Multidisciplinary Journal of Educational Research
Volume 14, Issue 2, 14th June, 2024, Pages 267 – 288
© The Author(s) 2024
http://dx.doi.org/10.17583/remie.12285

Dialogic Learning as a Successful Educational Performance for Sustainable Development in Higher Education

Diana Amber-Montes[1], Estefanía Martínez-Valdivia[1], & María del Carmen Pegalajar-Palomino[1]

1) Department of Pedagogy, University of Jaén, Spain

Abstract

The objective of this study is to know the evaluation of the Education student towards the dialogic learning, implemented from the Dialogic Pedagogical Talks (TPD), considered a Successful Educational Performance for the training towards Sustainable Development in Higher Education. A positivist, quantitative and non-experimental research has been carried out, using an ad hoc questionnaire as a data collection instrument. The selected sample was the students of the Primary Education and Social Education Degrees of the University of Jaén (n=417). The results show that TPD achieves an integral formation of the student and leads to the inclusion of all students in the classroom, thus promoting equality. It can be concluded that it is a suitable active methodology to develop dialogic learning in students of education degrees, which also achieves a training oriented towards the Sustainable Development Goals.

Keywords

Sustainable Development, teaching method, dialogue, Higher Education

To cite this article: Amber-Montes, D., Martínez-Valdivia, E., & Pegalajar-Palomino, M. C. (2024). Aprendizaje dialógico como actuación educativa de éxito para el desarrollo sostenible en Educación Superior. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 14*(2), pp. 267-288. http://dx.doi.org/10.17583/remie.12285
Corresponding author(s): Diana Amber-Montes
Contact address: damber@ujaen.es

Multidisciplinary Journal of Educational Research
Volumen 14, Número 2, 14 de junio de 2024, Páginas 267 – 288
© Autor(s) 2024
http://dx.doi.org/10.17583/remie.12285

Aprendizaje Dialógico como Actuación Educativa de Éxito para el Desarrollo Sostenible en Educación Superior

Diana Amber-Montes[1], Estefanía Martínez-Valdivia[1], & María del Carmen Pegalajar-Palomino[1]

1) Departamento de Pedagogía, Universidad de Jaén, España

Resumen

Este estudio tiene el objetivo de conocer la valoración del estudiante de educación hacia el aprendizaje dialógico, implementado a partir de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD), considerada una Actuación Educativa de Éxito para la formación hacia el Desarrollo Sostenible en Educación Superior. Se ha realizado una investigación positivista, cuantitativa, y no experimental, utilizando un cuestionario ad hoc como instrumento de recogida de datos. La muestra seleccionada ha sido el alumnado de los Grados de Educación Primaria y Educación Social de la Universidad de Jaén (n=417). Los resultados muestran que las TPD consiguen una formación integral del alumno y lleva a la inclusión de todos los estudiantes en el aula, fomentando así la igualdad. Se puede concluir que es una metodología activa idónea para desarrollar el aprendizaje dialógico en los estudiantes de los grados de educación, que además consigue una formación orientada hacia los Objetivos para el Desarrollo Sostenible.

Palabras clave

Desarrollo Sostenible, método de enseñanza, diálogo, Educación Superior

Cómo citar este artículo: Amber-Montes, D., Martínez-Valdivia, E., & Pegalajar-Palomino, M. C. (2024). Aprendizaje dialógico como actuación educativa de éxito para el desarrollo sostenible en Educación Superior. *Multidisciplinary Journal of Educational Research, 14*(2), pp. 267-288. http://dx.doi.org/10.17583/remie.12285
Correspondencia Autores(s): Diana Amber-Montes
Dirección de contacto: damber@ujaen.es

El creciente interés por el logro de un Desarrollo Sostenible, apoyado en la concepción del conjunto de las naciones como un sistema interrelacionado e interdependiente (Brunet & Böcker, 2015), rebasa las fronteras del plano económico, incidiendo también en la dimensión social y medioambiental (Fernández, 2018). Desde este paradigma, al amparo de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), con un propósito transformador de calado internacional orientado al Desarrollo Sostenible, se formulan 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que los concretan.

Con los ODS como referencia, en este marco de pensamiento, la educación en todas sus etapas y facetas, por su poder transformador, asume un rol protagónico (Murga & Novo, 2017). En este contexto y con la educación como clara herramienta de transformación y mejora social, surge el concepto de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) entendida como "una noción amplia que brinda una orientación distintiva a muchos aspectos importantes de la educación en su conjunto, incluidos el acceso, la relevancia, la equidad y la inclusión" (UNESCO, 2012. p. 34).

Especialmente, la Educación Superior está en una posición única para desempeñar un papel de liderazgo en el logro del Desarrollo Sostenible (Tilbury, 2011), pues tiene un alto potencial para dirigir los cambios requeridos para hacer frente a los nuevos retos y desafíos sociales (CRUE, 2021; Djerasimovic & Villani, 2020; Quality Assurance Agency for Higher Education, 2021). De este modo, la Universidad puede contribuir de forma transversal al desarrollo de todos los ODS, pero también, como defiende Alonso (2021), puede poner estos objetivos al servicio de la Pedagogía. La promoción de la sostenibilidad desde la Educación Superior, queda establecida normativamente en España por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, que incentiva a las universidades a fomentar actividades y proyectos que favorezcan el cumplimiento de los ODS. Por su parte, el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, también revela cómo las instituciones de Educación Superior deben responder a la formación de los futuros profesionales para construir, de manera colectiva, una sociedad abierta al cambio, económica y medioambientalmente sostenible, tecnológicamente avanzada, socialmente equitativa, sin discriminación y alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenible. En este contexto, las universidades se proponen la sostenibilización del currículum, siendo este un proceso que pretende reorientar la enseñanza y el aprendizaje de manera que los estudiantes adquieran las competencias y valores necesarios para la consolidación de una sociedad sostenible en su desarrollo (Murga & Novo, 2014; UNESCO; 2014). Wu y Shen (2016) destacan el compromiso creciente de las universidades para integrar los principios y valores del Desarrollo Sostenible para la creación de nuevos conocimientos y paradigmas y en la generación del cambio social. Así pues, se entiende la sostenibilización curricular como un proceso en desarrollo, aunque no exento de dificultades conceptuales y metodológicas (Wals, 2014; Barth et al., 2015). McCowan (2019) identifica tres formas en que la Educación Superior se manifiesta en los ODS, siendo estas: objetivo en sí mismo, parte del conjunto del sistema educativo y motor para el desarrollo.

