

ÀMBIT:
NOUS REPTES EN
L'EDUCACIÓ DEL
SEGLE XXI

15 ns DEBATS
DE RECERCA



Resum

L'avenç socioeconòmic i la globalització han dut l'ensenyament superior a plantejar millores respecte als processos formatius actuals. Això ha significat considerar nous models educatius basats en competències i consolidar el plurilingüisme, assegurant la professionalització dels estudiants d'acord amb les demandes de l'entorn. Aquesta realitat també ha quedat especialment reflectida en la formació inicial de mestres de diferents universitats europees, pel fet de ser uns estudis involucrats en l'acompanyament de les futures generacions. De la situació descrita sorgeix l'objectiu general d'aquesta recerca, que és analitzar el disseny i la implementació d'un nou model educatiu en la formació inicial de mestres de la Universitat d'Andorra, fet que es contrasta amb tres universitats europees referents. Els resultats més significatius del fenomen queden recollits en aquesta ponència.

Abstract

The socioeconomic progress and globalization have forced higher education to consider the improvement of the current formative processes. This has meant contemplating new educational models based on competences and consolidating plurilingualism. All this to assure the professionalization of the students regarding the demands of the context. This reality has been reflected in European initial teacher education; due to they are studies involved in the accompaniment of future generations. From the described situation a general aim has been obtained: analyse the design and implementation of a new educational model in pre-service teacher education, specifically, in the bachelor of Teaching and Learning (BCE) at the University of Andorra (UdA), situation contrasted with three different European universities. The most meaningful results are presented in this report.

Introducció / Presentació

L'ensenyament superior es veu condicionat per múltiples factors econòmics i socials, els quals s'han accentuat en els darrers anys. Això ha dut la configuració de noves polítiques educatives (Gaebel i Zhang, 2018), l'adaptació del currículum

Blanca Carrera i Gonzàlez

Doctora en Innovació Educativa per la Universitat d'Andorra, màster en Llengües Aplicades, investigadora del Grup de Recerca Interdisciplinari en Educació de l'UdA i docent del Departament d'Educació de Catalunya



Blanca Carrera i Gonzàlez

Les competències i el plurilingüisme en la formació inicial de mestres: una realitat nacional i internacional

acadèmic (Tobón, 2008; Global Education Futures, 2018) i la integració gradual de pràctiques i recursos digitals (Gisbert *et al.*, 2019). Aquestes accions es tradueixen, d'acord amb l'European Commission (2017), en formacions universitàries transversals que cerquen aportar solucions d'avantguarda en termes de competències. Conseqüentment, les competències passen a ser els elements vertebradors de les formacions, el treball de les quals ha de dur a preparar els estudiants per a les futures demandes sociolaborals (Gil-Galván, 2018; Brauer, 2021). D'aquí es desprèn que la funció principal dels estudis universitaris sigui també actuar com a motor econòmic de la societat.

Per aconseguir això anterior, és indispensable modernitzar els models educatius per tal que contribueixin al coneixement i desenvolupament inicial de les competències, les quals es veuran refermades en l'entorn professional. Una forma de fer-ho és replantejant-se els cinc vectors que incideixen en un model educatiu: el disseny curricular, els rols dels agents educatius, el procés d'avaluació, el disseny dels espais d'ensenyament-aprenentatge i les llengües vehiculars. Això significa que s'aborden metodologies actives, els estudiants són responsables del seu propi aprenentatge, a l'avaluació no només hi participa el professorat, es desdibuixen els límits de l'aula universitària i es consideren més llengües que l'habitual de l'entorn (Tardif, 2004; Zabalza, 2007; Tobón, 2008; Díaz-Barriga, 2014; Bezanilla *et al.*, 2019).

En aquest context, per tant, un segon element que també pren rellevància és el plurilingüisme, que s'adopta amb l'objectiu d'internacionalitzar els estudis, és a dir, atraient nous estudiants i encoratjant la mobilitat dels agents educatius de la mateixa universitat (Ramos-García i Pavón, 2018). Considerar el plurilingüisme també té el propòsit de formar professionals amb competència comunicativa suficient per respondre als imperatius de la globalització. Si s'observen els informes sobre competències clau futures es fa evident com aquesta competència comunicativa, de la qual es deriva el domini de diverses llengües, rep cada vegada més protagonisme al llarg de la darrera dècada (BOPA - Govern d'Andorra, 2010; Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU), 2016; Marope *et al.*, 2017; European Commission, 2019).

