

INFORME FINAL

1) DADES DEL PROJECTE

Nom i cognoms del responsable: Amèlia Tey Teijón

Títol del projecte: L'aprenentatge de competències ètiques en la formació de Màster

Codi del projecte: 2020PID-UB/014

2) RESUM I DESCRIPTORS

2.1. Resum (150- 200 paraules)

Les competències ètiques són fonamentals en la formació universitària de Màster, i més especialment si es centra en el desenvolupament professional; però, alhora, són unes competències complexes (en el seu plantejament, en la intervenció i també en l'avaluació).

Per reduir aquesta complexitat, el projecte s'ha centrat en l'objectiu general de potenciar la millora de la qualitat formativa en els Màsters des de la incidència en les competències ètiques; i en aportar alhora un instrument d'avaluació a mode de rúbrica amb diversos nivells.

S'ha emmarcat en set Màsters, oficials i propis, atenent a la diversitat de possibilitats i àmbits disciplinaris (educació, salut, psicologia, antropologia i dret). Sis d'ells de la Universitat de Barcelona -que representen les tipologies de màster del context Espanyol- i un de professionalitzador de la Universidad Favaloro –Argentina

Concretament, els Màsters que hi participen de la Universitat de Barcelona són el Màster d'Advocacia, el Màster en Psicopedagogia, el Màster de Formació del Professorat, el Mòdul Transversal als Màsters de Recerca de la Facultat d'Educació, el Màster en Pedagogia Hospitalària al llarg de la vida, el Màster en Estudis Avançats sobre Exclusió Social (tots els de la Universitat de Barcelona) i el Máster en Neurociències (de la Universidad Favaloro)

Els resultats han estat en gran mesura els esperats. En general s'ha evidenciat la importància d'incidir en les competències ètiques i com afavoreix tenir instruments per valorar les accions realitzades a l'aula.

2.2. Descriptors

Línies d'innovació vinculades ([veure catàleg de línies d'innovació](#))

B) Aprenentatge professionalitzador

B1) Competències transversals: Competències genèriques i comunes per a totes les titulacions orientades al desenvolupament d'aptituds, coneixements i valors de l'alumnat vinculats amb l'activitat professional posterior. Establiment de metodologies per l'ensenyament, aprenentatge, avaluació i certificació de les competències definides.

C) Avaluació

C7) Instruments d'avaluació (rúbriques): Disseny de recursos i eines, tant del professorat com de l'alumnat, per millorar el coneixement dels aprenentatges que s'han generat en el procés d'ensenyament.

Paraules clau (màxim 5)

Competències, Compromís ètic, avaluació, rúbrica.

3) MANCANCES DETECTADES

Quines són les característiques específiques del context d'aplicació?

El context s'aplicació del projecte és el de Màster. Concretament es va plantejar amb cinc masters de la universitat de Barcelona, i un de la universitat de Favarolo (Argentina); tant oficials com propis; i de diversos àmbits disciplinaris (educació, salut, psicologia, antropologia i dret). Alhora, i precisament per la transversalitat de les competències, es va plantejar la intervenció e diverses assignatures, tant teòriques com també en les anomenades singulars. La relació de Màsters i assignatures és la següent.

Màster d'Advocacia, Assignatura: Litigació civil; Màster en Psicopedagogia, Assignatures: L'orientació i les Transicions Laborals i Orientació i Tutoria. Aquestes dues matèries s'han emmarquen dins dels dos itineraris possibles del màster: sòcio-laboral i educatiu respectivament; Màster de Formació del Professorat, Assignatures: Formació professional de la salut en el sistema educatiu: funcions, estructura, modalitat i organització, i Avaluació en formació professional. Aquestes matèries corresponen al mòdul específic de l'especialitat de Formació Professional; Mòdul transversal als màsters de recerca de la Facultat d'Educació, Assignatura: Anàlisi Quantitatiu de la investigació socioeducativa; Màster en Pedagogia hospitalària al llarg de la vida, Assignatura: Metodologia d'Intervenció I / Pràctiques; Màster en Estudis Avançats sobre Exclusió Social, Assignatura: Treball Fi de Màster; Màster en Neurociències, Assignatura: Neurobiologia de la Memòria y el Aprendizaje

Totes les persones que participen de la innovació pertanyen al grup d'innovació docent consolidat INTERSMASER (GINDOC-UB/127).