De la Rosa et al. (2019) revelan cómo la Universidad influye de manera notable en la cultura desde una investigación comprometida y al servicio de los problemas sociales; con una innovación que pone en marcha espacios que propician nuevos proyectos para abordar

los retos de la Agenda 2030; y desde una docencia que incorpora competencias en sostenibilidad, responsabilidad y compromiso social. En este sentido, Purcell et al. (2019) califican a las universidades como promotoras de impulso hacia el Desarrollo Sostenible y una oportunidad para revitalizar la responsabilidad social de la institución (Shiel et al., 2020).

Aterrizando así en el marco educativo, cabe destacar entre los 17 objetivos, por su mayor cercanía y relación con el ámbito, el cuarto de ellos, que se formula en los siguientes términos: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos" (Naciones Unidas, 2015). Este objetivo pone el énfasis en la inclusión, idea compartida por gran parte de la comunidad educativa que trabaja por la construcción de la inclusividad en las aulas (Domingo et al., 2023).

Con la inclusión educativa como punto de partida, entre las características esenciales que definen la EDS, además de su apuesta por el desarrollo de valores propios del Desarrollo Sostenible (equidad, armonía, sostenibilidad, vida saludable, etc.), se pone el acento en la implementación de técnicas pedagógicas que incentiven el aprendizaje participativo y el desarrollo de habilidades de pensamiento de nivel superior (UNESCO, 2012).

Por tanto, en el compromiso por el Desarrollo Sostenible, la sostenibilización del currículum requiere del uso de metodologías que fomenten la participación democrática, el pensamiento y el análisis crítico, responsabilidad social y la toma decisiones, metodologías centradas en el logro de competencias promotoras del Desarrollo Sostenible que permitan a los estudiantes afrontar desafíos y buscar soluciones (Barrón et al., 2010; Murga, 2015)

En el amplio universo metodológico docente (Suárez & Amber, 2022), las técnicas pedagógicas centradas en el estudiante, que le conceden protagonismo en su proceso de aprendizaje y favorecen su participación activa, como propone la EDS, son las más adecuadas y eficaces para desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico (González & Tornel, 2020; Bezanilla et al., 2019). Además, estas ayudan al estudiante a adquirir un aprendizaje valioso y profundo y una mayor autonomía (Paricio et al., 2019).

En consonancia con las propuestas metodológicas activas y participativas, que contribuyen a la inclusión educativa, en el marco de lo esperado de la EDS, se sitúa el método del aprendizaje dialógico. El aprendizaje dialógico, nacido en el seno de la educación de adultos y fuertemente arraigado en las comunidades de aprendizaje (García et al., 2017), se sustenta en la simetría relacional y el diálogo igualitario como elementos clave para la transformación social y se basa en siete principios propuestos inicialmente por Flecha (1997). Estos principios, matizados posteriormente por Aubert et al. (2009) son los siguientes: el diálogo igualitario desde un enfoque horizontal entre los participantes; la inteligencia cultural que integra a la inteligencia académica, a la práctica y especialmente a la comunicativa; la transformación tanto de los niveles de aprendizaje como del contexto socio-cultural; la dimensión instrumental que considera también los aprendizajes prácticos y útiles para la vida; la creación de sentido de los aprendizajes desde un enfoque intersubjetivo; la solidaridad que implica una educación inclusiva que busca el éxito de todo el alumnado; y la igualdad de diferencias valorando la diversidad como potencial de aprendizaje.

El aprendizaje dialógico, sin negar la diversidad social y las diferencias entre los participantes, permite la superación de las desigualdades, mediante el diálogo igualitario entre todos los implicados (Álvarez, Martínez & Villardón, 2021; Aubert, 2011; Fernández et al., 2020; Jensen y Bennett, 2016), contribuyendo a la transformación social y cultural

(García, López Padrós & Ramis, 2020). Gracias a la adecuación del método del aprendizaje dialógico a la diversidad de las personas y a su versatilidad en cuanto a estrategias, recursos y contenido, este se aplica con éxito en diferentes etapas educativas, incluida la Educación Superior (Laorden & Foncillas, 2021; Pegalajar & Martínez-Valdivia, 2021).

Entre las técnicas incluidas en este enfoque metodológico, se encuentran las Tertulias Pedagógicas Dialógicas (TPD), consideradas como Actuaciones Educativas de Éxito por Flecha (2015) en el marco del proyecto INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011). Se trata de una iniciativa para la identificación de metodologías adecuadas para la superación de desigualdades y el fomento de la inclusión y la cohesión social (Valls, Prados & Aguilera, 2014). Las TPD, como actuación educativa de éxito en Educación Superior (Laorden & Foncillas, 2021), además de garantizar la participación igualitaria de todo el alumnado (Álvarez, Martínez & Villardón, 2021), contribuyen al desarrollo integral de la persona, desarrollando funciones psicológicas de orden superior en los participantes (Fernández, Hernando & Marauri, 2020). En su implementación, las TPD, siguiendo los siete principios del aprendizaje dialógico, parten de una lectura compartida previa como punto de inicio del diálogo (Esteban & Izuzquiza, 2020), lo que favorece la construcción colectiva de conocimiento, relacionando el texto con la experiencia compartida (Fernández, Garvín & González, 2012), fomenta la comprensión lectora crítica y creativa y el alcance de una mayor profundización en el contenido gracias a la interacción dialógica entre los participantes (Aubert, 2011).

Por ello, cobra interés estudiar la perspectiva de los agentes educativos implicados en el proceso de aprendizaje dialógico para la formación hacia el Desarrollo Sostenible del estudiante universitario. En este caso, se apuesta por la puesta en práctica de estrategias didácticas basadas en metodologías activas, como es el caso de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas implementadas en los Grados Universitarios de Educación. Esta metodología responde adecuadamente a la necesidad de una formación dialógica de los futuros profesionales de la educación, pues las interacciones dialógicas en los procesos de formación inicial contribuyen a la adquisición de competencias profesionales como docentes (Lozano et al., 2019), a la promoción del pensamiento crítico (Núñez & Santamarina, 2021) y a la construcción de roles docentes con un perfil transformador (Figueroa, 2019). Además, favorece la sostenibilización del proceso formativo del futuro docente, que será quién, desde los diferentes ámbitos de su actividad profesional, contribuya a la formación de ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno (Fernández, Fuentes & Albareda, 2015).

Metodología

Esta investigación pretende examinar la valoración del estudiante de los Grados en Educación hacia el aprendizaje dialógico, implementado a partir de las TPDs, considerada una Actuación Educativa de Éxito para la formación hacia el Desarrollo Sostenible en Educación Superior. De este modo, se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la perspectiva del estudiante universitario hacia las metodologías activas basadas en el aprendizaje dialógico, como las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, para la Educación para el Desarrollo Sostenible?

