

Competència ètica en la formació de màster

COORDINADORA

Amèlia Tey Teijón



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

CONSELL DE REDACCIÓ

Directora: Núria Serrano Plana (cap de la Secció d'Universitat, IDP, Facultat de Química, UB)

Coordinador: David Bueno Torrens (Facultat de Biologia, UB)

Consell de Redacció: Pilar Aparicio Chueca (Facultat Economia i Empresa, UB); María del Mar Suárez (Facultat d'Educació, UB); Anna Forés Miravalles (Facultat d'Educació, UB); Natalia Judith Laso Martín (Facultat Filologia i Comunicació, UB); Francesc Martínez Olmo (Facultat Educació, UB); Roser Masip Boladeras (Facultat Belles Arts, UB); Antonio R. Moreno Poyato (Facultat d'Infermeria, UB); José Navarro Cid (Facultat Psicologia, UB), Elena Iborra Ortega (Facultat Medicina i Ciències de la Salut, UB); Max Turull Rubinat (Facultat Dret, UB).

Secretaria Técnica del Consell de Redacció: Eva González Fernández (IDP, UB) i l'equip de Redacció de l'Editorial OCTAEDRO.

Primera edició: març del 2026

Recepció de l'original: 28/02/25

Acceptació: 22/08/25

© Amèlia Tey Teijón (coord.). Autors: Maria Rosa Buxarrais, Lidia Daza, Francisco Esteban, Pilar Figuera, Eva Ferraz, Zulma Gastaldo, Carmen Jérez, Noemí Jiménez, Juan Llanes, Silvia Batlle, Miquel Martínez, Laura Martínez, Mari Cruz Molina, Elisenda Pérez i David Vallespín

© IDP/UB i Ediciones OCTAEDRO, S.L.

Ediciones OCTAEDRO

Bailèn, 5, pral. - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Universitat de Barcelona

Institut de Desenvolupament Professional

Passeig de la Vall d'Hebron, 171, 08035 Barcelona

Tel.: 934035175

www.ub.edu/idp/web/ - idp.ice@ub.edu



Aquesta publicació està subjecta a la Llicència de Reconeixement-NoComercial 4.0 Internacional de Creative Commons. Podeu consultar les condicions d'aquesta llicència si accediu a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-195-4

Disseny i producció: Serveis Gràfics Octaedro

AUTORS

Amèlia Tey Teijón (coord.). Maria Rosa Buxarrais, Lidia Daza, Francisco Esteban, Pilar Figuera, Eva Ferraz, Zulma Gastaldo, Carmen Jérez, Noemí Jiménez, Juan Llanes, Silvia Batlle, Miquel Martínez, Laura Martínez, Mari Cruz Molina, Elisenda Pérez i David Vallespín

Introducció	6
Capítol I. Models d'universitat: reflexions pedagògiques	9
1. Primeres reflexions	9
2. Aspectes que s'han de reconsiderar de la formació universitària	10
2.1. L'estudiant dependent de la universitat	10
2.2. El professor com a transmissor de coneixements	12
2.3. Continguts particulars a aprendre	15
Capítol II. La dimensió ètica de la formació a la universitat	17
1. Una concepció integral d'universitat	17
2. La universitat i el desenvolupament de les capacitats de la persona	18
3. La universitat com a espai d'aprenentatge i desenvolupament de competències ètiques	20
4. No es tracta d'incorporar més assignatures en deontologia o més continguts	21
Capítol III. Competències ètiques i construcció de la personalitat moral	24
1. A tall d'inici	24
2. El model de construcció de la personalitat moral	26
2.1. Antecedents	26
2.2. L'educació moral	27
2.3. La personalitat moral: àmbits i dimensions	28
3. Definició de <i>competències ètiques i personalitat moral</i>	32
3.1. Competències específiques i transversals	32
3.2. Competències ètiques en l'educació superior. Exemples	34
Capítol IV. L'Escala de Competències Èticociutadanes	38
1. Consideracions prèvies	38
2. Descripció de l'instrument	40
Capítol V. La necessitat d'avaluar la competència ètica.	
Proposta de rúbriques per a la formació de màster	44
1. El sentit de la proposta de rúbriques	44
2. Procés de co-construcció de les rúbriques	44
2.1. Proposta de rúbriques	47

Capítol VI. Exemples pràctics	52
1. L'ètica com a actuació professional de l'advocat	52
2. L'ètica en la docència de la formació professional	56
3. Parlem de l'ètica en l'actuació del professional de la psicopedagogia...	63
4. L'ètica en la pedagogia hospitalària	68
Capítol VII. Paper de la universitat des de la veu dels	
implicats: professorat i estudiants	73
1. Resultats	73
1.1. Competències ètiques relacionades amb el perfil professional ..	73
1.2. Elements del procés professionalitzador	74
1.3. Formació en competències ètiques	75
2. Conclusions. Implicacions pràctiques per a treballar les	
competències ètiques a la universitat	77
Referències bibliogràfiques	80

INTRODUCCIÓ

› **Amèlia Tey Teijón**

El llibre que teniu a les mans és el resultat del treball d'un grup de professorat de la universitat ocupat en el desenvolupament, aprenentatge i capacitació competencial dels i les estudiants de màsters; i amb l'interès focalitzat a explorar en profunditat com les competències ètiques són percebudes, significades i desenvolupades a la pràctica, alhora que amb el propòsit de dissenyar i avaluar activitats susceptibles de realitzar a l'aula.

Deriva dels resultats obtinguts de dues recerques: *La competència ètica en Màster: significats, vivències i pràctiques per a la detecció de necessitats formatives* (REDICE 20-2270) i *L'aprenentatge de competències ètiques en la formació de Màster* (2020PID-UB/014). Van formar part dels equips de recerca professorat del grup d'innovació INTERMASTER i del Grup de Recerca en Educació Moral GREM. Van participar en els estudis alumnes de màsters, així com personal docent i tutors/es de pràctiques als màsters. Els màsters implicats són de la Universitat de Barcelona en tots els casos, menys en un. En formen part, de la Universitat de Barcelona, el Màster d'Advocacia, requisit per a l'exercici de la professió; el Màster en Psicopedagogia, Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes, requisit per a l'exercici de la professió; i el Màster en Estudis Avançats sobre Exclusió Social de la Universitat de Barcelona, màster d'investigació, però relacionat a la pràctica professional. Per acabar, el Màster professionalitzador de Neurociències de la Universidad Favaloro (Argentina).

En les recerques es va administrar l'*Escala de Competències Eticociutadanes* i també es van organitzar grups focals. L'anàlisi dels resultats de l'escala va permetre conèixer la pròpia percepció dels i les estudiants en relació amb el seu nivell de competències ètiques. Per la seva part, els grups focals, amb un disseny qualitatiu fenomenològic (Cuesta Benjumea, 2008; Berenguera, Fernández, Pons, Pujol, Rodríguez i Saura, 2014; Mendieta-Izquierdo i Ramírez-Rodríguez, 2015), i sota un para-

digma constructivista (Serrano González-Tejero i Pons-Parra, 2011), buscaven definir els elements que configuren les competències ètiques i, alhora, millorar la formació. Es van abordar les competències ètiques des de tres eixos: el concepte de *bon professional*, elements vinculats a la competència ètica i la formació en aquesta competència. Això va permetre determinar quin impacte tenen aquestes en el procés professionalitzador.

Aquest llibre consta de set capítols. El primer capítol fa una mirada als models d'universitat per oferir-ne reflexions pedagògiques i apunta com la universitat d'avui se centra en qüestions fonamentals pivotades entre el professorat i l'alumnat. En el segon s'endinsa en la dimensió ètica de la formació a la universitat i argumenta que el que s'aprèn a la universitat no són únicament mitjans per aconseguir determinats fins, elements caducs i ràpidament recuperables i superables des de la intel·ligència artificial. Ans al contrari, l'impacte de la universitat en la societat i la seva permeabilitat en la ciutadania tenen a veure amb el que saben fer i, alhora, amb les maneres de ser i pensar dels seus graduats/des. Per consegüent, la universitat ha de respondre davant la societat complint adequadament amb la formació personal i integral dels i les estudiants. És, doncs, un espai d'aprenentatge de valors i contravalors, de maneres de ser, d'estar, de sentir, de pensar i d'actuar, i no únicament un espai d'aprenentatge dels continguts propis de cada titulació.

En el tercer es parla de les competències ètiques: del que són, del que signifiquen i amb què s'evidencien. El desenvolupament de les competències ètiques implica ensenyar els i les estudiants no només a fer segons els estàndards professionals i socials, sinó també a reflexionar sobre la correcció o incorrecció d'una acció, les persones implicades, qui se'n beneficia o en surt perjudicat i com les seves decisions afecten la societat en general. El plantejament teòric d'aquest capítol, així com el de la resta del llibre, deriva del model teòric de la construcció de la personalitat moral del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM). Es relaciona directament amb el contingut del quart capítol, en el qual es presenta l'*Escala de Competències Ètico-ciutadanes* que es va administrar i que va ser dissenyada pel GREM. Un cop analitzades les competències ètiques i visibilitzada la seva importància en la formació universitària, en el cinquè capítol es justifica la

necessitat d'avaluar-la i es mostra una proposta de rúbriques per a la formació de Màster. En el sisè, seguint el mateix plantejament teòric, es presenten un seguit d'activitats pràctiques, dutes a terme en els diversos màsters, desplegant els objectius, la descripció, les competències relacionades, la metodologia i els indicadors d'avaluació (derivats de les rúbriques). Per acabar, en el darrer capítol s'ofereixen un seguit de consideracions derivades dels resultats dels grups focals tant d'estudiants com de professorat i persones tutores de pràctiques que permeten tancar el llibre des d'una mirada professionalitzadora més contextualitzada.

CAPÍTOL I. MODELS D'UNIVERSITAT: REFLEXIONS PEDAGÒGIQUES

› **Francisco Esteban Bara**

1. Primeres reflexions

La història de la universitat no comença amb l'aparició de les primeres i emblemàtiques institucions universitàries. Es pot dir que ja hi havia universitat abans que es fundessin Bolonya (1088), Oxford (1167), París (1170) i Salamanca (1218), per esmentar-ne algunes. No s'està parlant de llocs que podríem anomenar *preuniversitats* o *quasi universitaris*, sinó dels perquès de la trobada entre docents i estudiants. En altres paraules, abans que la universitat comencés a aixecar els seus edificis en un lloc o un altre, ja havia establert les seves raons de ser. La universitat, com l'hospital i el jutjat, no es construeix per a, després, preguntar-se què fem amb aquesta, sinó per a institucionalitzar i fer realitat unes missions determinades. És clar que aquestes finalitats no són eternes, les contingències de cada època i lloc les sotmeten a una revisió constant i, si cal, a una adequada adaptació. No obstant això, en elles sempre hi ha una quelcom que és invariable i imperible. Un hospital, per molt modernitzat que estigui, deixaria de ser tal cosa si abandonés la seva missió de diagnosticar i tractar malalts; i a un jutjat, per més actualitzat que es presenti, li passaria el mateix si deixés d'administrar justícia. Una cosa semblant succeeix amb la universitat.

Les raons principals de ser de la universitat arrelen, sobretot, a la Grècia Clàssica (Jaeger, 1957; Tejerina, 2010). Som grecs: això poden dir els universitaris de tots els temps i llocs. Grosso modo, en aquella època esplendorosa brota el racionalisme etiològic i l'esperit crític. La ciència i la cultura que instauren els grecs converteix els coneixements en teoria metòdica i general; i són ells els que comencen a crear sistemes racionals que, a diferència del que va succeir a Mesopotàmia i Egipte, anaven més enllà d'objectius pràctics. En la Grècia Clàssica s'aposta per l'observació i l'experiència i, sobretot, s'enarborà l'art de filosofar. Els grecs, més deductius que inductius, consideren que no és la raó la que

s'ajusta a la realitat, sinó que és aquesta última la que ha d'estar organitzada d'acord amb teories de la raó.

Tanmateix, caldria preguntar-se a quin punt s'ha arribat, en quin estat es troben aquestes raons de ser en es actuals models universitaris. Se senten diferents discursos. Hi ha els que defensen que la universitat d'avui navega vent en popa, que ha sabut adaptar aquestes missions als temps que corren o, fins i tot, canviar-les per altres més de adequades, i que disposem de la universitat que avui necessitem i que requerirem durant els anys esdevenidors (Weber, 2016; Zabalza, 2002). Aquí no serem tan optimistes, fet que no significa que ens aliem amb les ments catastrofistes que afirmen que tot està perdut i que ja no queda res de tot això en les universitats contemporànies (Readings, 1996). No és bo veure fantasmes per tot arreu, però tampoc ho es amagar els problemes sota la catifa o dissimular davant aquests, molt menys complaure's amb qualsevol cosa, especialment amb versions errònies i incompletes d'aquells perquè. La universitat d'avui no és malintencionada, en absolut, però sí que es mostra oblidadissa, i sembla que li resulta més esplaiat fer el que es diu que ha de fer que el què, per se, ha de fer. L'objectiu d'aquest llibre és tractar alguns temes de la formació universitària actual, assumptes que provenen d'aquelles llavors gregues que, des del nostre punt de vista, avui romanen oblidades, no s'hi para esment i el que s'està aconseguint amb això és desvirtuar el sentit d'aquesta formació.

2. Aspectes que s'han de reconsiderar de la formació universitària

D'ara endavant, ens centrarem en tres qüestions de la formació universitària d'avui. Per descomptat, no es poden generalitzar, ni a nivell d'universitats, ni de facultats ni d'estudis de grau, però són prou recognoscibles perquè ens cridin l'atenció.

2.1. L'estudiant dependent de la universitat

Des de fa molts anys, es diu que l'estudiant és l'autèntic protagonista de l'educació. Aquest famós emblema, que es va generar en l'àmbit escolar (Coll, Palacios i Marchesi, 2001), s'ha instal·lat en la universi-

tat, si més no en l'europea, gràcies, principalment, a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Si bé són diverses les raons filosòfiques i pedagògiques que sostenen aquest paper dels i les estudiants, val la pena centrar-se en dues que ens semblen certament significatives. La primera prové del liberalisme en general i del que planteja John Rawls (1997) en particular. Grosso modo: s'entén que la persona és anterior i independent de qualsevol circumstància, algú sense lligams i vincles; en definitiva, un ésser a qui se li ha d'imaginar en una condició de nuesa o, com proposava el mateix Rawls, en una imaginària «posició original» que només pot ser copsada a través d'un hipotètic «vel de la ignorància». Una persona, sigui aquesta qui sigui, no pot ser valorada per les seves condicions personals, procedència, modes de vida, aspiracions o ideologia. Tals qüestions, i d'altres més que s'hi podrien afegir, són meres contingències, seran unes, però bé podrien haver estat unes altres. La persona així concebuda requereix, d'una banda, un respecte absolut envers la seva autonomia i una confiança fèrria en la seva capacitat de raonament (Kant, 2008). D'altra banda, necessita que en l'espai públic es respiri un clima de neutralitat, sobretot moral. Els valors o idees de bé són pròpies de l'esfera privada de cada individu. La proposta és realment atractiva i, portada al terreny universitari, representa la defensa d'un estudiant autònom, protagonista del seu destí i que mereix un respecte incondicional per part del professorat.

La segona de les raons beu de tota una sèrie d'influents teories educatives o propostes de pensament pedagògic. S'està parlant de les aportacions de personatges de la talla d'Erasme, Descartes, Rousseau i Bourdieu, entre altres. Sense l'ànim de ser exhaustius, aquests intel·lectuals defensen que la cultura, la tradició, la comunitat o qualsevol altra cosa que tingui un aire d'adquirir un protagonisme considerable, i no diguem d'erigir-se en estendard del fet educatiu, entorpeix més que ajuda els qui estan aprenent i llaurant el seu futur (Bellamy, 2018; Viguerie, 2019).

Sembla innegable: el protagonisme dels i les estudiants ha estat una veritable i valuosa conquesta educativa (Pennac, 2008). Costa trobar una educació de qualitat en què no tinguin el protagonisme que mereixen; a més, la realitat demostra que, si un professor aconsegueix exercir tanta influència, i tan bona, almenys en la majoria d'aquests, és, precisament, perquè els veu com a protagonistes de l'educació

(McEwan, 2011). El protagonisme dels i les estudiants no és la nostra preocupació, sinó la defensa d'una versió sense límits ni condicions, excloent i de caràcter universal. En altres paraules, inquieta que no es calibri bé el seu protagonisme. Quan se li manifesta explícitament o se li dona a entendre que és el protagonista absolut de la universitat, es corre el perill que consideri que aquesta comunitat està feta per al que MacIntyre (1987) anomena un «jo emotivista» operant al «senyoret satisfet» d'Ortega y Gasset (1930), per a persones pendents d'assolir els seus interessos personals per damunt de qualsevol altra cosa, i fins i tot, al preu que sigui necessari pagar. Se li obren les portes d'una vida universitària que, en veritat, no necessita gaire de la universitat, i potser, el més alarmant, que dista molt de ser un procés de transformació vital, alguna cosa que, tot sigui dit, havia de succeir en aquelles comunitats gregues (Collini, 2012; Esteban, 2020; Pérez-Díaz, 2010). Aquesta vida universitària esbiaixada presenta dues cares. Una podria ser la que diu que la relació que s'estableix entre professorat i alumnat s'assembla a la de proveïdors i consumidors (Molesworth, Scullion i Nixon, 2011). L'altra cara d'aquesta vida universitària és la incomunicació, l'aïllament o la solitud. Per més estrany que sembli, situar els i les estudiants en una posició d'absolut protagonisme és una bona manera de deixar-los només amb els seus interessos i motivacions, amb les seves coses; o, si es prefereix, és una estratègia efectiva per a ocultar-li que és algú que depèn de la universitat, entenent aquesta dependència en el sentit més positiu i educatiu del terme. No es diu res de nou si s'afirma que, en la universitat actual, és relativament fàcil passar desapercebut, no sentir-s'hi vinculat, no establir gairebé cap llaç, sense a penes viure moments en els quals un se senti interpel·lat (Walton, 1972). Per descomptat, la sana i constructiva dependència de la universitat de la qual s'està parlant no se salva només assistint a una desfilada d'assignatures, lliurant una sèrie de treballs i fent un conjunt d'exàmens, en fi, acumulant crèdits.

2.2. El professor com a transmissor de coneixements

El paper del professorat universitari ha canviat ostensiblement durant els darrers anys. Podria dir-se que s'han donat dues grans transformacions i que ambdues afecten el cercador de veritats per a posar per obra l'esdeveniment universitari. La primera té a veure amb una sort de rendició de comptes, especialment per a l'obtenció d'acreditacions

que permeten ascendir de categoria professional i consolidar la carrera acadèmica. Com és sabut, el professorat universitari d'avui ha de presentar mèrits, principalment, de recerca, gestió i docència. Cadascuna d'aquestes facetes del professorat inclou diferents aspectes que computen de manera diferent i, entre elles mateixes, es dona una considerable desigualtat. La docència, que és el que aquí ens interessa, està a una certa distància de la recerca (Thoilliez i Valle, 2015; Rivero, 2021).

D'aquesta situació es podrien extreure, pel cap baix, dues conclusions. La primera, i segurament la més curiosa, és que es digui *professor/a* a qui no es valora adequadament com a tal. L'investigador/a, el/la transferidor/a de coneixements i, fins i tot, el/la gestora són més reconeguts/des que el professor/a. La segona, potser la més òbvia, lògica i conseqüència de l'anterior, és que el professorat dedica més atencions i esforços a les qüestions que més puntuen. A tot això cal afegir-hi una segona transformació. Ens referim al model docent que instaura l'EEES i que no ha deixat de créixer i desenvolupar-se des d'aleshores (Monereo i Pozo, 2003). Sense voler ser exhaustius, s'aposta per un professorat que actuï com a dinamitzador d'aprenentatges i creador d'escenaris educatius. Se li demana, d'una banda, que sigui expert en noves dinàmiques i recursos psicopedagògics que suposadament ajuden a aprendre més i més bé, i que garanteixen una avaluació continuada i en molts formats; i, d'altra banda, que estigui obert a la innovació docent, en especial la que té a veure amb les tecnologies de la informació i la comunicació.