En termes pràctics, al context d'ensenyament superior això es tradueix a exposar els alumnes a diverses llengües al llarg de la seva formació i apostar per enfocaments didàctics que duen l'aprenent tant a adquirir les llengües objecte com a saber-les emprar (Council of Europe, 2020). Alguns dels enfocaments més significatius són l'ensenyament de la llengua basat en la comunicació (ELBC), l'ensenyament mitjançant l'anglès (EMA) i l'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE).

Així doncs, la formació competencial i el plurilingüisme es converteixen en dos reptes per a les formacions universitàries actuals, però especialment per a la formació inicial de mestres, ja que aquesta última suposa "un element clau en l'educació dels ciutadans joves i adults que hauran de conviure en un escenari ple d'incerteses i de demandes competencials" (Carrera-González, 2021, p. 121). De fet, Larragueta et al. (2019) adverteixen la responsabilitat dels docents, en tant que incideixen notablement en els models socials i culturals futurs. Com es veurà a continuació, algunes universitats europees, progressivament, han apostat per un model educatiu competencial i plurilingüe.

En el context andorrà, la Universitat d'Andorra (UdA), el curs 2016-2017, va dissenyar un model educatiu alternatiu al model convencional i va iniciar-ne la implementació al bàtxelor en ciències de l'educació (BCE) el curs 2018-2019. Aquest model s'ha anat estenent a altres formacions de l'UdA en els darrers anys. La base del nou model és una formació competencial que incorpora la metodologia de l'aprenentatge basat en reptes (ABR). Al BCE, a més, s'ha inclòs com a línia d'acció el plurilingüisme, incorporant el català, l'anglès i el francès com a llengües vehiculars. Davant d'aquesta realitat complexa i innovadora va sorgir l'oportunitat de dur a terme una recerca en tres anys amb l'objectiu d'analitzar el disseny i la implementació d'un nou model educatiu universitari al país. Cal advertir, que els resultats obtinguts que s'exposen a continuació han permès identificar quines són les virtuts i els reptes que planteja un canvi com l'esmenat.

Realitat nacional i internacional (Andorra, Espanya i Dinamarca)

Amb l'objectiu de poder analitzar la implementació de l'UdA es van identificar, a través d'una extensa recerca a la xarxa,

quatre universitats involucrades en el mateix procés; tres d'elles van accedir a rebre una visita presencial i procedir amb entrevistes semiestructurades: Mondragon Unibertsitatea (Espanya), Euskal Herriko Unibertsitatea (Espanya) i VIA University College (Dinamarca). Les formacions i els participants de cadascuna de les universitats que intervenen en aquesta recerca es recullen a la taula 1:

Taula 1

Formacions i participants per universitat

Universitat	Formacions analitzades	Informants
Universitat d'Andorra	Bàtxelor en ciències de l'educació	4 professors responsables del disseny (per mantenir l'anonimat també s'empra la "P" en els fragments de les entrevistes) 4 membres del professorat (P) 9 estudiants (E)
Mondragon Unibertsitatea	Grau d'educació primària i infantil, menció en llengua anglesa	1 responsable acadèmic (R) 1 membre del professorat (P) 4 estudiants (E)
Euskal Herriko Unibertsitatea	Grau d'educació primària, menció en llengua anglesa	1 responsable acadèmic (R) 1 membre del professorat (P) 4 estudiants (E)
VIA University College	Grau de formació inicial de mestres, perfil lingüístic	1 responsable acadèmic (R) 1 membre del professorat (P) 2 estudiants (E)

Per a l'obtenció de dades es van desenvolupar entrevistes semiestructurades i es van aplicar graelles d'observació a les universitats estrangeres, mentre que a l'UdA es va optar per qüestionaris i grups focals. Amb aquestes tècniques es va aconseguir disposar de la perspectiva de tots els agents educatius implicats: responsables acadèmics, membres del professorat i estudiants. La triple visió i el contrast entre universitats va permetre identificar quins eren els aspectes més significatius del disseny de la formació per competències i plurilingüe.

