

COMPETÈNCIES GLOBALES

Toolkit d'Avaluació



Portada: Noora, 10 anys, una refugiada siriana que va néixer a Jordània dibuixa el que ella imagina que és Síria. Jordània, 2022.

© UNHCR/Lilly Carlisle



Aquest document, realitzat en el marc del projecte “Refugi 4.7 – Docents per un dret a l’asil amb perspectiva de gènere”, pretén ser una petita guia per donar a conèixer què és la competència global i com es pot avaluar el desenvolupament d’aquesta competència com a objectiu d’aprenentatge.

ÍNDEX

01

CONTEXTUALITZACIÓ: Projecte

- A) Descripció Projecte Refugi 4.7
- B) Què és la competència global?
- C) Per què és important desenvolupar la competència global dels i les nostres joves?

02

CONTEXTUALITZACIÓ INTERNACIONAL

Prof. Dra. Claudia Bergmüller,
Catedràtica de Teoria de l'Escola
i Recerca Històrica de l'Educació
Ciències de l'Educació,
Universitat de Weingarten



Els nens refugiats i migrants assisteixen a classes d'àrab organitzades per l'organització dirigida per refugiats Dar Al Farah, a Zuric. Més de 120 nens, els més petits de 4 anys, assisteixen a aquestes classes cada dissabte al matí. Suïssa, 2022.

© UNHCR/Anna-Tia Buss

03

CONTEXTUALITZACIÓ CATALUNYA

- A) Què diu el currículum d'Educació Secundària Obligatòria a Catalunya sobre el desenvolupament de la competència global?
- B) Contrast amb el model de les 4 dimensions de Ciutadania Global de l'OCDE
- C) Què cal tenir en compte a l'hora d'avaluar la competència global?

04

PROPOSTA D'AVALUACIÓ DE LA COMPETÈNCIA GLOBAL

A) Toolkit d'activitats d'avaluació

B) Rúbrica d'Avaluació

“ Ens preguntem cada vegada més si el que la gent aprèn **és realment rellevant per a les seves vides**, si el que aprenen ajuda a assegurar la supervivència del nostre planeta.

L'educació per al desenvolupament sostenible pot **brindar els coneixements, la consciència i les accions que empoderen a les persones** per a transformar-se a si mateixes i transformar les societats. ”

Stefania Giannini, *Subdirectora General d'Educació de la UNESCO*



El 30 d'agost, la vicesecretària general Amina J. Mohammed, juntament amb l'enviat personal del secretari general per al Sudan, Ramtane Lamamra, acompanyats per una delegació interinstitucional formada per l'alt comissionat adjunt per a la protecció de l'ACNUR, Ruvendrini Menikdiwela, el coordinador resident i la El coordinador per al Sudan i altres alts funcionaris del PMA i UNICEF van visitar la ciutat fronterera txadiana d'Adre. La delegació es va reunir amb autoritats locals i representants de les comunitats d'acollida i va observar l'operació del corredor humanitari al nou punt de pas d'Adré al Sudan. La visita pretén cridar l'atenció sobre els reptes multifacètics que afecten el Txad, incloses les dimensions regionals i els riscos clau, i apel·lar a la solidaritat mundial. Txad, 2024.

A) DESCRIPCIÓ DEL PROJECTE

REFUGI 4.7: DOCENTS PER UN DRET A L'ASIL AMB PERSPECTIVA DE GÈNERE

El projecte Refugi 4.7, impulsat pel Comitè Català d'ACNUR i finançat per l'Agència Catalana de Cooperació al Desenvolupament (ACCD) i l'Ajuntament de Barcelona, i soci universitari clau de la Universitat de Lleida, té per objectiu promoure una ciutadania informada, compromesa i mobilitzada amb el Dret d'Asil, capaç de desarticlar la propagació de discursos xenòfobs i generar societats d'acollida justes i inclusives per a les persones refugiades i sol·licitants d'asil, especialment entre les dones i els col·lectius més vulnerabilitzats, impulsant la defensa dels drets d'aquest col·lectiu i enfortint el sistema de protecció internacional. En concret, el projecte té l'objectiu específic de crear eines educatives i pedagògiques per promoure aprenentatges a les aules d'Universitats i Centres Educatius sobre les causes i les conseqüències del desplaçament forçat, a nivell global i local, a través de l'Aprenentatge Servei (ApS) al llarg del curs 2024/25. Per dur a terme l'ApS, el projecte inclou:

1 Formacions a alumnat de totes les especialitats dels Màsters de Formació a Professorat (MFP) d'universitats d'arreu de Catalunya

i consisteixen en una introducció sobre els conceptes centrals del desplaçament forçat i els principis i les metodologies de l'Educació per a la Justícia Global (EpJG). Aquestes formacions consten de 2 sessions per universitat, d'1.30h de durada cada sessió (o només 1 sessió de 3 hores, a elecció de la coordinació del MFP). Les formacions inclouen una ponència testimonial d'una persona refugiada o sol·licitant d'asil sota el mandat d'ACNUR.

2 Aprenentatge i Servei (ApS):

una part de l'alumnat dels MFP interessat en la temàtica de les formacions rebrà acompanyament per dissenyar i implementar una unitat didàctica sobre com treballar el desplaçament forçat a l'aula en clau d'EpJG als centres educatius vinculats al programa de pràctiques del màster (dins de la seva especialitat). Les seqüències didàctiques s'implementaran a l'aula mitjançant una o dues sessions i integraran una ponència testimonial per part d'un membre de l'equip de persones refugiades participants al projecte Refugi 4.7. Al llarg d'aquest procés, l'alumnat dels MFP participants rebrà el suport de tutors dels Màsters respectius i de l'equip tècnic del Comitè Català de l'ACNUR per dissenyar les intervencions. A més, comptaran amb el suport de les persones refugiades o en procediment d'asil sota el mandat d'ACNUR per tal de dur a terme la situació d'aprenentatge al seu centre de pràctiques. També s'ofereix la possibilitat de vincular el TFM de l'alumnat del màster a l'àmbit d'intervenció d'ACNUR i les pràctiques als centres educatius.

3 Toolkit d'avaluació de competències globals:

estem treballant amb la Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida en el desenvolupament d'eines d'avaluació de competències globals. L'objectiu és construir un conjunt d'eines que ajudi el professorat en l'avaluació de les competències globals relacionades amb la diversitat cultural, que permeti al professorat a identificar de manera més efectiva i amb base empírica les necessitats del seu estudiantat. Les competències globals s'inclouen ara en el pla d'estudis nacional, però molt professorat no està segur del que són i de com avaluar-les.

A més de donar suport al professorat, el conjunt d'eines té com a objectiu sensibilitzar sobre la importància de promoure les competències globals amb professorat, formadors/es de professorat, escoles i responsables de la presa de decisions. La inclusió de metodologies i recursos de Competències Globals sobre desplaçaments forçats en espais educatius formals i informals s'alinea perfectament amb aquests objectius curriculars. A través de cridar l'atenció sobre l'avaluació del desenvolupament d'aquestes competències, esperem reunir més evidències de l'impacte de recursos com l'Ensenyament de l'ACNUR sobre les persones Refugiades i encoratjar el professorat en el seu paper com a generadors/es de canvi.



"El millor de la nova escola són les noves aules, que tenim bancs de l'escola reals i els nostres propis llocs fixos".
Hassenat va compartir la seva experiència amb les aules temporals a l'aire lliure. "Quan teníem classes a les tendes de campanya a fora, de vegades quan plovia, hi havia fuites, i havíem d'interrompre les classes. De vegades no podíem estar a l'escola perquè feia massa calor o massa fred. No teníem cap pissarra on el nostre professor pogués escriure".
Quan se li va preguntar què li agradaria fer en el futur, Hassenat va dir: "Ser mestra és el meu somni". Afganistan, 2024.

© UNHCR/Kajsa Waaghals



L'AGENDA 2030: ELS OBJECTIUS DE DESENVOLUPAMENT SOSTENIBLE (ODS) I L'EDUCACIÓ PER A LA CIUTADANIA GLOBAL

L'any 2015, l'Assemblea General de la Organització per a les Nacions Unides (ONU) va aprovar l'Agenda 2030 per al Desenvolupament Sostenible, un pla d'acció a favor de les persones i el planeta partint de la necessitat d'erradicar la pobresa per aconseguir un desenvolupament sostenible en un context de pau i d'accés a la justícia per a tothom. Els estats membres de la ONU es van comprometre a assolir els 17 Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) tot caminant conjuntament vers la tasca col·lectiva d'aconseguir un desenvolupament mundial sostenible i una cooperació per al bé comú i individual a tots els països.

L'objectiu 4 indica que cal proporcionar a tothom accés a l'educació, la formació i el desenvolupament del seu potencial. Concretament, el punt 4.7, que dona nom a aquest projecte, marca la fita de garantir una educació de qualitat que garanteixi que "tot l'alumnat adquireixi els coneixements teòrics i pràctics necessaris per a promoure el desenvolupament sostenible, a través, entre d'altres, de l'educació per al desenvolupament sostenible i l'adopció d'estils de vida sostenibles, els drets humans, la igualtat de gènere, la promoció d'una cultura de pau i no violència, la ciutadania mundial i la valoració de la diversitat cultural i de la contribució de la cultura al desenvolupament sostenible." (Education 2030, Incheon Declaration and Framework for Action, p. 20).

L'Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (UNESCO) defineix aquesta educació per al desenvolupament sostenible (EDS) –o sovint també referida com "Educació per a la Ciutadania Global" – com aquella que té per objectiu ajudar a les persones a desenvolupar les actituds, competències, perspectives i coneixements per a prendre decisions ben fonamentades i actuar en pro del seu propi benestar i el dels i les altres.

NOTA: Aquesta publicació utilitza llenguatge no sexista. Les referències a conceptes, persones, col·lectius o càrrecs citats en els textos en gènere masculí es conserven quan són termes administratius o jurídics i han d'entendre's com un gènere gramatical no marcat.

Al llarg del present document s'emprarà el terme "persones refugiades" per a referir-se a totes les categories de persones sota el mandat d'ACNUR: persones refugiades, retornades, apàtrides, desplaçades internes i sol·licitants d'asil.

B) QUÈ ÉS LA COMPETÈNCIA GLOBAL?