Aquesta situació, malgrat els seus assoliments i bondats, sembla oblidar que també és, i potser per sobre de tot, una persona que transmet coneixements. No s'està dient, amb això, que l'enginyeria psicopedagògica actual defenestri aquesta funció, sinó que la deixa en un segon o un tercer pla, fins i tot, i en determinats plans d'estudis, la redueix a la mínima expressió. La formació universitària és un elogi de la transmissió de la ciència i la cultura (Bellamy, 2021; Steiner i Ladjali, 2005), un lloc per a converses profundes, concretes i indeterminades, amb punts d'arribada i inconcluses (Turkle, 2017); potser per això pot parlar-se d'un autèntic esdeveniment ètic (Bárcena i Mélich, 2000). En aquest elogi no sols importen els sabers que es puguin transmetre; té, potser, més rellevància el mateix acte de la transmissió, el meravellós trasllat i contagi de sabers d'unes ments i ànimes a unes altres. La transmissió

universitària té poc a veure amb un procés psicopedagògic perfectament dissenyat, estructurat i en què el més petit detall ha de ser avaluat; és, més aviat, un treball d'artesanía entre professorat i estudiants (Larrosa, 2019; Sennet, 2013). En l'elogi de la transmissió, el professorat es presenta davant els i les estudiants com un cercador de veritats, com algú que ha estat estudiant, pensant i que té alguna cosa a dir, se situa davant ells amb els seus coneixements i ignoràncies, certes i dubtes, seguretats i vacil·lacions, respostes i preguntes i, sobretot, amb l'esperança que ells també adquireixin aquest *modus vivendi*.

El professorat transmissor de coneixements troba acomodament en, almenys, tres trobades i espais universitaris que avui semblen haver estat oblidats. El primer és la classe magistral. Aquesta no s'ha de confondre amb aquestes altres classes que l'han suplantat i que, amb raó, causen tant de recel i reben tanta crítica. Una classe magistral està a anys llum d'aquelles en les quals es llegeix un PowerPoint, uns apunts, un manual. Una classe magistral és la que imparteix un/a mestre/a, una hora i mitja o dos, difícils d'oblidar, fins i tot amb la màgia suficient per a convertir aquest temps en uns pocs minuts. La segona trobada en què la transmissió de coneixements mostra el seu rostre és la tutoria, emblema del model de formació universitària proposat pel cardenal Newman (1986) i que tanta influència ha tingut en l'àmbit anglosaxó. La tutoria de la universitat contemporània, més enllà d'excepcions, ha quedat reduïda a la solució de problemes burocràtics o encaixos en l'agenda personal dels i les estudiants. També semblen finestretes de reclamacions, usualment centrades en els resultats de les avaluacions. No obstant això, la tutoria universitària és un moment idoni per a entaular una conversa que té molt a veure amb la transmissió de coneixements de què estem parlant. Més enllà de qüestions que tinguin a veure amb el currículum acadèmic, encara que, certament, hi van incloses, es tracta d'un diàleg amb la mateixa universitat que encarna el professorat, ara tutor/a o mentor/a; i, per tant, amb un mateix com a aprenent de cercador de veritats.

Finalment, estan els seminaris de lectura: trobades formals i sistemàtiques entre petits grups d'estudiants i professorat per a llegir, comentar i pensar en textos que, per dir-ho d'alguna manera, valguin la pena (Gil i Sánchez, 2015). Cal recordar que Robert M. Hutchins, president de la prestigiosa Universitat de Chicago des del 1929 fins al 1951 i un

dels filòsofs de la formació universitària més reconeguts, insistia en aquests seminaris i textos amb vehemència, principalment, perquè els considerava essencials per al desenvolupament d'ànimes i ments universitàries (Hutchins, 2018).

2.3. Continguts particulars a aprendre

L'assumpte de les competències ja fa anys que està instal·lat en les nostres universitats. Per bé que la seva acceptació és majoritària, també compta amb indecisos i detractors, persones que consideren que la seva conceptualització i, sobretot, el seu ensenyament, aprenentatge i avaluació estan plens de complicacions (Díaz Barriga, 2006). Sigui com sigui, les competències venen a ser una descripció del que s'espera d'una persona graduada universitària, especialment com a professional, però també com a persona i ciutadà/na. Més enllà d'analitzar si aquesta nova manera d'entendre la formació universitària ha estat beneficiosa, un obstacle o una cosa perjudicial, interessa que ens preguntem en quina situació han quedat els continguts, allò que fins a l'aparició de les competències donava sentit a un pla d'estudis i als diferents programes de les assignatures, perquè era el que havia de ser ensenyat, après i avaluat.

No es pot afirmar que aprendre continguts hagi desaparegut del mapa de la formació universitària, bàsicament perquè, llavors, no hi hauria graus ni màsters que poguessin mantenir-se dempeus. No obstant això, sembla que les competències han subordinat aquest aprenentatge. Entre altres coses, assistim a un debat universitari utilitarista que pretén identificar quins continguts val la pena aprendre, perquè són eficaços i eficients, i quins no, perquè són improductius i ineficaços. Paral·lelament, és sabut que gairebé tots els continguts, si no tots, es troben a Internet i, entre altres coses, això significa que la necessitat d'aprendre'ls s'ha substituït per la tranquil·litat de disposar-ne en qualsevol moment i lloc, format i versió, i de manera ràpida. Certament, aquesta mateixa tranquil·litat també la donen els llibres, però el temps, esforç i dedicació que requereix el fet de perdre's en una biblioteca o en la lectura d'un llibre virtualment no té punt de comparació amb el de navegar per Internet a la cerca de la síntesi o conceptes clau.

Oblidar que la formació universitària inclou aprendre continguts en particular i per a un mateix, i, fins es pot, afegir que, com més, millor té conseqüències preocupants. Se n'assenyalen dues. Una té a veure amb les competències com a tals. Aquestes poden quedar en foc d'encenalls si no estan ancorades en l'aprenentatge de continguts particulars i que, ben mirat, i per molt greu que sàpiga, tenen poca rendibilitat o utilitat postmoderna (Ordine, 2013). Els continguts no són complements, ornaments o coses a les quals acudir quan calgui: són part essencial de la formació universitària, inclús encara que aquesta es plantegi de manera competencial. La segona conseqüència és que s'oblidi l'aspiració de transformar els i les estudiants (DelBanco, 2012). Val la pena tornar a aquells gèrmens de la formació universitària dels quals es parlava en la introducció. Si són exemplars per alguna cosa és, potser, per considerar que aprendre continguts culturals i científics particulars és cabal per a aconseguir el que ha vingut a dir-se *plenitud humana* (Ibáñez-Martín, 2017).

Els continguts que s'aprenen a la universitat no són només mitjans per assolir uns fins determinats, com tampoc recursos que estan en un núvol virtual i que hom pot consultar quan consideri. Són, més aviat, qüestions que convé aprendre, ajuts per a caminar amb peus de plom i no deixar-se atrapar per corrents de pensament que estan de moda, discursos majoritaris o políticament correctes, en fi, per a, com advertia Ortega i Gasset (1937), no adquirir la forma d'un individu enmig d'una massa de gent que no pot aportar, pensar, dir, sentir o fer que sigui diferent. Està molt bé que el discurs universitari contemporani no es cansi de proclamar que els i les estudiants estan cridats a ser agents de canvi, innovadors, imaginatius i creadors, promotors d'un món més just, sostenible i equitatiu o enunciats semblants. Ara bé, aquests perfils difícilment arribaran a bon port si no es nodreixen amb continguts típicament universitaris i que superin el que és conceptual, tècnic, procedimental i estratègic. Aporten alguna cosa més a la persona, la transformen i la nodreixen de manera integral. Aquest és el plantejament del llibre que tens a les mans.

CAPÍTOL II. LA DIMENSIÓ ÈTICA DE LA FORMACIÓ A LA UNIVERSITAT

› **Miquel Martínez**

1. Una concepció integral d'universitat

Hi ha una concepció que identifica universitat de qualitat amb aquella que és intensiva en recerca i que prepara bé els i les estudiants perquè s'incorporin al món del treball. Aquests dos indicadors són força importants, però no poden ser els únics. És una concepció que desatén una de les dimensions principals de la missió de la universitat. La universitat és un espai d'aprenentatge i de ciència, de creació de coneixement, però també ha de ser un espai de formació integral de les persones que hi acudeixen a estudiar.

L'impacte de la universitat a la societat no és fruit, únicament, de la investigació ni de la formació d'excel·lents professionals. L'impacte de la universitat en la societat té a veure amb les maneres de ser i pensar de les persones que s'hi graduen i no només amb el que sàpiguen o no sàpiguen fer. La universitat ha de respondre davant la societat complint adequadament amb la formació personal i integral dels i les estudiants. I, per aconseguir aquesta missió, són determinants la cultura docent que regula les relacions entre professorat i alumnes, la manera com es tracten els temes controvertits èticament en les diferents assignatures, i l'exemplaritat, com a referents i models que són, del comportament del personal docent i investigador en l'exercici de les seves tasques. Per tot això, interessa preguntar-se sobre ètica i integritat en la universitat, i encara més si ens referim a la docència universitària (Casado et al., 2018).

La universitat és una institució d'educació superior i, com a tal, ha d'orientar la formació cap a aquest nivell «superior». Comporta assolir el bé específic que la societat espera de cada professional, formant, també, perquè aquesta pràctica estigui basada en uns principis i valors que impliquin el reconeixement de la solidaritat, el pluralisme i un compromís amb les persones –usuàries i beneficiàries directes del seu exercici

professional–, amb les institucions, amb els i les col·legues que formen la seva comunitat professional i amb la societat, des d'una perspectiva ètica de respecte actiu a la dignitat de les persones. Exercir una professió no és una qüestió neutral. Exercir una professió del nivell més alt de formació com el que correspon a la universitat consisteix no només en l'exercici excel·lent d'un ofici, sinó també amb el seu compromís ètic. És responsabilitat social i ètica de la universitat fer-ho possible; i dels i les professionals, un cop en surten, fer-ho realitat.

La universitat, doncs, no ha de ser únicament un espai d'aprenentatge d'aquells continguts propis de cada titulació, sinó que ha de brindar les condicions per a la construcció de valors, maneres d'estar i de ser. Aquesta funció, que inevitablement exerceix la universitat, sovint es dona de manera no formal i informal; només en algunes ocasions de manera explícita i intencional per part de la institució i, alhora, amb la presa de consciència per part dels i les estudiants. En els documents fundacionals, estatuts o constitucions de les universitats apareixen referències a aquestes qüestions, però hauria de ser en termes més propositius i menys declaratius. Són declaracions de bones intencions que, com a màxim, pretenen aconseguir una bona formació deontològica dels i les estudiants per a un bon exercici professional; però que sovint ignoren la rellevància de la formació ciutadana i ètica, quan seran, probablement, líders culturals, empresarials, polítics i socials en una societat que és cada cop més plural, complexa i incerta. Una constatació d'aquesta realitat, per exemple, és la manca de referència a recerques i articles d'investigació que sobre formació en valors a la universitat recollits en estudis bibliogràfics sobre el tema (Farías i Buxarrais, 2024).

2. La universitat i el desenvolupament de les capacitats de la persona

La societat en què vivim està mostrant amb cruesa fins a quin punt la humanitat pot arribar a no ser humana. Aquest deteriorament humà, que es manifesta en guerres i violències de tota mena –estructurals i d'estats, genocidis dels quals ho havien patit i ho reproduïen, i atemptats al planeta Terra, entre altres situacions–, fa més rellevant que mai la necessitat de més humanitat. Alhora, juntament amb això,

evidencia la urgència de contribuir, des de diferents àmbits i, en especial, dels educatius, a formar una ciutadania amb capacitat per transformar el món en un món millor. En paraules de Pau Casals, mestre de músics, ciutadà compromès i lluitador per la llibertat i la democràcia, cal que les persones ens «acostumem a ser humanes».

Aquesta reflexió, amb la qual molts podem coincidir i de la qual podem valorar la pertinència, no solament ha de ser reflexió. Cal que mogui a l'acció i que moduli una part de la missió de les institucions educatives i, sobretot, de les universitats. No pot quedar-se en el discurs. Cal que arribi a la pràctica educadora de les universitats i generi un context de formació que traspuï els valors d'una societat democràtica. Cal que contribueixi al fet que les persones que hi estudien i que ben aviat seran professionals amb un paper actiu en el desenvolupament i govern de la societat siguin proactives en el seu assoliment, preservació i aprofundiment. Prendran decisions que afectaran la salut ètica i democràtica del seu entorn i urgeix que en la universitat siguem conscients que podem contribuir que aquestes decisions siguin humanes i ètiques, desenvolupant capacitats i fomentant certs aprenentatges. Aquestes capacitats, habilitats i coneixements:

[...] precisament perquè afecten la salut d'allò que és comú i que ens permet créixer i conviure com a persones, són de les més rellevants de la persona: les que la fan humana i compromesa amb la defensa de la dignitat i del bé comú. Quan ens referim a la universitat i a les institucions d'educació superior i les identifiquem com a «educació superior», ho fem perquè afecta les capacitats superiors de la persona que s'està formant i, en aquest sentit, la formació per a una ciutadania activa, crítica i inclusiva ha de ser una de les seves missions. (Mellen et al., 2017)

Ambdós objectius, assolir un nivell d'aprenentatge alineat amb la societat actual, i una manera d'abordar la feina, la relació amb l'altre i la participació en la comunitat haurien de ser fites de tota institució d'educació superior i universitària. I, per a això, cal abordar la formació universitària en clau d'aprenentatge profund, de comprensió crítica i per a una ciutadania activa i democràtica.

3. La universitat com a espai d'aprenentatge i desenvolupament de competències ètiques

Hem afirmat que una societat democràtica que vol aprofundir en els valors democràtics comporta que els i les professionals i les persones que tenen lideratge en els diferents àmbits socials estiguin entrenats per participar i construir ciutadania activa, practicant valors democràtics, amb capacitats per comprendre críticament el món actual i posicionar-se davant qüestions controvertides socialment i èticament en funció de valors com ara la dignitat, la justícia i la llibertat. Per això, proposem que la universitat, entre altres coses, sigui un espai que contribueixi a aconseguir que les persones que hi estudien i es graduen siguin competents èticament.

Ara bé, considerar que l'aprenentatge en competències ha de ser objectiu de la formació a la universitat –i més encara si es tracta de competències ètiques– sovint exigeix fer, abans, alguns aclariments. El discurs sobre la rellevància de les competències es valora amb freqüència com a excloent d'altres objectius d'aprenentatge universitaris més clàssics, com un clar indicador d'un enfocament reduccionista i esbiaixat cap al mercat i el món laboral. O, d'altra banda, es percep com a excloent dels resultats actuals d'aprenentatge, quan la realitat és que els inclou, en referir-se als resultats d'aprenentatge competencials. Cap de les dues afirmacions és, doncs, correcta.

Ser competent significa ser capaç de mobilitzar tots els recursos cognitius i afectius per abordar i resoldre satisfactòriament situacions reals. I ser competent èticament significa ser capaç per abordar i resoldre satisfactòriament situacions personals i professionals que requereixin exercici de responsabilitat no sols tècnica i legal, sinó també ètica. En conseqüència, requereix dominar un conjunt de recursos –disposicions, coneixements, actituds, valors i habilitats– i estar entrenat per a mobilitzar-los davant situacions concretes.

Quan ens referim a la necessitat de formar en competències ètiques a la universitat, es pot fer des de tres mirades. En primer lloc, podem estar al·ludint a les competències necessàries des d'un punt de vista deontològic i relatiu a l'exercici professional. En segon lloc, podem estar parlant de la formació ètica i ciutadana, que, com hem indicat, és una de les metes que ha de procurar la formació universitària; és a dir, com

podem contribuir des de la universitat a la formació de ciutadans i de professionals excel·lents (Esteban et al., 2014). Però també ens podem referir a una tercera manera d'abordar el tema, que consisteix a preguntar-nos sobre quines condicions hem de ser capaços de crear el personal docent universitari perquè l'espai d'aprenentatge i de convivència a les aules i a les facultats sigui un bon espai d'aprenentatge ètic. Les dues primeres són importants, però aquesta tercera és la que ens interessa destacar en els paràgrafs que segueixen.

És a dir, no tant de quins principis ni quins valors cal ensenyar, i fer que siguin assolits pels estudiants, perquè en una universitat –sigui pública o privada– i amb una població adulta, no és el principal. De fet, correspon a molts espais i no només a la universitat. El que preval és assumir el compromís, com a personal docent, per garantir uns mínims que facin possible l'avenç en la construcció de la personalitat moral dels i les estudiants, en un context d'interacció social guiat pel respecte a l'autonomia, el cultiu de la responsabilitat i, alhora, els valors propis d'una societat inclusiva i democràtica. Davant la pregunta: quins són els nostres compromisos ètics com a professorat a la universitat?, la nostra resposta és: contribuir a aprofundir en la construcció d'una societat més inclusiva i digna per a tothom, amb futurs professionals ben preparats èticament.

4. No es tracta d'incorporar més assignatures en deontologia o més continguts

La formació en competències ètiques no s'aconsegueix de manera discursiva, únicament mitjançant assignatures o classes. Es construeix, també, per mitjà de l'exemple, amb un model de convivència i aprenentatge que les propiciï i generant situacions que permetin posar en pràctica recursos cognitius i afectius per abordar situacions èticament significatives.

La tasca docent és una tasca logística. Dewey ja ho plantejava el 1938 a *Experiencia y Educación*, quan apuntava que el màxim que podem fer és posar condicions perquè s'apregui quelcom, més que ensenyar-ho. D'ensenyar... de vegades no aconseguim ensenyar gaire. Però sí que podem crear les condicions per a l'aprenentatge ètic. Es tracta, doncs, que

el professorat fixi l'atenció en la creació de condicions en les situacions d'aprenentatge, convivència i participació en la vida universitària que afavoreixin les diferents dimensions de la personalitat moral dels i les estudiants. El que importa és el conreu de condicions adients a les aules, als laboratoris, als espais de convivència i aprenentatge, i, també, estar a l'aguait que es respectin els valors i principis que estem plantejant a les institucions on fa pràctiques els i les estudiants. S'ha fet referència a l'aprenentatge ètic i a les dimensions de la personalitat moral com a elements clau en el desenvolupament de les competències ètiques. I som conscients que encara no s'han desenvolupat aquests conceptes. Es fa en el capítol següent, juntament amb una clarificació més precisa de les competències ètiques, els àmbits que les inclouen i com integren diferents coneixements, capacitats i actituds, valors i normes (Tey et al., 2014).

Sí que volem introduir, en aquest capítol, una altra idea directament relacionada amb el que ja s'ha apuntat: les vies o escenaris universitaris mitjançant els quals podem incidir en l'aprenentatge ètic (Martínez, 2006). Un: quan seleccionem continguts curriculars de les diferents matèries de la titulació i escollim o descartem qüestions controvertides per analitzar i desenvolupar la comprensió crítica, el raonament –des del punt de vista moral– i afavorim la formació de criteri propi. Dos: la manera com abordem les relacions amb els i les estudiants, sigui des d'una relació de reconeixement com a persona o bé de submissió, confonent l'autoritat del professorat com a expert en la matèria amb una mena de superioritat com a persona que exerceix poder sobre una altra en situació d'inferioritat acadèmica. Tres: en els moments de l'avaluació dels aprenentatges, atenent les seves reclamacions i mostrant que el discurs sobre drets i deures és una cosa real, o bé que pertany únicament al món del discurs i de les normatives. Quatre: potenciant el treball cooperatiu i també l'individual, fent palesa la importància del treball, la intel·ligència col·lectiva i l'esforç personal; o, al contrari, prioritzant el treball individual fixant objectius que provoquin actituds competitives entre els i les estudiants. Cinc: integrant l'aprenentatge acadèmic i la prestació de servei a la comunitat i territori –aprenentatge i servei–, contribuint a formar professionals i ciutadans i ciutadanes en un sol projecte formatiu d'impacte curricular acadèmic i ètic, amb repercussió social (Martínez, 2022). Sis: incorporant els i les estudiants, institucionalment, en accions que impulsin activitats de participació en diferents

nivells de govern –departament, facultat o centre, universitat–; en accions d’avaluació i millora dels ensenyaments; i promovent activitats de cooperació i solidaritat per potenciar la participació dels i les estudiants en projectes de la comunitat.