5. SITUACIÓ INICIAL

És sabut que en l'actualitat, la formació de màster proporciona una especialització en coneixements i tècniques que són específics d'un àmbit disciplinar concret (Dublín, 2004). En concordança amb l'entorn internacional, existeixen dos tipus de formació de màster en funció de la seva orientació o finalitat última: els màsters acadèmics i els orientats a l'especialització professional. Els màsters acadèmics o de recerca (concepte més utilitzat a Espanya), de caràcter més general, tenen com a finalitat incrementar el nivell de coneixement científic i la capacitat de recerca en un àmbit específic i, en general, estan enfocats a la realització dels estudis de doctorat. Per la seva banda, els màsters orientats a l'especialització professional capaciten en competències per a l'exercici professional. Alhora, en el cas específic d'Espanya, el marc legislatiu diferencia, dins dels màsters professionalitzadors, aquells que habiliten per a l'exercici d'una professió regulada, i les seves característiques són homogènies en totes les universitats. Aquest és el cas del Màster Universitari en Formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes –d'ara endavant Màster de Formació del Professorat- (Reial decret 1850/2009) i el Màster d'Advocacia (Reial decret 775/2011). D'aquesta manera, en la pràctica existeixen tres tipologies de màster amb realitats molt diferents (Figuera, Buxarrais, Llanes & Venceslao, 2018; Jurado, Figuera & Llanes, 2019).

En relació a l'estudiantat hi ha tres tipologies d'estudiants atesa l'experiència professional i els motius d'accés al Màster: a) aquells que accedeixen directament d'un grau afí al màster amb escassa experiència laboral i que busquen ampliar les seves competències professionals per a accedir al mercat de treball, b) aquells que tenen experiència professional (menys de cinc anys)

relacionada amb el camp professional i que busquen en el màster una consolidació del seu bagatge formatiu així com gaudir d'una nova experiència educativa i, c) aquells amb experiència professional (més de cinc anys) relacionada o no amb la formació que, o bé, pretenen ampliar la seva formació o busquen una redefinició o canvi del seu projecte professional.

Les competències ètiques, com a competències transversals, s'evidencien com a necessàries en la formació dels estudiants universitaris, ja sigui pel seu desenvolupament professional (on són clarament un element component per a una formació i desenvolupament professional de qualitat -no complementari-) o ja sigui pel desenvolupament personal i ciutadà dels estudiants. Alhora es va evidenciar que en molts casos hi havia un coneixement del codi deontològic, sense anar més enllà i apostar per generar un aprenentatge ètic que afavoreixi el desenvolupament de les competències ètiques. I aquí és on se situa l'equip i el projecte que es va realitzar. Aquesta és la situació amb la que inicialment es mou l'equip del projecte.

Quins problemes es van detectar inicialment? Com i quan s'ha considerat la necessitat de portar a terme l'actuació docent innovadora?

Des del grup assumim i defensem la idea que universitat és l'encarregada de preparar als futurs professionals per a que siguin capaços de comprendre la complexa realitat actual i prendre decisions amb una formació de qualitat. Per donar un sentit complet a aquesta frase cal matissar que una formació de qualitat és aquella que incideix en la vessant tècnica i procedimental; però que també ho fa, alhora i amb la mateixa consciència, en la vessant ètica, amb l'objectiu de crear condicions d'aprenentatge pel creixement dels estudiants com a persones, com a professionals i també com a una ciutadans actius, responsables i compromesos èticament amb la societat.

El Pla Bolonya va encetar a una nova manera d'entendre la formació universitària, coneguda com la formació en competències (European Council, 1996; 2007; European Comission, 2005,2006); que inclouen les cognitives, les tècniques i també les ètiques, morals i ciutadanes, o també anomenades personals (DeSeCo, 2002; González & Wagenaar, 2003).

