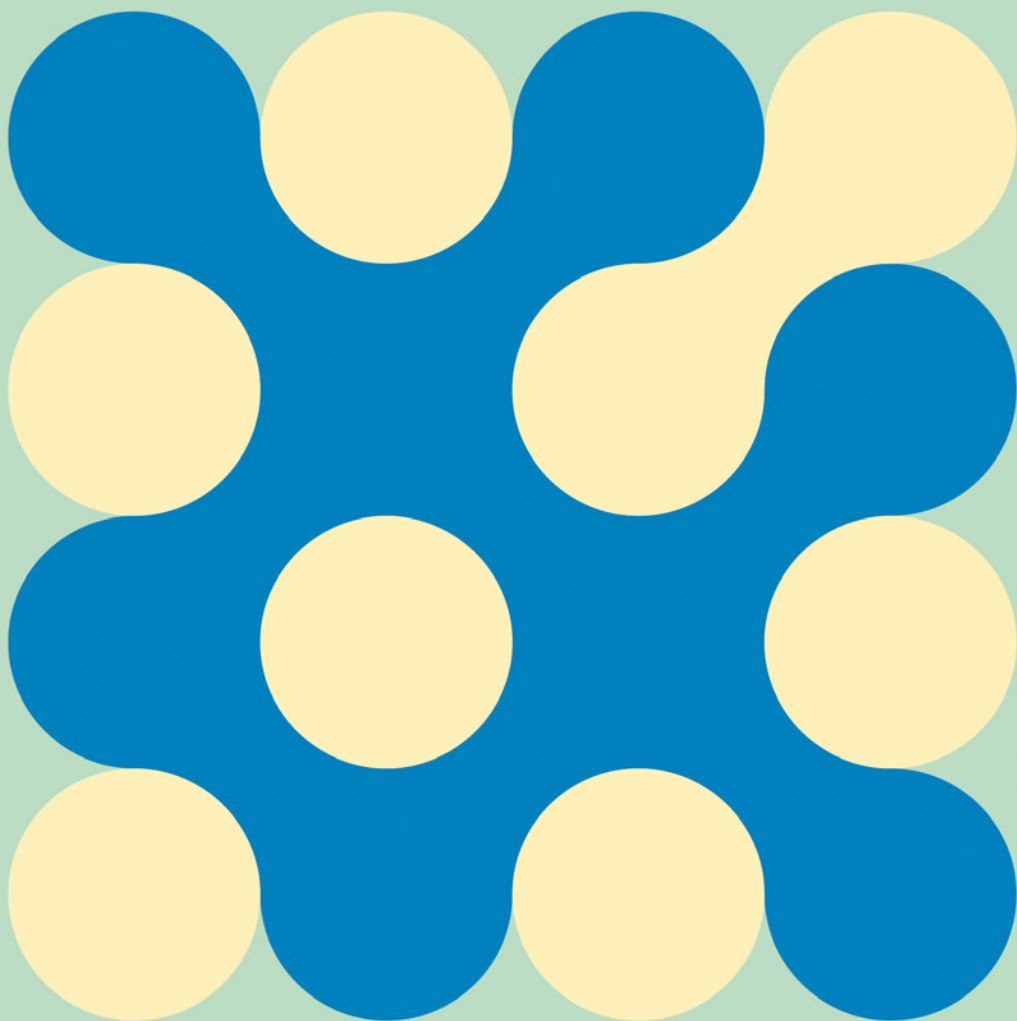


La docència universitària avui

Reflexions de les Xarxes i els Grups d'Innovació Docent de la Universitat de Girona



David Ballester-Ferrando
Sílvia Aznar Suñer (coord.)



La docència universitària avui
Reflexions de les Xarxes i els
Grups d'Innovació Docent de
la Universitat de Girona

David Ballester-Ferrando
Sílvia Aznar Suñer (coord.)

Dades CIP recomanades per la Biblioteca de la UdG

CIP 378.14 DOC

La docència universitària avui : reflexions de les xarxes i els grups d'Innovació docent de la Universitat de Girona / David Ballester-Ferrando, Sílvia Aznar Suñer (coord.). – Girona : Documenta Universitaria : Universitat de Girona, desembre de 2025. – 1 recurs en línia (248 pàgines)
ISBN 978-84-8458-764-4 (Universitat de Girona). ISBN 978-84-9984-727-6 (Documenta Universitaria)

I. Ballester Ferrando, David, editor literari II. Aznar, Sílvia, editor literari III. Contenidor de (Obra): Patiño Masó, Josefina. Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat
1. Ensenyament universitari – Innovacions tecnològiques
2. Ensenyament – Innovacions 3. Llibres electrònics

CIP 378.14 DOC

Correcció del text original: Universitat de Girona
Disseny de la coberta: Documenta Universitaria
Il·lustració de la coberta: Documenta Universitaria
© del text: els seus autors i les seves autores
© de l'edició: Documenta Universitaria*
www.documentauniversitaria.com
info@documentauniversitaria.com
Documenta Universitaria* d'Edicions a Petició, SL

ISBN UdG: 978-84-8458-764-4
ISBN DU: 978-84-9984-727-6
DOI: 10.33115/b/9788499847276

Girona, desembre de 2025



Els textos i imatges publicats en aquesta obra estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari— a una llicència Creative Commons de tipus Reconeixement-NoComercial (BY-NC) v.4.0. Podeu copiar-los, distribuir-los i transmetre'ls públicament sempre que en citeu l'autor i la font i que no en feu un ús comercial. La llicència completa es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Universitat
de Girona



Documenta
Universitaria

@DocUniv
documentauniversitaria.com

Índex

Pròleg	7
---------------------	---

Introducció	9
--------------------------	---

Sílvia Aznar Suñer, David Ballester-Ferrando

Motivació i participació de l'estudiantat i el professorat	19
---	----

Josefina Patiño-Masó, Laura Serra Saurina, Anna Amadó Codony,
Helena Benito Mundet, Cristina Bosch-Farré, Laura Clarós Jorge,
Aleix Díaz Herrera, Josep Duran Carpintero, Francisco Javier
Espinach Orús, Fernando Julián Pérez, Albert Lladó Martínez,
Maria del Carmen Malagón-Aguilera, Gemma Renart-Vicens,
Manel Alcalà Vilavella, Marianna Soler Ortega, Lluïsa Escoda
Acero, Jesús Planella Morató

Trencar les parets de l'aula per a un aprenentatge actiu, col·laboratiu, interdisciplinari i amb la comunitat	43
--	----

Dolors Cañabate, Jordi Colomer, Esther Hernández, Lluís Nogué,
Marta Planas, Carol Puyaltó, Carme Trull, Tong Zhou

Metodologies actives: sí o no i perquè?	63
--	----

Jaume Puig i Bargués, Anna Amadó Codony, Helena
Benito Mundet, Cristina Bosch-Farré, Maria del Carmen
Malagón-Aguilera, Josefina Patiño-Masó, Luz María Pérez
Muñoz, Gemma Renart-Vicens, Laura Serra Saurina, Rosa Suñer
Soler, Paula Vilalta Gallart

Reflexions sobre l'avaluació en la docència universitària	79
--	----

Gerard Arbat, Lidia Feliu, Isaac Besalú, Núria Giralt, Sara Malo,
Afra Masià, José Alberto Méndez, Anna Planas-Lladó, Joan Pujol,
Eva Serrat, Joan Josep Sunyol, Enrique Verdú

Acció tutorial: Com acompanyar l'estudiant universitari	99
--	----

Núria Felip Jacas, Montserrat Heras Corominas, Mònica Iglesias
Juncà, Eva Marguá Grabulosa, David Pavon Gamero, Dolors
Verdaguer Murlà, Marcel Vergés Aiguaviva

