia
(DIDPATRI, Didàctica del Patrimoni,
Museografia comprensiva i Noves tecnologies)

Resum

L'actual societat de la informació planteja nombrosos reptes als sistemes educatius i demana la transformació en profunditat de les pràctiques docents. Per poder fer-hi front, cal revisar a fons la formació dels mestres, per tal de formar professionals reflexius que puguin dur a terme aquesta transformació. En aquest treball presentem una línia de recerca i innovació en la formació inicial dels mestres, que, des del pràcticum, busca ajudar-los a desenvolupar el seu coneixement pràctic, connectar teoria i pràctica, reflexionar de manera productiva sobre la seva pràctica i respondre de manera contextual i situada als reptes de canvi i millora de les mateixes aules i escoles. Aquesta línia enfoca la formació de mestres com un treball de col·laboració entre universitat i escoles, i es basa en la creació d'espais híbrids de reflexió conjunta entre mestres tutors/es d'escola, estudiants en pràctiques i tutors/es d'universitat.

Paraules clau

Col·laboració escola-universitat, espais de reflexió conjunta, comunitats de pràctica, pràcticum, formació de mestres, dilemes, rols dels tutors d'universitat i escola.

Formar mestres per transformar l'escola: col·laboració entre universitat-escola en el pràcticum de mestres

Millorar la formació del professorat és un requisit indispensable per ajustar-se a les demandes dels canvis actuals en l'aprenentatge escolar (Darling-Hammond, 2017). Una de les claus de volta per assolir aquest objectiu és la millora del pràcticum dels futurs mestres. La contribució més reconeguda del pràcticum a la formació docent té a veure amb les oportunitats que genera per tal que els estudiants puguin relacionar teoria i pràctica. Els estudis palesen diferents maneres d'interpretar aquesta relació (Clarà i Mauri, 2010) i diferències també en el paper de les dues institucions, universitat i escola, en aquests aprenentatges (Cuenca *et al.*, 2011). En aquest sentit, s'ha assenyalat la importància de la col·laboració entre els tutors d'universitat i escola en la formació, així com la complexitat d'aquest procés (Korhonen *et al.*, 2017). Des d'una perspectiva sociocultural de l'activitat humana, el treball de col·laboració entre els dos tipus d'institucions (Méndez, 2012; Mtika *et al.*, 2014) fa possible la connexió entre les cultures i finalitats respectives d'escola i universitat, i la construcció d'un espai comú ("híbrid" i amb una relació horitzontal entre els participants) per donar suport a la formació (Zeichner, 2010). Així mateix, s'ha constatat que en pocs casos el tutor aconsegueix crear entorns no directius i prioritzar la reflexió, i que cal seguir estudiant com concretar el rol dels tutors d'escola i d'universitat en aquestes situacions (Erbilgin, 2014).

En aquest context, el nostre equip ha anat desenvolupant en els darrers anys una línia de recerca sobre l'aprenentatge i l'avaluació del coneixement pràctic basada en la reflexió conjunta entre tutors d'universitat, mestres tutors i estudiants de pràcticum sobre situacions de la pràctica (projectes EDU2013-44632, 2014ARMIF 00052, 2015ARMIF 00014, 2017ARMIF 00011; Clarà *et al.*, 2019; Mauri *et al.*, 2019). Aquests projectes volen contribuir a enfrontar dos dels reptes actuals per a la reforma de la formació docent: l'ús de la reflexió i l'acostament universitat-escola. El nostre treball assumeix que la reflexió conjunta focalitzada en les situacions de la pràctica contribueix a la construcció del coneixement pràctic i a la relació amb el coneixement acadèmic. També defensa la necessitat que les dues institucions participin conjuntament per conèixer aquestes situacions de la pràctica. Això comporta encarar el repte de la creació de nous "equips formatius" en el pràcticum o, si es vol, d'una "nova comunitat formativa". Per aquesta raó, hem dissenyat diferents espais de treball en els quals interactuen mestres tutors (MT), tutors d'universitat (TU) i estudiants en pràctiques (E): "espai escola" (MT i E), "espai universitat" (TU i E), "espai compartit" (MT; TU i E, per a la reflexió conjunta de situacions i el seguiment i l'avaluació conjunta del progrés de l'estudiant) i "espais tutors" (MT i TU, per a la preparació dels espais compartits).