Amb tot, però, no totes les universitats ni tot el personal docent es plantegen entre les seves funcions la formació dels i les estudiants en responsabilitat ètica. Hi ha una dissociació entre dos objectius que, en principi, haurien d’estar junts en la tasca universitària: formar el futur graduat perquè tingui una bona preparació com a professional amb una titulació superior i formar, alhora, la persona (Martínez, 2021).

En els capítols que segueixen es desenvoluparen aquestes idees i s’aportaran més arguments i exemples pràctics per evidenciar com les competències ètiques no són un valor afegit, sinó un valor constitutiu de tota formació universitària.

CAPÍTOL III. COMPETÈNCIES ÈTIQUES I CONSTRUCCIÓ DE LA PERSONALITAT MORAL

› **Maria Rosa Buxarrais**

1. A tall d'inici

Tal com es tancava en el capítol anterior, partim de la consideració que l'educació superior exerceix un paper crucial en el desenvolupament ètic i moral dels i les estudiants. I, com concloïem, en aquest context acadèmic, l'ètica no només s'aborda com a disciplina teòrica, sinó com a element basal en la formació integral de cada estudiant. Les universitats són espais en què es construeix coneixement i s'aprèn a vincular-se a la societat; per tant, tenen la responsabilitat de transmetre valors ètics i de fomentar un entorn on el diàleg i el respecte per diverses perspectives i cultures enriqueixin l'aprenentatge i la convivència. El pas per la universitat també hauria de comportar un procés d'aprenentatge d'un mateix (Esteban i Buxarrais, 2004), vinculat a la cultura i el coneixement.

En l'article 2 del document de la Conferència Mundial sobre Educació Superior de 1998 (UNESCO) es recull la funció ètica de la Universitat en els termes següents:

Les institucions d'ensenyament superior, el personal i els i les estudiants universitaris han de preservar i desenvolupar-ne les funcions fonamentals, sotmetent totes les activitats a les exigències de l'ètica i del rigor científic i intel·lectual.

L'educació superior abastaria tres dimensions interrelacionades, que d'alguna manera han de recórrer el currículum universitari en qualsevol de les seves disciplines:

- Una dimensió relacionada amb la construcció i transmissió del coneixement científicotècnic, cultural i humanístic.
- Una dimensió política i social vinculada a la implicació en la societat i en el desenvolupament dels principis democràtics.

- Una dimensió ètica lligada a una activitat compromesa amb la justícia, la dignitat de les persones i comunitats, i els drets humans.

En el context de l'educació superior, la formació ètica no només complementa l'aprenentatge acadèmic, sinó que és fonamental per al desenvolupament integral dels i les estudiants. Alhora, s'enfronta al desafiament de no només transmetre coneixements, sinó també de fomentar habilitats crítiques i valors sòlids que el preparin per enfrontar dilemes morals a la seva vida professional i personal, com a resultats d'aprenentatge. Com a professorat i investigadors a la universitat, una de les nostres tasques és, precisament, incloure en la nostra tasca quotidiana aquesta formació. Aquest compromís amb l'ensenyament ètic ajuda a formar individus que no només sobresurten en les seves habilitats tècniques, sinó que també actuen amb integritat, responsabilitat i compassió a la seva vida personal i professional. Així, l'educació superior esdevé un espai vital per al desenvolupament de competències ètiques, equipant els i les estudiants per enfrontar els desafiaments del món modern amb un sòlid sentit de justícia i respecte pels drets humans. El lloc del docent és, aleshores, crear espais i contextos d'aprenentatge que permetin als estudiants treballar en situacions i experiències concretes i que aquestes, a més, promoguin la reflexió i l'anàlisi del propi marc professional.

Quins models de formació i professionalitat oferim als nostres estudiants? De quina manera gestionem i organitzem els temps de treball, d'estudi, de discussió tant a les classes com als seminaris, laboratoris, etc.? Aquestes preguntes i d'altres ens sorgeixen per entendre la universitat com a l'obertura d'un diàleg amb el conjunt de la comunitat universitària que promogui fer-se preguntes, dubtant sempre del que s'ha establert, i no limitant-nos al discurs del «políticament correcte» o a accions puntuals que, per més que convidin a la reflexió, no qüestionen allò que s'ha donat ni promouen assajar altres accions, altres pràctiques.

La universitat del segle XXI ha de ser capaç d'integrar a la seva missió l'objectiu de formar professionals i ciutadans/es amb capacitat i preparació per entendre i comprendre críticament el món; i amb l'objectiu de transformar-lo en un món més digne, ètic i democràtic (Tey et al., 2014).

2. El model de construcció de la personalitat moral

2.1. Antecedents

Al llarg de la història, especialment durant la segona meitat del segle XX, s'han desenvolupat diferents perspectives teòriques per comprendre què vol dir ser competent des d'un punt de vista ètic, com es poden educar moralment les persones i quines són les conseqüències d'aquesta educació. Tot i que algunes d'aquestes perspectives difereixen considerablement o són, fins i tot, oposades, tenen un punt en comú: totes consideren necessària una educació o formació ètica i, en el seu vessant més pràctic i portat a la realitat, moral, com una tasca orientada a ensenyar a les persones a viure en relació amb els altres. Així doncs, es pot afirmar que, en essència, l'educació moral tracta d'ensenyar a viure i conviure amb els altres i amb un mateix.

Amb aquest objectiu, el GREM va plantejar i desplegar el model de construcció de la personalitat moral amb la intenció de superar els inconvenients dels enfocaments anteriors (Buxarrais, 1997), tot incorporant aquelles aportacions que es consideren positives. És un model teòric del desenvolupament moral –que ha anat «testejant» i aprofundint en diverses pràctiques, assessoraments, recerques, tesis doctorals, etc.– a partir del qual podem afirmar que la construcció de la personalitat moral es produeix en els diferents àmbits als quals els individus pertanyen. Aquest entorn sociocultural proporciona a cada persona uns continguts que, de manera informal i inconscient, van modelant la seva personalitat. Els continguts derivats de les formes de vida, els hàbits socials i els valors morals d'una societat són els elements que faciliten l'adaptació social, constituint la capa més bàsica de la socialització de les persones.

Tanmateix, per tal que la personalitat moral es desenvolupi de manera completa i integral, no n'hi ha prou amb la simple pertinença dels individus als diferents contextos d'experiència moral i la seva adaptació a aquests. És necessari que s'enfrontin a situacions de controvèrsia o conflicte moral. Perquè es produeixi un canvi personal, és fonamental haver estat desafiat per un conflicte sociomoral o haver-se qüestionat a un mateix, problematitzant la realitat o la relació amb aquesta. Aquests conflictes, doncs, són una condició indispensable per al desenvolupament de la personalitat moral, ja que només quan es trenca l'adapta-

ció al medi social és possible, i alhora necessari, iniciar un procés de reconstrucció moral. Sense conflicte no hi ha necessitat de reestructuració (Piaget, 1932). La persona experimenta una situació que posa en dubte algun aspecte de la seva socialització, cosa que desestabilitza l'equilibri assolit, i la persona es veu obligada a elaborar o reelaborar una solució de manera conscient.

Ara bé, perquè aquests conflictes puguin impactar el subjecte, cal disposar d'una certa sensibilitat moral per percebre'ls i analitzar-los. Puig (1996) es refereix a aquestes habilitats com a *capacitats crítiques*, un conjunt de destreses que permeten a les persones identificar, reconèixer i analitzar els problemes sociomorals, per després reelaborar criteris, valors i actituds amb els quals afrontar-los. Aquesta capacitat crítica depèn de tres factors: l'experiència, la sensibilitat i el diàleg.

2.2. L'educació moral

La moral no és una qualitat innata, ni és imposada externament, ni emergeix de manera casual o espontània. La personalitat moral és el resultat d'un procés de construcció personal i col·lectiva, on es desenvolupen formes de vida i valors considerats valuosos. Aquest procés es construeix a partir de la reflexió i l'acció, basant-se en les circumstàncies quotidianes a les quals el subjecte s'enfronta.

Així, la personalitat moral s'adquireix i es modela amb el temps. L'educació moral implica una tasca de construcció (Puig, 1996) que no es fa en solitari. Encara que cada subjecte és protagonista del seu propi desenvolupament moral, la seva construcció sempre està influenciada pel context històric i sociocultural. Per tant, «la moral és un producte sociocultural, la creació del qual depèn de cada subjecte i del conjunt de tots ells» (Puig, 1996, p. 66). Aquesta idea és crucial en l'educació, ja que la formació de la personalitat moral és un procés constructiu en què participen tant el subjecte com la comunitat, i on aquesta comunitat també pot experimentar canvis. L'educació moral afavoreix les relacions entre homes, dones i grups humans, contribuint, així, a la transformació de les formes de convivència social. Quan s'educa en valors una persona, també s'està participant en la reconstrucció de la vida en comunitat.

Construir la personalitat moral implica una tasca formativa que aborda una realitat complexa: la personalitat. L'educació moral no es pot reduir a desenvolupar habilitats o competències específiques. «És necessari formar una persona en la seva globalitat i no només preparar alguna de les seves qualitats» (Puig, 1996, p. 11).

2.3. La personalitat moral: àmbits i dimensions

La personalitat és un concepte habitual en el nostre dia a dia, però no fàcil de definir. Generalment, es tracta d'un conjunt de trets cognitius, afectius i volitius relativament estables al llarg del temps, que determinen la manera de pensar i actuar d'un individu. És quelcom únic i distintiu de cada persona, que li atorga individualitat i permet que es diferenciï dels altres. Aquesta definició també es manté quan parlem de la personalitat moral. Parteix de la idea que un desenvolupament integral de l'alumnat s'aconsegueix mitjançant la promoció de diferents «trets» de la personalitat moral, anomenats *dimensions* (Buxarraís, 1997; Martínez, 1998; Payà, 1997). Hem identificat tres àmbits que inclouen les vuit dimensions que configuren la personalitat moral. Aquestes dimensions fan referència a un conjunt de capacitats, habilitats i competències que permeten fer front a conflictes de valors, deliberar i prendre decisions morals en situacions controvertides.

1) *La construcció del jo*: aquest és el primer àmbit de la personalitat moral i es considera el més íntim i personal. El subjecte ha de dur a terme una tasca que requereix sinceritat i autenticitat per definir-se tal com és (el «jo real»), i imaginar com li agradaria ser (el «jo ideal»), amb l'objectiu de trobar mecanismes per apropar aquestes dues versions. Aquest procés està orientat a l'anàlisi i valoració de les experiències biogràfiques passades, al mateix temps que es projecta cap al futur. Es parteix del passat, es treballa en el present i es perfila el futur (Payà, Buxarraís i Martínez, 2000). Les dues dimensions que componen aquest àmbit són l'autoconeixement i l'autoregulació.

- a) *Autoconeixement*: és la capacitat de l'individu per representar-se mentalment de manera fidel i realista. L'autoconeixement, o el coneixement d'un mateix, és un procés evolutiu que ens fa cada vegada més capaços d'entendre les nostres pròpies reaccions. Es tracta d'integrar l'experiència personal per ser conscients de la

nostra manera de ser, pensar i sentir, així com dels nostres valors i punts de vista, per poder assumir el passat i alhora construir un horitzó de futur (Martín, 1992; Payà, 1992; Puig, 1996; Puig i Martín, 2007).

- b) *Autoregulació*: aquesta capacitat permet a l'individu dirigir la seva conducta segons la seva pròpia voluntat. Té una relació estreta amb l'autonomia, atès que fa possible que la persona actuï d'acord amb els seus propis valors, sense deixar-se influir per criteris externs, però alhora permet que la persona reaccioni de manera diferent de com ho faria espontàniament. L'objectiu final de l'autoregulació és que l'individu pugui controlar tant les variables internes com les externes que l'afecten, per assolir una coherència més sòlida entre el que pensa i el que fa (Bandura, 1986, 1991; Bandura et al., 2001; Paula-Pérez, 2000). Així, el procés d'autoconeixement ha de conduir a la persona a identificar i modificar aquells aspectes que no són coherents amb el seu ideal, dotant-la de mecanismes i recursos per realitzar aquest canvi mitjançant processos d'autoregulació i autocontrol.

2) *La convivencialitat*: aquest àmbit de la personalitat moral es produeix en la intersecció entre la individualització i la socialització. Aquest àmbit fa referència a la capacitat de les persones per compartir un espai amb altres que són diferents d'elles. Es tracta de l'àmbit en el qual es coneixen i reconeixen els altres, basant-se en la igualtat entre individus, la pluralitat i la diferència (Payà et al., 2000). Aquest àmbit inclou quatre dimensions: habilitats dialògiques, habilitats socials, perspectiva social i empatia, i capacitats per transformar l'entorn.

- a) *Habilitats dialògiques*: aquestes habilitats estan directament relacionades amb el concepte de *conflicte*, entès no com un factor perturbador, sinó com una força positiva que impulsa el desenvolupament personal. Ajuden a superar l'individualisme i a tractar els conflictes de valors que preocupen tant en el pla personal com en el social. Es tracta d'un conjunt d'habilitats conversacionals, actituds personals i valors que, davant un problema, fomenten l'intercanvi constructiu de raons i opinions, amb l'objectiu de promoure la comprensió mútua i arribar a acords justos i raonablement fonamentats (Puig, 1996). El diàleg es concep com un va-

lor, una eina i, alhora, una finalitat (Martín, 1991; Puig i Martín, 1992; Puig i Salinas, 1991).

- b) *Habilitats socials i per a la convivència*: aquestes són un conjunt de comportaments interpersonals (verbals i no verbals) que les persones aprenen i que constitueixen la seva competència social en diversos àmbits de relació. Les habilitats socials es reflecteixen en la capacitat de les persones per interactuar de manera eficaç amb altres, establint relacions més fàcilment i amb persones més diverses. A més, aquelles persones que posseeixen habilitats socials solen comportar-se amb més coherència entre els seus valors personals i les seves accions (Paula-Pérez, 2000).
- c) *Perspectiva social i empatia*: aquesta dimensió està estretament relacionada amb les habilitats socials, ja que és poc probable que una persona mostri aquestes habilitats si no és capaç d'adoptar una perspectiva social de les situacions que viu. Això significa que la persona ha de reconèixer que, en un conflicte, la seva no és l'única opció vàlida, i ha de reconèixer l'altre com un interlocutor amb una visió igual de legítima. Així, la diferència no només es percep, sinó que s'accepta, tant en els raonaments com en els sentiments dels altres.
- La presa de perspectiva social permet a la persona entendre i comprendre diferents punts de vista. Adoptar la perspectiva de l'altre significa, també, començar a comprendre els seus sentiments i emocions, cosa que ens porta a parlar d'empatia.
 - L'empatia és la capacitat de «posar-se en el lloc de l'altre», d'experimentar els seus sentiments i entendre les seves raons i valors sense confondre's amb ells. Aquest procés facilita la interiorització de valors com el respecte, la solidaritat i la cooperació. Per tant, aquesta dimensió implica un procés progressiu de descentralització, on la consideració per l'altre augmenta a mesura que es coneixen i entenen les seves raons, sentiments, valors i accions (Hoffman, 1987, 2000).
- d) *Capacitats per transformar l'entorn*: aquesta és la dimensió projectiva de la personalitat moral. Projectar implica exterioritzar alguna cosa que s'ha generat en el nostre interior. En aquest context, fa referència a la capacitat de les persones per mobilitzar-se i modificar aquells aspectes de la realitat que consideren susceptibles de millora, després d'haver elaborat una representació mental

pròpia de la societat. Aquesta capacitat està molt lligada a la presa de consciència i l'assumpció de la responsabilitat personal davant problemàtiques que afecten la comunitat a la qual pertanyen, així com a valors com el compromís i la implicació (Colby et al., 2007).

3) *Reflexió sociomoral*: el tercer àmbit de la personalitat moral es refereix al procés mental superior mitjançant el qual les persones capten, interpreten i valoren la realitat i els conflictes que s'hi presenten. Generalment, la reflexió sociomoral condueix a una presa de decisions, tot i que, en aquest context, el més important no és tant la decisió en si com el conjunt de raonaments que la fonamenten. En definitiva, aquest àmbit es refereix a la capacitat de la persona per mostrar progressivament una major competència argumentativa (Payà et al., 2000). Les dues dimensions que en formen part són la comprensió crítica i el raonament i judici moral.

- a) *Comprensió crítica*: aquesta dimensió engloba les capacitats que permeten adquirir informació rellevant des d'un punt de vista moral, analitzar críticament la realitat i adoptar una actitud compromesa amb la seva millora. Es tracta de desenvolupar un coneixement real que eviti judicis i argumentacions abstractes o idealistes. La comprensió crítica busca que la persona sigui capaç de contextualitzar el judici moral, reflexionant sobre situacions complexes, però reals. L'objectiu és potenciar la capacitat d'anàlisi profunda, examinant les diferents variables que intervenen en cada situació, i desenvolupant una actitud crítica que contrasti els diferents punts de vista. En definitiva, aquesta dimensió és clau per a la construcció del coneixement social (Puig, 1996).
- b) *Raonament i judici moral*: el raonament moral és la capacitat cognitiva que permet a les persones percebre, reconèixer i reflexionar sobre situacions en què es planteja un conflicte de valors, per, finalment, prendre una decisió o adoptar una posició –emissió del judici moral. El judici moral permet expressar opinions raonades sobre allò que «hauria de ser». Permet aportar raons per justificar la correcció o incorrecció d'opinions i conductes morals en situacions de conflicte (què està bé i què està malament). Es refereix a aquelles situacions en què no hi ha una única solució clara, i on la persona ha de valorar segons criteris generals de justícia. Aquesta

dimensió representa l'anàlisi definitiva dels valors que una persona defensa i els principis que guia la seva actuació.

3. Definició de competències ètiques i personalitat moral

El model teòric del grup, així com els conceptes previs de desenvolupament moral, àmbits i dimensions de la personalitat moral, ens han permès arribar a conceptualitzar les competències ètiques. Definim les *competències ètiques* com a habilitats essencials que permeten a les persones enfrontar i resoldre dilemes ètics de manera efectiva i consistent amb principis morals acceptats socialment. Aquestes competències inclouen la capacitat d'analitzar situacions des de múltiples perspectives ètiques, l'habilitat per prendre decisions informades i moralment justificades, i la disposició per actuar de manera coherent amb aquestes decisions. Les competències ètiques són fonamentals en tots els àmbits de la vida, però són especialment crítiques a l'entorn acadèmic, on tant els i les estudiants com el professorat estan exposats constantment a situacions que requereixen judicis ètics sòlids.

La personalitat moral, d'altra banda, fa referència al conjunt de característiques i disposicions internes que influeixen en com una persona percep, raona i actua en situacions que impliquen consideracions ètiques. La construcció d'una personalitat moral robusta implica, doncs, el desenvolupament continu de valors ètics, la integritat, l'empatia i el compromís amb el bé comú. I és resultat del desenvolupament de les dimensions a les quals s'ha fet referència anteriorment, que la persona mostrarà a manera de competències. La seva resposta es relaciona, llavors, amb els resultats d'aprenentatge. Autors com Bolívar (2005) consideren que les competències ètiques són de caràcter transversal interpersonal, que ajuden a fer que la persona aprengui a ser, fer i conviure, és a dir, a encaminar-se positivament cap al bé axiològic d'un mateix i dels altres, preservant aquest bé.

3.1. Competències específiques i transversals

La relació entre ètica, valors i accions morals i la integració de competències específiques i transversals a l'educació superior forma un teixit fonamental en el disseny curricular i pedagògic de les institucions educatives. L'ètica, entesa com l'estudi i la reflexió sobre el correcte i

l'incorrecte, travessa totes les dimensions de la vida humana i, en el context educatiu, serveix com a guia per a la formació integral dels i les estudiants. Els valors morals, que són principis que guien el nostre comportament, es tradueixen en accions concretes a través de les decisions que prenem dia a dia. A l'educació superior, no només es busca transmetre coneixements específics de cada disciplina, sinó també desenvolupar competències que siguin aplicables a una varietat de contextos, tant professionals com personals.