En les últimes dues dècades, el concepte de competència global ha estat objecte de múltiples definicions, reflectint la seva evolució i complexitat en l'àmbit educatiu. La definició de competència global de l'OCDE (2018) és una de les més citades, especialment perquè va ser adoptada en el Programa per a l'Avaluació Internacional d'Estudiants (PISA) d'aquest any. Aquesta avaluació, que per primera vegada va incloure la competència global com a àrea d'avaluació, va revelar que a Espanya el 68% dels i les estudiants van aconseguir el nivell bàsic de rendiment en aquesta competència, un percentatge lleugerament superior a la mitjana dels països de l'OCDE. Segons l'OCDE, la competència global és un objectiu d'aprenentatge multidimensional i permanent que permet a les persones examinar qüestions locals i globals, comprendre i apreciar diferents perspectives, interactuar respectuosament amb uns altres i actuar de manera responsable per al benestar col·lectiu i la sostenibilitat.

Una de les primeres definicions, proposada per Olson i Kroeger (2001), se centrava en el coneixement i les habilitats de comunicació intercultural necessàries per a interactuar de manera efectiva en un món globalment interdependent. No obstant això, les definicions posteriors han ampliat aquest enfocament, integrant no sols el coneixement i la comunicació, sinó també l'acció en un món cada vegada més connectat. Hunter destaca la importància d'una ment oberta i la capacitat de treballar eficaçment en diversos contextos culturals, mentre que l'OCDE (2018) i Boix-Mansilla i Wilson (2020) afegixen que la competència global inclou la disposició per a actuar de manera responsable pel benestar col·lectiu i el desenvolupament sostenible.

L'OCDE desglossa la competència global en quatre dimensions principals, que cobreixen diferents aspectes clau per al seu desenvolupament en l'àmbit educatiu:

1 Capacitat per a examinar qüestions i situacions de rellevància local, global i cultural: Aquesta dimensió s'enfoca en la capacitat dels i les estudiants per a desenvolupar una opinió crítica sobre temes globals a partir del coneixement del món i el raonament crític. Els i les estudiants han de ser capaces d'analitzar dades, arguments i fenòmens, i de desenvolupar posicions informades sobre problemes com la pobresa, la migració, la desigualtat o els riscos ambientals. També inclou l'alfabetització mediàtica, que implica la capacitat d'analitzar i avaluar críticament els missatges dels mitjans de comunicació, així com de crear nous continguts audiovisuals.

Exemple: *En una classe d'història, un/a estudiant investiga com la industrialització ha afectat els països en desenvolupament i com les nenes de la seva edat treballen en fàbriques en condicions precàries. Aquesta anàlisi porta a l'/la estudiant a canviar el seu comportament de consum, optant per roba de comerç just i advocant per una producció ètica.*

2 Capacitat per a comprendre i apreciar diferents perspectives i visions del món: Aquesta segona dimensió subratlla la importància de l'empatia i la disposició per a considerar les perspectives d'altres persones en relació amb problemes globals.

Desenvolupar aquesta capacitat implica el coneixement de les creences i pràctiques culturals d'altres, la qual cosa facilita l'adopció de noves perspectives.

A través d'aquesta dimensió, els i les estudiants aprenen a qüestionar els seus propis punts de vista i prendre decisions més madures en les seves interaccions amb els altres.

Exemple: *Un/a estudiant que descobreix que alguns dels seus companys/es estan dejunant per raons religioses demostra curiositat per comprendre el significat del dejuni. A través del diàleg, l'/la estudiant arriba a apreciar la importància d'aquesta pràctica en la vida dels seus companys/es i és convidat/da a experimentar el dejuni amb ells o elles, la qual cosa reforça el seu respecte per la diversitat cultural.*

3 Capacitat per a establir interaccions positives amb persones de diferents orígens nacionals, ètnics, religiosos, socials o culturals: Aquesta dimensió es refereix a l'habilitat d'interactuar i comunicar-se de manera efectiva en contextos interculturals. Implica la sensibilitat cap a les normes culturals i estils de comunicació d'uns altres, fomentant interaccions obertes i respectuoses. Els i les estudiants que desenvolupen aquesta competència

són capaces de participar en diàlegs constructius i superar malentesos culturals o lingüístics en les seves interaccions quotidianes.

Exemple: *En un projecte col·laboratiu entre estudiants de diferents països, un malentès sobre l'hora d'una reunió crea tensió. Un/a de les estudiants, conscient de les diferències culturals en la manera d'abordar el conflicte, suavitza la situació i facilita el diàleg, la qual cosa permet al grup resoldre el problema i treballar junts/es de manera efectiva.*

4 Capacitat i voluntat d'adoptar mesures constructives orientades al desenvolupament sostenible i al benestar col·lectiu: Aquesta última dimensió està relacionada amb l'acció social i la responsabilitat ciutadana. Els i les estudiants no sols han de ser conscients dels problemes locals i globals, sinó també estar disposades a prendre mesures per a millorar les condicions de vida en les seves comunitats i contribuir al desenvolupament sostenible. Això pot implicar des de petites accions, com defensar a un company/a de classe, fins al llançament de campanyes mediàtiques o accions més àmplies a favor de la sostenibilitat.

Exemple: *Un grup d'estudiants decideix iniciar una campanya de sensibilització ambiental a la seva escola. Organitzen xerrades sobre la reducció de residus i l'estalvi d'energia, dissenyen cartells informatius i col·laboren amb l'administració escolar per a implementar contenidors de reciclatge i mesures d'eficiència energètica en les instal·lacions.*

Des de la seva inclusió en les avaluacions internacionals en 2018, la competència global ha guanyat rellevància en els sistemes educatius formals, convertint-se en un objectiu central en la formació d'estudiants com a ciutadania global. Desenvolupar aquestes competències implica no sols adquirir coneixement, sinó també actuar de manera crítica i reflexiva en un món interconnectat, promovent la justícia, la pau i la sostenibilitat a nivell global i local.

Al capítol 2, contextualitzarem encara més el desenvolupament de la teoria de les competències globals, *acompanyant-ho d'una exploració d'altres models internacionals.

C) PER QUÈ ÉS IMPORTANT DESENVOLUPAR LA COMPETÈNCIA GLOBAL DELS I LES NOSTRES JOVES?

La joventut del segle XXI viu en un món interconnectat, divers i en constant canvi. L'era de la globalització ha portat canvis a nivell econòmic, polític, cultural, demogràfic i ambiental, entre d'altres, i cal que els i les joves d'avui en dia es beneficiïn de les oportunitats i alhora tinguin recursos per superar els reptes d'un món globalitzat cada vegada més complex. Tal com apunta OECD (2018), desenvolupar la competència global a l'escola pot contribuir a:

- ✓ *capacitar els i les joves a l'hora d'entendre, analitzar i actuar davant de problemes locals i globals de diferent naturalesa;*
- ✓ *capitalitzar els espais digitals inherentment interconnectats, qüestionar les representacions de mitjans esbiaixats i expressar la seva veu de manera responsable en línia;*
- ✓ *reconèixer i desafiar els biaixos i estereotips culturals i facilitar la vida harmònica en comunitats multiculturals;*
- ✓ *preparar-se per al món laboral, que exigeix que les persones siguin comunicadores eficaces, que estiguin obertes a persones d'origens ètnics, religiosos, socials o culturals diferents, que puguin generar confiança en equips diversos i que demostrin respecte pels altres.*
- ✓ *treballar per aconseguir els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) fixats per l'Agenda 2030.*

Les competències globals estan reflectides també a nivell curricular a Catalunya, i forma part dels principis pedagògics principals inclosos en el decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, que concreten l'acció educativa plantejada en aquest:

Consolidació dels valors propis d'un estat democràtic: es promou, des de totes les àrees, matèries o àmbits, la ciutadania democràtica i la consciència global, amb voluntat d'educar persones crítiques, responsables i compromeses amb la millora del seu entorn, capaces de promoure canvis i afrontar els reptes que signifiquen els Objectius de Desenvolupament Sostenible.

Al capítol 3, contextualitzarem encara més el desenvolupament de la teoria de les competències globals en el context català.



Un refugi col·lectiu a Uzhhorod, proporcionat pel soci local d'ACNUR, Neemia, on viuen entre 60 i 70 persones desplaçades, principalment dones i nens. Aquí se'ls proporciona allotjament, menjar, roba de llit i roba d'hivern d'abric. El centre també ofereix classes per a nens petits, així com serveis especialitzats de suport a la GBV. Ucraïna, 2023.

© UK for UNHCR/Mark Macdonald

AVALUACIÓ DE LES COMPETÈNCIES GLOBALS

Una introducció: Claudia Bergmüller

02

Les interdependències internacionals i transnacionals estan augmentant permanentment en aspectes socials, polítics, econòmics i ecològics: els desenvolupaments tecnològics han convertit el món en una “vila global” (McLuhan, 2003, p. 63); els desafiaments polítics com el canvi de les relacions de poder, la migració, el desplaçament forçat i les violacions dels drets humans provoquen constantment no només solucions nacionals sinó també internacionals i transnacionals; l’obertura dels mercats de capital i comercials, així com un augment exponencial en l’ús i els usos de les xarxes socials, han portat al desenvolupament de noves xarxes més enllà de les fronteres nacionals; i els desastres ambientals i el canvi climàtic requereixen estratègies transfrontereres.

En el context d’aquests esdeveniments, creix una consciència (inter)nacional que l’educació ha de proporcionar a l’alumnat l’oportunitat de reflectir la complexitat d’un món globalitzat i el seu propi paper dins d’aquesta complexitat per ajudar-los/les a desenvolupar formes de pensar i actuar en una societat global que condueixi a una major justícia, equitat i drets humans per a tothom (cf. per exemple. GENE, 2022; ONU, 2023). L’objectiu és educar la pròpia identitat i habilitats de (d’auto) reflexió crítica, aprendre perspectives canviants i empatia, així com obtenir capacitat d’acció i de presa de decisions per donar suport a una societat mundial més justa. L’educació en aquest sentit no només té com a objectiu millorar la comprensió de les persones sobre la globalització i els seus impactes, sinó que, més enllà d’això, també s’hauria d’instar l’alumnat a reflectir críticament el seu propi estil de vida i hàbits en un context de conseqüències socials i ecològiques. Se les ha de permetre establir una relació entre el seu entorn de vida local i la interconnexió global i participar activament en la configuració d’aquestes connexions, un enfocament que és especialment adequat en l’àmbit de la migració i el desplaçament forçat. Aquesta perspectiva més àmplia presenta diferents reptes, incloent la definició de les competències que pretén promoure i la determinació de com avaluar el seu impacte de manera efectiva.