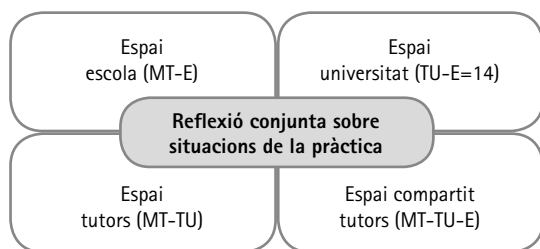


Figura 1. Espais de reflexió conjunta i de col·laboració escola-universitat.

Amb l'excepció de l'espai universitat, que té lloc en seminaris de 15 estudiants a la universitat, els altres tres es porten a terme a cada escola.

La reflexió conjunta sobre situacions vinculada als reptes de l'escola: una proposta d'aprenentatge i avaluació del coneixement pràctic

El projecte que estem desenvolupant actualment ("Una proposta de col·laboració escola-universitat en el pràcticum centrada en els motius de canvi i millora de l'escola", 2017ARMIF 00011) afegeix als elements anteriors el fet de centrar la col·laboració escola-universitat en l'anàlisi de situacions vinculades als reptes educatius de canvi i millora de la seva pràctica que té plantejats el mestre-tutor a l'escola i l'aula.

El treball inclou els tres pràcticums del grau d'Educació Primària de la UB, i hi participen cinc escoles de Barcelona (amb diferent titularitat i població atesa).

Els resultats preliminars indiquen que els tres perfils dels participants (MT, TU, E), i en els tres pràcticums, expressen una *valoració global* positiva o molt positiva de la proposta de pràctiques desenvolupada, tant pel que fa a la col·laboració escola-universitat en els espais com pel que fa a centrar-se en l'anàlisi dels reptes de l'aula i l'escola i promoure la implicació de l'estudiant per donar resposta a aquests reptes; també pel que fa a com s'ha produït la reflexió sobre situacions i sobre l'avaluació conjunta de les pràctiques que es fa per part dels dos tutors. Pel que fa a les *principals dificultats*, tant MT com TU coincideixen en la manca de temps per aprofundir en la feina en els espais, així com en la importància dels instruments que vertebraven el seguiment i l'ajuda conjunta a l'estudiant (portafolis, rúbriques d'avaluació). Pel que fa a la *sostenibilitat*, cal mantenir les trobades a l'escola, així com la relació estable entre el MT i el TU, que es reconegui institucionalment la dedicació dels MT a aquesta tasca i que s'ajusti el nombre d'estudiants i escoles en el cas dels TU.

La discussió en els equips formadors ha suposat *compartir idees sobre com reflexionar*: caracteritzar conjuntament situacions de la pràctica que mostren els reptes educatius als quals s'enfronta el grup classe i l'escola; identificar els dilemes en aquestes situacions; decidir formes de planificar i implementar actuacions de resposta als reptes i dilemes identificats, i compartir criteris de seguiment i valoració dels estudiants.

Els estudiants destaquen la relació coherent entre tots els espais en què estan implicats, malgrat que cada un té una funció prioritària per als seus aprenentatges vinculada al *rol diferencial de cada tutor*. Igualment, valoren que la col·laboració entre els seus tutors i el seguiment conjunt els ha permès fer *aprenentatges*, com adonar-se de la complexitat de la vida professional dels mestres, i usar les aportacions dels tutors per millorar, tot i les dificultats que expressen per establir relacions amb els coneixements teòrics i tècnics rebuts en la seva formació prèvia. Els dos perfils de tutors destaquen que han fet aprenentatges (per exemple, per als mestres-tutors, adonar-se que per formar no és suficient permetre que els estudiants observin i participin de la vida de l'aula; per als tutors d'universitat, la complexitat de la col·laboració per a la reflexió conjunta), i també coincideixen en la necessitat de crear i mantenir equips estables per continuar compartint criteris.

Vers la creació de noves comunitats d'equips formadors universitat-escola en el pràcticum

Els resultats indiquen que la proposta de col·laboració escola-universitat articulada al voltant de la reflexió sobre els reptes de l'escola permet avançar en un pràcticum que afavoreix la connexió de la teoria i la pràctica i la coherència entre els reptes de l'escola i les activitats demanades als estudiants (anàlisi del centre i el grup classe, disseny i realització d'una intervenció).