Para ello, se utiliza una metodología positivista, cuantitativa, no experimental, basada en un diseño descriptivo tipo encuesta. Se ha optado por este tipo de investigación, ya que el propósito es analizar y describir las características de la muestra participante en la experiencia de aprendizaje basada en las TPDs.

Contextualización

Este estudio se enmarca dentro del proyecto de Innovación Docente "Implementación de metodologías activas basadas en el aprendizaje dialógico para el Desarrollo Sostenible en estudiantes de los Grados de Educación" (PIMED12_202022), de carácter bianual, concedido mediante concurso concurrente competitivo a través del Plan de Innovación y Mejora Docente promovido por el Vicerrectorado de Coordinación y Calidad de las Enseñanzas de la Universidad de Jaén (Convocatoria 2020).

Para la implementación de la experiencia de aprendizaje que es objeto de este estudio se utiliza la metodología basada en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas como estrategia didáctica para la formación del estudiante universitario en competencias para el Desarrollo Sostenible. A partir de la configuración de grupos de trabajo, se trata de fomentar la reflexión a partir de las distintas interpretaciones que se derivan de los textos pedagógicos seleccionados; en definitiva, se propone el debate sobre determinados contenidos de interés, conectando la teoría y la práctica y promoviendo la reflexión para la comprensión de la realidad. Además, se pretende dar a conocer a los futuros docentes metodologías innovadoras, capaces de promover un proceso de renovación pedagógica en pro de una mejora de la calidad de la educación, que sitúe en el centro del proceso al estudiante, mientras el docente actúa como orientador y guía.

Dicha estrategia se implementa, principalmente, para el desarrollo de las clases prácticas de las asignaturas implicadas, durante un total de 6 sesiones de trabajo. De este modo, y al contar con un número más reducido de estudiantes, se facilita la organización de la tertulia y la participación de cada uno de los miembros mediante grupos cooperativos. Esta se desarrolla una vez se han puesto en práctica distintas dinámicas de presentación para el grupo, facilitando el conocimiento y la integración entre sus miembros y afianzando la confianza entre ellos. También se cuida que el estudiante haya recibido parte de los contenidos incluidos en la guía didáctica de la asignatura a partir de clases teóricas y, por tanto, disponga de conocimientos suficientes para enfrentarse a la lectura de un texto relacionado con la temática.

En la primera sesión, el profesorado explica los principios en que se basa el aprendizaje dialógico, presentando algunos recursos audiovisuales a modo de ejemplo para facilitar la descripción de esta estrategia metodológica a los estudiantes. A su vez, estos deciden, entre los textos seleccionados por el profesor, qué documentos van a trabajar en las tertulias. El profesor ha tenido en cuenta una serie de criterios para la selección de los textos, siendo estos: a) temática relacionada con la didáctica, con la formación docente, así como con la educación de adultos; b) publicaciones recientes (desde 2017 en adelante); b) textos escritos en español; c) capítulos de libro o artículos teóricos o de reflexión; d) publicaciones en acceso abierto; d) trabajos publicados en libros con editoriales de prestigio científico y/ o en revistas con alto índice de impacto.

A continuación, y durante las cinco sesiones siguientes, se trabajan en el aula mediante grupos de trabajo los textos seleccionados tomando como referencia los principios del aprendizaje dialógico. Las tertulias se desarrollan semanalmente, durante un tiempo máximo de una hora. Los participantes se organizan en forma de círculo para generar un mejor ambiente para la tertulia, facilitando el contacto visual y la participación de todos ellos. En todo este proceso, el profesor actúa como moderador, encargado de dirigir la tertulia, facilitar la participación activa de todos los miembros y fomentar el diálogo y el respeto entre todos. Además, es el encargado de registrar la participación de los estudiantes, con la intención de que esta pueda formar parte de la evaluación de su proceso de aprendizaje.

Previamente al desarrollo de la tertulia, y para facilitar el trabajo autónomo del estudiante, cada integrante se compromete a leer el texto propuesto previamente para cada sesión, recogiendo las frases o párrafos que consideran más oportunos, relevantes para su formación, etc. En la sesión, cada uno presenta en voz alta lo seleccionado, indicando dónde se localiza en el texto y comentando el motivo por el que ha realizado dicha elección. El resto de participantes pueden opinar, en diálogo igualitario, sobre lo compartido por la primera persona. El proceso continúa con las aportaciones del resto de miembros de la tertulia, ejerciendo el docente de moderador Al finalizar cada sesión, el moderador presenta un resumen de lo aportado por la tertulia a los participantes.

Participantes

La población objeto de estudio se focaliza en estudiantes universitarios de los Grados de Educación de la Universidad de Jaén. Más concretamente, la muestra responde a un tipo de muestreo no probabilístico de tipo incidental, con la intención de evaluar las valoraciones de los estudiantes universitarios con los que se ha utilizado la metodología basada en las Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Está compuesta por 417 estudiantes de los Grados en Educación Primaria y Social de la Universidad de Jaén, con una media de edad de 20,04 años. Concretamente, estudiantes matriculados en las asignaturas de “Didáctica General en Educación Primaria” y “Sociedad, Familia y Escuela” de primer curso del Grado en Educación Primaria, “Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial” de segundo curso de este mismo Grado y “Educación Social en personas mayores” de cuarto curso del Grado en Educación Social. La Tabla 1 describe las características sociodemográficas de la muestra participante en dicha investigación.

Tabla 1
Datos Sociodemográficos de la Muestra

	Categorías	**Porcentaje**
Género	Hombre	36.5%
	Mujer	63.5%
Grado	Educación Primaria	67.3%
	Educación Social	32.7%

	Categorías	Porcentaje
Curso	Primero	57.5%
	Segundo	19.0%
	Cuarto	23.5%

Instrumento

Esta investigación utiliza como instrumento de recogida de datos el "Cuestionario para la evaluación del aprendizaje dialógico en Educación Superior". Se trata de un instrumento "ad hoc" diseñado según los principios del aprendizaje dialógico (Aubert, 2011), el cual pretende conocer la valoración del estudiante universitario hacia el desarrollo de experiencias didácticas basadas en el aprendizaje dialógico. Está compuesto por un total de 23 ítems, distribuidos según cuatro dimensiones, que el estudiante debe valorar en una escala tipo Likert comprendida entre 1 y 5 (donde 1 corresponde a total desacuerdo y 5 a plenamente de acuerdo), siendo estas: a) Aportaciones al aprendizaje: analiza las posibilidades del aprendizaje dialógico para la enseñanza del conocimiento instrumental (8 ítems); b) Diálogo y habilidades de comunicación: examina la valoración del estudiante para el aprendizaje de las habilidades comunicativas (7 ítems); c) Diversidad e inclusión social: examina la capacidad del estudiante para desarrollar un aprendizaje que posibilite la participación de todos (4 ítems); d) Reflexión dialógica: evalúa las habilidades del estudiante para examinar de manera crítica determinadas cuestiones personales que puedan afectar a su futura actividad académica y profesional (4 ítems).