Les competències específiques fan referència a habilitats i coneixements que són propis d'àrees d'estudi particulars, com ara la capacitat de fer investigacions científiques en biologia, desenvolupar anàlisis financeres en economia, o interpretar textos literaris en humanitats. Aquestes competències són fonamentals per a la formació professional dels i les estudiants i el seu exercici en camps específics de treball. No obstant això, per si soles, no garanteixen una actuació ètica i responsable als escenaris complexos que enfrontaran a les seves vides professionals i personals.

D'altra banda, les competències transversals inclouen habilitats com ara el pensament crític, la comunicació efectiva, la col·laboració i, crucialment, l'ètica i la integritat. Aquestes competències són essencials per al desenvolupament d'una personalitat moral sòlida i per a la presa de decisions ètiques en una varietat de situacions. En el context de l'educació superior, el desenvolupament de competències transversals ètiques implica ensenyar els i les estudiants no només a fer el que és correcte segons els estàndards professionals i socials, sinó també a reflexionar sobre per què una acció és considerada correcta o incorrecta, qui se'n beneficia o surt perjudicada amb aquestes accions, i com les seves decisions afecten la societat en general. Alhora, aquestes competències són el reflex de resultats d'aprenentatge competencial.

Un enfocament holístic a l'educació superior, que combini competències específiques amb competències transversals, prepara els i les estudiants per enfrontar els reptes del món contemporani amb una base sòlida de coneixements tècnics i una guia ètica clara. Aquest enfocament educatiu no només beneficia els i les estudiants a les seves carreres, sinó que també promou el desenvolupament de societats més justes i equitatives. L'aprenentatge que vincula ètica, valors i accions morals

amb competències específiques i transversals facilita la creació d'entorns professionals i personals on la presa de decisions es guia per un compromís amb el benestar comú, la justícia i el respecte per la dignitat humana.

3.2. Competències ètiques en l'educació superior. Exemples

Els «bons» professionals han de rebre una bona preparació, competència o especialització en un camp del saber i fer públics. Han de formar-se en competències cognitives (*saber*, coneixements científics, metodològics, instrumentals, legals, etc.), competències tècniques (*saber fer*, habilitats tècniques per aplicar els coneixements), competències socials (*saber estar*, habilitats socials, capacitats d'interacció, col·laboració amb persones i institucions), i competències ètiques (*saber ser professional*, valors, actituds i comportaments ètics).

És cert que les competències ètiques impliquen respectar el codi deontològic de la seva professió, on s'expressen els principis elementals que regulen l'exercici professional i el compromís amb l'acció. De la seva elaboració i compliment s'infereixen les normes i els drets dels professionals amb ells mateixos (autoregulació de la conducta dels qui integren la professió), amb les persones (usuaris, clients, pacients, subjectes, societat) que constitueixen la referència més directa al seu treball, amb les institucions, empreses o entitats amb què treballen, amb altres professionals i amb la societat en conjunt. Però també és important ressaltar que integrar el model del GREM als currículums universitaris implica adoptar metodologies que incloguin debats, anàlisis de casos, reflexió personal i projectes d'acció social o aprenentatge-servei, tots dissenyats per enfortir les competències ètiques i la personalitat moral dels i les estudiants. Aquesta integració no només prepara per enfrontar desafiaments ètics a les seves carreres professionals, sinó que també el capacita per contribuir positivament a la societat, promovent un entorn més just i ètic.

Una persona que hagi adquirit les competències ètiques serà aquella que és capaç d'autoobservar-se, de veure's en relació amb els altres, apta, autònoma i responsable en el maneig dels seus coneixements i els valors, a més de conferir-li una manera de ser que el faci sentir part d'un món integrat, aprenent-ne i reflexionant sobre l'impacte de les se-

ves accions. El desenvolupament de les competències ètiques no s'acaba, es tracta d'un procés on la persona integra una sèrie de qualitats, habilitats i aptituds adquirides i transformades a través de l'aprenentatge, que enllaçades amb els valors i les normes socials li permeten actuar de manera eficaç i oportuna davant situacions que generen qüestionaments ètics i que els hagin de resoldre en els diferents àmbits de la persona. En aquest procés, l'autoavaluació és el procediment possible i coherent que cal fer servir, i suposa el punt de partida de nous desenvolupaments.

La integració de competències ètiques a l'educació superior no només enriqueix l'experiència acadèmica, sinó que també té un paper crucial en la seva trajectòria professional i personal. Aquestes competències es tradueixen en habilitats de pensament crític, sensibilitat moral, i compromís social que s'està constatant en l'àmbit social que són altament valorades al mercat laboral, perquè són capaços de prendre decisions considerades, resoldre dilemes complexos i liderar amb integritat, la qual cosa els confereix un avantatge significatiu a les seves carreres professionals. De fet, aquesta és una de les idees que més es va ressaltar en els grups focals en les intervencions de les persones tutores de pràctiques.

En el pla professional, les competències ètiques permeten als individus actuar amb confiança en situacions que requereixen judici moral, com ara la gestió de conflictes, la negociació de compromisos ètics en entorns corporatius, i el maneig d'informació confidencial. Per exemple, una persona graduada en administració d'empreses que ha desenvolupat competències ètiques sòlides serà més capaç de bregar amb dilemes ètics relacionats amb pràctiques empresarials justes, responsabilitat corporativa i sostenibilitat. En aquest cas, la seva habilitat per avaluar les conseqüències ètiques de les decisions comercials no només beneficia la seva pròpia integritat professional, sinó que també millora la reputació i la sostenibilitat a llarg termini de l'organització per a la qual treballa.

Alhora, en l'àmbit personal, les competències ètiques fomenten una reflexió contínua sobre els propis valors i comportaments, cosa que condueix a una major autoconsciència i maduresa emocional. Els exalumnes que han internalitzat la importància de l'ètica tendeixen a ser més

empàtics, justos i respectuosos amb les interaccions personals i professionals. Per exemple, un/a enginyer/a que participa en projectes de desenvolupament comunitari pot aplicar les competències ètiques per assegurar que els interessos de les comunitats locals siguin respectats i promoguts, demostrant, així, un compromís amb l'ètica més enllà de les obligacions laborals.

Tot seguit, es presenten exemples concrets de com les competències ètiques s'apliquen en diferents àmbits professionals, fruit de les formacions realitzades:

- Salut

En l'àmbit sanitari, les competències ètiques són fonamentals per gestionar situacions que involucren la vida, la salut i la privadesa de les persones. Un exemple clar és la relació entre metge/ssa i pacient, on cal un alt grau de confidencialitat i respecte per l'autonomia del pacient. Un/a metge/ssa amb fortes competències ètiques és capaç d'equilibrar el deure de proporcionar cura mèdica amb el respecte a les decisions personals del pacient, fins i tot quan aquestes decisions podrien no ser les més beneficioses des d'un punt de vista mèdic. A més, a la recerca mèdica, les competències ètiques guien els professionals a realitzar estudis que respectin els drets i la dignitat dels subjectes de recerca, assegurant que el consentiment informat sigui obtingut adequadament.

- Tecnologia i informàtica

En el sector tecnològic, les competències ètiques són essencials per abordar qüestions com la privadesa de les dades i la intel·ligència artificial. Les persones programadores èticament competents han de considerar les implicacions de la recopilació i l'ús de dades, assegurant que es protegeixin els drets dels usuaris i es previngui l'abús d'informació. Per exemple, un/a enginyer/a de programari podria enfrontar decisions ètiques en dissenyar algoritmes que afecten la vida de les persones, com ara els utilitzats en la contractació laboral o en decisions judicials. Aquests professionals han d'assegurar-se que les seves creacions no perpetuïn biaixos o discriminacions.

- Educació

En l'educació, les competències ètiques són crucials per fomentar un ambient de respecte, inclusió i justícia. Si mostren amb alta competència ètica són capaços de manejar situacions delicades a l'aula, com ara conflictes entre estudiants o qüestions d'integritat acadèmica. Un exemple podria ser un/a professor/a que s'enfronta a un cas de plagi ha d'equilibrar la necessitat d'aplicar les polítiques acadèmiques amb l'oportunitat d'ensenyar l'estudiant sobre la importància de l'originalitat i la integritat a la feina.

- Economia i empresa

En el món dels negocis i les finances, les competències ètiques permeten als i les professionals navegar en un entorn que sovint està pressionat per interessos contraposats. Per exemple, un/a executiu/va d'una empresa podria haver de decidir entre maximitzar el benefici a curt termini o adoptar estratègies més sostenibles que beneficiïn l'empresa i la societat a llarg termini. Una forta competència ètica el/la guiarà per actuar de manera que respecti tant les parts interessades com el medi ambient, promovent pràctiques de negocis justes i transparents.

- Dret

Per als professionals del dret, les competències ètiques són la base de la seva pràctica diària. Aquests professionals han de manejar informació confidencial, representar els seus clients de manera justa i honesta, i alhora adherir-se a la llei. Un/a advocat/da èticament competent, per exemple, haurà de decidir com procedir en un cas en què té evidència que podria beneficiar el seu client, però que també podria ser perjudicial per a la justícia en un sentit més ampli.

Aquests exemples il·lustren com les competències ètiques es tradueixen en decisions pràctiques que impacten significativament en diverses professions, i destaquen la importància d'incorporar aquests principis ètics a la formació universitària per preparar els i les estudiants per als desafiaments del món real.

CAPÍTOL IV. L'ESCALA DE COMPETÈNCIES ETICOCIUTADANES

› Maria Rosa Buxarrais, Amèlia Tey i Lidia Daza,

1. Consideracions prèvies

D'acord amb la proposta del GREM desenvolupada en el capítol III, es presenta un model que emfatitza la importància d'integrar l'aprenentatge ètic a la formació universitària. En aquest, la personalitat moral es compon de vuit dimensions, i el desenvolupament d'aquestes determina la capacitat de les persones per enfrontar-se als conflictes de valors. No obstant això, hi ha una classificació addicional que cal considerar per assegurar un desenvolupament integral de la persona: les àrees de la moralitat. Aquestes àrees neixen de l'adaptació de l'obra de Zubiri (1992) en l'àmbit de l'educació moral. Les persones percebem i afrontem els esdeveniments de caràcter moral que es produeixen al nostre voltant des de tres perspectives diferents, però complementàries: la cognitiva, l'afectiva i la volitiva. El desenvolupament d'aquestes perspectives ha de ser un dels objectius principals de l'educació moral. Aquestes àrees estan estretament lligades a les dimensions de la personalitat moral i reflecteixen una idea fonamental: per educar en valors, hem d'entrenar la ment, el cor i les mans (Buxarrais, 1997; Martínez, 1998; Payà, 1997; Pestalozzi, 1986; Puig, 1996).

- *Àrea cognitivoracional*: engloba les capacitats que permeten a les persones adquirir informació rellevant des d'un punt de vista moral, analitzar-la, reflexionar-hi críticament i generar coneixement. Es refereix al procés intel·lectual mitjançant el qual captem, classifiquem i avaluem els esdeveniments morals que ocorren en les nostres vides. És el «pensar» i «saber» moral. Tot i que es tractarà amb detall més endavant, aquesta àrea es fomenta a través d'activitats centrades en el contingut, que promouen, per exemple, la comprensió crítica i el judici moral (dimensions de la personalitat moral incloses en l'àmbit de la reflexió sociomoral).
- *Àrea afectivoemocional*: fa referència a la importància que tenen els sentiments en l'avaluació de la vida quotidiana. La sensibilitat i

les emocions ens permeten detectar conflictes morals i sentir-nos afectats per ells. És el «sentir» moral. La interpretació que fem dels conflictes morals amb què ens enfrontem sempre està influenciada pels nostres sentiments. No es tracta de veure els sentiments com a factors que perverteixen la veritat que ens ofereix la raó, sinó de ser conscients que l'àrea afectiva-emocional coexisteix amb la cognitiva. Està sempre present en la nostra manera de veure i relacionar-nos amb el món i amb els altres, i, per tant, cal educar-la des del principi. Pel que fa a les dimensions de la personalitat moral, aquesta àrea es pot vincular fàcilment amb el desenvolupament de la perspectiva social, l'empatia i les habilitats socials.

- *Àrea volitivoconductual*: es refereix a l'acció i el comportament moral. Cap judici ni sentiment moral té sentit si no empeny la persona a repensar la seva conducta. En aquest sentit, aquesta àrea està alineada amb el paradigma de la formació d'hàbits virtuosos, considerant que una persona no és moral simplement perquè coneix la virtut intel·lectualment; és a dir, el pensament moral ha de motivar una decisió d'acció coherent que es cristal·litzi en la pràctica. La voluntat és la intenció, el motor que porta la persona a esforçar-se per actuar d'una determinada manera. És el «voler» i «fer» moral. En relació amb les dimensions de la personalitat moral, aquesta àrea és especialment significativa en l'autoregulació i les capacitats per transformar l'entorn, i relacionades amb els àmbits de la construcció del jo (en el cas de l'autoregulació) i de la convivencialitat (en la capacitat de transformar l'entorn).

La rellevància del model del GREM a l'educació superior rau en el seu enfocament holístic, que no només busca educar sobre allò que és èticament correcte, sinó també promoure un compromís actiu amb l'ètica en la pràctica professional i personal. Aquest model és particularment pertinent en un món acadèmic i professional cada cop més complex i globalitzat, en què els desafiaments ètics són freqüents i multifacètics. Explorem la importància d'integrar les competències ètiques a l'educació superior i com aquestes poden ser estructurades a través del model ja presentat, que ofereix un marc coherent per entendre i ensenyar l'ètica, emfatitzant la necessitat d'una educació que va més enllà del coneixement teòric i s'endinsa a la construcció pràctica de la personalitat moral. No és només crucial per al desenvolupament personal dels i les

estudiants, sinó que també compleix, com ja s'ha apuntat en el segon capítol, amb la missió de les institucions d'educació superior de formar ciutadans responsables i èticament compromesos amb la societat.

2. Descripció de l'instrument

L'interès pel treball i l'avaluació de l'educació moral porta el grup a dissenyar una escala d'actitud. L'*Escala de Competències Èticociutadanes* (Buxarrais et al., 2003) deriva d'una primera versió realitzada pel GREM l'any 1996 per a infants entre 6 i 16 anys, el qüestionari denominat *Escala de Desenvolupament de la Personalitat Moral (DPM)*. Posteriorment, l'any 2009-2010 es va fer una versió per als estudiants universitaris. En un primer moment, es va administrar, amb una fiabilitat elevada (alfa de Crombach de 0,827), a estudiants de 1r i 4rt dels estudis de Pedagogia i d'Infermeria de la Universitat de Barcelona durant el curs 2010-11. L'escala va ser sotmesa a un procés de validació per jutges i aplicació pilot a una mostra de 40 individus, estudiants dels graus de Pedagogia i d'Infermeria. La mostra posterior fou de 581 persones. Des d'aleshores s'ha anat utilitzant amb mostres de diverses facultats i universitats, tant nacionals com internacionals, obtenint resultats interessants.

Aquesta adaptació va ser elaborada per avaluar les dimensions de la personalitat moral que es concreten en els tres àmbits desenvolupats en el capítol anterior: la construcció del jo, la convivencialitat i la reflexió sociomoral. Són tres àmbits de desenvolupament moral de la persona que, si bé poden explicar-se i conceptualitzar-se independentment, presenten fortes interrelacions.

A grans trets, l'objectiu de la construcció del jo és la presa de consciència personal, a partir de pràctiques introspectives, amb la finalitat de potenciar una sensibilitat moral més elevada en la identificació de temes ètics, una aposta pel coneixement personal i professional; la clarificació de la pròpia posició en situacions carregades de valor i la regulació cognitiva i conductual per aconseguir la coherència entre el judici i l'acció. Inclou les dimensions de l'autoconeixement i l'autoregulació.

Per la seva part, el desenvolupament de la reflexió sociomoral persegueix la presa de posició de la persona des de pràctiques deliberatives.

Se centra a proposar situacions que permeten copsar el procés de pensament, des que se'ns planteja una situació carregada de valors fins que s'emet un judici i es dona una resposta. Per aquesta raó, en la reflexió sociomoral, la persona va mostrant nivells progressivament superiors de raonament moral, de comprensió crítica i de judici moral.

Finalment, però no menys important, l'àmbit de la convivencialitat potencia les relacions interpersonals sanes (ètica, cognitiva, i emocionalment) des de l'empatia, les habilitats socials, el diàleg i la transformació de l'entorn, sigui per aconseguir una adaptació a un context o per la transformació de l'entorn des del compromís, la proactivitat i el bé comú (Mellen et al., 2017). Clarament, són àmbits i dimensions personals totalment transversals i desitjables per a qualsevol professional.

Cadascuna de les dimensions està mesurada a partir de les tres subescales, compostes per un nombre diferent d'ítems que mesuren conductes observables que l'individu pot identificar com a pròpies en relació amb la personalitat moral. L'escala inclou un total de 36 ítems redactats en forma d'afirmacions en primera persona sobre les quals han de puntuar segons una escala de Likert que ofereix un interval d'1 a 5, en què 1 significa *Totalment en desacord* i 5 *Totalment d'acord*. Dins la dimensió de la construcció del jo, trobem exemples de conductes com *Actuo de forma impulsiva* i *Assumeixo les meves obligacions com a estudiant*. En el cas de la convivencialitat, trobem afirmacions com *És molt difícil per a mi posar-me en el lloc dels altres* i *Mostro la meva desaprovació davant de situacions de discriminació*. I per acabar, exemples de conductes referides a la reflexió sociomoral són *M'abstinc de donar la meva opinió en temes controvertits* i *En cas de conflicte, identifico les situacions que l'han originat*. Es mostren aquests exemples perquè són ítems escrits en sentit oposat. És a dir, l'escala alterna conductes que en ser puntuades amb un 5, màxima puntuació de l'escala de Likert o bé amb un 1, el seu sentit oposat. Això es va fer conscientment per un criteri de control de la resposta i per tal d'evitar una resposta automàtica en respondre els 36 ítems.¹

1. Aquest fet implica que en el tractament quantitatiu de les dades sigui imprescindible tenir-ho en compte i fer un procés d'inversió de les puntuacions dels ítems en sentit contrari per garantir que les respostes siguin consistents i comparables, i poder, així, acabar determinant un perfil més elevat o més baix de competència ètica.

La dimensió sobre la construcció del jo està formada per un total de 12 afirmacions, la de convivencialitat per un total de 13, i la dimensió sobre la reflexió sociomoral per un total d'11 ítems. En la taula següent es mostren els ítems ordenats segons cada dimensió.