Centrant-se en la definició de competències globals, en el discurs internacional s’han elaborat diversos models de ‘competències globals’ que sistematitzen aquests objectius d’aprenentatge. Es van seleccionar els tres models següents per la seva exhaustivitat i rellevància com a novetats recents. En triar aquests tres, es pot mostrar una diversitat d’enfocaments i aplicacions. Els exemples van des d’un model que s’està implementant actualment a nivell nacional, fins a un marc internacional utilitzat per a les estadístiques nacionals comparatives, així com un enfocament més holístic que té com a objectiu transformar tant els mètodes d’ensenyament com la formació del professorat.

1 El model més destacat en ús a nivell internacional és el de les competències globals utilitzades a PISA 2018 (OCDE, 2018). Aquí, la competència global s’entén com “una capacitat multidimensional. Les persones competents a nivell mundial poden examinar qüestions locals, globals i interculturals, comprendre i apreciar diferents perspectives i visions del món, interactuar amb èxit i respectuosament amb els altres i prendre mesures responsables cap a la sostenibilitat i el benestar col·lectiu” (ibídem, pàg. 4). Al llarg del seu desenvolupament, aquest concepte de competència s’ha alineat fortament amb els Objectius de Desenvolupament Sostenible (ODS) de les Nacions Unides.

Els quatre blocs (coneixements, habilitats, actituds i valors) donen suport a les següents quatre dimensions constitutives de la competència global: examinar qüestions locals, globals i interculturals; comprendre i apreciar les perspectives i visions del món dels altres; participar en interaccions obertes, apropiades i efectives entre cultures; i prendre mesures per al benestar col·lectiu i el desenvolupament sostenible (vegeu la figura 1).

Aquest model s’aprofundirà com a punt de comparació amb el sistema català en el capítol 3.

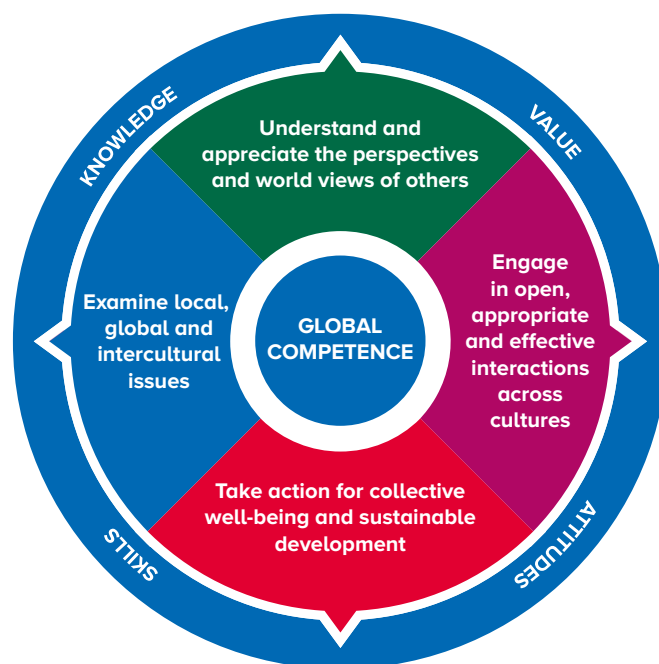


Figura 1. Marc global de competències (OCDE, 2018, p.11)

2 El debat sobre les competències globals a Alemanya s'ha accelerat des de 2016 amb la publicació de "The Cross-Curricular Framework for Global Development Education"¹, publicat pel Ministeri Federal de Cooperació Econòmica i Desenvolupament (BMZ) i la Conferència Permanent dels Ministres d'Educació i Afers Culturals dels Länder (KMK & BMZ, 2007; 2015; en preparació). Aquest marc conceptual es va elaborar i continua adaptant-se en un complex procés transdisciplinari que involucra representants ministerials, científics/ques, professionals de l'escola i ONG i té com a objectiu enfortir la implementació de l'educació global i relacionada amb la sostenibilitat a les escoles des dels nivells primari i secundari fins a l'educació professional. En fer-ho, el seu desenvolupament va ser una reacció a l'observació que els plans d'estudis en la majoria dels estats federals d'Alemanya abordaven la qüestió del canvi global tractant temes de desenvolupament mundial i relacions Nord-Sud de forma aïllada com a temes addicionals sense connexió directa amb altres temes (cf. Seitz, 2001) i mancava de temes rellevants que tractessin temes globals d'una manera holística. Amb el seu enfocament interdisciplinari, "el Marc Transversal per a l'Educació per al Desenvolupament Global" ofereix a les escoles, així com a l'administració escolar i als socis de cooperació escolar, una directriu per al desenvolupament de plans d'estudis bàsics i plans d'estudis, per al disseny de material d'aprenentatge, lliçons i activitats extraescolars, així com programes escolars (KMK & BMZ, 2007, 2). Els desenvolupaments observables i la recepció observable d'aquest marc en el panorama escolar alemany mostren que, mentrestant, ha generat nombroses bones pràctiques a les escoles, així com en l'educació no formal.

Al llarg dels tres dominis de competències "reconeixement", "avaluació" i "actuació" conté un model de competències específiques que es basa en el Marc Europeu de Qualificació (Comissió de les Comunitats Europees, 2005), així com en la definició de competències de Weirner (2001), segons la qual les competències es poden entendre com "les habilitats cognitives i les habilitats disponibles per als individus o que els poden aprendre per tal de resoldre problemes específics, així com la preparació i les habilitats motivacionals, voluntàries i socials associades per poder utilitzar les solucions de problemes amb èxit i de manera responsable en situacions variables" (ibídem, p. 27 f.; traducció pròpia). En aquesta comprensió, la comprensió de la competència s'associa amb la mesura dels èxits dels i les estudiants, que es va convertir en una perspectiva important a Alemanya a finals de la dècada de 1990 a causa dels debats sobre l'orientació a la producció i la competència, així com les comparacions internacionals del rendiment de l'estudiantat (cf. TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU).

3 El model global de competències "A rounder sense of purpose"² (RSP; Vare, 2018) combina les competències esperades de l'alumnat amb les competències didàctiques alineades del seu professorat i pren aquesta última com a punt de partida. El marc RSP consta de dotze competències de l'educador/a (com ara valors, atenció, criticitat, empatia, creativitat, decisió, responsabilitat, etc.) que es basen en la pedagogia de l'educació per al desenvolupament sostenible, però que es poden transferir fàcilment al discurs de la competència global com a educació per al desenvolupament sostenible, mentrestant, també té una base elaborada en el discurs de l'educació global respecte a l'educació per al desenvolupament³.

Cadascuna d'aquestes dotze competències es subdivideix en tres resultats d'aprenentatge i components subjacents vinculats als resultats d'aprenentatge que al seu torn es relacionen amb cadascuna de les dotze competències de l'educador. En aquest sentit, "RSP té una visió àmplia del que significa competència. [Es veu] com una cosa que sorgeix de la pràctica i l'augment del coneixement, els quals es recolzen en valors que ens impulsen a millorar la nostra pràctica. El marc RSP anima els i les educadores a practicar una pedagogia transformadora orientada a l'acció que involucra l'alumnat en processos participatius, sistèmics, creatius i crítics de pensament i actuació". El model Rounder Sense of Purpose és especialment rellevant en aquest document emmarcat dins del projecte Refugi 4.7 amb l'objectiu de promoure una millor formació del professorat en metodologies GCE, equipant els i les educadores per ensenyar competències globals de manera més eficaç.

² <https://aroundsenseofpurpose.eu/>

³ El model Rounder Sense of Purpose és especialment rellevant per a aquest document, que s'emmarca dins del projecte Refugi 4.7. L'objectiu del projecte és promoure la millora de la formació del professorat en metodologies de CME, equipant els i les educadores per ensenyar competències globals de manera més eficaç. <https://aroundsenseofpurpose.eu/a-rounder-sense-of-purpose-publications/>

¹ Aquest marc també està disponible en anglès, espanyol i francès; cf. <https://ges.engagement-global.de/publikationen.html>

En el context d'aquests models, es poden distingir tres perspectives d'aprenentatge en el debat internacional:

- 1 **Coneixements i habilitats:** *aquí, el focus es troba en objectius com millorar la capacitat de processar la informació (especialment en el context de la sobrecàrrega d'informació), en particular en l'anàlisi dels processos globals i en el pensament holístic per tal de donar suport a l'alumnat a desenvolupar una mentalitat global;*
- 2 **Desenvolupament de la personalitat:** *en certa mesura, també està representat pel terme alemany "Bildung", que engloba l'educació, el cultiu, la formació personal i el desenvolupament emocional i moral, i en el context de les competències globals se centra en objectius com augmentar l'interès en temes globals, millorar la capacitat de canviar de perspectiva o mostrar empatia i tolerància, així com desenvolupar "identitats transformadores" (Scheu-npflug, 2011, p. 37);*
- 3 **Disponibilitat per actuar i compromís actiu:** *aquí el focus es troba en objectius com elevar la solidaritat (depenent del tema) i motivar a participar com a ciutadania global activa en els contextos local i global.*

En el context més ampli, l'escolarització formal emfatitza principalment el coneixement, les habilitats i el desenvolupament de la personalitat que és apropiat per a les avaluacions, ja que aquests aspectes poden ser vistos com a disposicions internes que reflecteixen els requisits operatius essencials dins d'un camp d'acció determinat i poden (almenys en certa mesura) ser ensenyats.

Així, malgrat el conegut "dèficit tecnològic de l'educació" (Luhmann & Schorr, 2010; vegeu també les observacions següents), serveixen com un sistema de referència convenient per alinear els canvis corresponents, vistos com a resultats d'aprenentatge, amb les ofertes educatives. No obstant això, els enfocaments d'Educació per a la Ciutadania Global sovint es distingeixen per centrar-se en l'objectiu de l'empoderament. El seu objectiu és motivar i permetre que les persones prenguin les coses amb les seves pròpies mans i ajudin a donar forma a la globalització d'una manera justa. Per tant, l'aprenentatge es vincula estretament amb el compromís.