Dicho instrumento cumple criterios suficientes de fiabilidad y validez científica. Una vez diseñada la versión preliminar del instrumento se ha sometido a un proceso de validación de contenido a partir de un panel de expertos. Además, tras el reajuste del instrumento a partir de las valoraciones de los jueces, se ha analizado la validez de constructo y fiabilidad del cuestionario mediante una prueba piloto. El índice KMO alcanza un valor de .866, mostrando la prueba de esfericidad de Bartlett un valor significativo (1713.732, gl=253, p=.000). Por su parte, el análisis factorial exploratorio y confirmatorio revela la existencia de cuatro factores que explican el 62.87% de la varianza total del instrumento. El análisis de correlación de Pearson demuestra la existencia de correlaciones significativas entre todos los factores. Finalmente, y en cuanto al análisis de fiabilidad del cuestionario, se muestran resultados muy satisfactorios (.941) así como en los índices de homogeneidad de los ítems.

Procedimiento y Análisis de Datos

El cuestionario se ha aplicado a la muestra una vez implementada la experiencia de aprendizaje basada en el desarrollo de Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Para ello, se ha utilizado la aplicación "Google Forms" lo que ha permitido digitalizar y exportar cada una de las respuestas en hojas de cálculo del software "Microsoft Excel". Previamente a la cumplimentación del cuestionario, cada estudiante ha recibido información precisa sobre el objetivo del estudio e instrucciones. Se ha asegurado la confidencialidad y el anonimato de

los datos recogidos, obteniendo el consentimiento informado por escrito de todos ellos. Además, y al tratarse de una investigación que pretende la recolección de datos de personas, todas las actuaciones previstas siguen los estándares éticos de la Declaración de Helsinki.

Una vez recolectados los datos, se han procesado en el programa estadístico SPSS (versión 27 para Windows), con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%. Tomando como referencia el objetivo planteado en la investigación, se realiza un análisis descriptivo de los datos, con la intención de caracterizar la muestra, así como sus valoraciones hacia la experiencia de aprendizaje basada en Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Por su parte, el análisis de correlación de Pearson permite conocer la relación entre los factores que evalúan la valoración del estudiante universitario hacia el aprendizaje dialógico.

Las pruebas de normalidad y homocedasticidad de la muestra (Kolmogorov-Smirnov) han demostrado diferencias significativas (p=.00), lo que permite aceptar la hipótesis de que no existe normalidad en las variables analizadas, aplicando técnicas no paramétricas para el análisis de datos. De este modo, y con la intención de estudiar las comparaciones entre grupos, se lleva a cabo un análisis estadístico inferencial de diferencias de medias para muestras independientes (prueba U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis) para predecir las variables que de manera más significativa involucran dichas percepciones hacia el aprendizaje dialógico.

Resultados

Evaluación del Aprendizaje Dialógico en Educación Superior

Las valoraciones de los estudiantes participantes en la experiencia de aprendizaje dialógico resultan ser muy favorables para todos los ámbitos objeto de estudio, tal y como se muestra en la Tabla 2. Así pues, entre las cuestiones mejor evaluadas por los universitarios destacan las relacionadas con la evaluación para el aprendizaje de las habilidades comunicativas a partir de las tertulias dialógicas como herramienta necesaria para responder a las necesidades de nuestra sociedad (M=4.66 ±.44), así como la capacidad del universitario para desarrollar un aprendizaje que permite la participación de todos, independientemente de sus características individuales (M=4.66 ±.48). No obstante, también obtienen una puntuación media muy alta los factores centrados en el análisis de las habilidades del estudiante para reflexionar sobre determinadas cuestiones personales que puedan afectar a su futura actividad académica y desarrollo profesional (M=4.61 ±.50). A su vez, destacan las valoraciones de los universitarios hacia las posibilidades del aprendizaje dialógico para la enseñanza del conocimiento instrumental (M=4.59 ±.50).

Tabla 2
Estadísticos Descriptivos por Factores

Dimensiones	M.	D.T.	Asimetría	Curtosis
D2. Diálogo y habilidades de comunicación	4.66	.44	-1.84	4.92

Dimensiones	M.	D.T.	Asimetría	Curtosis
D3. Diversidad e inclusión social	4.66	.48	-2.00	6.22
D4. Reflexión dialógica	4.61	.50	-1.55	3.40
D1. Aportaciones al aprendizaje	4.59	.50	1,54	3.12

A continuación, con la intención de concretar aún más el análisis descriptivo, se presenta un estudio con las variables más y menos valoradas de cada uno de los factores (Tabla 3). Entre las cuestiones con mejor valoración por parte de los estudiantes, destacan la posibilidad de las tertulias dialógicas para establecer procesos de colaboración con los que mejorar el aprendizaje entre todos (M=4.68 ±.59), favoreciendo que todas las intervenciones de los participantes sean escuchadas con respeto (M=4.77 ±.53), promoviendo diferentes opiniones sobre una determinada cuestión (M=4.72 ±.55) y permitiendo compartir experiencias personales entre los participantes (M=4.63 ±.65).

Sin embargo, han obtenido puntuaciones medias más bajas los ítems que analizan la valoración del estudiante hacia las tertulias dialógicas como estrategia didáctica que responde a las demandas de aprendizaje y necesidades del estudiante (M=4.54 ±.65), promueve el desarrollo de habilidades para el análisis crítico de la información (M=4.55 ±.65), fomenta la superación de desigualdades (4.60 ±.64) y facilita la comprensión de conceptos complejos relacionados con la asignatura (M=4.58 ±.65).