A continuació, es concreten els resultats més rellevants de les tres universitats estrangeres i l'UdA d'acord amb els cinc vectors: disseny curricular, rols dels agents educatius, avaluació, entorns d'ensenyament-aprenentatge i plurilingüisme.

Disseny curricular

Un primer resultat que s'obté és com les quatre universitats aposten per la transdisciplinarietat, és a dir, s'allunyen de la parcel·lació del coneixement i l'integren en situacions repte amb l'objectiu d'establir un símil entre la formació acadèmica i el context laboral. D'aquesta forma s'assegura que els futurs mestres comencin a desenvolupar a la universitat les competències que hauran de mobilitzar quan intervinguin a l'escola. Així, les activitats en què es veuen involucrats els aprenents de mestre són socioconstructivistes, el que duu al fet que hagin de valorar la seva intervenció, el nivell de competència assolit, els recursos de què disposen i les limitacions en què han de treballar. Els següents fragments evidencien aquesta realitat:

"Hem deixat les classes magistrals... perquè sí, hi segueixen sent, però en moments puntuals. Hem obert les portes de les nostres aules, és a dir, l'espai ha passat de ser individual i segmentat a ser un espai compartit d'ensenyament. Ens ha obligat a deixar de parlar i deixar parlar als estudiants una mica més, a comunicar-se". (UdA, P8)

"A veces en clase, sí que nos han solido plantear 'bueno, esto buscadlo vosotros y luego compartimos', lo que 'yo he encontrado esto, yo he visto eso' Y con eso sí que creamos algo otra vez, con el debate que ha dicho...". (MU, E4)

"Mientras estamos en clase suelen ser clases magistrales, las que ellos dirigen, tomas apuntes, luego clases en las que se explica el trabajo en grupo y nos ponemos a trabajar en grupo y entonces son momentos para consultar dudas. Luego sí que hay asignaturas en las que el profesor prácticamente no da clases [...]. Tenemos que preparar por parejas el temario y presentar nosotros". (EHU, E6)

"So content is important, but obviously the learning of specific content can be facilitated by using specific methods of working, so the different activities and mind-sets and ways of working are if not equally important, then very important". (VIA, P3)

El que també es desprèn d'això és que tot i haver modificat la pràctica educativa, el contingut continua estant present, però com una peça més del trencaclosques i no com l'element central de les situacions d'aprenentatge. L'objectiu és, per tant, reflexionar i involucrar-se en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

Un segon resultat rellevant vinculat al vector *disseny curricular* és la revisió constant del model educatiu al llarg de la seva implementació. Amb la fi que les pràctiques educatives responguin a les necessitats formatives dels aprenents, cal un

treball coordinat per part dels agents educatius. S'identifiquen, però, dos models de gestió, un d'horitzontal comú entre les universitats MU i VIA, i un de vertical, més propi de l'UdA i l'EHU:

"Es difícil, eh. Jo crec que entre els que porten el repte hi deu haver un treball de coordinació i en equip, d'això no en tinc cap dubte, però amb els que entrem de fora... També entenc que hi ha gent amb horaris molt limitats i que és difícil- [...] Tot i que sempre que dic 'ens hauríem de reunir' ha estat molt oberta a trobar un espai perquè ens trobem una vegada". (UdA, P11)

"Que los módulos, que las propuestas de trabajo que todas las decisiones que tomamos, sean en grupo. [...] Hacer alguna dinámica, pues un poco hablar de lo que estamos haciendo, reflexionar y sí que tenemos, digamos, esos espacios todos los meses". (MU, R1)

"It's an initiative to create new ways of studying teaching learning. [...] They describe a little setup on how to work together professors and students on this and they make a little evaluation on that [...] with the great aim of creating a great variation of new ways of teaching and studying". (VIA, P3)

"Al final de cada curso [...] se reúnen todos los profesores y profesoras y se revisa la guía del trabajo modular. Se ponen pros, se ponen contras, se hace evaluación al alumnado [...] i profesorado y, todo eso, se pone en común y esas guías me las mandan a mí y yo [...] se las mando a la compañera". (EHU, R2).