Aquesta perspectiva presenta diferents reptes tant en la pedagogia com en l'avaluació de competències pel que fa a l'avaluació de les competències globals com a tema principal d'aquest document, ja que s'assumeix una estreta relació causal entre l'aprenentatge i l'actuació, que és, des de la perspectiva de la teoria de l'educació i de la recerca educativa, bastant problemàtica: aquesta relació es basa en una comprensió "tecnològica" de l'aprenentatge que segueix una perspectiva bastant conductista segons

la qual l'aprenent és percebut com una contrapartida més o menys passiva que s'anima a reaccionar i canviar el comportament mitjançant estímuls ambientals i incentius controlables. No obstant això, l'aprenentatge és un procés constructiu autoreferencial que no sempre està directament relacionat amb els impulsos de l'exterior. Per tant, aprendre pot significar comprometre's i adoptar coneixements i actituds. Però també pot significar rebutjar estímuls, coneixements i actituds.

Per tant, per a les avaluacions, una comprensió tecnològica de l'aprenentatge pot esdevenir ràpidament disfuncional, per exemple, si el rebuig d'una opció política, que també pot ser el resultat d'un procés d'aprenentatge intensiu, es veu com un resultat negatiu en lloc de positiu. En canvi, una comprensió constructivista de l'aprenentatge assumeix que l'aprenentatge com a procés constructiu està influenciat per factors cognitius, emocionals o de context social. Per tant, el que algú aprèn depèn en gran mesura de les experiències prèvies individuals, els valors, els patrons d'interpretació, les conviccions i els interessos d'ús, així com dels factors del context, com ara l'entorn d'aprenentatge, els i les companyes o el context familiar. Com a resultat, el coneixement no s'entén com una cosa que simplement es pot impartir a l'alumne/a "simplement així", sinó que sempre es genera de manera dinàmica (vegeu, entre d'altres, Maturana i Valera, 1992). Seguint aquesta visió constructivista, quan es pensa en l'impacte de l'educació, especialment ja no es pot suposar que el coneixement sobre certs fets hagi d'influir necessàriament en el compromís.

Aquesta perspectiva ofereix punts de referència alternatius per definir i mesurar l'èxit educatiu. A diferència d'una visió conductista de l'aprenentatge, un enfocament constructivista permet apreciar decisions controvertides que no estan en línia amb el resultat d'aprenentatge previst, i un comportament que, per tant, no es mostra, com a resultats d'aprenentatge positius. També anima els i les professionals de l'ensenyament a avaluar el punt de partida d'individus i grups, basant els continguts i les activitats en els seus coneixements previs, actituds i nivell de compromís en lloc de tractar un grup de classe com una pissarra en blanc. Aquesta ampliació dels resultats educatius és sens dubte un repte a l'hora d'elaborar marcs d'avaluació, especialment en relació amb l'educació global. No obstant això, a través del treball cap a una aproximació més detallada dels resultats relacionats amb les dimensions competencials del pensament crític, així com l'acció crítica, s'espera que aquests resultats siguin més valorats i cimentats com a normes educatives.

Per tant, és essencial evitar treure conclusions massa ràpidament en el context de les avaluacions. Per aquelles persones que veuen l'aprenentatge com un procés constructivista, s'ha de reconèixer que el contingut d'una oferta educativa pot ser interpretat o rebut de manera diferent a la prevista pels marcs normatius. L'aprenentatge no és un procés únic; els i les participants aporten les seves pròpies perspectives, experiències i contextos, que poden donar forma significativament a la seva comprensió i compromís amb el material. Atribuir qualsevol desviació del resultat

previst únicament a la (manca de) qualitat del treball educatiu seria miope i simplista.

En camps com l'educació global, on els resultats de l'aprenentatge sovint són complexos i multifacètics, confiar en models d'avaluació tradicionals i lineals pot ser particularment limitant. Els models d'impacte, especialment en aquests camps, són eines inestimables per reflexionar sobre els efectes de l'aprenentatge d'una manera més holística. Aquests models consideren no només el contingut directe lliurat, sinó també una varietat de factors que influeixen, com ara el coneixement previ, el context sociocultural i l'agència individual de l'aprenentatge, que configuren el procés d'aprenentatge (cf. Bergmüller et al., 2021). En integrar aquests factors més amplis, els i les educadores i avaluadores poden obtenir una comprensió més matisada del procés d'aprenentatge i reconèixer que una divergència del resultat previst no és necessàriament indicativa d'un fracàs, però podria reflectir el compromís únic de l'alumnat amb el material.

En última instància, adoptar un enfocament constructivista de l'avaluació requereix un canvi de perspectiva, que abraçi la complexitat i la diversitat de les experiències d'aprenentatge. En lloc de veure els resultats no intencionats com un problema, s'han de veure com una oportunitat per a una reflexió i un diàleg més profunds. Aquesta perspectiva anima els i les educadores a adaptar els seus mètodes i materials de manera que responguin a les necessitats, experiències i contextos de l'alumnat, el que condueix a resultats d'aprenentatge més significatius i transformadors.

CONTEXTUALITZACIÓ CATALUNYA:

Dra. Anna Marsol Jornet, professora associada en la Facultat d'Educació de la Universitat de Lleida

03

A) QUÈ DIU EL CURRÍCULUM D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA A CATALUNYA SOBRE EL DESENVOLUPAMENT DE LA COMPETÈNCIA GLOBAL?

Segons el Decret 175/2022, de 27 de setembre, trobem la competència ciutadana (CC) com una competència transversal del currículum d'educació secundària obligatòria a Catalunya. Les competències transversals es treballen des de totes les àrees, matèries, àmbits i projectes. Connecten directament amb les competències clau establertes a la Recomanació del Consell de la Unió Europea de 22 de maig de 2018, relativa a les competències clau per a l'aprenentatge permanent, i també amb el desenvolupament de les competències de caràcter transversal o global que recull l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO.

La CC implica actuar com a ciutadans i ciutadanes responsables i participar activament en la vida social i cívica. Més concretament, consisteix a implicar-se en la comunitat per garantir i defensar el lliure exercici dels drets econòmics, socials i culturals (perspectiva de gènere, drets humans, drets civils, salut, educació, alimentació, cultura, etc.), promovent la defensa de la dignitat de les persones en un context de sostenibilitat ambiental, econòmica i social. També implica adoptar perspectives multiculturals, multireligioses i multilingües que abracen la diversitat com un actiu enriquidor.

Aquesta inclou quatre competències específiques que són la concreció dels indicadors operatius de les competències clau definits al perfil competencial de sortida de l'alumnat al final de l'educació secundària obligatòria. A continuació, s'exposa en què consisteixen aquestes competències específiques i com interactuen amb les dimensions de la competència global segons el marc conceptual proposat per OCDE (2018).

La CC1 implica la comprensió crítica de la realitat social, política, científica, ecològica i econòmica tant a nivell local com a nivell global i com aquesta realitat contribueix a la construcció de la identitat personal i col·lectiva. A més, també persegueix que els i les joves siguin capaces d'afrontar reptes, pensar per sí mateixos/es i prendre decisions en relació amb la seva pròpia vida i context tot establint relacions de convivència basades en l'empatia i el respecte en un món divers.

Pel que fa al desplegament d'aquesta competència, destaquem algunes de les orientacions metodològiques aportades pel currículum:

Anàlisi crític del passat i del present per comprendre el seu paper en la creació d'identitats individuals i col·lectives, els drets humans i la democràcia a través, per exemple, de debats de temes controvertits o el plantejament de situacions o casos propers a l'alumnat (històries familiars, del barri o d'altres països de procedència) i fent ús de recursos de l'entorn (llegendes, costums, festes populars, etc.)

Foment de l'autoconeixement, el desenvolupament personal, l'assertivitat i l'establiment de relacions basades en el respecte i l'empatia a través de la creació d'espais (autobiografies, plantejament de dilemes morals, etc.) on els nois i noies puguin expressar obertament les seves idees, emocions i experiències i s'acceptin i es valorin des de la pluralitat de perspectives.

Promoció de les habilitats socials (diàleg empàtic, escolta activa, etc.) i les habilitats per fer front a conflictes i proposar diferents vies d'acció de manera respectuosa i dialogada (cercle de paraula, assemblees, etc.)

La competència específica CC2 té a veure amb l'adquisició de coneixements i actituds relacionats amb la participació i la democràcia per tal que els i les joves siguin capaces de responsabilitzar-se de les decisions pròpies i també les col·lectives, reflexionar de manera crítica i participar activament per a la defensa dels drets humans i la convivència democràtica.

Pel que fa al desplegament d'aquesta competència, destaquem algunes de les orientacions metodològiques:

Tractament de la democràcia i la participació no només com a contingut per entendre el nostre entorn, sinó com a metodologia transversal en el dia a dia de la vida escolar. Per exemple, algunes estratègies didàctiques centrades en l'aprenentatge servei (ApS) o les campanyes de sensibilització, en què l'alumnat detecti les necessitats socials i mobilitzi una acció col·lectiva.

La provenció – no prevenció– de conflictes com a mecanisme per a proveir l'alumnat de les habilitats per abordar els conflictes de manera no violenta i cooperativa i aprendre a transformar aquests conflictes en oportunitats de millora i creixement individual i col·lectiu.

La CC3 se centra a desenvolupar coneixements, habilitats i actituds de pensament crític com ara preguntar, qüestionar, valorar, comparar, discernir, argumentar, escoltar, observar, repensar, etc. En primer lloc, el desplegament d'aquesta competència passa per la creació d'espais de reflexió en què l'alumnat pugui exposar la seva opinió i comprendre els valors que la fonamenten. En segon lloc, també es busca una capacitat d'escolta i d'observació empàtica, que permeti entendre i acceptar els arguments aportats pels interlocutors. En darrer lloc, els espais de reflexió i expressió d'arguments han de facilitar que l'alumnat reaccioni i es posicioni en contra de qualsevol tipus de discriminació contra persones o de desigualtats i altres violències estructurals.

A nivell metodològic, per al desplegament adequat d'aquesta competència cal tenir presents, principalment, metodologies de pensament crític que incloguin:

Aspectes racionals vinculats a competències cognitives com, per exemple, l'anàlisi crític de la informació, formulació de preguntes obertes, argumentació dels propis punts de vista, escolta de testimonis sobre experiències viscudes i comprensió de la seva complexitat, valorar la diversitat d'opinions, entre d'altres.