Tabla 3

Estadísticos Descriptivos según Ítems

D1. Aportaciones al aprendizaje	M.	D.T.	Asimetría	Curtosis
10. Posibilita la colaboración entre los estudiantes para la mejora del aprendizaje de todos	4.68	.59	-1.76	2.48
19. Responde a las demandas de aprendizaje y necesidades del estudiante	4.54	.65	-1.31	1.60
D2. Diálogo y habilidades de comunicación	**M.**	**D.T.**	**Asimetría**	**Curtosis**
2. Favorece que todas las intervenciones sean escuchadas con respeto	4.77	.53	-2.93	11.73
9. Promueve el desarrollo de habilidades relacionadas con el análisis crítico de la información	4.55	.64	-1.22	.67
D3. Diversidad e inclusión social	**M.**	**D.T.**	**Asimetría**	**Curtosis**
13. Promueve diferentes opiniones entre los participantes	4.72	.55	-2.36	8.13
23. Fomenta la superación de las desigualdades entre participantes	4.60	.64	-1.50	1.54

D4. Reflexión dialógica	M.	D.T.	Asimetría	Curtosis
5. Permite compartir las experiencias personales entre los participantes	4.63	.65	-1.97	4.52
D4. Reflexión dialógica	**M.**	**D.T.**	**Asimetría**	**Curtosis**
6. Facilita la comprensión de conceptos complejos relacionados con la asignatura	4.58	.65	-1.52	2.30

Por su parte, el análisis de correlación de Pearson revela la existencia de correlaciones positivas y significativas entre todos los factores objeto de estudio, mostrando valores comprendidos entre .841 y .700 (Tabla 3). El coeficiente de correlación más alto se localiza entre la Dimensión 1: Aportaciones al aprendizaje y la Dimensión 2: Diálogo y habilidades de comunicación (r=.841, N=539, p<.000). Igualmente, destaca la existencia de correlaciones de magnitud alta entre la Dimensión 2: Diálogo y habilidades de comunicación y la Dimensión 3: Diversidad e inclusión social (r=.819, N=998, p<.000). Por su parte, el coeficiente de correlación más bajo se sitúa entre la Dimensión 3: Diversidad e inclusión social y la Dimensión 4: Reflexión dialógica (r=.700, N=998, p<.000).

Tabla 4

Análisis de Correlación de Pearson entre Factores

	D1. Aportaciones al aprendizaje	D2. Diálogo y habilidades de comunicación	D3. Diversidad e inclusión social	D4. Reflexión dialógica
D1	1	.841**	.799**	.783**
D2		1	.819**	.793**
D3			1	.700**
D4				1

**p<.05

Diferencias Según Género del Estudiante Universitario

El análisis de diferencias para cada uno de los factores del cuestionario según el género del estudiante universitario revela diferencias significativas en todos los casos (p<.05) (Tabla 5). Además, tal y como se observa, las mujeres obtienen rangos promedios superiores a los hombres para todas las dimensiones, lo que demuestra una valoración más positiva hacia las tertulias dialógicas como experiencia de aprendizaje para el Desarrollo Sostenible.

Tabla 5
Análisis U de Mann-Whitney según Género

Dimensión	Género	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	p
D1. Aportaciones al aprendizaje	Hombre	234.37	26667.500	-4.198	.000
	Mujer	290.52			
D2. Diálogo y habilidades de comunicación	Hombre	227.59	25332.500	-5.007	.000
	Mujer	294.43			
D3. Diversidad e inclusión social	Hombre	235.85	26958.500	-4.180	.000
	Mujer	289.67			
D4. Reflexión dialógica	Hombre	233.44	26485.500	-4.421	.000
	Mujer	291.06			

Diferencias según Titulación del Estudiante Universitario

Tomando como referencia la titulación del estudiante universitario, también se encuentran diferencias significativas para todos los factores ($p<.05$). Según se expone en la Tabla 6, los estudiantes matriculados en el Grado en Educación Social demuestran tener unas valoraciones más positivas hacia las tertulias dialógicas que aquellos que participan en la experiencia didáctica desde el Grado en Educación Primaria.

Tabla 6
Análisis U de Mann-Whitney según Grado

Dimensión	Grado	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	p
D1. Aportaciones al aprendizaje	Ed. Primaria	259.83	7253.500	-4.935	.000
	Ed. Social	369.43			
D2. Diálogo y habilidades de comunicación	Ed. Primaria	258.63	6666.000	-5.530	.000
	Ed. Social	381.18			
D3. Diversidad e	Ed. Primaria	261.06	7852.000	-4.510	.000

Dimensión	Grado	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Z	p
inclusión social	Ed. Social	357.46			
D4. Reflexión dialógica	Ed. Primaria	262.45	8532.000	-3.764	.000
	Ed. Social	343.86			

Diferencias Según Curso del Estudiante Universitario

Finalmente, cobra interés analizar la existencia o no de diferencias significativas a nivel estadístico en las valoraciones de los estudiantes universitarios hacia las tertulias dialógicas según el curso en que se encuentren matriculados. Tal y como se expone en la Tabla 7, existen diferencias significativas para todos los factores de la escala ($p<.05$). Más concretamente, los estudiantes de cuarto curso resultan ser los que muestran unas opiniones más favorables hacia esta estrategia metodológica que apuesta por la Educación para el Desarrollo Sostenible del estudiante universitario, frente a aquellos otros más noveles y que demuestran una menor experiencia hacia este tipo de metodología en su proceso de aprendizaje.

Tabla 7

Análisis Kruskal-Wallis según Curso

Dimensión	Curso	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	p
D1. Aportaciones al aprendizaje	Primero	248.45	31.974	3	.000
	Segundo	293.85			
	Tercero	304.50			
	Cuarto	368.29			
D2. Diálogo y habilidades de comunicación	Primero	243.70	44.302	3	.000
	Segundo	302.76			
	Tercero	324.00			
	Cuarto	380.30			
D3. Diversidad e inclusión social	Primero	245.83	36.842	3	.000

Dimensión	Curso	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	p
	Segundo	306.08			
	Tercero	250.25			
	Cuarto	359.08			
D4. Reflexión dialógica	Primero	251.97	21.912	3	.000
	Segundo	293.84			
	Tercero	240.00			
	Cuarto	344.84			

Discusión y Conclusiones

Esta investigación pone en valor la importancia del aprendizaje dialógico para el estudiante universitario de educación, desarrollado a partir de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas. Se ha corroborado que es una metodología exitosa para la etapa de Educación Superior porque conduce a la mejora de la calidad educativa (Laorden & Foncillas, 2021). Esta metodología, considerada una buena práctica docente, contribuye a la mejora de las competencias y de los resultados académicos del estudiantado y favorece su participación (De Soto, 2018; Herrera, Souza & Soares, 2018). Como indica Pegalajar (2020), capacita al estudiante para desarrollar procesos de trabajo colaborativo que enriquecen su vida y la de los demás en todas sus competencias.

Este modo de enseñar es uno de los métodos más idóneos para formar en el Desarrollo Sostenible a los estudiantes, dando respuesta a los retos y metas planteadas en la Agenda 2030. Esta es, por tanto, una metodología activa que facilita la aplicación de la sostenibilización curricular en Educación Superior, como se demanda desde la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2021). Se trata de una manera de contribuir a la Educación para el Desarrollo Sostenible desde el contexto universitario (Geli, Collazo & Mulá, 2019; Tilbury, 2011), poniendo el acento en el cuarto ODS marcado por Naciones Unidas (2017).