Quant al model horitzontal, es caracteritza per involucrar a tots els agents educatius –responsables acadèmics, professorat i estudiants– en la millora de la formació. Aquest fet s'aconsegueix a través de la responsabilització de tots ells respecte a la pràctica educativa, també fomentant un diàleg i reflexió permanents que, en conjunt, donen lloc a propostes de canvi. Pel que fa al model vertical, suposa un treball entre el professorat, sovint coordinadors dels reptes o assignatures, el qual acaben validant els responsables acadèmics.

Rols dels agents educatius

Un tercer resultat destacable és l'ampliació de funcions que desenvolupen els agents educatius de les tres universitats. Cal tenir en compte que la formació convencional forçava que el professorat fos l'element actiu i intervingués com a font principal de coneixement, mentre que els aprenents constaven com a elements passius. Per contra, un model competencial convida tots els agents a participar activament. La taula 2 inclou la relació entre rol del professorat i universitat que l'acull:

Taula 2

Relació entre rol del professorat i universitat

ROL	UdA	MU	EHU	VIA
Formador				
Tutor anual				
Tutor d'estades				
ROL	UdA	MU	EHU	VIA
Tutor lingüístic				
Investigador				

S'aprecia com el rol de *formador* i el de *tutor d'estades* estan presents en totes les universitats, i ja són visibles en les formacions convencionals. No obstant això, s'identifiquen nous rols derivats d'un model educatiu competencial i plurilingüe: *tutor anual* i *tutor lingüístic*. Aquests dos tenen l'objectiu d'orientar l'aprenent en el procés d'aprenentatge, fent-lo reflexionar al voltant del seu desenvolupament i les metes a les quals ha d'accedir, així com oferint els recursos que l'han de dur a assolir les competències. S'identifica, a més, el rol d'*investigador* com una de les tasques addicionals del professorat que requereix el sistema actual en l'ensenyament superior. En relació amb les universitats, el que es desprèn de la taula és com especialment l'UdA, la MU i VIA fomenten el treball paral·lel amb l'aprenent, mentre que l'EHU es decanta més pels rols convencionals.

En conjunt, el que reporta aquest sorgiment de rols és la necessitat del professorat universitari d'ampliar la seva formació, identificar nous recursos per gestionar la seva docència, a més de més temps per tal de poder abordar la complexitat del model (Carrera-González, 2021).

Pel que respecta als rols dels aprenents, s'observa com deixen de ser exclusivament oients per passar a ser investigadors, membres d'un grup o mestres. Així queda recollit a la taula 3:

Taula 3

Relació entre rol de l'aprenent i universitat

ROL	UdA	MU	EHU	VIA
Aprenent-investigador				
Membre d'un grup				
Mestre				

Aquests rols fan palesa la responsabilitat compartida entre docents i aprenents, al llarg del procés d'aprenentatge.

L'estudiant passa a ser un element actiu, cercant informació, tractant-la i recuperant-la per a la resolució de situacions reptadores. També convé destacar el rol que es desenvolupa a VIA com a mestres; això significa que des de l'inici de la formació acadèmica els estudiants ja han d'adoptar aquest rol, cosa que ajuda a consolidar la identitat docent.

Avaluació

El quart resultat rellevant, i que s'associa a l'avaluació, fa referència als participants i les eines que empen les diferents universitats de l'estudi per realitzar el seguiment dels aprenents. Cal tenir en compte que aquests centres inclouen l'avaluació com una acció integrada en el procés d'aprenentatge. Això duu, d'una banda, que els aprenents ho visquin com una situació més per aprendre i no com quelcom punitiu, i, de l'altra, que calgui dissenyar pràctiques avaluadores complementàries als exàmens. Els següents fragments concreten aquesta situació:

"Tenies classes que 'per a aquesta setmana aquesta activitat', per a aquest mòdul tenim activitat de francès per a cada setmana, l'any passat també en teníem i era avaluació continuada. Però hi ha classes que dius 'sí em presento a l'examen també aprovo'". (UdA, E19)

"Autoevaluación, coevaluación y evaluación por parte del profesor". (MU,E3)

"Y luego tú, te pones según lo que creas tú, te pones una nota y el profesor te pone otra. Entonces si la diferencia entre nuestras notas es mayor que 0,7, creo, eh, tenemos que tener una, [...] especie de reunión para poder hablarlo [...] para llegar a un acuerdo". (MU, E1)