Docència en anglès, i ara què?	115
Mònica Puntí-Brun, Julie Waddington, Natàlia Ferrer-Roca, Maria Miranda Gómez, Marc Yeste	
Internacionalització, interculturalitat i metodologia COIL	135
Elena Rondós Casas, Pilar Morera Basuldo, Jordi Serra Simón, Marc Yeste Oliveras, Alícia Bets Avila, Isabel Paulino, Joan Solé	
Com podem introduir la perspectiva de gènere en la docència universitària	157
Pilar Albertín-Carbó, Concepció Fuentes-Pumarola, Maria Lluïsa Faxedas-Brujats, David Cámara-Liebana, Oriol Vidal-Fàbrega, Mariona Masgrau-Juanola, Eva Bussalleu-Muntada, Laura Clarós-Jorge, Nil Sánchez-Quiroga, Nora Navarro-Badosa, Paula Abril-Sasso, Saray Espinosa	
Els objectius de desenvolupament sostenible i l'educació per la sostenibilitat a la docència	183
Leslie Mahe Collazo Expósito, Jesús Granados Sánchez, Anna Serra Salvi, Meriam Boulahrouz Lahmidi, Maria Rosa Terradellas	
La perspectiva en salut, un contingut per incorporar en la docència universitària	197
Fabiana S. Scornik, Enrique Bitchachi Agay, Francis García Collado, Josep Garre Olmo, Alessandro Lalli, Mireia López Siles, Marc Pérez Burriel, Guillermo J. Pérez, Marta San Millan Alonso, Xavier Xifró Collsamata	
Intel·ligència artificial i educació a la universitat	219
Paco Abril, Esther Argelagós, Jerónimo Hernández-González, Alba Abras, Josep Garre, Gonzalo Besuievsky, Mireia López Siles, Núria Mallorquí-Bagué, Adrià Vilà-Ballo, Ana Gallego, Jordi Cicres, Albert Lladó, Susana Mantas, Rosa Noell, Natàlia Ferrer-Roca, Ronald Márquez, Liliana Vargas-Murga, Llorenç Burgas, Joaquim Massana, Ivan Contreras, Marta San Millán, Diana Xixiang Comas Álvarez, Sara Casas Fernández, Jesús Marí Gorreto, Adriana Becerra	

Trencar les parets de l'aula per a un aprenentatge actiu, col·laboratiu, interdisciplinari i amb la comunitat

Dolors Cañabate,^{1,2} Jordi Colomer,¹ Esther Hernández,¹ Lluís Nogué,^{1,2} Marta Planas,^{1,2} Carol Puyaltó,³ Carme Trull,³ Tong Zhou¹

Introducció

En un moment de canvis accelerats en el nostre entorn global, l'educació s'ha vist impulsada a reflexionar sobre el seu paper davant dels desafiaments que presenta la societat contemporània. La societat es troba en un procés continu de transformació i requereix individus genuïns, creatius, col·laboratius, sostenibles, capaços i responsables, que presentin i resolguin reptes significatius, especialment pel que fa a l'educació superior, pel deure que té la universitat cap al compromís comunitari (Cañabate *et al.*, 2021a).

L'aula, tradicionalment concebuda com un espai limitat amb un disseny arquitectònic, ha estat des de sempre un símbol de l'educació estructurada, rígida i convencional. Les parets físiques d'una aula no només delimiten l'espai físic, no només separen l'estudiantat del món exterior, sinó també les

1 Xarxa Interuniversitària en Aprenentatge Cooperatiu. Aquesta xarxa està integrada per professors de la Universitat de Girona, la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, la Universitat Rovira i Virgili i la Universitat Oberta de Catalunya. També en formen part universitats de Corea del Sud, Lituània i França. La xarxa aplega investigadors al voltant de l'aplicació dels aprenentatges col·laboratiu i cooperatiu en diferents branques: educació física, humanitats i ciència, amb l'objectiu de potenciar l'educació de qualitat i el desenvolupament sostenible.

2 Xarxa en Aprenentatge Cooperatiu. Aquesta xarxa està integrada per professorat i investigadors en aprenentatge cooperatiu que imparteixen docència en diferents graus de la UdG: química, economia, enginyeria mecànica, mestre/a d'infantil i primària. L'objectiu de la xarxa és implementar enfocaments cooperatius de qualitat a l'aula universitària i conèixer la percepció de l'alumnat i del professorat respecte a la motivació i els resultats d'aprenentatge.

3 Grup d'Innovació Docent «Narratives en Educació Social». Aquest grup, integrat per professorat vinculat al Grau en Educació Social de la UdG, té l'objectiu d'incloure les veus de les persones usuàries en la formació inicial dels futurs professionals de l'acció socioeducativa. Aquest objectiu representa una estratègia clau per afavorir que aquests professionals siguin més conscients de les necessitats reals de les persones amb les quals treballaran i puguin orientar accions socioeducatives realment centrades en les persones.

disciplines, les metodologies i, sovint, els subjectes implicats en el procés educatiu. L'aula, com un microcosmos, ha estat concebuda per allotjar una estructura rígida amb què es transmet el coneixement d'una manera unidireccional: el mestre explica, els alumnes escolten, i el temps es mesura en funció de les hores lectives (Perkins, 2014).

Trencar les parets de l'aula no és només una qüestió física, sinó també un repte pedagògic, un desafiament a les convencions i una invitació a repensar com entenem l'aprenentatge. Trencar parets implica obrir espais per a la interacció, l'escolta activa i el diàleg. Paulo Freire (2005) va ser un dels primers autors a criticar la rigidesa del sistema educatiu tradicional. Al llibre *Pedagogia de l'oprimit*, Freire defensa que l'ensenyament ha de ser un procés que fomenti la reflexió crítica i la participació activa de l'alumnat. Per a ell, l'educació és una pràctica de llibertat i alliberament que implica el trencament de les jerarquies rígides entre professorat i alumnat, i una cocreació de coneixement entre totes les persones implicades. Per això la idea de trencar les parets de l'aula està alineada amb el que Freire anomenava *educació alliberadora*. Les escoles, instituts i universitats han de convertir-se en espais inclusius, flexibles i oberts a noves idees, amb l'objectiu de preparar els estudiants per afrontar els grans reptes globals del nostre temps, com ara la crisi climàtica, la descarbonització, la pèrdua de biodiversitat, la contaminació química, la desigualtat social i la igualtat de gènere (Cañabate *et al.*, 2023). L'educació ha de ser vista com un procés que no només forma individus, sinó que té un impacte directe en la comunitat i en el món (Domínguez, 2013).

Un dels camins per desenvolupar aquest tipus d'educació és el foment d'un aprenentatge actiu, col·laboratiu i interdisciplinari. Parlem d'un ensenyament obert i cooperatiu, que permeti una experiència compartida de transformació, tant individual com col·lectiva, que promogui la consciència crítica (Colomer *et al.*, 2021a). Un ensenyament obert es basa en la flexibilitat d'accés als recursos, promou l'ús de materials i eines digitals accessibles a tothom i fomenta l'aprenentatge autònom i autodirigit de l'estudiantat (Perkins, 2014).

Quan parlem d'un model d'ensenyament col·laboratiu ens referim a un model que promou la cooperació entre estudiants. L'aprenentatge es produeix no només a través de la recepció passiva d'informació, sinó a través de l'intercanvi d'idees, la discussió, la reflexió i la creació de coneixement conjunt. En lloc d'una relació vertical entre professorat i alumnat es busca una estructura més horitzontal i compartida, on l'estudiantat és agent actiu del seu aprenentatge. Aquest enfocament té profundes arrels en les teories de l'aprenentatge social i constructivista, i es veu reforçat per l'ús de les noves tecnologies, que permeten una major interconnexió i interactivitat entre estudiants i recursos educatius (Dewey, 2011; Wenger, 1998; Vygotsky, 1978; Papert, 1980).