Aspectes emocionals que tenen a veure amb la gestió de les emocions, observar i escoltar activament i de manera empàtica, expressió assertiva del propis punts de vista i opinions, etc.

Importància d'incorporar la pluralitat i la multiperspectiva mitjançant la diversitat del grup classe i generar espais d'aprenentatge apropiats i segurs, en els quals tinguin cabuda tots els punts de vista, de manera que l'alumnat senti que pot expressar les seves opinions, sempre que estiguin raonades i estructurades.

La darrera competència (CC4) té a veure amb la presa de consciència i disposició per prendre decisions i actuar de cara a la conservació i cura de la natura i de les persones, mitjançant l'adopció i la promoció d'estils de vida dignes per a les persones i respectuosos amb l'entorn. Tal com s'indica al currículum (Decret 175/2022, 27 de setembre), és cabdal que la reflexió giri al voltant de dos conceptes d'especial rellevància donades les diferents crisis (de cures, ambiental, social, energètica, econòmica) que han acompanya el segle XXI: el reconeixement de la vulnerabilitat de l'espècie humana i la incertesa davant les respostes dels problemes complexos.

En conclusió, nivell metodològic, algunes recomanacions que es donen per al correcte desplegament d'aquesta competència són:

El treball vivencial i experiencial vinculat al context local poden permetre identificar situacions de desigualtats i injustícies del nostre entorn i, alhora, servir com a punt de partida per abordar aspectes més complexos a nivell global.

La participació i l'aprenentatge actiu en les diferents iniciatives educatives poden contribuir a que l'alumnat percebi el seu paper clau per a l'acció ciutadana, evitant així que es converteixin en mers espectadors/es de les problemàtiques socioambientals. Algunes opcions metodològiques inclouren projectes d'ApS, voluntariat o participació en comissions, comitès, clubs, delegats, etc.

En el marc del Decret 175/2022, es destaca la importància de promoure la participació activa i enfocaments vivencials en el currículum de Catalunya, que contempla la realització d'accions de servei comunitari en 3r i/o 4t d'Educació Secundària Obligatòria, una oportunitat per a aplicar la metodologia ApS, per exemple.

Com hem vist en el capítol 3, les competències globals inclouen habilitats que impliquen l'acció, i la incorporació d'aquestes activitats de servei comunitari s'alinea també amb el desenvolupament de les Competències Ciutadanes en el sistema educatiu a Catalunya. L'objectiu d'aquestes accions és "desenvolupar la competència personal, social i ciutadana, permetent que els nois i noies visquin experiències de compromís cívic, exerceixin activament la seva ciutadania i apliquin els seus coneixements i capacitats al servei de la comunitat." Aquestes activitats són obligatòries i requereixen una dedicació de 20 hores en total, amb un mínim de 10 hores de servei actiu en la comunitat. La llei estableix que l'avaluació del servei comunitari ha d'influir en la qualificació global de la matèria, àmbit o projecte globalitzador al qual estigui vinculat.

B) CONTRAST AMB EL MODEL DE LES 4 DIMENSIONS DE CIUTADANIA GLOBAL DE L'OCDE

COMPETÈNCIA ESPECÍFICA	DESCRIPCIÓ	DIMENSIONS OCDE (2018)	METODOLOGIA
CC1: COMPREENSIÓ CRÍTICA	Comprensió crítica de realitats socials, polítiques, científiques, ecològiques i econòmiques. Fomentar l'autoconeixement, l'empatia i relacions de convivència respectuoses.	Dimensions 1, 2, 3 i 4: Anàlisi de l'entorn, construcció d'identitat, diversitat i ben comuna.	Anàlisi crítica, autoconeixement, habilitats socials, espais d'expressió, empatia, resolució de conflictes.
CC2: PARTICIPACIÓ I DEMOCRÀCIA	Adquisició de coneixements i actituds sobre participació i democràcia. Assumir responsabilitats, reflexionar críticament i participar en la defensa dels drets humans.	Dimensió 4: Resolució de conflictes i participació activa.	Aprenentatge-servei, campanyes de sensibilització, abordatge de conflictes com a oportunitats de millora.
CC3: PENSAMENT CRÍTICA	Desenvolupament d'habilitats crítiques com qüestionar, avaluar, discernir, escoltar i discutir. Reflexió sobre la diversitat i lluita contra la discriminació.	Dimensions 1, 2 i 3: Interaccions positives, coneixement històric i cultural, i anàlisi d'estereotips.	Anàlisi crítica, expressió d'opinions, maneig emocional, inclusió de pluralitat i perspectiva.
CC4: CONSCIÈNCIA AMBIENTAL I SOCIAL	Consciència i acció cap a la conservació i cura de la naturalesa i les persones. Reflexió sobre la vulnerabilitat i la incertesa en el segle XXI.	Dimensió 4: Mesures constructives per al desenvolupament sostenible i benestar col·lectiu.	Treball vivencial, projectes de ApS, voluntariat, participació en comitès i clubs.

Taula 1. Contrast amb el model de les 4 dimensions de Ciutadania Global de l'OCDE

C) QUÈ CAL TENIR EN COMPTE A L'HORA D'AVALUAR LA COMPETÈNCIA GLOBAL?

A continuació, es presenten alguns aspectes clau a tenir en compte per a l'avaluació de la competència global, tenint en compte els indicadors proposats en el context educatiu català.

Els següents són els criteris per a avaluar aquesta competència en relació amb el primer cicle (1r i 2n) o el segon cicle (3r i 4t) desenvolupat:

CC1

Analitzar i comprendre idees relacionades amb la dimensió social i ciutadana de la seva pròpia identitat, així com els fets socials, històrics i normatius que la determinen, demostrant respecte a les normes, empatia, equitat i esperit constructiu en interacció amb uns altres en diferents contextos socioinstitucionals.

CRITERIS D'AVALUACIÓ (1R I 2N)

- 1.1** Identificar les relacions entre els esdeveniments històrics i el present, inclosa la pròpia història personal, i imaginar possibles escenaris futurs, a través de la comprensió d'uns certs problemes i desafiaments identificats.
- 1.2** Valorar críticament els processos de construcció de la pròpia identitat, reflexionant sobre les diferències, similituds i interdependències que ens vinculen amb persones i grups en l'entorn i en l'àmbit global.
- 1.3** Construir relacions de convivència assertives i respectuoses amb totes les persones i grups socials, independentment del seu origen o grup de pertinença.

CRITERIS D'AVALUACIÓ (3R I 4T)

- 1.1** Justificar els grans canvis en el món actual en les diferents àrees de les humanitats i les tecnologies, discutint les seves implicacions per a les generacions actuals i futures, a partir de l'anàlisi dels problemes en l'entorn local i les seves implicacions globals.
- 1.2** Avaluar els processos de construcció de la identitat individual i col·lectiva, a través de la implementació de pràctiques i estratègies que promoguin la reflexió crítica sobre els desafiaments i conflictes socials, des d'una comprensió sistèmica i global.
- 1.3** Proposar accions que promoguin la convivència amb totes les persones i col·lectius socials, tant en l'entorn immediat com a nivell global.

Els següents són els criteris d'avaluació de CC2 en relació amb el primer cicle (1r i 2n) o el segon cicle (3r i 4t):

Analitzar i assumir fonamentalment els principis i valors que emanen del procés d'integració europea, de l'ordenament jurídic de l'Estat espanyol i de Catalunya i dels drets humans i de la infància, participant en activitats comunitàries, com la presa de decisions o la resolució de conflictes, amb actitud democràtica, respecte a la diversitat i compromís amb la igualtat de gènere, la cohesió social, el desenvolupament sostenible i la consecució de la ciutadania global.

CC2

CRITERIS D'AVAUACIÓ (1R I 2N)

- 2.1** Esbossar les característiques bàsiques de l'organització social, política i econòmica d'algunes societats europees, avaluant críticament el grau d'equitat en els intercanvis i les relacions amb altres països o pobles.
- 2.2** Participar activament en l'organització i desenvolupament de projectes en l'entorn que integrin la capacitat de treballar en equip, la presa de decisions consensuades, la comunicació efectiva i la resolució de problemes.
- 2.3** Distingir els trets fonamentals de les societats democràtiques, valorant les consecucions de la democràcia i la vigència dels drets humans individuals i col·lectius i de les llibertats, i proposar accions per protegir-les.

CRITERIS D'AVAUACIÓ (3R I 4T)

- 2.1** Caracteritzar els mecanismes dels estats per a garantir la igualtat d'accés als serveis públics per als i les ciutadanes amb l'objectiu de reduir les desigualtats i garantir una vida digna per a tothom.
- 2.2** Participar de manera activa i compromesa en l'organització i desenvolupament de projectes comunitaris, que fomentin la reflexió crítica i la millora de les habilitats socials necessàries per a treballar en equip i contribuir a la construcció d'una societat més lliure, més justa, més equitativa i cohesionada.
- 2.3** Exposar amb criteri propi algunes problemàtiques que afectin els drets de determinats col·lectius a través de la participació activa i compromesa, individual i en equip, en projectes socials i cívics que impliquin la defensa d'aquests drets.

Els següents són els criteris d'avaluació de CC3 respecte al primer cicle (1r i 2n) i al segon cicle (3r i 4t):

CC3

Anàlitzar i comprendre problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant els seus propis judicis per a enfrontar la controvèrsia moral amb una actitud dialògica, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol tipus de discriminació o violència -inclosa la violència masculina, LGBTI-fòbica, racista- o fonamentalisme ideològic.

CRITERIS D'AVUACIÓ (1R I 2N)

3.1 Expressar-se, aportant els arguments pertinents, i actuar contra les actituds violentes i discriminatòries cap a les persones i col·lectius, amb especial atenció a la diversitat d'entitats i expressions de gènere i diversitat afectiu-sexual.

3.2 Identificar les limitacions socials i culturals que han impedit a algunes persones desenvolupar les seves aspiracions al llarg de diferents generacions.

3.3 Identificar les causes que han relegat a les dones i a altres grups i minories a un paper secundari al llarg de la història i en el present, rebutjant les actituds discriminatòries i destacant la importància de la cura de les persones.