"Suelo evaluar por medio, siempre una parte de la asignatura de manera grupal, una nota grupal, y otra parte de la asignatura de manera individual; tienen que aprobar las dos partes. No necesariamente hay un examen. [...] En las presentaciones orales se evalúan, tienen un apartado que es pronunciación, otro que es fluidez y otro que es gramática. ¡Ah! Y otro que es vocabulario. Sí, sí, evalúan la lengua de sus compañeros". (EHU, P2)

"It's a very late back relax kind of approach to it where you go and you do a minor test just to showcase that you actually learnt something from the module. Besides that, we do study products, we do 3-4 at a module, which are those papers that we hand in, could be presentations". (VIA, E9)

Així doncs, s'aprecia com qui intervé en l'avaluació és el docent, l'aprenent i, ocasionalment, el grup d'iguals, el que acaba duent a un treball horitzontal al llarg de la formació. Pel

que respecta a les pràctiques avaluadores, s'identifiquen presentacions, debats, productes físics o articles com evidències que també permeten conèixer quin és el grau d'acompliment de les competències per part dels estudiants. Aquest darrer aspecte influeix també en el fet que l'avaluació dels aprenents pugui ser contínua i formadora.

Entorns d'ensenyament-aprenentatge

Per tal que les millores mencionades anteriorment tinguin cabuda, resulta indispensable repensar el disseny dels espais en què es desenvoluparà la docència. No obstant això, no es tracta d'una acció immediata, sinó gradual, tal com es fa evident als fragments de les entrevistes semiestructurades:

"Jo he utilitzat dos tipus d'espai, l'aula d'informàtica i l'aula aquesta amb les cadires noves i, bueno, no són l'aula perfecta per a mi, crec que per als alumnes tampoc perquè l'aula d'informàtica té uns ordinadors, molts d'ells porten el seu portàtil. [...] Amb les cadires aquelles, clar, et dona molta versatilitat aquesta mobilitat que tenen, però sentint els comentaris que feien tampoc els acaba de quadrar massa". (UdA, P9)

"Necesitamos espacios polivalentes, que, que no delimiten, digamos, lo que estamos intentando hacer [...] que sean espacios a la vez abiertos pero íntimos y que sean, digamos, o sea, manejables o que sean fáciles de cambiar...". (MU, R1)

"Sí, aquí, en este edificio se dan como clases magistrales y luego tenemos el otro edificio que son un poco los laboratorios, las, o sea, lo que decíamos, los gimnasios. [...] No tenemos aulas abiertas, ni nada por el estilo. De eso no hay nada". (E8, EHU)

"This is a really new complex, it's only 5 years old. I think the facilities have been much better here, but we're working very much, for example at the furniture. How to make more Mobile furniture that you're able to move quick, we have a lot of ordinary furniture as well and I think the environment could be much more working area, because it's more academic much of it". (C3, VIA)

Ahora, les propostes que plantegen les universitats de l'estudi impliquen modificar les funcions dels espais, ampliar-los, valorar la polivalència i incloure mobiliari alternatiu. Gràcies a la visita presencial, a més, es va poder comprovar com en el cas de la MU i VIA no només es qüestiona l'espai, sinó també qui hi conviu. En els dos contextos es va apreciar com estudiants d'altres bàtxelors (MU) i d'altres cursos (VIA) realitzaven activitats acadèmiques conjuntament, cosa que duia al diàleg i al treball amb diversitat de pensaments, situacions amb què poden trobar-se a l'escola posteriorment.

Bibliografia

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitat de Catalunya (AQU). (2016). *Guia per a l'elaboració i la verificació de les propostes de titulacions universitàries de grau i màster*. http://www.aqu.cat/doc/doc_35450717_1.pdf

BEZANILLA, M. J., GARCÍA, A. M., PAÑOS, J., & POBLETE, M. (2019). A model for the evaluation of competence-based learning implementation in higher education institutions: Criteria and indicators. *Tuning Journal for Higher Education*, 6(2), 127-174. [http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6\(2\)-2019pp127-174](http://dx.doi.org/10.18543/tjhe-6(2)-2019pp127-174)

BRAUER, S. (2021). Towards competence-oriented higher education: a systematic literature review of the different perspectives on successful exit profiles. *Education + Training*, 73(9), 1376-1390.