Esta investigación aporta resultados muy positivos para el estudiante universitario adscrito a los Grados en Educación. Se demuestra que las TPD son una metodología adecuada para el alumnado universitario, pues su implementación en el aula ha supuesto una mejora en el desarrollo de las habilidades comunicativas fundamentales para desarrollarse en la sociedad del conocimiento y de la información (García, Villardón, Martínez & Marauri, 2020; Marauri, Villarejo & García, 2020).

Además, las TPD facilitan el aprendizaje transversal e integral del alumnado universitario. Ello promueve una concienciación sobre la integración e inclusión de todos los estudiantes, independientemente de las características individuales de cada uno, como pueden ser las necesidades educativas especiales, la cultura, la religión, la etnia, el género, etc., facilitando así un aprendizaje conjunto e igualitario (Fernández et al., 2020). De este modo, se cumplen los principios del aprendizaje dialógico propuestos por Flecha (1997, 2015) y Aubert (2011) y que se defienden en el proyecto INCLUD-ED (2011). Principios acordes con la formación hacia el Desarrollo Sostenible que, como indica Naciones Unidas (2017), se concreta en tres objetivos: el cognitivo, comprende las herramientas de pensamiento que llevan a la profundización de los desafíos de los ODS; el socioemocional, aúna las habilidades sociales del estudiante que le facilitan a colaborar, comunicarse y a reflexionar sobre los ODS y, por último, el dominio conductual, que tiene la finalidad de conducir a la mejora de las capacidades para ejecutar la acción.

Las TPD favorecen el desarrollo de habilidades del alumnado como la reflexión sobre aspectos tanto personales como profesionales (Martín, López & Arguedas, 2020). Son una herramienta práctica que facilita el aprendizaje a través de la expresión e intercambio de opiniones críticas sobre temas actuales de cualquier índole y que favorece que las ideas de todos los participantes sean respetadas, lo que coincide con las conclusiones de la investigación de Vrikki et al. (2019) que señala que el alumnado aprende mediante la construcción de las ideas críticas que se generan por medio de la tertulia y el debate en clase.

En relación al género, se muestra una valoración más positiva entre las mujeres estudiantes hacia el aprendizaje dialógico como estrategia para la formación para el Desarrollo Sostenible, ya que favorece el empoderamiento de la mujer en el aula y la promoción de la igualdad (Soler, 2017). Estos resultados pueden deberse, entre otras razones, a factores relacionados con la motivación intrínseca del estudiante (González et al., 2020; Sánchez, Escalante & Vázquez, 2022). Manzano et al. (2020) subrayan que la motivación de las mujeres es intrínseca, basada en la autonomía personal mientras que la motivación masculina es extrínseca, centrada en la tarea. Por su parte, Malchrowicz-Mosko, Zarębski y Kwiatkowski (2020) entienden que la motivación intrínseca femenina es superior cuando se centra en actitudes prosociales como la amistad y el trabajo en equipo. Incluso, Fung y Chung (2019) demuestran que una motivación más elevada se relaciona con un mayor nivel de destreza social, lo que aumenta y mejora la comunicatividad del estudiante universitario.

Cabe destacar una mejor valoración hacia el aprendizaje dialógico en estudiantes de cursos superiores. Estos resultados pueden estar justificados por la experiencia previa del estudiante hacia el desarrollo de estrategias metodológicas que favorecen la participación del estudiante y el trabajo autónomo para la Educación hacia la sostenibilidad. Autores como Sánchez, Escalante y Vázquez (2022) demuestran una relación significativa entre la motivación intrínseca de las mujeres y el bienestar que experimentan en el curso en el que se encuentran matriculadas. Por su parte, Gargallo y Suárez (2014) subrayan cómo el estudiante de cursos superiores hace mayor uso de estrategias de aprendizaje eficaz, utilizando un enfoque más profundo, capaz de favorecer una educación para la ciudadanía que afronte los cambios económicos y sociales que exige el Desarrollo Sostenible (Bugallo y Vega, 2020).

Finalmente, se subraya cómo los estudiantes del Grado en Educación Social realizan una valoración más positiva de las TPD que aquellos que cursan el Grado en Educación Primaria.

Ello puede estar relacionado con variables como la motivación del estudiante universitario que accede a cada una de estas titulaciones, así como a la formación incluida en los planes de estudios. En el caso de los futuros educadores sociales, se destaca la importancia del desarrollo de competencias profesionales vinculadas a la escucha y el conocimiento de los intereses en las otras personas para poder empatizar con ellas (Foncillas & Laorden, 2014). No obstante, tal y como establecen Triviño, Chaves y Alejo (2021) en los Grados en Educación se debe apostar por una sostenibilización curricular socialmente activa que incluyan contenidos y metodologías que faciliten el establecimiento de relaciones entre aspectos ambientales, sociales y económicos y su repercusión con la realidad práctica de los centros educativos.

En definitiva, se ha comprobado que esta metodología basada en el aprendizaje dialógico es exitosa para la formación de estudiantes universitarios de educación siendo, además, idónea, para contribuir a la formación para el Desarrollo Sostenible. De este modo, se consigue formar a los futuros educadores para que interactúen a nivel social y laboral, aplicando los aprendizajes adquiridos durante su formación tanto de índole didáctico, aprendiendo mediante su propia experiencia sobre la implementación de las TPD, como de tipo social, relacionados con los ODS.

Algunas de las limitaciones encontradas para desarrollar esta experiencia didáctica están relacionadas con el elevado número de estudiantes matriculados por grupo, aún con la división de los grupos de prácticas, tal y como destacan autores como Lozano et al. (2019) y Rekalde et al. (2014). Sin embargo, esta situación se ve compensada con el aumento de la escucha activa y de la participación de los estudiantes, pues las tertulias favorecen el ambiente de aprendizaje (Brown & Warwick, 2019). Además, el mobiliario fijo de las aulas, ha limitado la movilidad y la organización del grupo en forma de semicírculo, lo que facilita el diálogo entre todos.

En relación a la investigación, cabe destacar como principal limitación la deseabilidad social entre los encuestados al utilizar el cuestionario como principal instrumento para la recogida de información. Además, se trata de una experiencia didáctica desarrollada en el contexto de los Grados de Educación de la Universidad de Jaén, lo cual ha limitado la generalización de los resultados. Por ello, como prospectiva de la investigación, se plantea llevar a cabo una investigación mixta, que complemente los resultados cuantitativos con otros de carácter cualitativo obtenidos por medio de entrevistas o grupos de discusión. Además, se propone desarrollar dichas experiencias didácticas basadas en las TPD en otros estudios de Grado de diferentes universidades nacionales e internacionales, lo cual favorecerá la ampliación de la muestra.