CRITERIS D'AVUACIÓ (3R I 4T)

3.1 Citar de manera contextualitzada diferents moviments, causes i persones líders que han lluitat i lluiten per l'eliminació de la desigualtat i la discriminació basada en el gènere i l'elecció afectiu-sexual.

3.2 Adoptar un paper actiu i compromès en la lluita per superar estereotips i prejudicis, perquè totes les persones puguin desenvolupar les seves aspiracions.

3.3 Formar criteris propis a través de la participació activa i compromesa, individual i en equip, en projectes socials i cívics que impliquin la dignificació de les aportacions de determinats col·lectius i la defensa dels seus drets per a garantir la cura i benestar de les persones.

Aquesta competència està directament relacionada amb la dimensió 4 (OCDE, 2018) que es refereix a la capacitat i voluntat d'adoptar mesures constructives dirigides al desenvolupament sostenible i al benestar col·lectiu.

Interpretar les relacions sistèmiques d'interdependència, codependència i interconnexió entre les accions locals i globals i adoptar, conscient i motivadament, un estil de vida sostenible i ecosocialment responsable.

CC4

CRITERIS D'AVUACIÓ (1R I 2N)

4.1 Analitzar aspectes del funcionament de les societats en el món i l'accés als recursos, destacant les relacions d'interdependència i les desigualtats que es generen, i fent èmfasis en els grups vulnerables.

4.2 Participar en accions comunitàries per a contribuir a la millora ambiental del medi ambient, com la reducció de residus, l'ús responsable de l'aigua i l'energia o la creació de campanyes i materials de sensibilització ambiental.

4.3 Justificar la necessitat de promoure hàbits sostenibles per al benestar de les persones i la salut del planeta i la importància de protegir els éssers vius en el medi ambient aplicant el concepte científic de biodiversitat.

CRITERIS D'AVUACIÓ (3R I 4T)

4.1 Interpretar alguns problemes ambientals en l'entorn immediat, com la contaminació, la degradació dels ecosistemes i la pèrdua de biodiversitat.

4.2 Proporcionar arguments sobre el risc per a la salut i la sostenibilitat ambiental d'unes certes pràctiques, comportaments i hàbits, contrastant informació de confiança i objectiva amb una base científica vàlida.

4.3 Justificar científicament la importància de preservar la biodiversitat i de conservar i protegir els éssers vius en el medi ambient, per a contribuir al desenvolupament sostenible i a la millora de la qualitat de vida.

4.A) RÚBRICA D'AVALUACIÓ

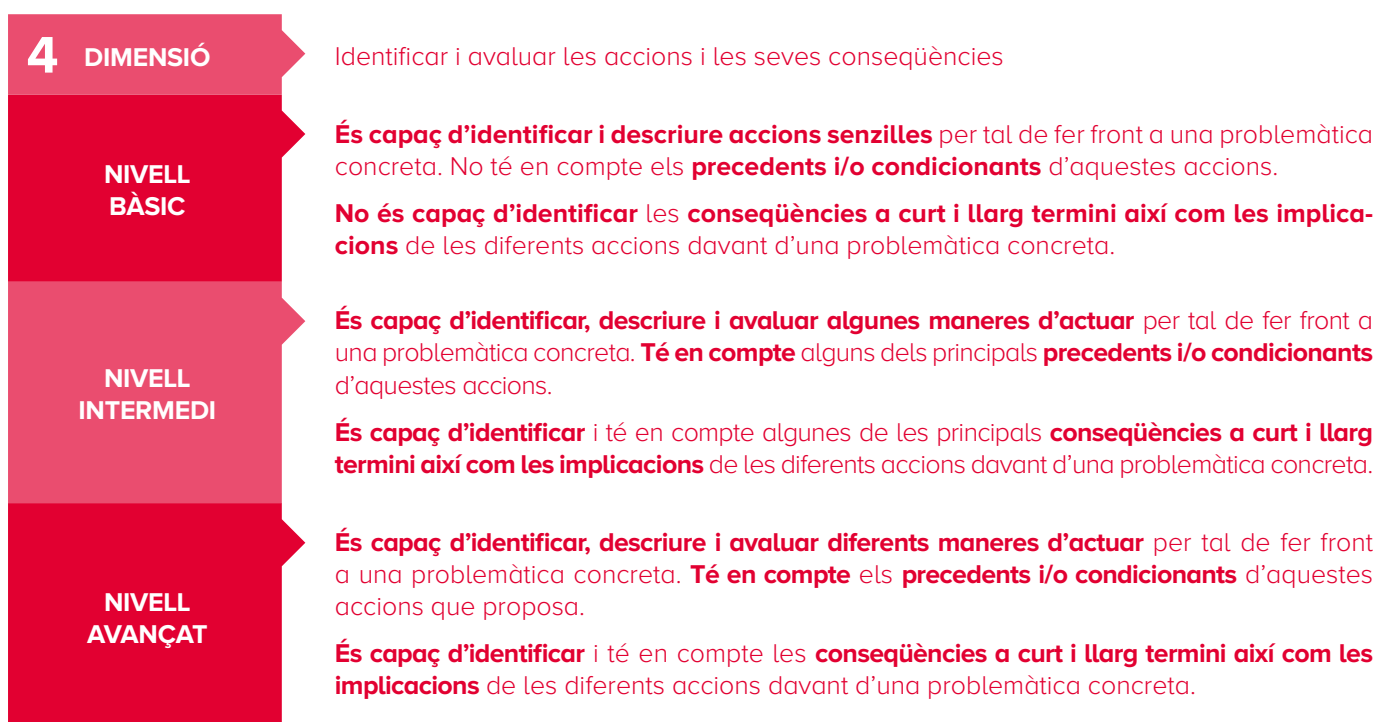
L'eina d'avaluació que s'ha desenvolupat en el marc d'aquest projecte es basa en el format de prova d'avaluació utilitzat per a l'avaluació global de competències de PISA 2018.

El nivell d'assoliment de la competència segons l'eina d'avaluació emprada està categoritzat per bàsic, intermedi i avançat. Aquest quadre ha estat desenvolupat a partir de l'eina d'avaluació utilitzada per PISA (2018).

1 DIMENSÍO	Analtzar informació, formular arguments i explicar situacions o problemes complexos
NIVELL BÀSIC	Pot resumir breument la informació relacionada amb un/a tema/situació, però de manera superficial i sense aportar detalls o exemples concrets. Mostra dificultats a l'hora de desenvolupar i expressar certs raonament o, directament, no ho fa .
NIVELL INTERMEDI	Pot descriure un/a tema/situació de manera que connecti amb conceptes més amplis (per exemple, cultura, migració, etc.) i oferir exemples senzills . Pot desenvolupar i expressar certs raonaments , però de manera poc clara, precisa i fonamentada .
NIVELL AVANÇAT	Pot explicar/descriure un/una tema/situació de manera que connecti amb conceptes més amplis (per exemple, cultura, migració, etc.). Alhora, pot oferir informació més detallada i exemples concrets . Pot desenvolupar i expressar raonaments de manera clara, concisa i fonamentada .

<p>2 DIMENSIO</p>	<p>Identificar i analitzar diversos punts de vista</p>
<p>NIVELL BÀSIC</p>	<p>Mostra una visió molt lineal i simple dels punts de vista (“una persona, un punt de vista”). Entén que el context de cada individu és irrellevant o determinant (“el context com a destí de cada individu”). Entén els punts de vista (culturals, religiosos, lingüístics, etc.) com a marcadors de la identitat de l'individu. Veu la identitat d'un individu segons una categoria predominant (per exemple, la nacionalitat o la religió).</p>
<p>NIVELL INTERMEDI</p>	<p>Pot identificar i descriure diferents punts de vista i concepcions del món. Comença a entendre que les diferències pel que fa a les perspectives o visions del món neixen de les diferències culturals i socioeconòmiques, entre d'altres. Comença a entendre que la identitat d'un individu és complexa i que, per tant, pot tenir diferents trets distintius a la vegada (pot ser una dona, una filla, una grangera i una ciutadana del món a la vegada). Entén que el seu punt de vista es basa en el seu context i la seva experiència i pot ser que la resta de persones el/la vegin d'una manera diferent a com es veu ell/ella mateix/a.</p>
<p>NIVELL AVANÇAT</p>	<p>Pot identificar, descriure i interpretar diferents punts de vista i concepcions del món. Entén que els diferents punts de vista tenen a veure amb els orígens culturals, religiosos i socioeconòmics, entre d'altres. A més, compren que el context geogràfic i cultural d'una individu pot condicionar la seva concepció del món. Compren que la identitat d'una individu és complexa i que, per tant, pot tenir diferents trets distintius (pot ser una dona, una filla, una grangera i una ciutadana del món a la vegada). Entén que el seu punt de vista es basa en el seu context i la seva experiència i pot ser que la resta de persones el vegin d'una manera diferent a com es veu ell/ella mateix/a.</p>

<p>3 DIMENSIO</p>	<p>Comprendre diferències en la comunicació</p>
<p>NIVELL BÀSIC</p>	<p>No coneix els matisos associats a les convencions culturals, els estils d'interacció i els graus de formalitat segons un context i un receptor sociocultural determinat. Té dificultats o no és capaç de recopilar coneixements socials i culturals que li aportin informació sobre les eleccions comunicatives dels i les interlocutores.</p>
<p>NIVELL INTERMEDI</p>	<p>Coneix però no sempre té en compte els matisos de les convencions culturals, estils de comunicació, expectatives o nivells de formalitat d'un context social i cultural i uns/es receptores concretes. És capaç de recopilar coneixements socials i culturals que li aportin informació sobre les eleccions comunicatives dels i les interlocutores.</p>
<p>NIVELL AVANÇAT</p>	<p>Coneix i té en compte els matisos de les convencions culturals, estils de comunicació, expectatives o nivells de formalitat d'un context social i cultural i uns/es receptores concretes. És capaç de recopilar i analitzar coneixements socials i culturals que li aportin informació sobre les eleccions comunicatives dels i les interlocutores.</p>



Taula 2. Nivell d'assoliment de les dimensions de la competència global.

L'instrument global d'avaluació de competències més reconegut és l'utilitzat en 2018 en el marc del Programa d'Avaluació Internacional d'Alumnes (PISA), que consisteix en (veure Figura 2):

Un **qüestionari** per a determinar la consciència dels i les estudiants sobre temes i cultures globals, habilitats (cognitives i socials) i actituds, i també informació d'escoles i mestres sobre activitats per a promoure la competència global.