En conjunt, aquests resultats aporten elements per enfrontar desafiaments clau en aquest àmbit, com ara:

- Crear models de formació basats en col·laboracions fortes entre universitats i escoles (Darling-Hammond, 2017; Liu, 2017).
- Formalitzar un disseny del pràcticum basat en la col·laboració escola-universitat com a medi per millorar la relació teoria-pràctica, el coneixement pràctic i la seva avaluació en el pràcticum (Chittleborough i Jones, 2018).
- Aprofundir en la col·laboració mitjançant projectes conjunts d'innovació i recerca escola-universitat (Lynch i Smith, 2012), per construir una comunitat formativa efectiva per a l'aprenentatge dels futurs docents.

Referències bibliogràfiques

- Clarà, M.; Mauri, T. (2010) "El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa", *Infancia y Aprendizaje*. Vol. 33, núm. 2, pàgines 131-141.
- Clarà, C.; Mauri, T.; Colomina, R.; Onrubia, J. (2019) "Supporting collaborative reflection in teacher education: a case study", *European Journal of Teacher Education*. Vol. 42, núm. 2, pàgines 175-191.
- Cuenca, A.; Schmeichel, M.; Butler, B. M.; Dinkelman, T.; Nichols, J. R. (2011) "Creating a 'third space' in student teaching: implications for the university supervisor's status as outsider", *Teaching and Teacher Education*. Núm. 27, pàgines 1068-1077.
- Chittleborough, G.; Jones, M. (2018) "Linking Theory and Practice Through Partnerships", a Hobbs, L.; Campbell, C.; Jones, M. (ed.) *School-based Partnerships in Teacher Education*. Singapur: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2017) "Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", *European Journal of Teacher Education*. Vol. 40, núm. 3, pàgines 291-309.
- Erbilgin, E. (2014) "Examining a program designed to improve supervisory knowledge and practices of cooperating teachers", *Teaching Education*. Núm. 25, pàgines 261-293.
- Korhonen, H.; Heikkinen, H. L. T.; Kiviniemi, U.; Tynjälä, P. (2017) "Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teachers in Finland", *Teaching and Teacher Education*. Núm. 61, pàgines 153-163.
- Liu, K. (2017). "Creating a dialogic space for prospective teacher critical reflection and transformative learning", *Reflective Practice*. Núm. 18, pàgines 805-820.
- Lynch, D.; Smith, R. (2012) "Teacher education partnerships: An Australian research-based perspective", *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 37, núm. 11, pàgines 132-146.
- Mauri, T.; Onrubia, J.; Colomina, R.; Clarà, M. (2019) "Sharing initial teacher education between school and university: participants' perceptions of their roles and learning", *Teachers and Teaching: theory and practice*. Vol. 25, núm. 4, pàgines 469-485.
- Méndez, L. (2012) "El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el pràcticum", *Revista de Educación*. Núm. 359, pàgines 629-642.

Mtika, P.; Robson, D.; Fitzpatrick, R. (2014) "Joint observation of student teaching and related tripartite dialogue during field experience: Partner perspectives", *Teaching and Teacher Education*. Núm. 39, pàgines 66-76.

Zeichner, K. (2010) "Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education", *Journal of Teacher Education*. Núm. 61, pàgines 89-99.

20.

Impacte del TFG en la professionalització i inserció laboral dels graduats i graduades des de l'àmbit educatiu. Tendències i reptes actuals i de futur

Bozu, Zoia

Hervas, Gabriel

(FODIP, Grup Formació Docent i Innovació Pedagògica)

Rubio, Maria José

(GREAV, Grup de Recerca Ensenyament i Aprenentatge Virtual)

Resum

Actualment, un dels aspectes més rellevants dels canvis produïts en el disseny dels nous plans d'estudi, sense cap dubte, el representa l'obligatorietat d'elaborar i defensar un treball de fi de grau (TFG). En aquests set anys d'experiència des que es va posar en marxa (el curs 2013-2014 va ser el primer en què es varen presentar TFG), s'han desenvolupat diverses recerques i multitud de projectes d'innovació en aquesta temàtica, especialment, en relació amb els aspectes pràctics de la implementació dels TFG, sobre les competències associades al treball realitzat o sobre el procés de tutoria i seguiment com a element clau del procés formatiu. No obstant això, tenint en compte que la funció general del TFG, atenent la normativa reguladora, és la de promoure l'ocupabilitat i la inserció laboral dels futurs treballadors, considerem que actualment un dels focus de recerca hauria de girar al voltant de conèixer quina és l'experiència pròpia dels graduats i graduades un cop han entrat a formar part del mercat laboral i conèixer en quina mesura el TFG ha contribuït a la millora de les seves competències professionals. Això busquem portar-ho a terme donant resposta a les preguntes següents: En quina mesura els i les graduades consideren que la realització del TFG els ha ajudat o pot ajudar en la seva inserció laboral? Quines competències consideren més desenvolupades gràcies a haver realitzat el TFG i quines consideren més útils per a la seva inserció laboral? Promou el TFG el desenvolupament professional?