Referencias

Alonso, T. (2021). Educación para el Desarrollo Sostenible: una visión crítica desde la Pedagogía. *Revista complutense de educación, 32*(2), 249-259. http://dx.doi.org/10.5209/rced.68338

Álvarez, G., Martínez, Z. M., & Villardón, L. (2021). "No one will criticize you": Keys for Egalitarian Participation in Dialogic Literary Gatherings. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *11*(3), 2. https://doi.org/10.17583/remie.8830

Aubert, A. (2011). Moving beyond social exclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education, 21*(1), 63-75. https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543854

Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación, 21*(2), 129-139. https://doi.org/10.1174/113564009788345826

Barrón, Á., Navarrete, A. & Ferrer, D. (2010). Sostenibilización curricular en las universidades españolas. ¿Ha llegado la hora de actuar? *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7,* 388-399. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2010.v7.iextra.18

Barth M., Michelsen G., Rieckmann M., & Thomas, I. (2015). *Handbook of Higher Education for Sustainable Development.* Routledge.

Bezanilla, M. J., Fernández, D., Poblete, M., & Galindo, H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking skills and creativity, 33*, 100584, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584

Brown, R., & Warwick, P. (2019). Civic learning in conversation: The common ground of difference. *Thinking Skills and Creativity, 31*, 346-353. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.01.003

Brunet, I. & Böcker, R. (2015). Desarrollo Sostenible, humano y endógeno. *Estudios sociológicos, 33*(98), 311-335. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S2448-64422015000200311ylng=esytlng=es

Bugallo, A. & Vega, P. (2020). Circular economy, sustainability and teacher training in a higher education institution. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 21*(7), 1351-1366. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2020-0049

CRUE (2021). *Propuesta para el debate: ¿Qué universidades queremos para el 2030?* CRUE Universidades. https://www.crue.org/wp-content/uploads/2021/11/CRUE_UNIVERSIDAD2030_VERSION-DIGITAL.pdf

De la Rosa, D., Giménez, P., & De la Calle, C. (2019). Educación para el Desarrollo Sostenible: El papel de la Universidad en la Agenda 2030. Transformación y diseño de nuevos entornos de aprendizaje. *Revista Prisma Social, 25,* 179-202.

De Soto, I. S. (2018). Herramientas de gamificación para el aprendizaje de ciencias de la tierra. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 65, 29-39. https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1143

Djerasimovic, S., & Villani, M. (2020). Constructing academic identity in the European higher education space: Experiences of early career educational researchers. *European Educational Research Journal, 19*(3), 247-268. https://doi.org/10.1177/1474904119867186

Domingo, J. Domingo-Martos, L. & Escamilla, A. (2023). La construcción de la inclusividad. En J. Moya y F. Luengo (Coords.). *Desarrollo curricular LOMLOE, Teoría y Práctica. Experiencias LOMLOE de aula y centro: situaciones de aprendizaje y perfil de salida, programaciones y evaluación competencial con informe* (pp. 97-110). Anaya. https://www.researchgate.net/publication/369885153_La_construccion_de_la_inclusividad

Esteban, R. M. & Izuzquiza, D. (2020). Las tertulias pedagógicas en la universidad como elemento de inclusión educativa. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5, e020025, 1-22. https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/97/58

Fernández, A. (2018). Educación para la sostenibilidad: Un nuevo reto para el actual modelo universitario. *Research, Society and Development, 7*(4), 1-19. https://doi.org/10.17648/rsd-v7i4.219

Fernández, A., Álvarez, P., Ugalde, L., & Tellado, I. (2020). Fostering the social development of children with special educational needs or disabilities (SEND) through dialogue and interaction: a literature review. *Social Sciences, 9*(6), 1-17. https://doi.org/10.3390/socsci9060097

Fernández, A., Hernando, I. & Marauri, J. (2021). La influencia de las tertulias dialógicas en la universidad y funciones psicológicas de orden superior. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *11*(2), 152-177. https://doi.org/10.4471/remie.2021.6182

Fernández, M., Fuertes, M.T. & Albareda, S. (2015). Sostenibilización curricular en la Educación Superior: Propuesta metodológica. *Opción, 31*(6), 284-304. https://www.redalyc.org/pdf/310/31045571018.pdf

Fernández, S., Garvín, R., & González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15*(4), 113-118. https://revistas.um.es/reifop/article/view/174861

Figueroa, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia Revista De Educación*, (64), 143-165. https://doi.org/10.29393/Pa64-6PIFC10006

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Paidós.

Flecha, R. (2015). *Successful educational actions for inclusion and social cohesion in Europe*. Springer

Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7-8), 691-704. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801

Foncillas, M., & Laorden, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. I*nternational Journal of Sociology of Education, 3*(3), 244-268. http://dx.doi.org/10.4471/rise.2014.16

Fung, W., & Chung, K.K. (2019). The direct and indirect relationships among kindergarten children's social mastery motivation, receptive vocabulary, and socioemotional skills. *Current Psychology, 40*. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00523-3

Garcia, R., Gomez, A., Molina, S., & Ionescu, V. (2017). Teacher Education in Schools as Learning Communities: Transforming High-Poverty Schools through Dialogic Learning. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(4). http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4

García, R., López, G., Padrós, M., & Ramis, M. (2020). Implications for Social Impact of Dialogic Teaching and Learning. *Frontiers in Psychology, 11, 1-11*. https://10.3389/fpsyg.2020.00140

García, R., Villardón, L., Martínez, Z., & Marauri, J. (2020). Exploring the Impact of Dialogic Literary Gatherings on Students' Relationships With a Communicative Approach. *Qualitative Inquiry, 26*(8-9), 996–1002. https://doi.org/10.1177/1077800420938879

Gargallo, B., & Suárez, J.M. (2014). Una aproximación al perfil de los estudiantes universitarios excelentes. *REDU: Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado a Equidad y Calidad en la Docencia Universitaria: Perspectivas Internacionales, 12* (2), 143-165. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5643

Geli, A. M., Collazo, L., & Mulá, I. (2019). Contexto y evolución de la sostenibilidad en el currículum de la universidad española. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad, 1*(1), 1102-1113. https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1102

González, Á.L., Navarro, Ó., Sánchez, F. J., & Muelas, Á. (2020). Psychological Well-Being and Intrinsic Motivation: Relationship in Students Who Begin University Studies at the School of Education in Ciudad Real. *Frontiers in Psychology, 11*, 2054, 1-10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02054

González, J. J., & Tornel, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(1), 76-94. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173

Herrera, L., Souza, M.R., & Soares, J.F. (2018). Evaluación de la calidad en la Educación Superior: una revisión de la literatura a partir de la satisfacción del alumnado. *Cadernos de pesquisa, 25*(2), 71-89.https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p71-89

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14963.pdf&area=E

Jensen, K., & Bennett, L. (2016). Enhancing teaching and learning through dialogue: a student and staff partnership model. *International Journal for Academic Development, 21*(1), 41-53. https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1113537

Laorden, C. L., & Foncillas, M. F. (2021). Tertulias pedagógicas dialógicas: dando voz al aprendizaje de los estudiantes en la educación superior. *Revista Educa UMCH, 17*(1), 3. https://doi.org/10.35756/educaumch.202117.152

Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 70, 12 de marzo de 2023, 1 a 73.