Taula 1. Dimensions de la competència ètica

CONSTRUCCIÓ DEL JO	CONVIVENCIALITAT	REFLEXIÓ SOCIOMORAL
1. Descric correctament els trets del meu caràcter	4. Tot i que no sempre con- dueixi al consens, el diàleg és una bona estratègia per abor- dar els conflictes	2. Després d'una conversa, puc modificar el meu punt de vista
3. Actuo de forma impulsiva	7. Em moc pel meu propi inte- rès sense pensar en els altres	5. En un conflicte entre com- panyes/es considero els rao- naments d'una de les parts i deixo de banda els de l'altra
6. Em considero responsable dels meus actes	10. Respecto els espais i recur- sos materials comuns	8. Baso les meves opinions en arguments raonats
9. Busco altres responsables quan he comès algun error	13. En converses informals, em costa estar callat/da	11. En un debat, insisteixo reiteradament que tinc la raó
12. La meva manera d'actuar amb els altres és coherent amb les meves idees	16. Participo en un grup o organització que em permet proposar actuacions de mi- llora	14. En cas de conflicte, iden- tifico les situacions que l'han originat
15. Em costa organitzar el meu temps	19. És molt difícil per a mi utilitzar les habilitats neces- sàries per afavorir un bon clima de grup	17. M'abstinc de donar la meva opinió en temes contro- vertits
18. Identifico les meves res- ponsabilitats en diferents situacions	22. Respecto a totes les perso- nes, independentment de les seves opinions	20. Analitzo els successos ocorreguts a nivell local, estatal i internacional
21. Desconec els meus drets com a estudiant	25. És molt difícil per a mi posar-me al lloc dels altres	23. Em costa reconèixer un bon argument quan no coinci- deix amb el meu
24. Assumeixo les meves obli- gacions com a estudiant	28. Utilitzo els mecanismes de participació que hi ha en l'àmbit universitari (delegats, consell d'estudiants...)	26. Considero importants els mecanismes de participació que permeten la meva impli- cació en la presa de decisions en l'àmbit universitari
27. Em sento desvinculat dels problemes que afecten la comunitat	30. Em resulta difícil preveure les reaccions dels altres per evitar conflictes	34. Soc irreflexiu/va davant els arguments que estan molt allunyats dels meus
29. Reconec l'adequació i ina- dequació de les meves accions	32. Contribueixo que els con- flictes entre les persones es resolguin mitjançant el diàleg i la negociació	36. Abans de prendre una decisió, reflexiono sobre les seves conseqüències
31. Em costa corregir els meus defectes	33. Em costa respectar el torn de paraula en converses formals	
	35. Mostro la meva desapro- vació davant situacions de discriminació	

En l'escala es va assegurar que no es produís multidimensionalitat en cap dels ítems, raó per la qual es va optar per una correlació amb una única dimensió en cada cas. És cert que en el model teòric del GREM es defensa la interrelació entre diverses dimensions, pel que una manifestació conductual es relaciona, sovint amb més d'una d'elles. No obstant, en aquest cas, a fi d'assegurar la consistència interna de l'instrument se'ls va considerar com a excloents, de manera que cadascun dels ítems es va atribuir únicament a una dimensió. De la mateixa manera, per assegurar la validesa i fiabilitat de les dades es va incloure la mateixa quantitat d'ítems en positiu i en negatiu. És important aconseguir que els subjectes de la mostra responguin a partir d'una lectura atenta i, per evitar la inèrcia en les respostes d'un estil, es va valorar com a necessari incloure ítems positius i negatius. Això no vol dir que les formulacions incloguin partícules negatives, que podrien portar a interpretacions errònies, sinó que es formulen amb una conducta que manifesta poc desenvolupament de la dimensió. Alhora, és interessant remarcar que els ítems de l'escala es refereixen a conductes observables, o autoobservables, és a dir, manifestacions externes d'actituds relatives al desenvolupament moral que es poden vincular amb els tres grans àmbits de la personalitat moral que després es vol identificar: la construcció del jo, la convivencialitat i la reflexió sociomoral (Buxarrais et al., 2003; Martínez et al., 2014).

El rang de puntuacions teòriques possibles de l'escala oscil·la entre 36 i 180 punts i la mitjana aritmètica descriu un perfil específic de l'estudiant en competència ètica, de tal manera que les puntuacions més properes al 36 són persones amb un nivell baix de competència ètica, i les properes a 180 descriuen un nivell elevat en aquesta competència.

Els diferents estudis que s'han dut a terme on s'ha aplicat aquest instrument han examinat algunes característiques sociodemogràfiques i àmbits d'estudi en el cas de les investigacions realitzades a l'educació superior. Els resultats obtinguts mostren que, tot i el nivell notable en competència ètica, puntuant de forma elevada en el total i cada una de les tres dimensions, es poden visualitzar perfils diferencials en funció de l'edat i també de l'àmbit d'estudi (Tey et al., 2014).

CAPÍTOL V. LA NECESSITAT D'AVALUAR LA COMPETÈNCIA ÈTICA. PROPOSTA DE RÚBRIQUES PER A LA FORMACIÓ DE MÀSTER

› **Juan Llanes, Pilar Figuera, Elisenda Pérez i Carmen Jerez**

1. El sentit de la proposta de rúbriques

En la universitat hi ha diferents escenaris a través dels quals es pot incidir, de forma més o menys directa, en el desenvolupament de la competència ètica: a partir dels continguts curriculars que s'inclouen en les assignatures, les formes d'organització social de l'aula, la cultura participativa en la universitat, la relació que estableix amb la comunitat i la relació professorat-estudiants (Martínez, 2002). És així perquè el desenvolupament de la competència ètica s'entén com a l'eclosió de les capacitats personals que permeten assolir una construcció de la personalitat moral sòlida i consistent, amb més autonomia i responsabilitat sobre la pròpia actuació personal en relació amb temes moralment rellevants (Puig, 2012; Tey et al., 2023).

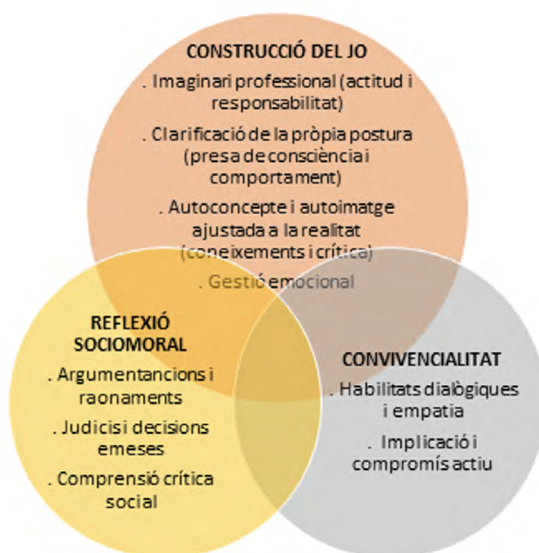
En els capítols precedents s'han presentat els components clau que cal incloure en la formació en competències ètiques en l'àmbit universitari, sigui en els graus o en els màsters. Tanmateix, és important disposar d'instruments d'avaluació de les actuacions, coherents amb la proposta teòrica i formativa. La finalitat d'aquest apartat és presentar el procés d'elaboració i validació d'una rúbrica per avaluar el progrés dels i les estudiants i l'assoliment de les competències ètiques.

2. Procés de co-construcció de les rúbriques

En el procés seguit passa per les fases següents: la creació del grup, l'anàlisi i reflexió del model teòric, la concreció de les dimensions i subdimensions de la rúbrica, la definició de nivells competencials, la validació de la rúbrica, la revisió i la implementació de la rúbrica.

1. *Creació del grup*: l'elaboració i validació de les rúbriques es va fer col·laborativament en el marc d'un equip interdisciplinari constituït per professorat i investigadors/es de diferents disciplines i contextos formatius. El criteri per a la participació va ser la implicació en la formació de màster. El grup es va constituir amb professorat de la UB dels següents màsters i assignatures: Advocacia (Litigació civil), Psicopedagogia (L'orientació a les transicions laborals i Orientació i tutoria), Formació del professorat (Formació del professional de la salut en el sistema educatiu: funcions, estructura, modalitat i organització, i Avaluació en formació professional), Mòdul transversal als màsters de recerca de la Facultat d'Educació (Anàlisi qualitativa de la investigació socioeducativa), Pedagogia hospitalària al llarg de la vida (Metodologia d'Intervenció I i Pràctiques), Estudis avançats sobre exclusió social (Treball fi de màster). Així mateix, hi va participar la Universidad Favoloro d'Argentina amb el màster en Neurociències (Neurobiologia de la memòria y el aprendizaje).
2. *Anàlisi i reflexió del model teòric*: en aquesta fase es va definir l'estructura bàsica de la rúbrica i l'estratègia per a desenvolupar els diferents elements. En primer lloc, es va establir la definició de partida per a cadascun dels tres àmbits de la competència ètica: construcció del jo, convivencialitat i reflexió sociomoral. Es va fer una revisió exhaustiva de components i indicadors d'avaluació que es va concretar en els següents passos.
3. *Concreció de les dimensions i subdimensions de la rúbrica*: en aquesta tercera etapa es van agrupar els indicadors en grans grups o dimensions i, posteriorment, es van reagrupar en subdimensions. Es va treballar per parelles i, finalment l'equip investigador va consensuar l'estructura de la rúbrica i els indicadors de cada subdimensió o categoria. Les interseccions evidencien com, malgrat que en el pla teòric poden separar-se totalment, en el pràctic presenten certes interrelacions, que cal considerar en la pràctica.

Figura 1. Dimensions i subdimensions de la competència ètica



4. *Definició de nivells competencials*: es van establir tres nivells competencials per avaluar els i les estudiants: competència en desenvolupament (0-4,9), nivell competent (5-7,9) i nivell avançat (8-9).
5. *Validació de la rúbrica*: mitjançant la validació de jutges (experts en la temàtica) i dels mateixos participants. Es va considerar la comprensió i rellevància del contingut de cada criteri/indicador amb una escala de Likert d'1 a 4 amb observacions per millorar o aclarir les valoracions.
6. *Revisió*: abans d'utilitzar la rúbrica en els diferents màsters participants, es revisa mitjançant consens.
7. *Implementació de la rúbrica*: els màsters participants van implementar la rúbrica en una les assignatures seleccionades. La selecció va realitzar-se a partir dels següents criteris: realitzades en el màster i impartides per professorat participant. Cada màster participant va dissenyar i implementar estratègies ad hoc. Aquestes estratègies estaven associades a objectius d'aprenentatge i relacionades amb les competències de l'assignatura, i necessàries per poder copsar la millora en les competències ètiques un cop avaluades amb les rúbriques.

2.1. Proposta de rúbriques

Taula 2. Rúbrica construcció del jo

CONSTRUCCIÓ DEL JO			
Està vinculada a l'esfera més íntima, en què són fonamentals el coneixement personal, la capacitat de regulació i autocontrol, i l'autoestima. És a través d'on prenem consciència de com som, de com ens agradaria ser.			
Dimensió/ Subdimensió	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (A vegades / sovint)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (gairebé sempre / sempre)
IMAGINARI PROFESSIONAL (IDENTITAT)	ACTITUD (Codi deontològic, valors ètics, aplicació pràctica) Només coneix el codi deontològic, però no identifica els valors ètics (o els identifica quan una altra persona els presenta). No analitza críticament els valors ètics, principis i procediments propis d'una determinada professió, ni sap com portar-los a la pràctica de manera autònoma.	Coneix el codi deontològic de la professió, però sovint no identifica els valors ètics. Analitza críticament els valors ètics, principis i procediments propis d'una determinada professió. I sap com portar-los a la pràctica de manera autònoma.	Coneix el codi deontològic de la professió i identifica els valors ètics. Analitza críticament els valors ètics, principis i procediments propis d'una determinada professió. Utilitza adequadament els valors ètics derivats dels principis deontològics per portar-los a la pràctica. És capaç de portar-los a la pràctica de manera autònoma. Manté les actituds adequades per dur a terme una determinada actuació en els diferents contextos professionals.
	RESPONSABILITAT (Funcions professionals, valorar conseqüències, conflictes ètics) No coneix les funcions professionals; o no mostra capacitat per valorar les conseqüències de les seves accions; o no es planteja conflictes entre l'ètica personal i la professional.	Coneix les funcions professionals i mostra la capacitat per valorar les conseqüències de les seves accions. Es planteja conflictes entre l'ètica personal i la professional, però no mostra la capacitat de resoldre'ls.	Coneix les funcions professionals i mostra sempre la capacitat per valorar les conseqüències de les seves accions. Es planteja conflictes entre l'ètica personal i la professional, i mostra la capacitat de resoldre'ls. I, a més, reconeix l'adequació o inadequació de les seves accions.
CLARIFICACIÓ DE LA PRÒPIA POSICIÓ	PRESA DE CONSCIÈNCIA No clarifica la seva posició per arribar a opinions i judicis rigorosos. No és conscient que actua de manera reflexiva davant una situació ètica.	Clarifica la seva posició per arribar a opinions i judicis rigorosos. És conscient que actua de manera reflexiva davant una situació ètica: - Adequa el seu criteri a la diversitat de contextos professionals (biològic, social, cultural, espiritual, moral); - Reconeix l'adequació o inadequació de les seves accions.	Clarifica la seva posició per arribar a opinions i judicis rigorosos. És conscient que actua de manera reflexiva davant una situació ètica: - Adequa el seu criteri a la diversitat de contextos professionals (biològic, social, cultural, espiritual, moral); - Reconeix l'adequació o inadequació de les seves accions.
	COMPORTAMENT No és capaç de buscar referències bibliogràfiques que donin suport a la seva posició. No integra les referències teòriques amb el seu propi plantejament. Encara que es documenti, no és capaç de clarificar la seva posició, contrastant-la amb plantejaments contraris.	Busca referents teòrics que donin suport a la seva posició. Integra les referències teòriques amb el seu propi plantejament. Es documenta, tot buscant informació més enllà de les referències mínimes per clarificar la seva posició, fins i tot contrastant amb plantejaments contraris. Busca coherència entre les seves idees i les seves accions després d'haver analitzat críticament els diferents plantejaments teòrics.	Busca referents teòrics que donin suport a la seva posició. Integra les referències teòriques amb el seu propi plantejament. Es documenta, tot buscant informació més enllà de les referències mínimes per clarificar la seva posició, fins i tot contrastant amb plantejaments contraris. Busca coherència entre les seves idees i les seves accions després d'haver analitzat críticament els diferents plantejaments teòrics.

CONSTRUCCIÓ DEL JO

Està vinculada a l'esfera més íntima, en què són fonamentals el coneixement personal, la capacitat de regulació i autocontrol, i l'autoestima. És a través d'on prenem consciència de com som, de com ens agradaria ser.

Dimensió/ Subdimensió	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (A vegades / sovint)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (gairebé sempre / sempre)
AUTOCONCEPTE I AUTOIMATGE AJUSTADA A LA REALTAT	CONEXEMENTS No és capaç d'autoavaluar les seves produccions o treballs acadèmics reconeixent-hi els errors i les incoherències. No sap com poder fer els canvis oportuns a les seves produccions. No és capaç d'identificar el grau de coneixements i competències professionals/personals assolides durant la formació; i, encara que ho faci, no mostra solvència per a relacionar-los amb a un comportament professional ètic.	Autoavalua les produccions o treballs acadèmics pròpies tot reconeixent-hi els errors i les incoherències. Identifica el grau de coneixements i competències professionals/personals assolides durant la formació en relació amb un comportament professional ètic.	Autoavalua les produccions pròpies o treballs acadèmics tot reconeixent-hi els errors i les incoherències. Realitza els canvis pertinents per a millorar-les. Identifica el grau de coneixements i competències professionals/personals assolides durant la formació en relació amb un comportament coherent ètic.
	CRÍTICA No aplica l'autocrítica en el propi treball; i, encara que ho faci, no és capaç de proposar millores en la realització de les tasques. No accepta la crítica i les propostes de millora efectuades per persones expertes tant en relació amb les tasques realitzades com en les actituds mostrades en l'acompliment professional.	Mostra una actitud proactiva a partir de la retroacció dels experts en l'acompliment professional, per efectuar els canvis pertinents en el treball desenvolupat Aplica l'autocrítica en el propi treball, procurant la millora continua en la realització de les tasques.	Aplica l'autocrítica en el propi treball, procurant la millora continua en la realització de les tasques. Accepta la crítica i les propostes de millora efectuades per persones expertes tant en relació amb les tasques realitzades com en les actituds mostrades en l'acompliment professional.
GESTIÓ EMOCIONAL	No és capaç de regular les seves emocions davant les situacions que es presenten. A vegades ho aconsegueix, però no sap com afrontar la situació.	Mostra disposició, seguretat i confiança en un mateix a l'hora d'explorar noves possibilitats, encara que a vegades no és capaç regular les seves emocions.	Regula i gestiona les emocions per a evitar moments de bloqueig i de desencantament quan no es troba la solució adequada o té por de cometre errors o fracassar.

Taula 3. Rúbrica reflexió sociomoral

REFLEXIÓ SOCIOMORAL			
<i>Afavoreix el procés de pensament, complex i crític, en relació amb qüestions o temàtiques ètiques o morals, de conflicte i jerarquia de valors. Es barregen les creences, idees prèvies, símbols, sentiments i emocions propis amb els de l'entorn i la comunitat.</i>			
Dimensió	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (Avegades / sovint)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (gairebé sempre / sempre)
ARGUMENTACIONS I RAONAMENTS	Presenta dificultats en la reflexió dels arguments que estan molt allunyats dels seus, o no és capaç de valorar-los com a legítims. No té prou habilitats i coneixements per analitzar un problema ètic. No argumenta amb sentit crític i responsable, i basa les seves opinions en idees no contrastades o subjectives. Pot atribuir-se les idees dels altres com a pròpies.	Reflexiona davant els arguments que estan molt allunyats dels seus i els valora com a legítims. Fa reflexions coherents basades en coneixements objectius; a més, no falsifica ni manipula dades ni informacions. Analitza un problema ètic: identifica les causes i busca solucions aplicant mètodes d'anàlisi adequats. Planifica projectes, amb l'ajuda dels altres, en què s'hagi de demostrar coneixements específics, respecte situacions ètiques. Li costa aplicar-los quan aquestes situacions són més complexes. Dona arguments amb sentit crític i responsable, i basa les seves opinions en idees raonades sense atribuir-se les dels altres com a pròpies.	Reflexiona davant els arguments que estan molt allunyats dels seus i els valora com a legítims. Fa reflexions coherents basades en coneixements objectius; a més, no falsifica ni manipula dades ni informacions. Analitza un problema ètic complex i concret: identifica les causes i busca solucions aplicant mètodes d'anàlisi adequats, és a dir, manifestant una comprensió crítica de la situació. Realitza la planificació de projectes d'una certa envergadura i complexitat en què s'hagi d'aplicar coneixements específics, respecte situacions ètiques complexes. Dona arguments amb sentit crític i responsable, i basa les seves opinions en idees raonades sense atribuir-se les dels altres com a pròpies.
	Abans de prendre una decisió, no reflexiona sobre les seves conseqüències, i, a més, li costa quan està implicat emocionalment. No és capaç de modificar el seu punt de vista, després d'una conversa. No mostra habilitats per argumentar i fer transferències directes a situacions noves replicant els criteris utilitzats en altres situacions. Li costa organitzar i planificar tasques que impliquin la recerca de noves idees contrastades i coneixements des d'un punt de vista ètic.	Abans de prendre una decisió, reflexiona sobre les seves conseqüències, però li costa més quan està implicat emocionalment. Pot modificar el seu punt de vista, després d'una conversa, si ho considera adient. Argumenta i fa transferències directes a situacions noves o a problemes imprevistos, repllicant criteris utilitzats en altres situacions. Li costa extrapolar reflexions ètiques adequant les seves argumentacions a diferents situacions. Organitza i planifica tasques que impliquin la recerca de noves idees contrastades i coneixements des d'un punt de vista ètic.	Abans de prendre una decisió, reflexiona sobre les seves conseqüències. A més, mostra i aplica criteris per valorar les fonts d'informació, la seva fiabilitat i la seva rellevància. Pot modificar el seu punt de vista, després d'una conversa, si ho considera adient. I a més mostra assertivitat davant opinions contràries. Argumenta amb creativitat a situacions noves o a problemes imprevistos, i justifica i defensa les opcions proposades des d'un punt de vista ètic. Extrapola reflexions ètiques, adequant les seves argumentacions a diferents situacions. Organitza, planifica, elabora i executa tasques que impliquin la recerca de noves idees i coneixements des d'un punt de vista ètic.

REFLEXIÓ SOCIOMORAL

Afavoreix el procés de pensament, complex i crític, en relació amb qüestions o temàtiques ètiques o morals, de conflicte i jerarquia de valors. Es barregen les creences, idees prèvies, símbols, sentiments i emocions propis amb els de l'entorn i la comunitat.