Conèixer quin és el valor concedit per graduats i graduades al TFG per la seva professionalització i inserció laboral és un compromís important per incidir en la millora de la formació dels futurs professionals de l'àmbit educatiu, fent èmfasi en aquelles competències que estan estretament lligades amb la seva futura ocupació professional.

Paraules clau

Treball de fi de grau (TFG), educació superior, inserció laboral, competències, diplomats universitaris.

El treball de fi de grau a l'Espai Europeu d'Educació Superior: per què és un repte?

El procés de convergència europea ha dut la universitat espanyola a la renovació de l'organització de les seves titulacions i l'adaptació dels plans d'estudi conduents a l'obtenció dels títols de graduat i graduada. Sense cap dubte, un dels aspectes més rellevants entre els canvis produïts en el disseny dels nous plans d'estudi el representa l'obligatorietat d'elaborar i defensar un treball de fi de grau (en endavant, TFG).

Tot i que el TFG no és una assignatura inusual en l'àmbit educatiu internacional —durant l'etapa pre-Bolonya ja apareixia a com activitat obligatòria en diversos programes d'estudi de diferents països europeus o, també, en determinades de les antigues llicenciatures en el nostre context—, la incorporació d'aquesta assignatura en els actuals títols de grau emana, en darrera instància, del gran canvi que va suposar la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior i l'entrada en vigor del Reial Decret 1393/2007, a partir dels quals es va començar a generalitzar com a novetat en els plans d'estudis de la majoria d'ensenyaments a la universitat espanyola. Tot això en un context en què es concreta que la finalitat que persegueixen les noves titulacions de grau "és l'obtenció per part de l'estudiant d'una formació general, en una o diverses disciplines, orientada a la preparació per a l'exercici d'activitats de caràcter professional" (art. 9.1 del RD 1393/2007).

Tot i que la concepció, el format, l'organització i la funció del TFG varia d'unes institucions a unes altres (Healey *et al.*, 2013), una idea consensuada que es desprèn de l'anàlisi dels plans d'estudi i dels plans docents és la rellevància del TFG en el desenvolupament de competències transversals, específiques, de recerca i, en definitiva, professionals (Freire *et al.*, 2015; Manzanares i Sánchez, 2016; Rubio *et al.*, 2018).

En aquest sentit, d'acord amb el que escrivien Manzanares i Sánchez (2016), els projectes de fi de grau tenen un paper significatiu en l'activació de les competències vinculades a la pràctica professional, que serien: l'anàlisi educativa, la indagació sobre la pròpia pràctica professional, aquelles relacionades amb els processos de millora i canvi educatius, i aquelles que tenen a veure amb la innovació, el pensament crític, sistèmic, obert, reflexiu i creatiu, totes elles considerades habilitats importants per poder fer front als reptes que planteja la societat actual i que nombrosos llocs de treball sol·liciten als graduats (Guerrero, 2007; Machado *et al.*, 2008).

Aprofitar l'oportunitat que ofereix la realització del TFG —un espai que compendia les competències adquirides durant tot el grau universitari— per tal d'aconseguir preparar graduats i graduades amb capacitat per afrontar les demandes de la societat i el teixit empresarial és un repte institucional important i una de les finalitats clau de la formació universitària.

Tendències actuals en recerca sobre el TFG i la promoció de la inserció laboral dels graduats universitaris

Les universitats i l'administració pública han anat fent un esforç considerable en relació amb la recerca sobre la inserció laboral dels graduats i graduades universitàries (García-Montalvo, 2001; Agència per a la Qualitat Universitària, 2016; Fundación Everis, 2017).

En aquest sentit, l'estudi portat a terme per la Fundació Everis (2017), en què van participar un total de 21.700 joves professionals, tenia per objectiu contribuir a enfortir el vincle universitat-alumnes-empreses i analitzar el panorama de l'educació superior des del punt de vista de les empreses. La conclusió principal de l'estudi constata la diferència entre les competències més

valorades pels ocupadors i aquelles que es fomenten a les universitats a l'hora de formar els futurs professionals. Mentre que les empreses valoraven l'honestedat i el compromís ètic, la capacitat d'aprenentatge i de saber treballar en grups, a les universitats es preparava millor en l'àmbit dels coneixements tècnics, les habilitats per treballar en entorns multiculturals i multidisciplinaris i en l'orientació als resultats.