<https://doi.org/10.1108/ET-07-2020-0216>

BUTLLETÍ OFICIAL DEL PRINCIPAT D'ANDORRA (BOPA). (2010). Decret del 3 de febrer del 2010. Establiment del Marc andorrà de titulacions d'ensenyament superior. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

DÍAZ-BARRIGA, A. (2014).

Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 26(143), 143-162.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2014.143.44027>

Plurilingüisme

El sisè i el setè resultats destacables d'aquesta recerca estan vinculats a les llengües de les formacions i a la metodologia emprada per al seu desenvolupament.

Així, s'observa com les quatre formacions de mestre aposten per integrar al pla d'estudis les llengües vehiculars de les escoles del país, seguint les polítiques lingüístiques del context, alhora que es preveu també l'anglès. Les llengües participen com un element vertebrador de la formació, d'aquí que el seu treball i exposició s'iniciï el primer any acadèmic fins al darrer, exceptuant l'EHU, que inclou les llengües al quart any com quelcom optatiu. La taula 4 informa de les llengües a les quals estan exposats els futurs mestres de cada formació:

Taula 4

Llengües vehiculars dels estudis analitzats

Universitat	Universitat d'Andorra	Mondragon Unibertsitatea	Euskal Herriko Unibertsitatea	VIA University College
Llengües	Català, anglès i francès	Euskera, castellà i anglès	Euskera, castellà, anglès i francès* (*complementària)	Danès, anglès, francès, alemany i castellà

Per als aprenents, l'exposició a aquestes llengües al llarg de la formació suposa, d'una banda, estar proveïts de contingut lingüístic i el seu ús, i de l'altra, veure's involucrats en situacions comunicatives d'ensenyament-aprenentatge. En aquestes darreres han d'utilitzar la llengua com a eina comunicativa. D'aquests fets es deriva la varietat d'enfocaments didàctics que tenen lloc a les formacions i que es concreten a continuació.

El primer d'ells és el *communicative language teaching*, comú a totes les formacions i que suposa desenvolupar la llengua a través del seu ús en situacions comunicatives simulades o reals. No obstant això, com s'exposa als següents fragments, existeixen altres propostes didàctiques:

"Si, pues también ¿no? Pues un poco es lo que se intenta hacer.

No sé, es que a veces creo que hacemos una mezcla entre las dos cosas. O sea, está tampoco tan clara la frontera. [...] El mensaje es muy claro, necesitamos que se comuniquen. O sea, no vamos a reparar tanto en los errores. [...] necesitamos que se

comuniquen tanto de forma oral como escrita. Y que entiendan y que vean que es un instrumento que les va a ayudar, pero también que el idioma es juego". (MU, P1)

"Pues en una de las asignaturas es EMI, más bien, aunque bueno, luego en la evaluación, ya te digo que evaluó la lengua también, pero no incido tanto en la lengua. Y la otra es, más que CLIL, Content Based". (EHU, P2)

"I think language as a whole is very much perceived, like you work with it in every aspect using it, so it's very much communicative skill. [...] I think is very much that we work with language both as a system but also as something that we need to use it to actually understand it". (VIA, E9)

Així, les alternatives didàctiques són l'AICLE i EMA per a la MU i l'UdA, en tant que implementen una o l'altra en funció de la naturalesa de les sessions. Per exemple, a l'UdA, dins les sessions de seguiment lingüístic, es va observar com la llengua es treballava com a contingut, però en la defensa del repte com a eina comunicativa. Pel que fa a les alternatives d'EHU i VIA, es parla més d'EMA, "cosa que duu a desenvolupar la llengua a mesura que s'empra en la situació d'aprenentatge [...] sense haver de posar atenció explícita en ella" (Carrera-González, 2021).

Reptes que es deriven de l'anàlisi nacional i internacional

D'acord amb la realitat descrita, s'aprecia com la implementació d'un model educatiu competencial i plurilingüe esdevé un procés exigent que demana molta anàlisi, reflexió i intervenció vers l'acció professionalitzadora. Per aquest motiu, a tall de conclusió, i derivat de les dades obtingudes en aquesta recerca, es preveuen tres reptes que poden servir, alhora, d'orientació per a aquelles universitats que es plantegin un canvi de model educatiu.