Dimensió	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (Avegades / sovint)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (gairebé sempre / sempre)
COMPENSIÓ CRÍTICA SOCIAL	No reconeix els valors d'altres persones per entendre i acceptar la seva concepció del món, ni és capaç de tenir en compte la diversitat biològica, social, cultural i espiritual. Li costa investigar processos, estratègies i resultats en contextos inter- o multidisciplinaris i socioculturals per transferir-los o adaptar-los a la pròpia pràctica des d'una visió crítica i constructiva. No és conscient de l'impacte social i humà de les tasques fetes i el de les actituds mostrades, ni de la seva incidència en el reconeixement social de la professió.	Reconeix els valors d'altres persones per entendre i acceptar la seva concepció del món, però li costa tenir en compte la diversitat biològica, social, cultural i espiritual. Investiga processos, estratègies i resultats en contextos coneguts inter- o multidisciplinaris i socioculturals, però té dificultats per transferir-los o adaptar-los a la pròpia pràctica. Valora l'impacte social i humà de les tasques fetes i el de les actituds mostrades.	Reconeix els valors d'altres persones per entendre i acceptar la seva concepció del món, tenint en compte la diversitat biològica, social, cultural i espiritual. Investiga processos, estratègies i resultats en contextos inter- o multidisciplinaris i socioculturals per transferir-los o adaptar-los a la pròpia pràctica des d'una visió crítica i constructiva. Valora l'impacte social i humà de les tasques fetes i el de les actituds mostrades, així com la seva incidència en el reconeixement social de la professió.

Taula 4. Rúbrica convivencialitat

CONVIVENCIALITAT			
És la capacitat de saber compartir un espai amb persones diferents de nosaltres. Deriva del coneixement de les regles mínimes comunitàries, legislades i no legislades, reconegudes acceptades i esperades, així com del domini d'una sèrie d'habilitats i competències socials.			
Dimensió	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (A vegades / sovint)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (gairebé sempre / sempre)
HABILITATS DIALÒGUES I EMPÀTIA	Reconeix el diàleg, però no és capaç d'utilitzar les habilitats dialògiques (saber escoltar, expressar-se, respectar el torn de paraula) per a la gestió de situacions de treball en equip ni en la negociació davant conflictes entre els companys. No mostra actitud empàtica i li costa posar-se en el lloc dels altres. No valora com a legítimes les opinions contràries a la seva (no respecta les idees dels altres). No accepta les aportacions dels altres en treball en grup quan són diferents de les seves. Li costa arribar a la construcció conjunta de coneixement. No utilitza actituds assertives quan les produccions i treballs acadèmics dels companys contenen errors o no responen als objectius plantejats.	Fa servir les eines dialògiques quan ha de resoldre conflictes entre els companys del grup, però li costa mantenir-les quan costa arribar a consensos. Mostra actitud empàtica, però li costa posar-se en el lloc de l'altre quan és una de les parts implicades. Valora com a legítimes les opinions contràries a la seva (respecta les idees dels altres), depenent de l'interlocutor. Accepta les aportacions dels altres en treball en grup quan són diferents de les seves, però li costa arribar a la construcció conjunta de coneixement. Utilitza actituds assertives quan les produccions i treballs acadèmics dels companys contenen errors o no responen als objectius plantejats.	Reconeix el diàleg com a estratègia per afrontar els conflictes. Fa servir el diàleg per a afavorir un bon clima de col·laboració activa entre els companys. Contribueix al diàleg i la negociació davant conflictes. Mostra actitud empàtica i és capaç de posar-se en el lloc de l'altre. Valora com a legítimes les opinions contràries a la seva (respecta les idees dels altres), i accepta les crítiques constructives, també en relació amb les seves produccions i treballs acadèmics. Accepta les aportacions dels altres en treball en grup quan són diferents de les seves. Utilitza actituds assertives quan les produccions dels companys contenen errors o no responen als objectius plantejats. Estimula i agraeix les aportacions dels altres en el treball en equip.
	No mostra desaprovació davant situacions de discriminació. No s'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips. No participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. No proposa solucions davant els atacs d'opinions i propostes alienes.	Mostra desaprovació davant situacions de discriminació o injustícia. S'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips. Participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. Proposa solucions davant els atacs d'opinions i propostes alienes. Assumeix la tasca individual com a imprescindible per assolir el resultat col·lectiu. Se sent vinculat als problemes que afecten la comunitat.	Mostra desaprovació davant situacions de discriminació o injustícia. S'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips. Participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. Proposa solucions davant els atacs d'opinions i propostes alienes. Assumeix la tasca individual com a imprescindible per assolir el resultat col·lectiu. Se sent vinculat als problemes que afecten la comunitat.

CAPÍTOL VI. EXEMPLES PRÀCTICS

En aquest capítol es presenta diversos exemples d'activitats per a incidir en l'aprenentatge de les competències ètiques dels i les estudiants. Estan pensats per a màsters de naturalesa diversa per permetre fer la transferència al context de qui ho llegeix. Alhora, és important ressaltar que tot i que estan dissenyats per a màsters, poden ser fàcilment transferibles al grau. Evidentment, les activitats que es presenten estan emmarcades en els continguts de les assignatures a què fan referència, i el nivell de complexitat i aprofundiment és més alt que el de la formació de grau. Quan ens referim a la seva transferibilitat, ho fem pensant en l'estratègia i en la metodologia, sent necessària l'adaptació quant als objectius, profunditat i, alhora, els indicadors d'avaluació, que deriven de les rúbriques, en funció de l'edat, coneixements i nivell de maduració.

1. L'ètica com a actuació professional de l'advocat

› **David Vallespín Pérez i Noemí Jiménez Cardona**

Màster: Màster en Advocacia i Procura. Assignatura: Litigació Civil

Àmbits d'incidència de l'activitat: Construcció del jo i reflexió socio-moral

Estratègia: Anàlisi de cas

Durada: 1 h i 30 min

Objectius

- Identificar i treballar les diferents perspectives ètiques de la Litigació Civil (assignatura obligatòria del Màster en Advocacia i Procura – Facultat de Dret- Primer curs – 6 crèdits).
- Analitzar les variables implicades en el cas per al professional.
- Reconèixer i valorar les conseqüències derivades de les diverses opcions del protagonista en el cas.
- Reflexionar sobre les controvèrsies existents entre l'ètica personal i la professional.

Presentació

Hem aprofitat un supòsit de divorci contenciós, amb notables implicacions personals quant a l'advocat d'una de les parts, per situar l'alumnat davant les competències ètiques i deontològiques que acompanyen o hauríem d'acompanyar el seu exercici professional.

Es planteja la necessitat d'analitzar l'actuació professional dels advocats i procuradors al procés civil des de l'òptica de diferents perspectives ètiques: conseqüencialisme, deontologia, ètica de les virtuts, utilitarisme, ètica hedonista, diàleg, ètica kantiana i ètica de la cura. S'ha posat el focus a la ponderació de quatre grans dimensions: qualitat professional, relació (no confusió) entre deontologia i competències ètiques, disseny d'activitats útils per identificar i consolidar el compromís ètic dels advocats i procuradors, i fomentar les habilitats dels alumnes quant a saber respondre els dilemes ètics i morals que se'ls poden plantejar a la seva actuació com a advocats o procuradors.

Competències en el pla d'estudis del màster

Incorporar els drets i deures deontològics de la persona que exerceix l'advocacia quant a les relacions amb els clients, les parts, òrgans judicials, autoritats públiques i altres professionals.

Reconèixer les situacions de conflicte d'interessos que puguin produir-se a la pràctica professional.

Interactuar de forma apropiada amb la ciutadania, institucions i altres professionals.

Capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques, els codis deontològics i la integritat intel·lectual amb consciència de les implicacions socials de les activitats desenvolupades.

Competències bàsiques (transversals de la UB)

Compromís ètic

Capacitat crítica i autocrítica.

Capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i deontològiques.

Activitat

L'activitat plantejada parteix de la ponderació de les diferents tensions ètiques que corresponen a qui, com a advocat (o procurador), ha d'afrontar-se, al llarg del procés civil, amb dilemes que tenen a veure amb la seva implicació activa als plets judicials i la seva relació personal (amorosa o sexual amb els clients/es), fins a l'extrem d'arribar a influir a la seva forma de fer i a la definició de la seva estratègia processal.

ELS DESAFIAMENTS ÈTICS DEL MARC (ADVOCAT DE FAMÍLIA)

La Montserrat contracta els serveis professionals del Marc, advocat de família, per dirigir la tramitació del seu divorci contenciós que inclou, entre altres qüestions conflictives, les relatives a la determinació de la guarda i custòdia dels fills comuns de la parella trencada, l'atribució de l'ús de l'habitatge habitual i la fixació, si escau, de la pensió d'aliments a favor dels fills menors d'edat. Fruit dels primers contactes i reunions, advocat-client, el fet és que la Montserrat es comença a sentir atreta pel seu advocat (a qui li succeeix el mateix), fins a l'extrem que al cap d'un mes des de la seva primera entrevista tenen una primera relació sexual que, més tard, dona pas a una relació sentimental que es desenvolupa al llarg de tot el procediment de divorci contenciós (primera i segona instància). Com es pot suposar, ens trobem davant una relació afectiva i sentimental entre adults que genera certs dubtes de gestió (personal-professional) entre el Marc i la Montserrat. Com podríem gestionar, com a advocats, aquesta situació?

Anàlisi de cas

A) Anàlisi personal/interpersonal

- *Treball en grup:* existeix un conflicte per en Marc? Quins són els aspectes clau de la seva situació personal amb la Montserrat que po-

den repercutir al seu exercici professional? Quins valors entren en joc? Es barreja l'ètica personal amb la professional? Quines relacions existeixen entre les competències ètiques i la deontologia? Com es podria gestionar el conflicte?

- *Posada en comú i debat sobre el cas*: extreure els elements clau i relacionar-los amb els valors emergents del conflicte

B) Anàlisi institucional

Quins problemes es detecten al cas plantejat? Quins valors podrien marcar el camí per assolir la gestió de la relació afectiva i professional entre la Montserrat i el Marc? Com enteneu que hauria de ser un bon professional de l'advocacia i la procura?

Síntesi de consens

Indicadors d'avaluació
<i>Indicadors de la construcció del jo</i>
• Reconeix les conseqüències de les actuacions i decisions. Responsabilitat. • Identifica les funcions professionals i els elements que poden limitar-les • Pren consciència i pondera el seu posicionament particular davant el conflicte. • Mostra una crítica i autocrítica sobre la gestió personal, professional i emocional del cas.
Indicadors reflexió sociomoral
• Reconeix les variables implicades en el cas. • Argumenta de manera sòlida i justificada els valors prioritzats i les conseqüències que en deriven. • Raona a propòsit dels raonaments de companys amb opinions diferents. • Comprèn profundament i analíticament el cas contextualitzat.

2. L'ètica en la docència de la formació professional

› Juan Llanes Ordóñez i Elisenda Pérez

Màster: Màster en Secundària. Assignatura: La Formació Professional de Salut en el Sistema Educatiu: Funcions, Estructura, Modalitats i Organització

Àmbits d'incidència de l'activitat: Convivencialitat i Reflexió socio-moral

Estratègia: Dilema moral

Durada: 4 h

Objectius

- Conèixer les competències clau per als formadors de formació professional.
- Valorar les implicacions dels valors en el desenvolupament professional.
- Reflexionar sobre l'ètica personal, la professional i la deontologia.
- Prendre consciència de la importància de reconèixer els valors que mouen als professionals i als usuaris amb què es treballa.
- Identificar dilemes possibles en l'àmbit professional.
- Utilitzar les habilitats socials en la identificació i elaboració de casos per a la formació.

Presentació

En el tema 5 de l'assignatura La Formació Professional de Salut en el Sistema Educatiu: Funcions, Estructura, Modalitats i Organització hem abordat les competències clau que han de tenir les persones que exerciran la seva funció laboral a les organitzacions del segle XXI, amb la finalitat que els futurs formadors de formació professional (salut) puguin treballar-les amb el seu alumnat. Dins aquestes competències es desenvolupen: la igualtat d'oportunitats, les organitzacions inclusives i la conciliació de la vida laboral-personal. Entre aquestes competències, no podem obviar les competències professionals relacionades amb l'ètica.

Competències en el pla d'estudis del màster

Integrar a la programació docent de la Formació professional competències clau per a les organitzacions i la societat actual

Prendre decisions a partir de l'anàlisi reflexiva dels problemes, aplicant els coneixements i avançaments de la psicopedagogia amb actitud crítica.

Competències bàsiques (transversals de la UB)

Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat. Capacitat d'anàlisi, de síntesi, de visions globals i d'aplicació dels sabers a la pràctica.

Treball en equip. Capacitat per col·laborar amb els altres i contribuir a un projecte comú

Sostenibilitat. Capacitat de manifestar visions integrades i sistèmiques.

Els futurs formadors d'alumnat de Formació Professional en salut hauran de preparar els i les estudiants perquè puguin desenvolupar la seva tasca professional satisfactòriament. Per això, serà necessària una formació holística que, a més de tenir en compte els coneixements disciplinaris i les competències transversals, incideixi en els valors. En algunes situacions laborals es poden posar en joc aquests valors, portant la persona a una situació de conflicte intern (en la relació amb els companys, les entitats i altres organismes) que és imprescindible saber gestionar. Per la futura pràctica docent del professorat de secundària és important aprendre a construir dilemes per poder utilitzar aquest instrument a les seves sessions de classe.

Activitat 1

- *Reflexió amb el grup classe:* «Els valors que considero més importants en un professional de l'educació són...». Aquests valors s'aniran anotant a la pissarra per facilitar posteriorment una plantilla amb exemples de valors.

LLISTA DE VALORS					
SATISFACCIÓ	COMPENSIÓ	ACCEPTACIÓ	LLIBERTAT	AUTODOMINI	CORATGE
PACIÈNCIA	COMPASSIÓ	AUTONOMIA	ALEGRIA	OPTIMISME	PREVISIÓ
COMPROMÍS	SERENITAT	COOPERACIÓ	SINCERITAT	AMABILITAT	SENZILLESA
GENEROSITAT	HUMILITAT	RESPECTE	FRANQUESA	EQUILIBRI	AUTONOMIA
RESPONSABILITAT	HONESTETAT	COMUNICACIÓ	FORTALESA	DISCIPLINA	PUNTUALITAT
TRANSFORMACIÓ	RESISTÈNCIA	ADMIRACIÓ	MADURESA	PRECISIÓ	ESTABILITAT
EMPENEDIMENT	GOIG/GAUDÍ	CREATIVITAT	TOLERÀNCIA	INDIVIDUALITAT	ASSERTIVITAT
CONSTÀNCIA	DIALÈG	PERSPICÀCIA	ACCEPTACIÓ	FIDELITAT	AMISTAT

Activitat 2

L'activitat s'ha plantejat amb la finalitat de posar en pràctica alguns dels aspectes que ens apropessin al nostre jo moral i la relació amb l'ètica professional.

L'activitat parteix d'un dilema moral expressat en el cas d'en Carles i a partir del qual es plantejarà un conjunt de qüestions que s'ha de treballar en petit i gran grup.

EL CAS D'EN CARLES

En Carles treballa a l'administració en un departament que es dedica a gestionar diners per als grups més desafavorits. Sap que una superior seva està desviant diners cap a un compte privat des de fa més d'un any, de manera que cada cop que s'aprova un pressupost una part dels diners passa a la seva butxaca. Sap que la seva superior, la Maria, està molt compromesa amb diferents associacions d'ajuda per a persones amb greus problemes, econòmics, entre altres, que no poden ser atesos directament perquè són de manera il·legal al país. En Carles tenia sospites infundades que els diners els destina a aquesta causa, perquè en alguna ocasió la Maria li ha fet comentaris que així

li han fet pensar. Ara, podríem dir que ho sap. En Carles i la Maria es porten molt bé perquè tenen un caràcter semblant. A més, quan han anat parlant de diferents temes, s'ha adonat que tenen la mateixa visió del món. Té molt clar que la Maria és una persona compromesa i de bon fons; però, alhora, és una mica individualista i, quan se li fica alguna cosa entre cella i cella, no atén raons, actua impulsivament i, de vegades, en Carles no ha compartit les seves decisions.

Per al Carles, és important treballar a l'administració pública i en un departament com el seu, ja que això el satisfà, personalment i professionalment.

Des de fa uns mesos, un grup de tècnics sospita que aquesta persona s'està beneficiant d'aquesta comissió i li faran preguntes compromeses en relació amb aquest tema; però té molts dubtes sobre què ha de fer. No sap si ha de dir què sap o no. A més, coincideix que la Maria és fora de la ciutat, no es pot comunicar amb ella i pensa que, si no parla, creuran que amaga alguna cosa. Els tècnics han pressionat força les persones a qui han fet preguntes, és un moment delicat a la feina i tenen clar que en Carles pot saber coses perquè treballen molt junts i per la bona relació que hi ha entre ells.

Què hauria de fer en Carles? Hauria de delatar a la Maria? Per què sí o per què no?

Anàlisi de cas

- *Treball en grup:* Hi ha un conflicte per al Carles? Com es definiria? Quins són els aspectes clau de la situació? Quins són els valors que es posen en joc? Quines conseqüències/efectes poden derivar d'un o altre? S'hi barreja l'ètica personal i la professional? Creieu que arriba a incidir en temes deontològics? Per què?
- *Posada en comú i debat sobre el cas:* extreure els elements clau i relacionar-los amb els valors emergents del conflicte

Activitat 3

A partir del llistat de valors que s'han construït anteriorment, penseu en temes moralment rellevants en el vostre àmbit professional. Quins temes/situacions us han generat o podrien generar-vos un conflicte ètic? Es posen en comú els diferents temes el grup classe.

Activitat 4

Abans de la resolució de l'activitat número 4, s'explica a l'alumnat quin és l'estructura dels dilemes i les pautes per a la redacció.

Estructura dels dilemes: pautes per a la redacció

Centrar-lo en un àmbit d'experiència.

Tractar qüestions sociomorals i de valors.

Escollir el/la protagonista(es).

Explicar la història: contextualitzar, descriure què passa i com se li va generant en conflicte..., com es va complicant, fins a plantejar el conflicte.

Presentar les dues alternatives.

Preguntar-se pel que hauria de fer el/la protagonista i per què.

Formular altres preguntes d'aprofundiment relacionades.

En grups de 6 persones (una tindrà el paper d'observador/avaluador) hauran d'elaborar un dilema per a un futur professional del seu àmbit. Mentre els 5 membres del grup dissenyen el dilema, l'observador/avaluador haurà d'emplenar la plantilla d'avaluació següent:

Persones que formen el grup: _____

Avaluador/a: _____

Criteris a avaluar

SÍ A VEGADES NO

Utilitza les habilitats necessàries per afavorir un bon clima de grup

Respecta totes les persones, independentment de les seves opinions

Contribueix al diàleg i la negociació davant conflictes

Respecta el torn de paraula en converses formals

Mostra la seva desaprovació davant situacions de discriminació

Cerca la crítica constructiva i proposa solucions davant els atacs d'opinions i propostes alienes

A més, entre els diferents components del grup hauran d'emplenar la plantilla següent, en què hauran d'avaluar els diferents participants del seu equip de treball.

Indicacions: entre tot el grup s'avaluarà cada participant (coavaluació). S'haurà d'emplenar la valoració de cada criteri indicant (SÍ, NO o A VEGADES).

Persones que formen el grup de treball:

Criteris a avaluar	Participant				
	1	2	3	4	5
Després d'una conversa, pot modificar el seu punt de vista					
En un conflicte entre companys/es és capaç de comprendre totes les parts del conflicte					
Basa les seves opinions en arguments raonats					
Valora l'impacte social i humà de les tasques fetes i de les actituds mostrades, així com de la seva incidència en el reconeixement social de la professió					
Elabora conclusions contrastades i evita la parcialitat					
Analitza un problema ètic complex: identifica les causes i cerca solucions aplicant mètodes d'anàlisi adequats					

Finalment, es presenten diferents dilemes i s'analitza si la temàtica és pertinent i si la situació planteja un dilema real. També es reflexionarà sobre els resultats de les dues plantilles d'avaluació a nivell de grup classe.

Al final s'envia un qüestionari d'avaluació.

A partir de l'activitat sobre competències ètiques realitzada, valora en quina mesura ha contribuït a reflexionar o pensar sobre els aspectes següents, en una escala d'1 (gens) al 7 (molt).