Lindner, K. T., & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*, 1-21. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

Lozano, I., Iglesias, M. J., Giner, A., & Sauleda, L. A. (2019). Las tertulias dialógicas en la Educación Superior: un estudio cualitativo en la formación inicial docente. En Roig-Vila, R. (ed), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (pp. 262-271). Octaedro.

McCowan, T. (2019). *Higher Education for and Beyond the Sustainable Development Goals.* Palgrave Macmillan.

Malchrowicz-Mośko, E., Zarębski, P., & Kwiatkowski, G. (2020). What Triggers Us to Be Involved in Martial Arts?: Relationships between Motivations and Gender, Age and Training Experience. *Sustainability, 12*(16), 6567. https://doi.org/10.3390/su12166567

Manzano, D., Postigo, L., Gómez, M., & Valero, A. (2020). Study of the Motivation of Spanish Amateur Runners Based on Training Patterns and Gender. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(*21), 8185. https://doi.org/10.3390/ijerph17218185

Marauri J., Villarejo, B., & García, R. (2020). Las Tertulias Teológicas Dialógicas en Educación Primaria: Aprendizaje y Enseñanza de la Religión en un Espacio Dialógico. *Social and Education History, 9*(2), 201-223. http://doi.org/10.17583/hse.2020.4914

Martín, R., López, C., & Arguedas, R. (2020). Collaborative Learning Communities for Sustainable Employment through Visual Tools. *Sustainability 12,* 2569. https://doi.org/10.3390/su12062569

Murga, M. A. (2015). Competencias para el Desarrollo Sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación, 13*(19), 55-83. http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004

Murga, M., & Novo, M. (2014). Sostenibilizar el curriculum. La carta de la tierra como marco teórico. *Edetania,* (46), 163-179. http://hdl.handle.net/20.500.12466/652

Murga, M., & Novo, M. (2017). Sostenibilidad, desarrollo «glocal» y ciudadanía planetaria. Referentes de una Pedagogía para el Desarrollo Sostenible. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria, 29*(1), 55–78. https://doi.org/10.14201/teoredu2915579

Naciones Unidas (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

Naciones Unidas (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivos de Aprendizaje.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423

Nuñez, M. P., & Santamarina, M. (2021). Las prácticas dialógicas en la formación de docents. Estudio de casos sobre profesorado universitario en España. En M. Y. Gutiérrez-Ríos (Ed.), *Prácticas dialógicas generadoras de pensamiento crítico en la formación inicial de docentes. Un estudio iberoamericano* (pp. 71-81). Universidad de La Salle.

Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (2019). *Marco de desarrollo académico docente Un mapa de la buena docencia universitaria basado en la investigación*. RED-U.

Pegalajar, M. C. y Martínez-Valdivia, E. (2021). Implications of dialogic al pedagogical gatherings for sustainable quality higher education. *Publicaciones, 51*(1), 193-209. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.16002

Pegalajar, M. C. (2020). Relación entre la motivación académico-personal del estudiante novel en educación y las estrategias de trabajo autónomo. *Formación universitaria*, *13*(5), 257-268. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500257

Purcell, W. M., Henriksen, H., & Spengler, J. D. (2019). Universities as the engine of transformational sustainability toward delivering the sustainable development goals: "living labs" for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 20*(8), 1343-1357. https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2019-0103

Quality Assurance Agency for Higher Education (2021). *Education for Sustainable Development Guidance*. AdvanceHE. https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/education-for-sustainable-development

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 233, 29 de septiembre de 2021, 119537 a 119578.

Rekalde, I. Alonso, M. J., Arandia, M., Domínguez, I., & Zarandona, E. (2014). Las tertulias literarias dialógicas en los procesos de enseñanza universitarios: Reflexiones desde la práctica docente. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria 7*(3), 155-172. http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol7_3/7_3_4.pdf

Sánchez, L., Escalante, S., & Vázquez, M. (2022). Motivación de los estudiantes universitarios de Ciencias de la Educación según género, cultura religiosa y habilidad social durante la pandemia de COVID-19. *Educar, 58*(1), 205-220. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1353

Shiel, C., Smith, N. & Cantarello, E. (2020). Aligning campus strategy with the SDGs: An institutional case study. En W. Leal, A. Lange, R. W. Pretorius, L. L. Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, & A. Do Paco (Eds.), *Universities as living labs for sustainable development* (pp. 11-27). Springer.

Soler, M. (2017). *Masculinidades en tertulia: un estudio de las posibilidades del diálogo y de la interacción para la transformación hacia la equidad y la igualdad de género*. (Tesis de doctorado no publicada). Universidad de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/117090

Suárez, C. I., & Amber, D. (2022). Evaluación de la Metodología docente en la Formación de Maestros de Educación Infantil: Un Análisis de Discurso. *Revista Meta: Avaliação, 14*(43), 316-337. http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v14i43.3672

Tilbury, D. (2011). Higher education for sustainability: a global overview of commitment and progress. *GUNI. Global University Network for Innovation. Higher Education in the World, 4*, 18-28. https://www.guninetwork.org/publication/higher-education-sustainability-global-overview-commitment-and-progress

Triviño, L., Chaves, E. I., & Alejo, L. (2021). The figure of the teacher-prosumer for the development of an innovative, sustainable, and committed education in times of COVID-19. *Sustainability*, *13*(3), 1128. https://doi.org/10.3390/su13031128

UNESCO (2012). *Educación para el Desarrollo Sostenible. Libro de consulta*. Sector Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216756

UNESCO (2014). *Learning Today for a Sustainable Future. UNESCO World Conference on Education for Sustainable Development*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220253

Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M., & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación En La Escuela*, 82, 31–43. https://doi.org/10.12795/IE.2014.i82.03

Vrikki, M., Brindley, S., Abedin, M., & Riga, F. (2019). Exploring dialogic space: a case study of a religious education classroom. *Language and Education, 33*(5), 469-485. https://doi.org/10.1080/09500782.2019.1604741

Wals, A. E. (2014). Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. *Journal of Cleaner Production, 62,* 8-15.

Wu, Y., & Shen, J. P. (2016). Higher education for sustainable development: a systematic review. *International Journal of Sustainability in Higher Education, 17*(5), 633-651.