Una **prova cognitiva** basada en escenaris o casos concrets per a examinar la "comprensió global" entesa com la combinació de coneixements i habilitats cognitives per a resoldre problemes relacionats amb qüestions globals i interculturals, comparar diferents maneres d'actuar per a fer front a qüestions globals i interculturals.

Consisteix en una prova basada en diferents escenaris que aborden una o més de les quatre dimensions que conformen la competència global segons l'OCDE (2018). L'aprenentatge basat en escenaris proposa una situació o problema que mobilitza els coneixements previs dels i les estudiants i la implementació de les habilitats que s'estan avaluant. Els escenaris recreen situacions reals i busquen desafiar als i les estudiants col·locant-les en un context que poden haver experimentat prèviament o que poden trobar fàcilment en el futur pròxim.

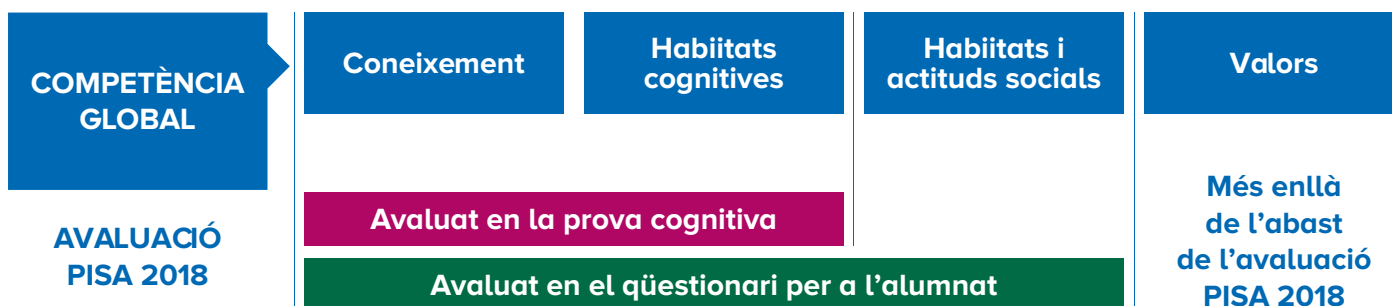


Figura 2. Avaluació de la competència global segons PISA (2018)

Per accedir a més informació: <https://www.OCDE.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>

Atès que no sempre és possible aconseguir el nivell de profunditat i el temps de dedicació necessaris per a l'avaluació de competències globals, també presentem aquí algunes opcions de mètodes flexibles d'avaluació, que permeten l'ús de la mateixa rúbrica (taula 2). Aquests mètodes ofereixen avantatges significatius, especialment en avaluar competències multidimensionals com les competències globals, ja que poden adaptar-se per a captar diferents aspectes d'una competència, emprar-se tant abans com després d'una intervenció, i en ser dinàmics, integrar-se com a activitats que no semblen un test formal.

En emprar eines d'avaluació flexibles tant abans com després de la instrucció, el professorat pot adaptar el seu ensenyament als coneixements existents de l'alumnat, ateses les necessitats individuals d'aprenentatge i a la dinàmica única del grup. Aquesta adaptabilitat fomenta una experiència d'aprenentatge més personalitzada, permetent als i les educadores basar-se en els coneixements previs de l'alumnat i promovent al mateix temps un compromís més profund i uns resultats d'aprenentatge més eficaços.

No obstant això, és essencial evitar treure conclusions precipitades en el context de les avaluacions. Per als qui veuen l'aprenentatge com un procés constructivista, cal reconèixer que el contingut d'una oferta educativa pot interpretar-se o rebre's de forma diferent de la prevista pels marcs normatius. L'aprenentatge no és un procés únic; els i les participants aporten les seves pròpies perspectives, experiències i contextos, que poden influir significativament en la seva comprensió i compromís amb el material. Atribuir qualsevol desviació del resultat previst únicament a la (falta de) qualitat de la tasca educativa seria miop i simplista.

En àmbits com l'educació global i per al desenvolupament, en els quals els resultats de l'aprenentatge solen ser complexos i polifacètics, basar-se en models d'avaluació tradicionals i lineals pot resultar especialment limitador. Els models d'impacte, especialment en aquests àmbits, són eines inestimables per a reflexionar sobre els efectes de l'aprenentatge d'una manera més holística. Aquests models tenen en compte no sols el contingut directe impartit, sinó també una sèrie de factors influents -com els coneixements previs, el context sociocultural i l'agència individual de l'alumnat- que configuren el procés d'aprenentatge (cf. Bergmüller et al., 2021). Mitjançant la integració d'aquests factors més amplis, els i les educadores i avaluadores poden obtenir una comprensió més matisada del procés d'aprenentatge i reconèixer que una divergència del resultat previst no és necessàriament indicativa d'un fracàs, sinó que pot reflectir el compromís únic de l'alumne amb el material.

En última instància, adoptar un enfocament constructivista de l'avaluació requereix un canvi de perspectiva que abasti la complexitat i la diversitat de les experiències d'aprenentatge. En lloc de veure els resultats imprevistos com un problema, han de considerar-se com una oportunitat per a una reflexió i un diàleg més profunds. Aquesta perspectiva anima als i les educadores a adaptar els seus mètodes i materials de manera que responguin a les necessitats, experiències i contextos de l'alumnat, la qual cosa condueix a resultats d'aprenentatge més significatius i transformadors. Utilitzant mètodes flexibles d'avaluació que tinguin en compte aquestes variables, els i les educadores poden crear un entorn educatiu més dinàmic, receptiu i eficaç.

B) TOOLKIT D'ACTIVITATS D'AVALUACIÓ

Eina 1: Startblok - un model d'habitatge col·laboratiu per a joves locals i refugiats/des (Escenari PISA)

PROPÒSIT: Mesurar el nivell de competències globals a través del debat, emprant un escenari adaptat de la prova TREPITJA.

Tenint en compte les crítiques dirigides a la prova de PISA respecte a l'ús d'un únic instrument internacional que inclou una àmplia varietat de contextos geogràfics i culturals, aquest escenari s'ha dissenyat buscant descriure situacions que siguin el més reals i significatives possible per als i les joves dins del nostre context. Si bé és cert que el tipus de coneixement que l'estudiantat ja té dels problemes globals haurà estat influenciat per les experiències del seu context social i cultural específic, aconseguir la neutralitat cultural és gairebé impossible i implica reduir l'autenticitat i rellevància de les situacions que es presenten.

Com / quan ho uses?

- 1 Presentar el tema de diàleg i repartir/compartir el text de l'escenari

Startblok, habitatges autogestionats per a joves locals i joves refugiats/des. Woonstichting De Key, Ajuntament d'Amsterdam, Socius Wonen

L'any 2015, en plena crisi migratòria a Europa, hi va haver un nombre molt elevat de peticions d'asil als Països Baixos. Amsterdam buscava una solució creativa per donar una llar a aquestes persones, però també havia d'afrontar, alhora, la problemàtica social i econòmica que impedia el jovent holandès de trobar una llar. Va ser així que va sorgir la idea d'iniciar un projecte d'habitatge destinat un 50% a persones refugiades amb estatus d'asil i l'altre 50% per als i les joves holandeses. Startblok Riekerhaven va cobrar vida l'any 2016, amb l'arribada dels primers residents. Així doncs, fruit de la cooperació de De Key, l'ajuntament d'Amsterdam i Socius Wonen, el complex esportiu Riekerhaven va ser rehabilitat i convertit en els habitatges on actualment viuen més de 500 joves.

El model Startblok –inicialment a Riekerhaven– ha creat diàleg i cohesió social entre diferents grups de persones joves, tant dins de la comunitat com fora, als barris on s'ubiquen. L'èxit del model s'ha vist reflectit en la seva rèplica. A Elzenhagen, a la mateixa ciutat, s'han construït més habitatges seguint la mateixa lògica. Així doncs, el model Startblok inspira iniciatives similars i pot ser replicat allà on hi hagi solars o habitatges buits.

Aclarir que no es tracta de guanyar, sinó d'escoltar, compartir idees i construir sobre les aportacions dels i les altres.

2

Formació de grups petits: Divideix la classe en grups petits (3-6 persones per grup).

3

Estructurar el diàleg amb una pregunta inicial: Proporciona una pregunta o una sèrie de preguntes obertes que serveixin com a punt de partida (ex. "Com creus que la iniciativa Startblok Riekerhaven ha ajudat al fet que el Ben i l'Orhan siguin bons amics actualment?")

4

Temps per a reflexionar: Abans d'iniciar la conversa, dona uns minuts perquè l'alumnat reflexioni o escriu les seves idees, de manera que tots i totes arribin amb alguna cosa preparada.

5

Rondes de participació: Cada persona del grup té l'oportunitat de compartir la seva opinió, i després els i les altres poden respondre o aportar noves idees.

6

Fomentar la interacció: Anima als i les estudiants a fer preguntes obertes entre ells i elles per a aprofundir en les idees (ex. "Per què penses així?" o "Com podríem aplicar això en la nostra comunitat?").

7

Facilita una conversa oberta entre grups per a comparar les diferents idees que van sorgir i veure com es connecten o contrasten.

8

Reflexió final: Acaba el diàleg amb una reflexió en grup o individual sobre l'aprens i com les opinions dels i les altres van influir o van ampliar la seva pròpia visió.

9

Aplicació de la rúbrica d'avaluació:

Com creus que la iniciativa Startblok Riekerhaven ha ajudat a que el Ben i l'Orhan siguin bons amics a l'actualitat?

NIVELL BÀSIC

Aquesta iniciativa els ha apropat i s'han conegut gràcies a ella. A més, els ha resolt una necessitat bàsica com és l'habitatge.

NIVELL INTERMEDI

Gràcies a la iniciativa, han pogut comprovar que no són tant diferents i el fet de compartir i superar obstacles junts (en aquest cas, relacionats amb l'habitatge) ha creat un vincle que perdura en el temps.

NIVELL AVANÇAT

Des del meu punt de vista, conèixer i compartir espais amb les persones que, segons els propis estereotips i les creences culturals amb les que hem crescut creiem que són diferents a nosaltres, és una de les eines més útils per apropar-nos. Segurament, després d'una primera fase de projecció de pors i creences de l'un sobre l'altre, es dona una descoberta a nivell personal de l'altra persona, trencant estereotips i trobant gustos i creences comuns i descobrint i valorant les diferències.