- Reconèixer i analitzar les situacions carregades de valor que es donen a les institucions socioeducatives.
- Identificar els estereotips i les falses creences que poden distorsionar la teva tasca.
- Identificar la cultura de relacions que s'estableixen entre els professionals i entre el professorat i el seu alumnat.
- Identificar els aspectes que poden facilitar actituds col·laboratives amb els altres.
- Construir la teva identitat com a professor/a de cicles formatius, incorporant els components ètics a la teva pràctica professional.

Indicadors d'avaluació

Indicadors de la convivencialitat

- Utilitza les habilitats necessàries per afavorir un bon clima de grup.
- Respecta totes les persones, independentment de les seves opinions.
- Contribueix al diàleg i la negociació davant conflictes.
- Respecta el torn de paraula en converses formals.
- Mostra la seva desaprovació davant situacions de discriminació.
- Busca la crítica constructiva i proposa solucions davant els atacs d'opinions i propostes alienes.

Indicadors de la reflexió sociomoral

- Després d'una conversa, pot modificar el seu punt de vista.
- En un conflicte entre companys/es és capaç de comprendre totes les parts del conflicte.
- Basa les seves opinions en arguments raonats.
- Valora l'impacte social i humà de les tasques fetes i de les actituds mostrades, així com de la seva incidència en el reconeixement social de la professió.
- Elabora conclusions contrastades i evita la parcialitat.
- Analitza un problema ètic complex: identifica les causes i cerca solucions aplicant mètodes d'anàlisi adequats.

3. Parlem de l'ètica en l'actuació del professional de la psicopedagogia

› **Pilar Figuera i Amèlia Tey**

Màster en Psicopedagogia. Assignatura: Orientació i Transicions Laborals

Àmbits d'incidència de l'activitat: Construcció del jo i reflexió socio-moral

Estratègia: Dilema moral

Durada: 2 h

Objectius

- Valorar les implicacions dels valors en el desenvolupament professional en l'orientació sociolaboral.
- Reflexionar sobre l'ètica personal, la professional i la deontologia.
- Prendre consciència de la importància de reconèixer els valors presents en conflictes professionals.
- Identificar dilemes possibles en l'àmbit professional.

Presentació

En els temes 3 i 4 ens hem endinsat en la realitat del/de la psicopedagog/a en l'àmbit sociolaboral. Hem reflexionat sobre competències tècniques que són importants en la realització de les nostres funcions. Però és cert que hi ha un conjunt de competències transversals fonamentals per al professional de la psicopedagogia i per al conjunt de professionals. Ens referim, entre altres, a les competències ètiques reflectides en la formulació del mateix projecte formatiu del màster i que són un reflex de les formulades per la Universitat de Barcelona per a la formació de tots els seus i les seves estudiants.

Competències en el pla d'estudis del màster

Respondre i actuar de manera adequada i professional, tenint en compte el codi ètic i deontològic de la professió.

Prendre decisions a partir de l'anàlisi reflexiva dels problemes, aplicant els coneixements i avançaments de la psicopedagogia amb actitud crítica.

Competències bàsiques (transversals de la UB)

Compromís ètic

Capacitat crítica i autocrítica.

Capacitat de mostrar actituds coherents amb les concepcions ètiques i deontològiques.

Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat

Capacitat d'anàlisi, de síntesi, de visions globals i d'aplicació dels sabers a la pràctica.

Capacitat de prendre decisions i d'adaptar-se a noves situacions.

Activitat

Els processos d'orientació estan amarats de situacions en les quals es posa en joc valors (o qüestions que tenen a veure amb aspectes als quals donem importància i considerem valuós), que a vegades provoquen conflicte en relació amb aquests. Aquestes situacions emergeixen en l'activitat desenvolupada directament com a orientadors/as o en aquelles activitats de caràcter professional relacionades amb el treball en equip amb altres professionals o en xarxa amb altres organismes. Per això és important saber de què parlem i quins conceptes estan relacionats quin paper juguen en la nostra professió i com poder reflexionar-hi.

L'activitat s'ha plantejat amb la finalitat de posar en pràctica alguns dels aspectes que ens aproparan al nostre jo moral i la seva relació amb l'ètica professional. L'activitat parteix d'un dilema moral expressat en el cas de la Joana i, a partir del qual es plantejaran un conjunt de qüestions per treballar en petit i gran grup.

EL CAS DE LA JOANA

*La Joana treballa com a tècnica de formació i orientació en una empresa privada que desenvolupa programes subvencionats pel *SOC i altres entitats. Els han concedit una subvenció per a desenvolupar un programa per a perso-*

nes en atur, amb accions de formació i orientació. En una reunió es planteja la determinació de criteris per a l'accés dels usuaris i la selecció dels professionals que estaran a càrrec de la formació en l'àmbit de les aules per a la cerca d'ocupació. El debat es torna més aferrissat perquè una part dels integrants de la reunió plantegen que el domini de la llengua catalana (nivell C) ha de ser un criteri exclouent per als formadors. Dins del grup comencen a emergir arguments diferents; i les qüestions ideològiques van «entelant» el debat més tècnic. Les paraules i gestos comencen a pujar de to. El tema de la llengua ha creat ja algun problema i hi ha una certa sensació de l'existència de «bàndols». La Joana està a favor que el nivell de català sigui un element per a la selecció de formadors perquè serà una via per a la integració dels ciutadans. En l'altre costat, entre aquells que han manifestat la visió contrària, es troben la Maria i el Nacho, que creuen que la majoria dels usuaris seran castellanoparlants o, fins i tot, estrangers sense domini d'aquestes llengües. Per a ells, caldria prioritzar, doncs, la seva experiència tècnica en l'àmbit de formació. La Maria i el Nacho són els seus col·legues més pròxims, hi ha molt bona relació personal, s'entenen en el pla professional i, a més, coincideix que ells tres componen el departament de gestió de les aules de cerca d'ocupació. Normalment, la Joana és una persona molt sincera, que considera que cal anar amb la veritat per davant, però en aquesta ocasió comença a sentir-se molt incòmoda en la reunió per la situació creada.

Li pregunten com és la seva posició i dubta. Què hauria de fer, la Joana?

Anàlisi de cas

A) Anàlisi personal/interpersonal

Els i les estudiants respondran a les qüestions següents en relació amb el cas de la Joana en petit grup (3 o 4 persones). S'ha de donar temps per analitzar i escriure individualment cada una de les preguntes i elaborar una resposta que inclogui els punts en comú i les possibles divergències.

Cada grup ha d'escriure la síntesi de cada una de les qüestions analitzades en la plataforma Padlet.

- Consideres que la Joana té un conflicte? Com es definiria?
- Quins són els aspectes clau de la situació?

- Quines conseqüències/efectes poden derivar de l'un o l'altre? Es barregen l'ètica personal i la professional? Creieu que arriba a incidir en temes deontològics?
- Com podria gestionar-se aquest conflicte?

Finalment, es posarà en comú i es debatran en gran grup les respostes del Padlet:

S'extrauran els elements clau en relació amb els valors que emergeixen en el conflicte presentat.

B) Anàlisi institucional

A partir de les conclusions assenyalades en la posada en comú sobre el cas, el/la professor/a dinamitzarà un debat amb el conjunt de la classe amb la finalitat d'extraure una síntesi de consens sobre les implicacions institucionals del cas.

Tot seguit, es proposen algunes qüestions per debatre:

- A nivell d'organització, quins problemes existeixen en aquest cas?
- Quines són les possibles solucions? Podries seleccionar tres valors que identifiquin les vies de solució que consideris més adequades?

C) La meua experiència

La part final de la sessió cerca que l'alumnat transfereixi l'anàlisi a la seva experiència personal.

- Heu viscut situacions similars en la vostra vida acadèmica o professional? Com t'has sentit?
- Podries descriure altres situacions en les quals, com a professionals, podrien aparèixer-nos contradiccions internes de conflicte?

D) Síntesi de consens

El o la dinamitzadora proposarà al grup elaborar una síntesi dels elements clau de la activitat (poden assenyalar-se una frase per persona). Per arribar a un consens, es poden repartir pòsits i seleccionar els elements clau.

Indicadors d'avaluació

Indicadors de la construcció del jo

- Responsabilitat. Funcions professionals, Valorar conseqüències, conflictes ètics.
- Presa de consciència i clarificació de la pròpia posició.
- Crítica i autocrítica.
- Gestió emocional.

Indicadors reflexió sociomoral

- Reconeix el diàleg com a estratègia per a afrontar els conflictes. Utilitza el diàleg per a afavorir un bon clima de col·laboració activa entre els companys. Contribueix al diàleg i la negociació davant conflictes. Mostra actitud empàtica i és capaç de posar-se en el lloc de l'altre. Valora com a legítimes les opinions contràries a la seva (respecta les idees dels altres), i accepta les crítiques constructives, també en relació amb les seves produccions.
- Accepta les aportacions dels altres en treball en grup, quan són diferents de les seves. Utilitza actituds assertives quan les produccions dels companys contenen errors o no responen als objectius plantejats.
- Mostra desaprovació davant situacions de discriminació. S'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips.
- Participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. Proposa solucions davant els atacs d'opinions i propostes alienes.
- Estimula i agraeix les aportacions dels altres en el treball en equip. Assumeix la tasca individual com a imprescindible per a aconseguir el resultat col·lectiu. Se sent vinculat als problemes que afecten en la comunitat.

4. L'ètica en la pedagogia hospitalària

› M. Cruz Molina i Eva Ferraz

Màster en Pedagogia hospitalària al llarg de la vida. Assignatura: L'ètica aplicada a la pedagogia hospitalària (Mòdul: Metodologia d'Intervenció I)

Àmbits d'incidència de l'activitat: Reflexió sociomoral

Estratègia: Dilema moral

Durada: 4 h

Objectius

- Identificar qüestions ètiques relacionades amb la pràctica professional en pedagogia hospitalària.
- Identificar possibles dilemes morals en la pràctica de la pedagogia hospitalària.
- Reflexionar sobre possibles respostes a dilemes morals

Presentació

En el mòdul en què s'ubica aquesta temàtica s'analitzen els aspectes ètics relacionats amb la intervenció educativa vinculada a les persones en situació de malaltia. Es pretén poder potenciar el desenvolupament de la competència ètica en la pràctica professional

Concretament, se cerca aconseguir aquesta millora competencial mitjançant dues sessions que pretenen dotar a l'estudiant de coneixements teoricopràctics respecte a l'ètica i la bioètica referida a la pedagogia hospitalària. Per altra banda, es busca generar espais de reflexió i anàlisi a partir de situacions reals que poden sorgir en aquest àmbit professional.

Competències en el pla d'estudis del màster

Compromís ètic. Comportament conseqüent amb els valors personals i el codi deontològic. Acceptació dels estàndards ètics de la professió. Comprometre amb la identitat i ètica professional (comprensió crítica, capacitat de prendre decisions)

Comunicació. Saber expressar les idees de forma clara, així com escoltar i entendre les idees dels altres en diferents situacions.

Resolució de problemes i presa de decisions. Identificar, analitzar i definir els elements significatius que constitueixen un problema per a resoldre'l de forma efectiva amb criteri.

Activitat

L'activitat portada a terme es desenvolupa en dues sessions diferenciades: una primera per a fer una aproximació teòrica a les bases ètiques aplicades a la pedagogia hospitalària i una segona amb l'objectiu de treballar un dilema moral proposat a l'aula perquè l'alumnat hi reflexioni.

1a sessió

Aquesta primera sessió pretén documentar a l'alumnat respecte a les bases ètiques relacionades amb la pedagogia hospitalària.

Es treballen els conceptes de *ètica*, *bioètica*, i els principis bioètics, i com els ha d'aplicar el professional de la pedagogia hospitalària

En aquesta sessió també es treballa el significat dels *valors morals* i la *competència ètica*, i s'introdueix el procés per poder gestionar un conflicte ètic.

Es finalitza la sessió plantejant l'activitat següent: es demana a l'alumnat que pensi i expliqui alguna situació de conflicte ètic que hagi viscut i es fa una pluja d'idees amb les situacions pensades. Davant aquestes, es dona resposta a les qüestions següents: *On està el conflicte? Quines persones intervenen en el conflicte?* Qüestions prèvies importants abans de decidir com gestionar el conflicte ètic.

2a sessió

Aquesta segona sessió de dues hores pretén generar un espai de reflexió i presa de decisions mitjançant l'anàlisi d'un cas que presenta un dilema moral.

L'activitat parteix de la presentació d'un *exemple de dilema moral* a partir del qual es plantegen un conjunt de preguntes per fer una reflexió en petit grup fent posteriorment una posada en comú i establiment de conclusions, en gran grup.

EL CAS DE L'ALÍCIA

L'Alicia té 10 anys. Pateix una malaltia greu, des de fa 6 mesos, de pronòstic incert. A nivell terapèutic, està en un protocol d'intervenció nou des de fa dos mesos, que sembla que està donant bons resultats en altres pacients, i que l'equip mèdic considera que la podria beneficiar tenint en compte l'edat de la nena. Les darreres proves i analítiques revelen que la seva evolució no està sent gens favorable, però els metges aposten per seguir amb això i esperar l'evolució. Cal donar-hi més marge. Han informat la família de tot això i estan molt tristos, ja que estaven molt esperançats amb els resultats d'aquestes darreres proves.

L'Alicia, per la seva banda, és una nena inquieta i vital i en aquests moments està bé. Per això, sumat que ja fa temps que està hospitalitzada i sense anar a l'escola, se li ofereix el servei educatiu, a l'aula hospitalària o a la seva habitació, per considerar, des de l'equip de personal docent, els beneficis que pot tenir per al benestar de la nena.

La mare de l'Alicia, amb nivells elevats d'ansietat des de fa un temps i molt tancada a qualsevol intervenció que pugui perjudicar la seva filla, es mostra molt negativa a l'acció educativa. Considera que pot ser un afegit que la debiliti. El pare, més serè i pragmàtic, es troba en una posició més neutral. No veu malament la intervenció, fins i tot en algun moment ha verbalitzat que podria ser positiva per a l'Alicia. No obstant, també es veu sobrepassat per l'estat actual de la seva dona i no sap si ha d'insistir més en aquest tema.

L'equip de personal docent, que a priori considera que seria beneficiosa l'acció educativa, es troba davant el dubte de si han de seguir els desitjos de la família o reconsiderar la situació.

Què hauria de fer l'equip de personal docent?

Per poder analitzar el dilema presentat i donar resposta a la qüestió plantejada, es proposen un conjunt de preguntes. Aquestes qüestions recullen els diferents elements a tenir en compte davant un cas que genera conflicte ètic.

Anàlisi de cas

- Hi ha un conflicte ètic en aquest cas? Per què?
- Quines emocions poden aparèixer en cada personatge del dilema?
- Quins valors estan relacionats amb aquestes emocions?
- Ho podem vincular amb els principis de la bioètica?
- Quins pensaments/idees/plantejaments/estratègies heu considerat per a la resolució del cas?
- En quins elements/aspectes del conflicte se us ha generat més discrepància?
- Quina decisió heu pres com a professionals i en què l'heu basada?
- Per què és important reflexionar sobre aquest dilema?
- Què us aporta com a professionals?

Com a suport en aquesta anàlisi, es proporciona una taula a l'alumnat amb tot un conjunt d'exemples de valors.

Una vegada feta la reflexió, es demana als diferents grups que omplin la taula que es presenta a continuació:

Taula 5. Reflexionar sobre els valors i el rol del professional

Persones implicades	Elements a considerar	Emocions	Valors
Possibles actuacions i conseqüències			
Principis de la bioètica			
Decisió i argumentació			

Posteriorment, es posa en comú i es produeix un debat sobre les decisions preses i les argumentacions dels diferents grups de treball.

Finalment, es demana als grups que facin una reflexió crítica i autocrítica sobre la consistència de les respostes donades i les conclusions preses tant pel que fa a la resta de grups com al seu propi.

Indicadors d'avaluació
<i>Indicadors reflexió sociomoral</i>
Per poder valorar els aprenentatges adquirits es proposen els següents indicadors d'avaluació des de la perspectiva de l'àmbit treballat «la reflexió sociomoral»: Indicadors d'autoavaluació: • Després d'una conversa, pot modificar el seu punt de vista. • En un conflicte entre companys/es és capaç de comprendre totes les parts del conflicte • En cas de conflicte, identifica les situacions que ho han originat • Quan un bon argument no coincideix amb els seus, el valora com a tal • En un debat, assumeix que no sempre té la raó
Indicadors d'avaluació del o de la docent: • Basa les seves opinions en arguments raonats • Fa reflexions coherents basades en coneixements objectius • Dona arguments amb sentit crític i responsable del que s'argumenta • Analitza un problema ètic complex: identifica les causes i busca solucions aplicant mètodes d'anàlisi adequats

CAPÍTOL VII. PAPER DE LA UNIVERSITAT DES DE LA VEU DELS IMPLICATS: PROFESSORAT I ESTUDIANTS

› **Laura Martínez, Silvia Batlle i Zulma Gastaldo**

1. Resultats

En aquest capítol es presenten els resultats dels grups focals en què van participar tant estudiants com docents i tutors de pràctiques dels màsters. Ofereix una mirada diferent, complementària i en molts moments sinèrgica amb tot el que s'ha exposat en el decurs del llibre. És francament revelador quan s'evidencia que la teoria dona la mà a la pràctica, quan es porta a la realitat, es pregunta als actors principals (en aquest cas, estudiants, professorat i persones tutores de centres de pràctiques) i les respostes segueixen en la mateixa línia de discurs. Dona què pensar i repensar, per actuar.

De l'anàlisi de les narratives dels grups emergeixen tres grans categories: competències relacionades amb el perfil professional, una segona, que explicita els elements del procés professionalitzador i, la darrera, que desenvolupa aspectes vinculats amb la formació en competències ètiques.

1.1. Competències ètiques relacionades amb el perfil professional

En les narratives dels grups focals es destaca una sèrie d'actituds que defineixen el professional: empatia, proximitat en el llenguatge, escolta activa, assertivitat, acceptació, no-jutjar i compromís. Aquestes actituds són manifestacions del fet que el professional és bona persona, honesta, responsable, coherent; i que exerceix la professió des d'una relació que posa cura en situar al centre a la persona atesa, potenciant i reconeixent-la com un subjecte protagonista de les seves pròpies decisions.

És rellevant destacar que en els discursos s'aprecia una construcció del concepte *competències ètiques* que va d'allò que és més general (la seva relació amb allò que s'identifica com a competència) a allò que és més específic i concret. És a dir, d'allò que és més teòric i abstracte a allò que

és més pràctic i contextualitzat. Es valora la transmissió de les competències ètiques a partir de l'actuació en el quotidià vincle docent-estudiant, professional-ciutadà; i es té en compte l'escolta, l'empatia, la posició pròxima i l'honestedat. Aquesta caracterització que es manifesta en actituds i aptituds de la persona, està en sintonia amb una de les formes que proposen Martínez et al. (2002) d'integració de la dimensió ètica en la formació universitària: el docent en la seva funció com a model, possibilitant l'aprenentatge social dels i les estudiants: no sols ensenyem amb el que diem, sinó amb el que fem. Aquesta posició ètica s'expressa en activitats concretes que exerceixen els professionals i els interpel·la directament en les seves competències ètiques, com ara l'acompanyament, la cura, la comunicació, vetllar pels drets de les persones i mediar/facilitar. S'adverteix que, en l'activitat professional concreta, el fet de relacionar-se amb altres vulnerables o en una situació de desavantatge exigeix una presència més elevada d'aquestes actituds i aptituds que si l'activitat professional presenta un caràcter més tecnològic, per exemple, o en l'àrea científica o aplicada.

1.2. Elements del procés professionalitzador

Aquesta categoria aporta gran informació respecte de la relació que s'estableix entre les competències ètiques i la professionalització. Cal recordar que els màsters que han estat seleccionats per a la investigació tenen un vessant més professionalitzador que investigador i tenen un codi deontològic que emmarca la seva actuació ètica com a professionals.