Les noves metodologies educatives —aprenentatge cooperatiu, aprenentatge reflexiu, aprenentatge basat en projectes, entre d'altres— estan estretament relacionades amb la idea de trencar les parets de l'aula, ja que proposen un

enfocament de l'ensenyament més dinàmic, flexible, inclusiu, col·laboratiu i adaptat als reptes i necessitats actuals de la societat. En aquest sentit, l'educació ha d'evolucionar per adaptar-se als canvis socials, tecnològics i culturals, i proporcionar a l'estudiantat les eines per gestionar el seu propi aprenentatge més enllà de l'aula (Perkins, 2014). L'accés a la informació s'ha de promoure des de l'ètica i la igualtat, per exemple. L'aprenentatge ha de ser formulat des de principis bàsics prou arrelats per a fer front als aspectes socials i ambientals. Tot l'ecosistema educatiu ha de ser permeable a les problemàtiques ambientals i socials, i com actuar sobre les fonts que les causen i com adaptar-se a les conseqüències.

Les noves metodologies educatives estan directament relacionades amb el concepte de trencar les parets de l'aula perquè promouen un aprenentatge més flexible, col·laboratiu i adaptat a les necessitats individuals i socials. En lloc de limitar l'aprenentatge a un espai físic i temporal, aquestes metodologies obren noves possibilitats a l'accés a coneixements, a la interacció global i a l'aprenentatge compartit. D'aquesta manera els estudiants, lluny de ser receptors passius de coneixement, esdevenen agents actius en la seva pròpia formació (Escarbajal i Martínez, 2023, Defaz Taïpe, 2020).

L'aprenentatge cooperatiu és una de les metodologies més potents per trencar les parets de l'aula perquè promou la col·laboració activa entre estudiants i el treball conjunt per aconseguir objectius comuns. Parlem de l'aula com a espai per a l'experimentació d'emocions i connexions. Si hi afegim l'aprenentatge reflexiu, l'alumnat ha de poder resoldre reptes de manera significativa i crítica (Cañabate *et al.*, 2018; Blasco-Serrano *et al.*, 2022). El professorat passa a esdevenir guia i facilitador d'un procés d'aprenentatge que és, en gran mesura, col·laboratiu, participatiu, creatiu i reflexiu (Colomer *et al.*, 2018).

Trencar les parets de l'aula també vol dir superar les divisions de les matèries o assignatures per afavorir una visió més holística i interdisciplinària. Només així es poden desenvolupar persones amb pensament crític capaces de comprendre i transformar el món que ens envolta. Els projectes interdisciplinaris i l'aprenentatge basat en reptes són maneres d'introduir aquesta concepció integradora del coneixement. El concepte de trencar les parets de l'aula, i més concretament entre les disciplines, es fonamenta en la necessitat de plantejar a l'estudiantat reptes complexos. En aquest sentit, els projectes interdisciplinaris i l'aprenentatge basat en reptes emergeixen com a metodologies clau per promoure una visió integradora del coneixement. És el repte mateix el que genera l'obtenció de nou coneixement i recursos o eines. L'estudiant ha de solucionar una situació problemàtica rellevant i oberta per a la qual es demana una solució real. Alhora, es requereix que l'estudiant creï una solució que resulti en una acció concreta que ha valorat entre altres solucions possibles. Els reptes fomenten el pensament crític i el desenvolupament de la recerca d'informació, i generen coneixement en l'àmbit del repte i la capacitat per a trobar solucions viables a problemes complexos. D'acord amb Kuhlthau *et al.* (2015), els projectes interdisciplinaris faciliten la creació de connexions

significatives entre conceptes de diverses àrees de coneixement, i això millora la capacitat dels estudiants per transferir i aplicar el que han après en diferents situacions. Això fa que els continguts acadèmics no es percebin com a aïllats, sinó com a part d'un conjunt més ampli i interrelacionat. Quan els estudiants treballen en projectes interdisciplinaris que impliquen reptes reals, aprenen a integrar coneixements d'àrees diverses, la qual cosa potencia la seva capacitat d'adaptació i innovació, i les habilitats fonamentals en el segle XXI (Bassachs *et al.*, 2020; Zhou, 2023).

Trencar les parets de l'aula

Aquest capítol es divideix en quatre parts. En primer lloc, es presenta l'experiència d'integrar l'educació ambiental i l'educació física per a un futur més sostenible. En segon lloc, es plantegen els hàbits saludables en l'educació fora de l'aula; en tercer lloc, es presenten els reptes contextualitzats, i en quart lloc es descriu l'experiència del creuament de sabers com una aposta per trencar les parets simbòliques de l'aula i incorporar-hi la veu de les persones que habitualment han estat excloses de l'espai universitari.

Les possibilitats d'una educació que va més enllà de les aules: la integració de l'educació ambiental i l'educació física com a exemple

La teoria de l'educació ambiental ha evolucionat des d'una simple estratègia de potenciar la conservació dels ecosistemes a un marc integral que potencia la transmissió del coneixement, l'aprenentatge vivencial i la formació de valors en contextos basats en les connexions entre paradigmes i reptes socials i ambientals (Knight *et al.*, 2019). Aquest marc teòric posa l'accent en tres dimensions clau: la comprensió cognitiva dels problemes ambientals, el desenvolupament de valors favorables al medi ambient i la participació en accions concretes de conservació. Molts investigadors destaquen que l'educació ambiental efectiva produeix resultats tant immediats com a llarg termini en múltiples àmbits, com ara un millor coneixement dels processos ambientals, habilitats de pensament crític, una millor consciència ambiental i autoeficàcia, un compromís sostingut en les pràctiques de conservació i el desenvolupament de la responsabilitat ambiental col·lectiva (Ardoin *et al.*, 2015).

La complexitat dels reptes ambientals contemporanis exigeix un enfocament interdisciplinari de l'educació ambiental (Toomey *et al.*, 2017). Aquesta necessitat d'integració crea oportunitats úniques, per exemple, a l'educació física, ja que proporciona contextos autèntics per a l'aprenentatge ambiental mitjançant activitats a l'aire lliure, oportunitats d'aprenentatge vivencial que

connecten el moviment físic amb la consciència ambiental, espais socials per a la resolució de problemes ambientals col·laboratius i plataformes pràctiques per desenvolupar comportaments sostenibles. Estudis recents han demostrat que la integració dels principis d'educació ambiental en els programes d'educació física pot millorar significativament l'alfabetització ambiental dels estudiants, fer desenvolupar hàbits de vida sostenibles, fomentar el lideratge ambiental comunitari i promoure una gestió ambiental activa.

En el context de l'educació física es pot treballar, per exemple, el concepte de baixes emissions de carboni. En aquest cas, la teoria de l'educació ambiental proporciona una orientació essencial per dissenyar activitats físiques conscients adreçades a copsar un repte ambiental, desenvolupar objectius d'aprenentatge centrats en el desenvolupament sostenible i la circularitat dels processos, crear escenaris autèntics de resolució de problemes ambientals i avaluar els resultats d'aprenentatge ambiental tant immediats com a llarg termini. Aquesta integració teòrica és particularment eficient, ja que aborda tant els aspectes cognitius com de comportament per part de l'alumnat mitjançant experiències d'aprenentatge contextualitzat. Massa vegades les propostes estan poc contextualitzades i s'adrecen a formular l'educació física o l'educació ambiental de manera sintètica, sense espais de comunicació, o desenvolupades sense tenir en compte els reptes que han d'afrontar les societats actuals i, per tant, els i les estudiants de tots els sistemes educatius. Ens referim a estudiants tant d'educació infantil com de primària i secundària, així com també a estudiants universitaris, que poden treballar tant en sistemes formals com no formals o, fins i tot, informals.

La sinergia entre l'educació ambiental i l'educació física, per exemple, pot crear un enfocament pedagògic únic que no només millora la consciència mediambiental sinó que també desenvolupa habilitats pràctiques per a una vida sostenible a través del compromís comunitari i l'aprenentatge vivencial.