Són també significatives les enquestes d'inserció laboral de la població graduada de les universitats catalanes que realitza l'Agència per a la Qualitat Universitària (AQU) a Catalunya. En els resultats de la darrera enquesta publicada (Agència per a la Qualitat Universitària, 2016), s'observa un increment en la valoració del nivell de formació rebuda en totes les competències de la formació universitària i una reducció en el dèficit relacionat amb les competències transversals. D'altra banda, a l'enquesta també es constata que les competències que són valorades per la seva utilitat per al desenvolupament de la feina estan connectades amb la resolució de problemes, la presa de decisions, l'esperit emprenedor, la responsabilitat en el treball i la capacitat d'aprendre. Per la seva banda, les recerques que s'han desenvolupat en l'àmbit del TFG s'han centrat en temes claus, com les competències associades al treball realitzat, el disseny i la implementació de l'avaluació o el procés de tutoria i seguiment dels estudiants. Aquests estudis s'han centrat, sobretot, en les perspectives i percepcions dels docents sobre els estudiants. En canvi, resulten escassos els estudis preocupats per la visió dels estudiants mateixos, entre els quals destaquen aquells orientats a conèixer la seva satisfacció amb el TFG i els seus diferents components, o amb les dificultats que es troben durant la seva realització.

En tot cas, tal com s'apuntava en l'apartat anterior, el TFG és també un element que pot servir per informar sobre el grau de professionalització dels estudiants (Camacho i Fàbregas, 2012), en especial, quan s'organitza i s'estructura amb una orientació professional. Aquesta via professional dels TFG acostuma a prendre la forma de projectes, intervencions o innovacions en un context concret cap al qual s'enfoquen (Estapé-Dubreuil *et al.*, 2016). S'ha observat que, quan en l'organització del TFG es possibilita una via professional per a la seva realització, aquesta és l'opció més triada, ja que els estudiants interpreten que resulta un element útil per iniciar-se en la professió i que contribuiria a la millora i l'enfortiment del seu posicionament laboral (López-Borrull i Cobarsí-Morales, 2014). Així, en un context universitari com el de l'Uruguai, per exemple, s'observa que fins a un 56 % dels i les estudiants diplomades acaba desenvolupant feines que estan relacionades amb allò de què va tractar el seu TFG (Passarini *et al.*, 2016). La importància dels elements anteriors porta autors com Pérez i Aguilera (2012) a apuntar la necessitat de treballar amb seriositat en l'anàlisi i la reformulació del paper dels TFG en la inserció laboral.

En aquest sentit, estudis previs apunten que aconseguir una millor interrelació entre el projecte final i la inserció laboral dels diplomats pot relacionar-se amb dos elements clau:

- a) Integrar teoria i pràctica per ajudar en la seva adaptació al mercat de treball (Estapé-Dubreuil *et al.*, 2016).
- b) Incorporar elements que, de manera explícita, portin els i les estudiants a reflexionar sobre les seves pròpies competències i sobre aquelles que consideren més rellevants per al seu futur professional (López-Borrull i Cobarsí-Morales, 2014).

Compromisos i reptes en el futur desenvolupament de la recerca

El principal compromís consisteix a fer augmentar el coneixement científic en el nostre context a través de la posada en marxa de recerques més diverses, tant en el seu focus d'interès com en les metodologies emprades.

Atendre la connexió del TFG amb la inserció laboral dels i les estudiants universitàries i la manera com s'integren és rellevant, ja que, si bé el mateix TFG podria ser un indicador dels resultats personals dels estudiants, aquests resultats s'observen veritablement en el moment de la seva inserció (Pérez i Aguilera, 2012). Paral·lelament, és important també conèixer quin és l'impacte del treball sobre la inserció laboral i sobre el desenvolupament professional dels i les graduades universitàries. I, igualment, són necessàries recerques relacionades amb la manera amb què els estudiants porten a terme el seu projecte i amb si existeix relació entre la temàtica del TFG i la seva ocupació professional.