Com es mostra en la taula, la resposta corresponent al nivell bàsic esmenta un acostament dels dos nois a conseqüència de participar en aquesta iniciativa, però la relació és molt lineal i no es descriu aquest procés d'acostament. La resposta categoritzada dins del nivell intermedi es refereix a les diferències i obstacles que probablement han hagut de superar per a crear un vincle. Finalment, la resposta corresponent al nivell avançat fa explícit el procés que han viscut tots dos nois partint de la projecció de pors i creences basats en falsos estereotips culturals, la ruptura d'aquests estereotips i, finalment, l'establiment d'un espai de descobriment de l'altra persona alhora que es valoren les diferències i punts en comú.

Eina 2: La Diana – Eina d'Avaluació Grupal Visual

PROPÒSIT: Avaluar el grau de satisfacció del grup sobre un procés i destacar anècdotes importants.

RECURSOS NECESSARIS:

Una diana / Post-its / Bolígrafs / Sala àmplia

Com / quan ho uses?

S'utilitza al final d'una activitat o curs per a avaluar el procés de manera visual i participativa.

Instruccions pas a pas:

- 1 *Dibuixar una diana al terra o en una pissarra.*
- 2 *Proposar un tema, per exemple: "El millor del curs".*
- 3 *Cada participant col·loca el seu post-it en la diana. Un post-it en el centre representa una opinió que concorda amb el tema presentat i els/les més allunyades del centre representen els o les que no estan d'acord.*
- 4 *El grup debat col·lectivament els resultats i extreu conclusions.*

Eina 3: Llistat concentrat

(focused listing): Tècnica de recapitulació de coneixements clau.

PROPÒSIT: Ajudar a consolidar i avaluar l'aprenentatge sobre un tema específic.

RECURSOS NECESSARIS:
Paper / Llapis / Cronòmetre

Com / quan ho uses?

Funciona bé abans, durant o després d'una classe per a revisar conceptes clau.

Instruccions pas a pas:

- 1 *Seleccionar un tema o concepte important que hagi estat estudiat o estigui per estudiar-se.*
- 2 *Escriure la paraula o frase breu relacionada com a títol d'una "Llista enfocada".*
- 3 *Establir un límit d'ítems (5-10) o de temps (2-3 minuts) perquè els i les estudiants escriguin termes relacionats.*
- 4 *Provar l'activitat un/a mateix/a, fent una llista de termes relacionats amb el tema.*
- 5 *Revisar i ajustar la quantitat d'ítems o el temps si és necessari.*
- 6 *Si el tema és clar, fer que els i les estudiants completin l'activitat, ampliant el temps per a ells/es.*
- 7 *Recollir les respostes anònimes i classificar en apropiades o no, per a veure com recorden els punts clau.*
- 8 *En la següent classe, revisar els resultats amb els i les estudiants, mostrant les idees clau i afegint alguns termes rellevants que ells hagin aportat.*

Adaptacions:

Pot fer-se en petits grups perquè estudiants amb diferents nivells de comprensió es donin suport mútuament.

Proporcionar retroalimentació ràpida és clau per a afermar l'aprenentatge.

Eina 4: Muddiest Point

(Punt més Confús).

PROPÒSIT: Identificar conceptes o processos que generen major confusió entre l'alumnat.

RECURSOS NECESSARIS:
Paper / Llapis / Sala àmplia

Com / quan ho uses?

Es pot usar al final d'una lliçó o segment per a detectar dificultats.

Instruccions pas a pas:

- 1 *Reservar uns minuts al final de la classe perquè l'alumnat escrigui quin va ser el punt més confús o difícil de la sessió.*
- 2 *Recollir les respostes de manera anònima.*
- 3 *Revisar les respostes i aclarir els conceptes en la pròxima classe.*

Adaptacions:

Es pot utilitzar una versió digital per a recollir respostes de manera més ràpida i organitzada.

Observacions:

Incorporar les respostes a la planificació de les següents classes millora el seguiment de l'aprenentatge.

Eina 5: Pensar-Cooperar-Compartir.

PROPÒSIT: Facilitar la reflexió crítica i l'intercanvi d'idees en parelles abans de discutir en grup.

Com / quan ho uses?

Funciona bé quan s'introdueix un nou concepte o es vol aprofundir en una discussió.

Instruccions pas a pas:

- 1** *Presentar una pregunta o problema obert, per exemple: "Hem de fer més per acollir a persones refugiades" o "Hi ha massa persones d'origen estrangera en la nostra comunitat"*

- 2** *Donar temps a l'alumnat per a reflexionar individualment (1-2 minuts).*

- 3** *Formar parelles perquè comparteixin les seves respostes durant 2-3 minuts.*

- 4** *Demandar a algunes parelles que presentin les seves respostes al grup.*

Adaptacions:

Es poden formar grups de tres o quatre persones en lloc de parelles si hi ha alumnat que requereix major suport.

Observacions:

Fomentar la diversitat d'opinions per a enriquir el debat grupal.

Eina 6: Elaboració de Mapes Conceptuals.

PROPÒSIT: Ajudar els estudiants a organitzar i representar el coneixement mitjançant diagrames visuals que connecten conceptes clau.

Com / quan ho uses?

Abans d'usar aquesta tècnica, és recomanable provar-la i assegurar-se de donar als i les estudiants suficient temps per a completar-la. Se suggereix brindar el doble del temps que li va prendre a l'instructor/a.

Instruccions pas a pas:

- 1** *Selecciona un concepte o tema central.*

- 2** *En grups, identifica paraules o frases clau relacionades i classifica-les segons el seu nivell d'abstracció (del general a l'específic).*

- 3** *Organitza els conceptes en un diagrama, connectant els relacionats mitjançant línies i etiquetes.*

- 4** *Feix revisions contínues del mapa conceptual per a perfeccionar-lo.*

Adaptacions:

Es pot realitzar des del general a l'específic o utilitzar una tècnica de pluja d'idees per a crear nodes i després connectar-los.

També es pot complementar amb la redacció d'assajos explicatius o proporcionar etiquetes de conceptes perquè els i les estudiants construeixin els seus mapes.

REFERÈNCIES

A rounder sense of purpose (Erasmus+ project):

<https://aroundersenseofpurpose.eu>

Asia Society:

<https://asiasociety.org/education/resources-global-competence>

Bergmüller, C., Causemann, B., Höck, S., Krier, J.-M. & Quiring, E. (2021).

Qualitat i impacte en l'educació global. Perspectives empíriques i conceptuals per a la planificació i l'avaluació. Münster, Nova York: Waxmann.

British Council:

https://www.globallearningni.com/uploads/general/CCGL_Assessment_Toolkit_FINAL_Sept_2021.pdf

DE LES COMUNITATS EUROPEES

Cap a un marc europeu de qualificacions per a l'aprenentatge permanent. Brussel·les.

Delors, J. (1996).

Aprenentatge El tresor que hi ha dins. Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional d'Educació per al Segle XXI. Llums intenses UNESCO.

KMK & BMZ (Ed.) (2007).

Un marc transversal per a l'educació per al desenvolupament global en el context de l'educació per al desenvolupament sostenible. Bonn.

https://www.eineweltnetzwerkbayern.de/fileadmin/assets/Globales_Lernen/orientierungsrahmen_globale_entwicklung.pdf [25.8.2024].

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (Hg.) (2015).

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. (aktualisierte und erweiterte) Auflage.

Bonn: Engagement Global GmbH. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [01.08.2024].

Lafede.cat: <https://www.lafede.cat/recursos-educatiu/www.lafede.cat/recursos-educatiu/index0b40.html?cat=9>

Lafede.cat: <https://www.lafede.cat/recursos-educatiu/www.lafede.cat/recursos-educatiu/index0b40.html?cat=9>

Luhmann, N. (1997). Globalització o Sociologia de la Societat Mundial. Com concebre la societat moderna? International Review of Sociology, Mar97, 7(1), 67-79.

Luhmann, N. & Schorr, K. E. (2010). Problemes de reflexió en el sistema educatiu. Münster, Nova York: Waxmann.

Maturana, H. R. i Valera, F. J. (1992). L'arbre del coneixement: les arrels biològiques de l'enteniment humà. Les arrels biològiques de l'enteniment humà. Boulder, Colorado: Shambhala Publications.

McLuhan, M. (2003). Understanding Media: The Extensions of Man. Berkley, CA: Ginko Press.

OCDE. Resultats PISA 2018 (Volum VI). Estan els estudiants preparats per prosperar en un món interconnectat? París, 2022. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-vi-d5f68679-en.htm> [22.08.2024].

ONU – Nacions Unides Educació per a la ciutadania global;

<https://www.un.org/en/academic-impact/page/global-citizenship-education> [20.08.2024].

Scheunpflug, A. (2011).

Identitat i ètica en l'educació global. A Global Education Network Europe (GENE) (Ed.), Convertir-se en un ciutadà global. Actes del Simposi Internacional sobre Competències de la Ciutadania Global. Espoo, Finlàndia: FNBE, 31-39.

Seitz, K. (2001). Global Learning – Challenges for Education in School and outside School.

http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=449&clang=1. [30.8.2024].

The UN Refugee Agency:

<https://www.unhcr.org/what-we-do/build-better-futures/education/teaching-about-refugees/teaching-materials-ages-12-15>

Think Global (Erasmus+ project): <https://blocs.xtec.cat/thinkglobal/>

Vare, P. (2018). A Rounder Sense of Purpose: developing and assessment competences for educators of sustainable development. In Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete, 18, 2, 164–173.

Weinert, F. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *ibid.* (Ed.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim/Basilea: Beltz, 17-31.

Xarxa d'Escoles per a la Sostenibilitat de Catalunya (XESC): <http://escolesxesc.cat/presentacio/>

2022. La Declaració Europea sobre l'Educació Global al 2050. Dublín, 4.11.2022.

https://www.unesco.at/fileadmin/user_upload/final_GE2050-declaration.pdf [24.08.2024].

“El contingut d’aquesta publicació és responsabilitat exclusiva del Comitè Català d’ACNUR i la Universitat de Lleida, i no reflecteix necessàriament l’opinió de l’ACCD”

Amb la col·laboració de:



Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament



**Generalitat
de Catalunya**