A més, aquest enfocament integrat respon al reconeixement creixent que l'educació ambiental efectiva ha d'anar més enllà de la instrucció tradicional basada en l'aula per incorporar experiències del món real i aplicacions pràctiques. L'educació física, amb el seu èmfasi en la participació activa i l'aprenentatge vivencial, proporciona una plataforma ideal per implementar aquests principis. Mitjançant activitats físiques adreçades a reduir la petjada de carboni, les i els estudiants poden desenvolupar simultàniament habilitats físiques, consciència ambiental i patrons de comportament sostenibles, creant un enfocament més holístic i eficaç cap als reptes ambientals i socials (Yarime *et al.*, 2012).

La teoria de l'educació ambiental se centra en el desenvolupament de coneixements, habilitats i actituds necessàries per a la gestió ambiental. Hungerford i Volk (1990) descriuen el procés de desenvolupament des de la consciència ambiental fins al coneixement, les actituds i les habilitats, que culmina en comportaments ambientals responsables. Mitjançant la integració d'aquests dos marcs teòrics, el disseny i implementació d'activitats d'educació

física centrades en les emissions de carboni proporcionen una plataforma única perquè els estudiants desenvolupin un sentit de responsabilitat col·lectiva cap a les qüestions ambientals.

En aquest model d'educació integral, el sentit de la responsabilitat individual empeny l'alumnat a adquirir experiència directa en l'entorn natural, mentre que la teoria de l'aprenentatge cooperatiu els anima a participar activament en l'activitat (Mandrillon *et al.*, 2024). Mitjançant l'aprenentatge cooperatiu, les i els estudiants són capaços de desenvolupar les habilitats interpersonals i de resolució de problemes necessàries per resoldre reptes ambientals complexos (Wang i Wu, 2022). D'altra banda, les teories de l'educació ambiental enforteixen encara més les habilitats d'acció ambiental dels estudiants proporcionant-los maneres concretes de practicar la conservació ambiental (Ardoin *et al.*, 2020).

L'aprenentatge cooperatiu aplicat a activitats físiques amb baixes emissions de carboni no només desenvolupa la comprensió del treball en equip per part dels estudiants, sinó que també crea una actitud compartida respectuosa amb el medi ambient i la consciència de baixes emissions de carboni (Bofferding i Kloser, 2015). Aquestes activitats milloren les capacitats cognitives de l'alumnat per protegir el medi ambient de manera sostenible mitjançant la construcció i el reforç del coneixement ambiental. Aquest enfocament no només millora els seus comportaments socials i ambientalment conscients, sinó que també promou la pràctica d'un comportament ambiental responsable (Mahat *et al.*, 2020; Ramchunder i Ziegler, 2021). Quan s'integren tots aquests conceptes, es pot oferir un enfocament innovador a l'educació física amb baixes emissions de carboni. Aquest marc integrador ens permetria aprofundir en la complexa relació entre l'activitat física, la interacció social i la consciència ambiental, amb l'esperança de portar l'estudiant a desenvolupar comportaments de conservació ambiental més efectius i sostinguts (Dyson i Casey, 2012).

A més, aquesta proposta pot tenir un efecte més positiu en la promoció de la consciència de les persones sobre la protecció del medi ambient i sobre les baixes emissions de carboni. Així mateix, demana la creació d'un entorn d'aprenentatge ecològic al campus per tal de potenciar els hàbits ambientals de les i els estudiants (Wang *et al.*, 2020). Aquesta proposta podria fer que escoles, famílies i comunitats unissin forces per crear un ambient respectuós amb el medi ambient (Epstein, 2018), i promoure la formulació de polítiques i normatives rellevants per institucionalitzar i normalitzar l'educació ambiental (Geng *et al.*, 2012). L'objectiu d'aquesta proposta sobre la integració de l'esport i el medi ambient es pot concretar en l'impacte ambiental dels esports a l'aire lliure, explorar l'ambientalització de les instal·lacions esportives, la gestió del cicle de vida dels equipaments esportius i les mesures de protecció del medi ambient per a grans esdeveniments, amb l'objectiu d'aconseguir un desenvolupament sostenible en l'esport i el medi ambient.

Per a això, cal explorar de manera activa maneres efectives d'integrar elements de protecció del medi ambient en els currículums i en la formació esportiva, promoure estils de vida baixos en carboni i difondre el concepte de protecció del medi ambient (Macarenhas *et al.*, 2021). Tant si es tracta d'educació ambiental com de recerca sobre la integració de l'esport i el medi ambient, l'objectiu general és la promoció del desenvolupament sostenible i la reducció de les pressions ambientals. Aquests esforços contribueixen col·lectivament a la recerca contínua de la humanitat d'harmonitzar l'economia, la societat i els ecosistemes naturals. Aquesta integració teòrica obre noves vies per examinar els vincles entre l'educació física, l'aprenentatge social i la responsabilitat mediambiental, i proporciona orientacions teòriques per fomentar futurs ciutadans i ciutadanes conscients amb el medi ambient i socialment responsables. Per això, les possibilitats d'una educació que vagi més enllà de les aules requereix situar i contextualitzar els aprenentatges i capacitar l'estudiantat cap a la formulació de solucions per afrontar tant els reptes socials com els ambientals.

Promoure hàbits saludables més enllà de les aules

Segons l'Organització Mundial de la Salut, la salut no és només l'absència de malaltia, sinó un estat complet de benestar físic, mental i social. Aquesta definició posa en evidència que qualsevol intervenció educativa que vulgui promoure la salut ha de tenir en compte aquests tres aspectes de manera integrada. La salut de l'estudiantat està estretament vinculada al seu rendiment acadèmic, i això reforça la necessitat d'abordar temes com ara l'activitat física, l'alimentació saludable i el benestar emocional dins del currículum escolar com a eix transversal a l'educació.

El sedentarisme associat a les hores d'estudi pot provocar problemes com ara l'obesitat infantil, la disminució del rendiment acadèmic i, a llarg termini, el desenvolupament de malalties cardiovasculars (García-Hermoso *et al.*, 2023). Per aquest motiu, una de les propostes més efectives per millorar la salut de l'estudiantat és integrar el moviment i l'activitat física en el dia a dia escolar, per poder transferir aquest hàbit a l'etapa adulta, etapa en la qual s'observa una disminució de pràctica d'activitat física amb l'edat, sobretot en el gènere femení (Hernández *et al.* 2025). Les iniciatives que fan ús de metodologies actives, en què l'alumnat aprèn a partir d'experiències que els impliquen en l'aprenentatge, i les iniciatives en què treballen amb petites pauses per dur a terme exercicis físics curts, dins i fora de l'aula, han demostrat un impacte positiu en l'atenció i la concentració de l'alumnat (Mullender-Wijnsma *et al.*, 2015) i millores de les funcions executives i de resultats acadèmics (Infantes-Paniagua *et al.*, 2023).

L'espai on es duen a terme els continguts curriculars influeix en la salut i el benestar de l'estudiantat. Dissenyar espais flexibles i adaptatius permet

integrar moviments, postures variades i activitats físiques que redueixen el sedentarisme i milloren el rendiment acadèmic. En aquest sentit, l'aprenentatge fora de l'aula pot reduir els nivells d'estrès i pot millorar la concentració i la motivació de l'alumnat (Kuo *et al.*, 2019). L'aprenentatge fora de l'aula combina l'ensenyament amb activitats a l'aire lliure que afavoreixen l'autonomia i l'activitat física i tenen un impacte positiu en la salut mental.

Un primer exemple pràctic podria ser la preparació de sessions en les quals el mestre o la mestra planteja un problema o situació; «A l'escola es vol promoure un estil de vida saludable i incrementar el moviment durant l'hora del pati. Què podem fer per aconseguir-ho?» A partir d'aquesta pregunta, l'alumnat, organitzat per grups, investiga i reflexiona sobre la importància de l'activitat física i els hàbits saludables. A continuació, els i les alumnes comparteixen idees sobre com ho poden fer perquè el pati sigui un espai més actiu i dinàmic. Cada grup identifica activitats físiques beneficioses per a la salut, com ara saltar a corda, córrer, fer equilibris o exercicis de força i, consensuant-ho amb el mestre o la mestra, el disseny d'una estació d'un circuit d'activitat física. Cada estació inclou la descripció dels exercicis, els materials necessaris i l'explicació dels beneficis per a la salut. Un cop dissenyat, es prepara el circuit al pati de l'escola, amb les diferents estacions creades per cada grup. Els i les alumnes participen en totes les estacions, contrasten la seva eficàcia i valoren si els exercicis són adequats i proposen millores, si cal.