L'exercici professional ètic és descrit com un desafiament que genera una preocupació en els professionals, a la qual afirmen que fan front a través del que s'ha adquirit per experiència professional, i no tant per l'experimentada en l'àmbit acadèmic. En ressalten la importància i apunten, doncs, a una manca de formació que seria interessant revertir. Les competències ètiques s'identifiquen com els elements que articulen els pensaments, les emocions i les accions, afavorint el procés de construcció de l'experiència professional, no sostinguda primàriament per la teoria o el coneixement tècnic. Per això se suposa que no només és important comptar amb els coneixements teòrics i tècnics, sinó que cal saber articular-los entre si des de la mirada ètica.

Els i les estudiants, per la seva part, destaquen que es tracta d'una competència que es fa real i es visibilitza com a tal, quan es posa en joc a la pràctica professional, quan s'està aplicant i desenvolupant en acte. Consideren els codis deontològics com a suport, sempre que siguin dinàmics, és a dir, que el col·lectiu professional, els revisi i els modifiqui segons vagi evolucionant la professió, ajustant-se a la realitat a què dona resposta, propiciant l'adequació, adaptació o interpretació a la llum del cas i del context.

1.3. Formació en competències ètiques

Les bases teòriques, el treball transversal, i l'habilitació d'un espai de diàleg per a la construcció dins de l'aula al costat del reforçament del pensament crític es consideren elements que contribueixen a la formació en les competències ètiques, reforçant, així, el desenvolupat teòricament.

El personal docent i tutors/es referents destaquen la importància de les competències ètiques que tenen i que són transmeses als estudiants. En aquest sentit, es valora la importància de l'ètica com un atribut que posiciona l'individu com a referent no només per al saber, sinó també per al saber fer. El caràcter aplicat del coneixement esdevé més significatiu que l'aproximació teòrica dins l'aula. És interessant destacar que els i les estudiants també ho valoren de la mateixa manera i que assenyalen com a referents rellevants en l'aprenentatge de competències ètiques els tutors/es dels centres de pràctiques, i, en segon lloc, el professorat. En ells observen divergències en la integració d'aquestes competències en el mateix exercici docent a l'aula, on l'estudiant observa i valora com el/la docent/tutor/a les desplega i manifesta.

L'anàlisi dels resultats dels grups focals va fer emergir algunes implicacions pràctiques per treballar les competències ètiques a la universitat. Algunes reforcen el que ja s'ha desenvolupat al llarg del llibre i d'altres són específiques d'aquests. D'una banda, per al desenvolupament de les competències ètiques, el lloc del professor o tutor és fonamental, no sols com a transmissor de coneixements tècnic-teòrics, sinó com a exemple des del seu rol professional. Al mateix temps, és important que es visibilitzi la integració entre el que s'imparteix en la classe i el desenvolupament quotidià de la seva pràctica professional. Per això,

cal apropar el món professional als estudiants per a afavorir la reflexió crítica, autonomia i responsabilitat. I en aquest procés, és substancial considerar que en les propostes d'inclusió de continguts sobre les competències ètiques en els dissenys curriculars s'hauran d'adaptar al tipus de carrera universitària de què es tracti. Reclamen la necessitat de més formació en aquest àmbit, més sistemàtica i més profunda alhora que transversal. En aquest punt, caldria estendre's i aprofundir-hi, amb formació per al professorat, a fi que s'arribi a trobar el sentit i el valor que té, sigui quina sigui la disciplina, la integració de les competències ètiques a la universitat en general i en els màsters en concret.

Un punt rellevant és l'ús del pensament crític-reflexiu que estimula els i les estudiants a la deliberació. S'observa que no sorgeix de forma aïllada, sinó que emergeix lligada al pensament crític (dins l'àmbit de la reflexió sociomoral) i la introspecció o autoconeixement (dins la construcció del jo) en un primer moment, acompanyada posteriorment d'un diàleg amb iguals i amb el professorat (situats en l'àmbit de la convivencialitat). Els i les estudiants valoren positivament la interdisciplinarietat, en oferir altres visions o perspectives i qüestionant les veritats absolutes, cosa que els ajuda a créixer en el seu desenvolupament moral. Això, novament, reforça la importància del rol del professorat en la formació en competències ètiques.

L'ètica és considerada com a essencial en el marc de la formació, tant dels i les estudiants com del personal docent amb qui es van fer els grups focals. En relació amb les modalitats de transmissió d'aquests sabers, en els grups focals es plantegen com a recursos o metodologies principals els dilemes, els casos, les pràctiques i els portafolis. Es valora positivament la transmissió d'experiències per part del professorat, així com les pròpies experiències que s'adquireixen com a estudiant a través de les pràctiques. Són exemples de l'estil de les activitats desenvolupades en el capítol VI. És rellevant que, en els grups, es considera que la formació en ètica ha de realitzar-se tant en un nivell ciutadà com professional i que la mateixa, hauria de ser transversal a totes les assignatures de la formació. Una idea que s'ha defensat des de l'inici del llibre.

D'altra banda, en els grups focals van parlar d'objectius, continguts a treballar i altres maneres de fer-ho, que es plasmen en la taula següent.

Taula 5. Elements específics a treballar amb els grups de discussió

Objectiu a assolir	Continguts a treballar (Equips docents)	Modelització-exemples d'activitats
Organització dels continguts curriculars.	Transversalitat de competències. Augmentar la complexitat dels continguts al llarg del curs.	Disseny curricular de l'assignatura. Explicació de conceptes teòrics. Proposta d'activitats amb portafolis.
Organització social i cultura participativa en l'aula. Relació professorat-alumnat.	Habilitació, per part del docent, a la participació dels estudiants.	Habilitació, per part del docent, a la participació dels estudiants.
Interdisciplinarietat.	Oferir altres visions o perspectives, qüestionant les veritats absolutes.	Estudi de casos. Invitació de professionals d'altres àrees disciplinàries.
Treballar amb els i les estudiants el desenvolupament d'actituds i aptituds del professional.	Empatia, proximitat en el llençatge, escolta activa, assertivitat, acceptació i compromís.	Discussió de casos. Observacions de cambra Gesell. Invitació de professionals. Inclusió de l'experiència laboral dels i les estudiants en el treball àulic.
Coneixement de codis deontològics professionals.	Continguts teòrics, genealogia i pertinència del codi emmarcat en la professió.	Classe expositiva del/la docent o d'un especialista. Anàlisi documental del codi d'ètica.
Delimitar les activitats pròpies del rol professional.	Acompanyar, comunicar, vetllar pels drets de les persones, mediar/facilitar i donar lloc a la subjectivitat.	Discussió de casos.

2. Conclusions. Implicacions pràctiques per a treballar les competències ètiques a la universitat

Les necessitats professionalitzadores actuals sembla que reclamin que el paper de l'acadèmia com a agent professionalitzador, representat pel corpus de docent universitari, sigui un agent actiu en l'aprenentatge de competències específiques (Cañadas et al., 2021; Hinestroza et al., 2019). No caiguem en aquest parany reduccionista. Cal que anem més enllà. Ho corroboren els canvis fonamentals en l'ocupació, en les últimes dècades, que han incrementat la demanda de professionals competents en les anomenades *competències transversals* o *soft skills* (Dixon

et al., 2010; Maya i Orellana, 2016; Marin-Zapata et al., 2022; Wats, 2009) capaços de moure's de manera eficaç en un món laboral, caracteritzat per una gran incertesa, velocitat, risc, complexitat i interdisciplinarietat. I és una realitat que les preses de decisions estan impregnades d'elements ètics. Amb aquest panorama, la formació universitària ha de vetllar perquè els futurs professionals i ciutadans estiguin dotats d'habilitats i coneixements que els capacitin per al treball (Figuera et al., 2018; Turull i Buxarraís, 2018), però també per a la formació al llarg de la seva vida i per al seu desenvolupament personal i ciutadà. L'aprenentatge ètic és un procés inacabable, fruit de les relacions i també d'introspecció, que s'activa quan la persona se sotmet a situacions de conflictes ètics i deliberacions morals. Per consegüent, des d'aquesta mirada, el coneixement d'estratègies específiques i també dels codis deontològics professionals és necessari, però no suficient: cal afegir-hi altres elements vinculats molt més amplis i significatius, que van des d'actituds a dins de l'aula fins a processos de reflexió sociomoral a les pràctiques professionalitzadores que realitzen els i les estudiants (Miranda-Rodríguez et al., 2021).

L'objectiu i la proposta d'aquesta obra es plantegen en moments que no són gaire favorables. Els i les estudiants universitaris estan en un moment de la vida en què la seva formació com a persones continua sent tan important com en períodes anteriors; fins i tot potser més, per l'impacte posterior que tindrà quan exerceixin com a professionals. Però, malgrat aquesta realitat, una gran part pensa que està a la universitat per aconseguir una feina o un títol. De fet, es podria afirmar que en molts casos van a la universitat, però la universitat no acaba de passar per ells. Hi ha un procés feble d'influència de la universitat i això genera a les nostres aules, i ho constatem amb més freqüència de la desitjada, una certa actitud poc interessada en tot allò que no comporti una avaluació i una qualificació. Realment, per tant, cal fer un doble esforç per part dels equips docents per mirar de motivar en qüestions que no siguin rendibles a curt termini.

I som conscients que cal considerar una altra qüestió que dificulta el nostre propòsit. El que proposem demana temps i dedicació per part del professorat, i a la universitat actual, tant per les condicions laborals que té bona part del professorat jove com per la manera com s'està infravalorant la docència en comparació amb la investigació, es fa difícil par-

lar d'integritat acadèmica i ètica. El professorat cada cop assumeix més funcions: com a docents, les lògiques tasques derivades de la recerca i la formació continuada, tasques de gestió acadèmica, de finançament dels projectes, de gestió administrativa, de divulgador cultural, etc. Amb tot, arriba un moment en què no els queda gaire temps per dedicar-se bé a la docència en el sentit compromès que estem postulant. Malgrat tot, aquesta situació -que caldria i és urgent superar- no ha de ser argument per no insistir en els plantejaments que proposem i defensem.

La competència ètica, com a conjunt de coneixements, habilitats, destreses, actituds i valors que el professional posa en pràctica de manera articulada i dinàmica no s'esgota ni es redueix a la seva pràctica professional. La complexitat dels entorns i de les dinàmiques socials fan que les competències ètiques apel·lin directament a qüestions identitàries, de relacions interpersonals i de convivencialitat. Cal potenciar metodologies actives focalitzades en destreses d'adequació ètica, flexibilitat, deliberació, comportament orientat al context comú i assumpció normativa (principis i valors). Sense oblidar, però, que el millor aprenentatge, segons els i les estudiants, és l'exemple i acompanyament d'un referent que aproximi aquesta competència al món real, plural i complex en primera persona.

En els contextos d'aprenentatge a nivell de màster aflora com una competència intra- i interpersonal essencial, que cal ser abordada conjuntament amb el pensament crític, la comunicació interpersonal, l'autonomia, la responsabilitat, el respecte, el compromís i el diàleg. Les competències ètiques fan real la visió d'Universitat en majúscules, aquella que busca fer créixer a la persona en tots sentits.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Bárcena, F. i Melich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bellamy, F. X. (2021). Crisis de la transmisión y fiebre de la innovación. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(2), 169-178. <https://doi.org/10.14201/teri.25407>
- Berenguera, A, Fernández, J., Pons, M., Pujol, E., Rodríguez, D. i Saura, S. (2014). *Escuchar, observar y comprender. Recuperando la narrativa en las Ciencias de la Salud: Aportaciones de la investigación cualitativa*. Institut Universitari d'Investigació en Atenció Primària Jordi Gol.
- Buxarraís, M. R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales*. Desclée de Brouwer.
- Buxarraís, M. R., Martínez, M. i Tey, A. (2003). *Instrumento de Evaluación de las Dimensiones de la Personalidad Moral*. Universitat de Barcelona (Grupo de Investigación en Educación Moral, GREM).
- Buxarraís, M. R., Martínez, M., Noguera, E. i Tey, A. (2003). Teachers Evaluate The Moral Development of their Students. Dins: W. Veugelers (ed.). *Teaching in Moral and Democratic Education* (p. 173-192). Peter Lang.
- Cañadas, L., Santos, M. L. i Ruiz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23(7), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Casado, M., Martínez, M. i Patrao, M. do Ceu (coord.) (2018). *Declaración sobre ética e integridad en la docencia universitaria*. Edicions Universitat de Barcelona - Cátedra UNESCO de Bioética de la Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Palacios, J. i Marchesi, A. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación (vol. 2): Psicología de la Educación Escolar*. Alianza.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin Group.
- Cuesta, C. (2008). *¿Por dónde empezar?: la pregunta en investigación cualitativa*. Universidad de Alicante.
- Delbanco, A. (2012). *College, What it was, is, and should be*. Princeton University Press.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación, ¿una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.

- Dixon, J., Belnap, C., Albrecht, C. i Lee, K. (2010). The importance of soft skills. *Corporate Finance Review*, 14(6), 35-38.
- Esteban, F. (2020). *La Universidad Light*. Paidós.
- Esteban, F., Mellen, T. i Buxarrais, M. R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32. <http://doi.dx.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>
- Farías Navarro, L. i Buxarrais Estrada, M. R. (2024). La educación en valores, en revistas académicas hispanoamericanas (2001-2020): una aproximación con herramientas digitales. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(2), 44-66. <https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.17538>
- Figuera-Gazo, P., Buxarrais-Estrada, M. R., Llanes-Ordóñez, J. i Venceslao-Pueyo, M. (2018). Perfil, motivación y satisfacción académica en los estudiantes de máster: el caso de Ciencias Sociales y Jurídicas. *Estudios sobre educación*, 34, 19-37. <https://doi.org/10.15581/004.34.219-237>
- Gil, F. i Sánchez, A. (2015). Hacia una pedagogía universitaria. Los Seminarios de lectura en la Universidad. Dins: F. Gil i D. Reyero (ed.). *Educación en la Universidad de hoy. Propuestas para la renovación de la vida universitaria* (p. 34-49). Encuentro.
- Hinestroza, M. G., Sánchez, M. S., Kure, S. I. i Machado, M. C. M. (2019). Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana sociales. Revista de Investigación Científica*, 3(1), 1-14.
- Hutchins, R. M. (2018). *La universidad de utopía*. EUNSA.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinsón.
- Jaeger, W. (1957). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa-Calpe.
- Larrosa, J. (2019). *P de profesor*. Noveduc.
- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Crítica.
- Marín-Zapata, S. I., Román-Calderón, J. P., Robledo-Ardila, C. i Jaramillo-Serna, M. A. (2022). Soft skills, do we know what we are talking about? *Review of Managerial Science*, 16(4), 969-1000.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Desclée de Brouwer.

- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana*, 42, 85-102.
- Martínez, M. (2021). Por una Educación Superior comprometida y solidaria hoy. Dins: D. a. (ed.). *I Simposio Global UNISERVITATE* (p. 40-46). UNISERVITATE.
- Martínez, M. (2022). Consideraciones y argumentos a favor del aprendizaje-servicio en la educación superior y la universidad. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 14, 85-105. <https://doi.org/10.1344/RIDAS2022.14.5>
- Martínez, M., Buxarrais, M. R. i Esteban, F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 17-42.
- McEwan, H. (2011). Narrative reflection in the philosophy of teaching: genealogies and portraits. *Journal of Philosophy of Education*, 45(1), 125-140.
- Mendieta-Izquierdo, G. i Ramírez-Rodríguez, J. C. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 33(3), 435-443.
- Mellen, T., Tey, A. i Esteban, F. (2017). Formación ética en el grado de administración y dirección de empresas en España: posibles contrariedades. *Bordon*, 69(4), 51-62. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690404>
- Miranda-Rodríguez, R. A., Buxarrais Estrada, M. R. i Mercado-Ruiz, A. A. (2021). Propiedades psicométricas de una escala de personalidad moral en estudiantes universitarios mexicanos. *Acta de investigación psicológica*, 11(3), 36-47.
- Molesworth, M., Scullion, R. i Nixon, E. (2011). *The Marketisation of Higher Education and the Student as a Consumer*. Routledge.
- Monereo, C. i Pozo, J. I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía*. Síntesis.
- Newman, J. H. (1986). *The idea of a university*. University of Notre Dame Press.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Ortega i Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Alianza.
- Ortega i Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Payà, M. (1997). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural. Aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Random House.

- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Nobel.
- Pestalozzi, J. H. (1986). *Com Gertrudis educa als fills*. Eumo.
- Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Paidós Ibérica.
- Puig, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Graó.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sennet, R. (2013). *El artesano*. Anagrama.
- Serrano González-Tejero, J. i Pons Parra, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.
- Steiner, G. i Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Siruela.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.
- Tey, A., Vila, R. i Martínez, M. (2014). Competencias para el aprendizaje ético en estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 337-352. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6422>
- Tey, A., Llanes, J. i Martínez, L. (2023). Ethical competence in master's degrees: Definition and shaping factors. *Education Sciences*, 13, 11-37. <https://doi.org/10.3390/educsci13111137>
- Thoilliez, B. i Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy. Dins: F. Gil i D. Reyero (ed.). *Educación en la universidad hoy* (p. 82-97). Encuentro.
- Turkle, S. (2017). *En defensa de la conversación. El poder de la conversación en la era digital*. Ático de los Libros.
- Turull, M. i Buxarrais, M. R. (2018). La evaluación de la docencia en las universidades públicas catalanas: análisis comparativo de los diferentes manuales de evaluación. *Revista de Educación y Derecho*, 17, 1-30. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i17.21842>
- Viguerie, J. (2019). *Los pedagogos*. Encuentro.
- Wats, M. i Wats, R. K. (2009). Developing soft skills in students. *International Journal of Learning*, 15(12), 1-17. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v15i12/46032>
- Weber, L. E. (2016). *The university in the 21st century: Innovative, International, Proactive*. Glion Colloquium.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea.

NORMES PER ALS COL-LABORADORS

<https://bit.ly/3DKFESh>

EXTENSIÓ

Les propostes de cada quadern no poden excedir **l'extensió de 50 pàgines (en Word)**, uns 105.000 caràcters, amb espais, referències, quadres, gràfiques i notes inclosos.

PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Els textos han de mostrar, en format electrònic, un **resum** d'unes deu línies i tres paraules clau, no incloses en el títol. Així mateix, han de contenir el **títol**, un **abstract** i tres **keywords** en anglès.

Per a les **formes de citar i les referències bibliogràfiques**, cal remetre's a les utilitzades en aquest *Quadern*.

AVALUACIÓ

L'acceptació d'originals es regeix pel **sistema d'avaluació externa per experts**.

Els originals són llegits, en primer lloc, pel **Consell de Redacció**, que valora l'adequació del text a les línies i objectius dels *Quaderns* i si compleix els requisits formals i els mínims de contingut científic exigits.

Els originals són sotmesos, en segon lloc, a **l'avaluació de dos experts**, especialistes en la temàtica de la qual tracta l'original i l'àmbit disciplinari corresponent. Els autors reben els comentaris i suggeriments dels avaluadors i la valoració final amb les esmenes i canvis que cal fer, si és el cas, abans de ser acceptats per a la seva publicació.

Si els canvis exigits són significatius o afecten bona part del text, el nou original és sotmès a l'avaluació de dos experts externs i un membre del Consell de Redacció. El procés es duu a terme com a «doble cec».

REVISORS

<https://bit.ly/3oF4izw>

L'Institut de Desenvolupament Professional (IDP) de la Universitat de Barcelona inicià fa uns anys la publicació dels **QUADERNS DE DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA** amb l'objectiu de posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes relacionats amb la docència superior que els facilitessin la formació, l'intercanvi d'experiències i la difusió de «bones pràctiques» docents. Amb aquests *Quaderns* pretenem estar atents als temes nous i emergents en l'actual conjuntura universitària, per tal de donar a conèixer i difondre iniciatives innovadores en el camp de la docència universitària que responguin a les línies següents:

- Propostes de marcs de referència rigorosos i generals que ajudin a clarificar conceptes clau.
- Estratègies docents i bones pràctiques de planificació, metodologia i avaluació de l'ensenyament i aprenentatge desenvolupades en contextos acadèmics específics i diversos.
- Tècniques i tàctiques, amb un marcat caràcter didàctic, presentades en materials i propostes concretes de treball i reflexió sobre la pràctica d'equips docents disciplinaris o interdisciplinaris.