Repte 1 – Comunicar

Un dels aspectes que manifesta el professorat de l'UdA i l'EHU és la distància que pot existir entre els responsables que acaben validant el disseny de la formació i el professorat que intervé activament amb els aprenents. Cal, per tant, reservar trobades que assegurin el traspàs horitzontal del funcionament docent. Això assegura, d'una banda, que tot el professorat estigui involucrat en el disseny i pràctica formatius, alhora que pugui rebre *feedback* de la seva activitat professional.

EUROPEAN COMMISSION. (2017). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the committee of the Regions on a renewed EU agenda for higher education* (Informe SWD(2017) 164 final). European Union. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=EN>

EUROPEAN COMMISSION. (2019). *Key Competences for lifelong learning*. <https://doi.org/10.2766/569540>

GAEBEL, M., & ZHANG, T. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association. <https://www.eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>

GIL-GALVÁN, R. (2018). El uso del aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria. Análisis de las competencias adquiridas y su impacto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 73-93.

<https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-73.pdf>

GISBERT, M., ESTEVE-GONZÁLEZ, V., & LÁZARO, J. L. (2019). *¿Cómo abordar la educación del futuro? Conceptualización, desarrollo y evaluación desde la competencia digital docente*. Octaedro (Colección Universidad).

GLOBAL EDUCATION FUTURES (GEF). (2018). *Educational Ecosystems For Societal Transformation*. <https://futuref.org/educationfutures>

LARRAGUETA, M., CEBALLOS, I., & CARRASCAL, S. (2019). *Educación y transformación social y cultural*. Universitat.

MARQUE, M., GRIFFIN, P., & GALLAGHER, C. (2017). *Future Competences and Future of Curriculum: A Global Reference for Curricula Transformation*. International Bureau of Education de la UNESCO.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf

RAMOS-GARCÍA, A. M., & PAVÓN, V. (2018). The Linguistic Internationalization of Higher Education: A Study on the Presence of Language Policies and Bilingual Studies in Spanish Universities. *Porta Linguarum*, edició especial 3, 31-46.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54159/2_The%20Linguistic%20Internationalization_Ana%20M%20Ramos.pdf?sequence=1

TARDIF, J. (2003). Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre. *Pédagogie collégiale* 16(3), 36-44. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/21499>

TOBÓN, S. (2008). *Formación Basada en Competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*.

<https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

ZABALZA, M. A. (2007). *La formación basada en competencias en la formación superior* [Presentació PowerPoint]. Universitat Autònoma de Barcelona.

https://ddd.uab.cat/pub/poncom/2007/71100/CONF_PPT.pdf

Repte 2 – Formar

S'observa com s'amplien els rols que desenvolupa el professorat universitari en un model competencial i plurilingüe. Es planteja, per tant, la possibilitat de preveure la formació del docent universitari per dotar, tant col·laboradors com fixos, de propostes didàctiques actives, recursos i eines per a l'orientació de l'aprenent. En aquesta línia, també es valora la formació en disseny i aprofitament d'espais, amb el fi d'adaptar l'entorn d'aprenentatge a la nova metodologia formativa.

Cal considerar, a més, la formació en llengües, per tal d'oferir una immersió lingüística i comunicativa d'èxit als discents.

Repte 3 – Compartir

En conjunt, s'aprecia com les universitats analitzades, tot i pertànyer a contextos diferents, estableixen un vincle amb l'entorn. Es valora, d'una banda, la possibilitat d'establir una xarxa d'agents educatius interns i externs (universitat, escola, museus, editorials, casals, etc.) per identificar les demandes de l'entorn i involucrar als aprenents des de l'inici de la seva formació. De l'altra, es proposa una xarxa d'universitats que apostin per un canvi significatiu en els models educatius, de forma que puguin compartir experiències i aprendre entre iguals.

Com s'ha fet palès al llarg d'aquestes línies, un model educatiu competencial i plurilingüe està lligat a la introducció de canvis significatius tant en els documents que orienten la formació com en la tasca docent. Cal, per tant, refermar la idea que aquesta proposta, a més de reptadora, també acaba aportant dinamisme i actualització a la institució que l'acull.