Un segon exemple, amb l'objectiu de promoure hàbits saludables, és l'activitat «Exploradors de la salut». En aquesta proposta l'alumnat es divideix en grups cooperatius de 4 participants, amb un rol cadascú: cartògraf, investigador, missatger i guia. La dinàmica consisteix a recórrer diferents estacions ubicades en un espai exterior, com ara el pati, un parc o un bosc, en què han de superar reptes físics i cognitius relacionats amb la salut integral. Dins les diferents activitats, es pot incloure «La caça d'aliments saludables», en la qual l'alumnat ha de buscar imatges amagades d'aliments i, un cop trobades, classificar-les en saludables o no saludables. A continuació, cooperen per construir una piràmide alimentària, argumenten les seves decisions i reflexionen sobre la importància d'una dieta equilibrada.

Un tercer exemple és el «Circuit actiu», en què grups cooperatius han de superar un circuit elaborat amb diferents materials i seguint unes pautes concretes, com per exemple passar-se una pilota, sense tocar-la amb les mans, entre tots els membres del grup o creuar un pont agafats de les mans i travessar un riu ple de pedres. La dificultat rau en el fet que han d'acordar entre tots com afrontar el repte, fent ús d'habilitats i destreses físiques consensuades per l'equip per tal d'arribar tots junts a finalitzar el circuit amb èxit.

Trencar les parets de l'aula a través dels reptes contextualitzats

En el marc dels reptes globals actuals, l'educació ha de tenir un paper transformador i el seu contingut ha de tractar qüestions rellevants sobre el desenvolupament social, tot promovent valors com la cooperació, la solidaritat, la igualtat i la inclusió. Així mateix, és necessari desenvolupar habilitats per avaluar i valorar els riscos, el perill i la incertesa, analitzar sistemes complexos, mesurar les conseqüències de les accions i trobar solucions que fomentin canvis sostenibles (Colomer *et al.*, 2021b). Es considera que la utilització de metodologies actives com ara l'aprenentatge cooperatiu facilita l'establiment de connexions socials alhora que fomenta la implicació personal i la responsabilitat individual (Schul, 2011; Pavan i Santini, 2013). En el procés d'aprenentatge cooperatiu, l'estudiantat aprèn a comunicar-se de manera efectiva mitjançant l'explicació de les seves experiències. Aquest exercici no només millora la seva expressió oral i escrita, sinó que també l'ajuda a desenvolupar noves formes de pensament (Gillies i Boyle, 2010). A més, la participació activa en discussions de grup afavoreix un discurs més elaborat i fomenta contribucions intel·lectualment enriquidores (Gillies i Boyle, 2010; Gillies, 2006).

En les darreres dècades, l'aprenentatge cooperatiu s'ha consolidat com una metodologia efectiva i diversos estudis duts a terme en diferents nivells educatius han demostrat la seva eficàcia en el desenvolupament cognitiu, social i afectiu dels estudiants (Cañabate *et al.*, 2018; Gillies i Boyle, 2010; Johnson i Johnson, 2017; Page, 2017). També s'ha descrit que l'aprenentatge cooperatiu afavoreix el benestar i l'autoestima i que promou una actitud positiva envers l'experiència universitària perquè fomenta la socialització i l'aprenentatge (Johnson i Johnson, 2009; Colomer *et al.*, 2018; Cañabate *et al.*, 2018). L'estudiantat percep l'aprenentatge cooperatiu com a beneficiós, ja que millora tant el seu rendiment acadèmic com les seves habilitats socials i la seva capacitat per treballar en equip (Adu i Galloway, 2015; Bayraktar, 2011).

L'aprenentatge sobre sostenibilitat i la resolució de problemes socials reals està estretament relacionat amb els beneficis de l'aprenentatge cooperatiu (Schul, 2011; Pavan i Santini, 2013). De fet, l'aprenentatge cooperatiu permet treballar en problemes complexos en àmbits inter o multidisciplinaris i utilitzar coneixements i mètodes de diferents disciplines, així com col·laborar per resoldre problemes o fer recerca. Els reptes físics cooperatius constitueixen una estratègia didàctica fonamentada en els principis de l'aprenentatge cooperatiu (Cañabate *et al.*, 2018; Colomer *et al.*, 2020b). Es tracta d'activitats amb un objectiu clarament definit, que es presenten com a desafiaments col·lectius que un grup ha de superar mitjançant la resolució d'un problema amb múltiples solucions possibles.

Els reptes físics cooperatius s'articulen en grups petits i es demana la implicació de tots els membres del grup per executar amb èxit les tasques encomanades (Cañabate *et al.*, 2018). L'estructura que se segueix a l'hora d'abordar els reptes és «pensar, compartir i actuar» per estimular la bona gestió del grup (Cañabate *et al.*, 2018). Els reptes físics cooperatius són situacions contextualitzades que acosten l'estudiantat a situacions reals o representatives. D'aquesta manera, es potencien les habilitats de caràcter més social, com ara el diàleg, el respecte, la posada en comú i l'acceptació democràtica dels acords, entre altres.

Segons Velázquez (2015), es poden identificar quatre components essencials en l'aprenentatge cooperatiu:

- Component conceptual: fa referència al problema plantejat i a les possibles solucions.
- Component motriu: implica l'execució de les possibles solucions, així com les habilitats i destreses necessàries per tal que aquestes siguin efectives.
- Component social: engloba els factors interpersonals, com ara la capacitat de comunicació en grup i la regulació de conflictes.
- Component afectiu: inclou els factors intrapersonals, com ara la motivació o les pors.

Els reptes físics cooperatius contextualitzats (Colomer *et al.*, 2021b; Colomer *et al.*, 2021a; Cañabate *et al.*, 2021a; Cañabate *et al.*, 2021b; Cañabate *et al.*, 2023) segueixen la mateixa estructura de preparació i intervenció que els reptes físics cooperatius i es caracteritzen per posar el focus de l'aprenentatge en el desenvolupament dels Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS); tenen com a objectiu empoderar l'estudiant perquè prengui decisions responsables, considerant els impactes socials, culturals, econòmics i ambientals, tant presents com futurs, i per tal que practiqui estils de vida sostenibles (Colomer *et al.*, 2021b). Schul (2011) i Pavan i Santini (2013) van evidenciar que l'aprenentatge sobre problemàtiques de sostenibilitat i la resolució de desafiaments socials reals estan estretament vinculats amb el potencial de l'aprenentatge cooperatiu. Quan se'n despleguen els principis, es poden establir relacions socials significatives, alhora que es promou la participació activa i la responsabilitat individual.

Els reptes psicomotrius cooperatius contextualitzats simbòlicament (Colomer *et al.*, 2021a; Nogué *et al.*, 2025) es defineixen com una estratègia metodològica que pretén estimular la implicació integral de l'infant a partir de resoldre un repte a partir de l'acció motriu significativa. El repte és una cocreació cognitiva social sobre un marc imaginari simbòlic que permet la vinculació emocional al mateix temps que ofereix un escenari per a la transmissió de continguts d'aprenentatge interdisciplinaris de manera socioconstructiva des l'expressivitat motriu.

Els reptes artístics cooperatius contextualitzats (Cañabate *et al.*, 2024; Cappello i Cañabate, 2025a, 2025b) també segueixen la mateixa estructura central dels reptes físics cooperatius. Se centren concretament en la millora de les habilitats

artístiques dels futurs docents en l'àmbit de l'educació física i el desenvolupament de la dansa. Aquests reptes promouen la construcció de projectes artístics multidisciplinaris que combinen diferents llenguatges i recursos, que col·loquen el moviment creatiu, la sensibilitat perceptiva física i la unitat cos-ment al seu nucli. Inclouen la dansa, el teatre i la *performance*, i es basen en el moviment físic com a mitjà per desenvolupar la creativitat i la imaginació, fent èmfasi en la improvisació i la generació de nous llenguatges de moviment que sorgeixen de les especificitats corporals i contextuals de les pròpies preformes.