En definitiva, calen estudis que analitzin si el TFG prepara per dur a terme la pràctica professional i quin és el sentit en què ho fa, si incrementa les possibilitats d'inserció laboral, si la temàtica és un element clau per a aquesta i si el procés a través del qual es desenvolupa té incidència en el desenvolupament de les competències, entre d'altres.

Finalment, des del punt de vista de la metodologia de recerca, cal conèixer tant la perspectiva dels docents com la dels estudiants i dels ocupadors. La mirada des de tots tres col·lectius pot possibilitar la millora dels plans docents i d'estudi, per tal d'ajustar-los a les necessitats d'estudiants i a les demandes socials. Els enfocaments metodològics també han de ser diversos, tant de caire quantitatiu com qualitatiu-comprensiu, avaluatiu i explicatiu o predictiu. En relació amb aquests darrers, la recerca és pràcticament inexistente, però no hi ha dubte de la importància de conèixer factors d'èxit durant la realització del TFG que podrien contribuir a anticipar o predir millors possibilitats d'inserció laboral i professionalització.

Referències bibliogràfiques

- Agència per a la Qualitat Universitària (2016) *Memòria d'activitat d'AQU de Catalunya*. Barcelona: AQU. Disponible a: http://www.aqu.cat/doc/doc_83673536_1.pdf
- Camacho, M.; Fàbregas, M. (2012) "El TFG como elemento de mejora de la calidad en la evaluación del módulo práctico: propuesta de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC)", *Revista de Docència Universitària*. Vol. 10, núm. 2, pàgines 329-343.
- Etapé-Dubreuil, G.; Aroztegui, J. P.; Tomás, M. J. E.; Ayuso, M. J. M.; Cebrián, M. D. M. (2016) "Impulsando TFG de orientación profesional: del análisis de experiencias concretas", *Jornadas RED-U*, pàgines 11-12.
- Freire, M. P.; Díaz, R.; Martínez, F.; Maside, J. M.; Del Rio, M. L.; Vázquez, E. (2015) "Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado", *Revista de Docència Universitària*. Vol. 13, núm. 2, pàgines 323-344.

- Fundación Everis (2017) *III Ranking Universidad Empresa. Encuestas a las empresas españolas sobre la empleabilidad de los recién titulados*. Disponible a: https://es.fundacioneveris.com/RK_Universidad_Empresa2017_fundacioneveris.pdf
- García-Montalvo, J. (2001) *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y en Europa*. València: Fundación Bancaja.
- Guerrero, M. E. (2007) "Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado", *Acta Colombiana de Psicología*. Vol. 10, núm. 2, pàgines 190-192.
- Healey, M.; Lannin, L.; Stibbe, A.; Derounian, J. (2013) *Developing and enhancing undergraduate final-year projects and dissertation*. York: HE Academy.
- López-Borrull, A.; Cobarsí-Morales, J. (2014). *Trabajo Final de Grado Información y Documentación de la UOC: experiencias para una mejor inserción laboral*. Ponència presentada al "I Congreso Interuniversitario del Trabajo Fin de Grado (TFG). Retos y oportunidades del TFG para la sociedad del conocimiento". Valladolid, Espanya.
- Machado, E. F.; Montes de Oca, N.; Mena, A. (2008) "El desarrollo de habilidades investigativas como objetivo educativo en las condiciones de la universalización de la educación superior", *Revista Pedagogía Universitaria*. Vol. 13, núm. 1, pàgines 156-180.
- Manzanares, A.; Sánchez, J. (2016) "Aplicaciones de la tutoría y la evaluación para activar competencia en los trabajos fin de grado y de máster", a Mateo, A.; Manzanares, A. (coord.) *Mejores maestros, mejores educadores*. Màlaga: Aljibe, pàgines 195-216.
- Passarini, J.; Rodríguez, B.; Borlido, C. (2016) "Impacto de un cambio curricular en la empleabilidad de los graduados veterinarios de la Universidad de la República de Uruguay", *Revista Cubana de Educación Superior*. Vol. 35, núm. 1, pàgines 64-74.
- Pérez, J. E.; Aguilera, D. S. (2012) "De la teoría a la práctica. El proceso de diseño e implantación de los grados de Geografía en las universidades españolas", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*. Núm. 58.
- Reial Decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments universitaris oficials. Disponible a: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-18770-consolidado.pdf>
- Rubio, M. L.; Torrado, M.; Quirós, C.; Valls, R. (2018) "Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar el Trabajo de Fin de Grado", *Revista Complutense de Educación*. Vol. 29, núm. 2, pàgines 335-354.