Els reptes cooperatius també es poden plantejar com una activitat a desenvolupar fora de l'aula universitària. En aquest format, els i les estudiants treballen conjuntament en un entorn no presencial per assolir el repte proposat. La presentació d'aquest repte manté els mateixos elements indicats anteriorment i, per fer-ne un bon seguiment, es pot establir el lliurament periòdic de tasques. Atès que l'activitat es realitza sense la presència directa del professorat, és essencial garantir que es respectin els cinc elements fonamentals de l'aprenentatge cooperatiu. Per afavorir-ho, resulta especialment útil l'elaboració d'un full de compromís de repartiment de tasques on s'especifiquin les tasques a dur a terme i l'estudiant responsable de cadascuna, amb la corresponent signatura de tots els membres del grup. És essencial també que, en acabar l'activitat, es dugui a terme una valoració del funcionament del grup mitjançant una sessió de tancament reflexiu i una avaluació cooperativa que inclogui l'autoavaluació i la coavaluació.

Els reptes cooperatius, en les seves diverses variants, representen una estratègia didàctica cooperativa valuosa; Promouen una educació innovadora i crítica i contribueixen significativament al desenvolupament d'un alumnat més competent, responsable i creatiu.

Trencar les parets de l'aula universitària a través del creuament de sabers amb persones expertes per l'experiència

El creuament de sabers en el context universitari

El creuament de sabers és una proposta metodològica i epistemològica que parteix de la idea que el coneixement no és patrimoni exclusiu de les institucions acadèmiques, sinó que es construeix col·lectivament, des de la trobada entre diferents mirades i experiències de vida. En el camp de la formació en l'àmbit socioeducatiu, aquest enfocament pren una rellevància particular en reconèixer les persones usuàries de serveis com a subjectes de coneixement, amb una veu pròpia i legítima. El creuament de sabers implica, doncs, generar espais on els sabers acadèmics, professionals i d'experiència puguin dialogar en condicions d'horitzontalitat, qüestionant les jerarquies tradicionals i obrint camí a formes més democràtiques i participatives de producció de coneixement (Driessens *et al.*, 2016; Tanner *et al.*, 2017).

Aplicat a contextos universitaris, especialment en la formació de professionals de l'acció socioeducativa, aquest enfocament trenca simbòlicament i pràcticament les parets de l'aula: es desdibuixen els límits entre qui ensenya i qui aprèn, entre teoria i pràctica, entre institucions i comunitat. L'aprenentatge esdevé una experiència transformadora, en què el coneixement no només s'adquireix sinó que es construeix col·lectivament, des del reconeixement mutu i la implicació activa de totes les parts. Aquesta proposta s'emmarca en el que alguns autors i autores anomenen pedagogies crítiques o participatives, i es connecta amb moviments internacionals que promouen la inclusió de les persones amb experiència viscuda com a formadores en l'educació social i el treball social (Askheim *et al.*, 2016; Duffy i Beresford, 2021).

A la Universitat de Girona, aquest enfocament s'ha materialitzat a través de l'assignatura optativa Expertesa i transformació social, impulsada pel Grup d'Innovació Docent «Narratives en Educació Social» des del curs 2019-2020 (Planas-Lladó i Pallisera, 2024). Aquesta assignatura té com a objectiu reconèixer les persones que han viscut processos de dependència, institucionalització o exclusió com a expertes per l'experiència (EpE), i incorporar-les com a docents en el marc universitari.

L'assignatura, de 3 ECTS, es desenvolupa durant 14 setmanes i s'adreça a estudiants de quart curs del Grau en Educació Social. En cada edició hi participen uns 15 estudiants universitaris i una desena de persones EpE provinents de diferents serveis i institucions. Els perfils de les persones EpE són diversos: persones sense llar, amb discapacitat intel·lectual, amb addiccions, amb trastorns de salut mental, joves migrants o persones en situació de pobresa. Aquesta heterogeneïtat enriqueix profundament l'experiència, ja que aporta una pluralitat de mirades sobre les problemàtiques socials i les respostes institucionals. Des del curs 2019-2020 fins ara hi han participat més de 80 estudiants universitaris i 30 EpE.

Els continguts del curs s'organitzen en tres blocs: (1) l'experiència personal com a saber, (2) les relacions entre professionals, institucions i persones usuàries i (3) eines per a la transformació social. Les sessions es basen en metodologies actives, participatives i inclusives. Des de la primera sessió, es consensuen normes de convivència que garanteixen la seguretat i el respecte, com ara la confidencialitat. Una activitat clau és la ronda d'autopresentacions, en la qual totes les persones comparteixen qui són i com s'han apropiat a l'educació social.

Les dinàmiques de treball en grups mixtos permeten a l'alumnat i a les EpE analitzar conjuntament les relacions de poder dins dels serveis i proposar millores. El fet de compartir experiències vitals i professionals en peu d'igualtat afavoreix la comprensió mútua i la generació de nou coneixement. A més a més, les EpE reben un certificat acadèmic i el reconeixement formal dels crèdits, fet que trenca amb la idea d'una participació merament testimonial.

Impactes i oportunitats del creuament de sabers en l'educació, la pràctica professional i més enllà

Diversos estudis internacionals han posat de manifest l'impacte positiu de la inclusió de persones EpE en la formació universitària en educació social i treball social. En l'aspecte formatiu, l'alumnat destaca un aprenentatge més significatiu, emocionalment implicat i crític. El contacte directe amb les narratives de les EpE els permet qüestionar estereotips, entendre la complexitat de les trajectòries vitals i desenvolupar una mirada més empàtica i ètica envers les persones amb qui treballaran en el futur (Anghel i Ramon, 2009; Schön, 2016).

En l'aspecte professional, aquesta metodologia ajuda a repensar el rol dels professionals com a facilitadors de processos i no com a experts que imposen el seu discurs. El diàleg amb les EpE porta a reflexionar sobre les pràctiques establertes i convida a la innovació i la corresponsabilitat (Wilken *et al.*, 2021).

Finalment, en l'aspecte social, el creuament de sabers pot esdevenir una eina de transformació, ja que contribueix al reconeixement social de persones que sovint han estat excloses del debat públic i de la producció de coneixement. Participar en aquests espais pot tenir un efecte empoderador i reparador per a les persones expertes, alhora que promou una cultura institucional més inclusiva i democràtica (Duffy i Beresford, 2021; Cabiati i Levy, 2021).

El potencial d'aquesta metodologia transcendeix l'àmbit social i obre camins transformadors en diversos camps professionals i formatius. En educació, pot afavorir processos d'aprenentatge més contextualitzats, significatius i connectats amb les realitats de l'alumnat. En salut, pot contribuir a humanitzar l'atenció sanitària, incorporant les veus de pacients com a agents actius en la formació dels professionals. En l'àmbit judicial o penitenciari, pot generar espais de reconeixement i reparació que enforteixin una mirada restaurativa i no punitiva. I en l'àmbit de la recerca, el creuament de sabers enforteix enfocaments participatius, situats i centrats en les persones, que promouen coneixement arrelat i socialment rellevant. Així, aquest enfocament ofereix una via per transformar no només les pràctiques socials, educatives i sanitàries, entre d'altres, sinó també les polítiques i serveis públics des d'una perspectiva més justa, equitativa i col·lectiva.

Tanmateix, la implementació d'aquesta metodologia no està exempta de reptes. Cal prevenir la reproducció de jerarquies invisibles i de situacions de vulnerabilitat emocional. Per garantir una participació realment horitzontal i ètica, és fonamental evitar instrumentalitzacions, reconèixer i compensar adequadament el treball de les persones expertes i establir marcs pedagògics sòlids i col·laboratius per sostenir aquests processos. En aquest sentit, la reflexió contínua i l'aliança amb les entitats socials esdevenen elements clau per garantir-ne l'èxit i la sostenibilitat.

En definitiva, el creuament de sabers no és només una metodologia educativa; és un acte radical de democratització del coneixement i de transformació de les relacions de poder en l'àmbit formatiu, professional i institucional.

Conclusions

Els i les autores d'aquest capítol considerem que trencar les parets de l'aula implica una crida a un canvi profund i radical en la manera com concebem l'ensenyament i l'aprenentatge. Suposa obrir espais que connectin l'alumnat amb el món real, en què la creativitat, la col·laboració i la reflexió crítica esdevinguin eixos centrals del procés educatiu i formatiu. Implica reconèixer el coneixement com un procés viu que travessa disciplines, emocions i experiències.

Parlar de trencar les parets de l'aula és, en definitiva, un canvi de paradigma, no només en el disseny dels espais d'aprenentatge on l'estudiantat aprèn, sinó també en la forma com s'ensenya, i sobretot en la manera com es forma els futurs professionals. La formació s'ha d'adaptar als desafiaments actuals i ha de fonamentar-se en tres eixos principals: la sostenibilitat, les metodologies actives i l'educació social. Això exigeix un model educatiu més flexible, inclusiu i alineat amb les realitats de l'estudiantat i les necessitats d'una societat en canvi permanent (Colomer *et al.*, 2021b; Kazlauskienė *et al.*, 2021).

Trencar les parets de l'aula des d'una educació sostenible, democràtica, igualitària i inclusiva no només és una opció pedagògica, sinó una responsabilitat ètica i social. És un procés que permet a les institucions educatives desafiar les estructures de poder establertes, promoure la justícia social, garantir la igualtat de gènere i assegurar que ningú quedi enrere. Així mateix, contribueix a construir una societat més justa, participativa i respectuosa amb la preservació del medi ambient i la defensa dels drets humans.

Un món sense parets no només és un món més obert i divers, sinó també un món més ric en possibilitats, on l'educació no només forma persones, sinó que també les capacita per transformar la societat de manera crítica i col·lectiva.

Referències bibliogràfiques

- Adu, E. O. i Galloway, G. (2015). The effects of cooperative learning on students' economics achievement and attitude towards economics. *Journal of Economics*, 6(1), 30-36. <https://doi.org/10.1080/09765239.2015.11885014>
- Anghel, R. i Ramon, S. (2009). Service users and carers' involvement in social work education: Lessons from an English case study. *European Journal of Social Work*, 12(2), 185-199. <https://doi.org/10.1080/13691450802567416>

- Ardoin, N. M., Biedenweg, K. i O'Connor, K. (2015). Evaluation in residential environmental education: An applied literature review of intermediary outcomes. *Applied Environmental Education & Communication*, 14(1), 43-56. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.1013225>
- Ardoin, N. M., Bowers, A. W. i Gaillard, E. (2020). Environmental education outcomes for conservation: A systematic review. *Biological Conservation*, 241, 108224. <https://doi.org/10.1016/j.biocon.2019.108224>
- Askheim, O., Beresford, P. i Heule, C. (2016). Mend the gap – Strategies for user involvement in social work education. *Social Work Education*, 36(2), 128-140. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1248930>
- Bassachs, M., Cañabate, D., Serra, T. i Colomer, J. (2020). Interdisciplinary cooperative educational approaches to foster knowledge and competences for sustainable development. *Sustainability*, 12(20), 8624. <https://doi.org/10.3390/su12208624>
- Bayraktar, G. (2011). The effect of cooperative learning on students' approach to general gymnastics course and academic achievements. *Educational Research and Reviews*, 6(1), 62-71.
- Blasco-Serrano, A. C., Bitrián González, I. i Coma-Roselló, T. (2022). Incorporación de las TIC en la formación inicial del profesorado mediante «Flipped classroom» para potenciar la educación inclusiva. *Edutec-e, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 79, 9-29. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2393>
- Bofferding, L. i Kloser, M. (2015). Middle and high school students' conceptions of climate change mitigation and adaptation strategies. *Environmental Education Research*, 21(2), 275-294. <https://doi.org/10.1080/013504622.2014.888401>
- Cabiati, E. i Levy, S. (2021). «Inspiring conversations»: A comparative analysis of the involvement of experts by experience in Italian and Scottish social work education. *British Journal of Social Work*, 51(2), 487-504. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa163>
- Cañabate, D., Bubnys, R., Nogué, Ll., Martínez-Minguez, L., Nieva, C. i Colomer, J. (2021b). Cooperative learning to reduce inequalities: Instructional approaches and dimensions. *Sustainability*, 13(18), 10234. <https://doi.org/10.3390/su131810234>
- Cañabate, D., Gras, M. E., Pinsach, L., Cachón, J. i Colomer, J. (2023). Promoting cooperative and competitive physical education methodologies for improving the launch's ability and reducing gender differences. *Journal of Sport and Health Research*, 15(3). <https://doi.org/10.58727/jshr.94911>
- Cañabate, D., Gras, M. E., Serra, T. i Colomer, J. (2021a). Cooperative approaches and academic motivation towards enhancing pre-service teachers' achievement. *Education Sciences*, 11(11), 705. <https://doi.org/10.3390/educsci11110705>

- Cañabate, D., Martínez, G., Rodríguez, D. i Colomer, J. (2018). Analysing emotions and social skills in physical education. *Sustainability*, 10(5), 1585. <https://doi.org/10.3390/su10051585>
- Cañabate, D., Rodríguez, D., Kunde, K. i Colomer, J. (2024). Cooperative videodance learning categories for pre-service teachers' development. *Research in Dance Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/14647893.2024.2369769>
- Cappello, N. i Cañabate, D. (2025a). Creative embodied learning about different identities. *Thinking Skills and Creativity*, 57, 10183. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101833>
- Cappello, N. i Cañabate, D. (2025b). Teaching bodies: movement-based performing arts as an approach to embodied education in secondary teacher training. *Teachers and Teaching*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2493136>
- Colomer, J., Cañabate, D., Stanikūnienė, B. i Bubnys, R. (2021b). Formulating modes of cooperative learning for education for sustainable development. *Sustainability*, 13(6), 3465. <https://doi.org/10.3390/su13063465>
- Colomer, J., Gras, M. E., Serra, T. i Cañabate, D. (2021a). Longitudinal self-directed competence development of university students through self-reflection. *Reflective Practice*, 22(5), 727-740. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1964947>
- Colomer, J., Serra, L., Cañabate, D. i Serra, T. (2018). Evaluating and assessment-centred reflective-based learning approaches. *Sustainability*, 10(9), 3122. <https://doi.org/10.3390/su10093122>
- Defaz Taípe, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje (revisión). *Roca: Revista Científico – Educaciones de la provincia de Granma* 16(1), 463-472.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and education*. Simon & Brown.
- Domínguez, L. M. M. (2013). *Teoría de la educación para maestros. Fundamentos de la educación*. Biblioteca Online SL.
- Driessens, K., McLaughlin, H. i Van Doorn, L. (2016). The meaningful involvement of service users in social work education: Examples from Belgium and the Netherlands. *Social Work Education*, 35(7), 739-751. <https://doi.org/10.1080/02615479.2016.1162289>
- Duffy, J. i Beresford, P. (2021). Critical issues in the development of service user involvement. Dins H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey i J. Duffy (Eds.), *The Routledge handbook of service user involvement in human services research and education* (9-16). Routledge.
- Dyson, B. i Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education*. Taylor & Francis, New York, NY.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2a ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>

- Escarbajal, A. i Martínez, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI.
- Garcia-Hermoso, A., López-Gil, J. F., Ramírez-Vélez, R., Alonso-Martínez, A. M., Izquierdo, M. i Ezzatvar, Y. (2023). Adherence to aerobic and muscle-strengthening activities guidelines: A systematic review and meta-analysis of 3.3 million participants across 31 countries. *British Journal of Sports Medicine*, 57(4), 225-229. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2022-106189>
- Geng, Y., Fu, J., Sarkis, J. i Xue, B. (2012). Towards a national circular economy indicator system in China: an evaluation and critical analysis. *Journal of Cleaner Production*, 23(1), 216-224. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2011.07.005>
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 271-287. <https://doi.org/10.1348/000709905X52337>
- Gillies, R. M. i Boyle, M. (2010). Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 933-940. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.034>
- Hernández, E., Rodríguez, D., Rebullido, T. R. i Cañabate, D. (2025). Niveles de actividad física a lo largo de la vida de estudiantes universitarios en Cataluña. *Retos*, 63, 791-802. <https://doi.org/10.47197/retos.v63.111303>
- Hungerford, H. R. i Volk, T. L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Palomares, A. i Contreras, O. R. (2023). Asociaciones entre actividad física y rendimiento en estudiantes con altas capacidades. *Journal of Sport and Health Research*, 15(1):177-196. <https://doi.org/10.58727/jshr.90141>
- Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (2017). The use of cooperative procedures in teacher education and professional development. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 284-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1328023>
- Kazlauskienė, A., Gaucaite, R., Cañabate, D., Colomer, J. i Budnys, R. (2021). Sustainable development of students' assumed responsibility during participatory action-research. *Sustainability*, 13(18) 10183. <https://doi.org/10.3390/su131810183>
- Knight, A. T., Cook, C. N., Redford, K. H., Biggs, D., Romero, C., Ortega-Argueta, A., Norman, C. D., Parsons, B., Reynolds, M., Eoyang, G. i Keene, M. (2019). Improving conservation practice with principles and

- tools from systems thinking and evaluation. *Sustainability Science*, 14(6), 1531-1548. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00676-x>
- Kuhlthau, C. C., Maniotes, L. K. i Caspari, A. K. (2015). *Guided inquiry: Learning in the 21st century*. Bloomsbury Publishing USA.
- Kuo, M., Barnes, M. i Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in Psychology*, 10, 305. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>
- Mahat, H., Hashim, M., Saleh, Y., Nayan, N. i Norkhaidi, S. B. (2020). Transformation of education for sustainable development through low carbon schools community program. *Journal of Turkish Science Education*, 17(3), 429-442. <https://doi.org/10.36681>
- Mandrillon, K., Desplanques, F. i Gottsmann, L. (2024). Towards an integration of physical activity and environmental awareness: analysis of students' activity in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2319059>
- Mascarenhas, M., Pereira, E., Rosado, A. i Martins, R. (2021). How has science highlighted sports tourism in recent investigation on sports' environmental sustainability? A systematic review. *Journal of Sport & Tourism*, 25(1), 42-65. <https://doi.org/10.1080/14775085.2021.1883461>
- Mullender-Wijnsma, M. J., Hartman, E., Greeff, J., Bosker, R., Doolaard, S. i Visscher, C. (2015). Improving academic performance of school-age children by physical activity in the classroom: 1-year program evaluation. *Journal of School Health*, 85(6), 365-371 <https://doi.org/10.1111/josh.12259>
- Nogué, LL., Martínez-Mínguez, L., Cañabate, D. i Colomer, J. (2025). Psychomotricity fostering preschool pupils' long-term learning. *Thinking Skills and Creativity*, 56, 101714, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101714>
- Page, A. (2017). Implementing cooperative learning: A consideration of barriers and enablers. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 3, 49-52.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers and powerful ideas*. Basic Books, Inc.
- Pavan, D. i Santini, F. (2013). Italy co-operative learning and education for sustainable development *Journal of Co-operative Studies*, 46(2), 57-61.
- Perkins, D. (2014). *Future wise: Educating our children for a changing world*. Wiley.
- Planas-Lladó, A. i Pallisera, M. (2024). Learning from experts by experience as part of social work education: Undergraduate students' perspectives. *Journal of Teaching in Social Work*, 44(5), 495-511. <https://doi.org/10.1080/08841233.2024.2408302>
- Ramchunder, S. J. i Ziegler, A. D. (2021). Promoting sustainability education through hands-on approaches: a tree carbon sequestration exercise in a Singapore green space. *Sustainability Science*, 16(3), 1045-1059. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00897-5>

- Schön, U. K. (2016). User involvement in social work and education – A matter of participation? *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 13(1), 21-33. <https://doi.org/10.1080/15433714.2014.939382>
- Schul, J. E. (2011). Revisiting and old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. *The Social Studies*, 102(2), 88-93 <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.509370>
- Tanner, D., Littlechild, R., Duffy, J. i Hayes, D. (2017). «Making it real»: Evaluating the impact of service user and carer involvement in social work education. *British Journal of Social Work*, 47(2), 467-486. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcv121>
- Toomey, A. H., Knight, A. T. i Barlow, J. (2017). Navigating the space between research and implementation in conservation. *Conservation Letters*, 10(5), 619-625. <https://doi.org/10.1111/conl.12315>
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en educación física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 28, 234-239.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, J., Xue, Y., Sun, X. i Yang, J. (2020). Green learning orientation, green knowledge acquisition and ambidextrous green innovation. *Journal of Cleaner Production*, 250, 119475. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119475>
- Wang, Y. P. i Wu, T. J. (2022). Effects of online cooperative learning on students' problem-solving ability and learning satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 13, 817968. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.817968>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.
- Wilken, J. P., Knevel, J. i van Gijzel, S. (2021). Lessons of inclusive learning: The value of experiential knowledge of persons with a learning disability in social work education. Dins H. McLaughlin, P. Beresford, C. Cameron, H. Casey i J. Duffy (Eds.), *The Routledge handbook of service user involvement in human services research and education* (pp. 385-402). Routledge.
- Yarime, M., Trencher, G., Mino, T., Scholz, R. W., Olsson, L., Ness, B., Frantzeskaki, N. i Rotmans, J. (2012). Establishing sustainability science in higher education institutions: towards an integration of academic development, institutionalization, and stakeholder collaborations. *Sustainability Science*, 7, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s11625-012-0157-5>
- Zhou, C. (2023). The impact of the project-based learning method on students. *BCP Education & Psychology*, 9, 20-25. <https://doi.org/10.54691/bcpep.v9i.4603>



Universitat de Girona
Institut de Ciències de l'Educació
Josep Pallach-Servei d'Aprenentatge
i Innovació Docent
ICE-SAID

La universitat travessa un moment de transformació profunda. La digitalització, els canvis socials, la diversitat creixent de l'estudiantat i l'impacte de la intel·ligència artificial estan redefinint el sentit mateix de la docència universitària. En aquest context, les pràctiques tradicionals ja no són suficients: cal repensar com s'ensenya, com s'aprèn i quin paper ha d'assumir el professorat en la formació de persones crítiques, compromeses i capaces d'afrontar un món complex.

Aquest llibre aborda els principals reptes de la docència universitària contemporània: la motivació i la participació de l'estudiantat, l'equilibri entre rigor acadèmic i innovació pedagògica, la incorporació crítica de les tecnologies digitals, la promoció de la igualtat de gènere i la necessitat de consolidar una universitat inclusiva, justa i socialment responsable. Lluny de receptes simplistes, les aportacions que recull defensen una pedagogia de l'acompanyament, del pensament crític i de l'aprenentatge significatiu, connectat amb la realitat i els valors democràtics.

Les reflexions que s'hi presenten neixen de la pràctica i del debat col·lectiu del professorat implicat en les xarxes i els grups d'innovació docent de la Universitat de Girona. Des d'aquesta experiència compartida, el llibre ofereix mirades, preguntes i propostes que conviden a repensar la identitat docent i a reforçar el paper de la universitat com a espai de transformació social. No es tracta només d'innovar metodologies, sinó de renovar el compromís educatiu amb el coneixement, la igualtat i el bé comú.