Alhora, els canvis fonamentals en l'ocupació, en les últimes dècades, han incrementat la demanda de professionals competents, amb coneixements, habilitats i valors ètics, capaços de moure's de manera eficaç en un món laboral, caracteritzat per una gran incertesa, velocitat, risc, complexitat i interdisciplinarietat. L'educació universitària ha de preparar a aquests estudiants, futurs professionals, perquè estiguin dotats d'habilitats i coneixements que els capacitin per al treball (Figuera, Buxarrais, Llanes i Venceslao, 2018; Turull i Buxarrais, 2018) i per a la formació al llarg de la seva vida.

És cert que des de fa temps la majoria d'universitats reconeixen la importància de la formació ètica dels seus titulats, però ho fan amb freqüència identificant-la únicament amb la formació deontològica per a l'exercici de les diferents professions. Segons el nostre parer, el que importa no són, tan sols, els continguts deontològics, que sens dubte han de ser presents en la formació de tot professional, si no les condicions, pràctiques socials i activitats associades als diversos espais d'aprenentatge ètic. Aquestes són les estretament vinculades a les competències ètiques, en les que s'incideix en la mesura en què les universitats desenvolupen les seves funcions procurant assolir nivells òptims de responsabilitat en totes les seves dimensions, incorporant en el seu model formatiu pràctiques docents i d'aprenentatge que integrin la formació ètica dels estudiants, per a la pràctica professional i per a l'exercici dels futurs ciutadans (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002; Boni i Lozano, 2007; Escámez, García i Jover, 2008).

En aquest nou context el professorat universitari no pot ser únicament transmissor de coneixements sinó que ha de ser l'impulsor de l'aprenentatge de les competències i actituds que necessiten fer seves els estudiants (Celma Banaiges, 2005; Ramsden, 1992). I, també per tot això és fonamental que els estudiants prenguin consciència del seu procés d'aprenentatge per a situar-se de manera autònoma en un mercat laboral amb aquestes característiques.

A més a més, la formació de màster s'ha incrementat exponencialment en els últims anys, i concretament els estudis de l'àmbit de les ciències són els que han rebut major nombre d'estudiants (AQU, 2017; OCDE, 2016). El nivell de complexitat d'aquestes formacions, de segon cicle, fa que la competència ètica sigui un element fonamental en aquest nou marc curricular, com es deriva de l'anàlisi del marc de qualificacions que el Marc Espanyol de Qualificacions per a l'Educació Superior (MECES) es va encarregar d'elaborar un sistema compatible —i comparable— amb l'uropeu.

No obstant això, diferents evidències recopilades en els estudis previs realitzats en el marc del grup GREM assenyalats amb anterioritat confirmen mancances en el nivell d'adquisició de la competència ètica, que limiten el desenvolupament dels nivells recomanats. (Martínez, Buxarrais & Esteban, 2002; Martínez & Payà, 2007; Esteban i Martínez, 2012; Martínez, Tey & Vilà, 2014; Mellen, Tey & Esteban, 2017.) Així es va constatar, de fet, en els dos informes sobre l'avaluació dels estudis de màster elaborats per AQU (2014; 2017). Destaquen que la formació en competències clau és inferior a la requerida pels llocs de treball.

Alhora en diversos fòrums de professorat emergeix la preocupació per l'abordatge de les competències ètiques, la seva dificultat per tal d'incidir-hi pedagògicament i també per a la seva avaluació.

És en aquest marc que se va situar el projecte i les raons per les que es va proposar la innovació docent.

4) OBJECTIUS

En quin aspecte de la docència o aprenentatge s'ha incidit?

Tal i com s'ha avançat en apartats anteriors d'aquest informe, s'ha incidit en la competència ètica dels estudiants de set Màsters, a partir del disseny d'activitats per dur a terme a l'aula, amb el grup classe. Alhora també s'ha incidit en l'avaluació, clau per aconseguir una coherència entre els objectius i els resultats d'aprenentatge i competències. Per aquesta raó s'ha dissenyat una rúbrica, de diversos nivells, per valorar el nivell d'assoliment de l'activitat en relació als aspectes de competència ètica que s'hagi plantejat en cada cas.

Quins han sigut els objectius generals? i els específics?

L'objectiu principal del projecte ha estat el de potenciar la millora en la qualitat formativa en els Màsters des de la incidència en les competències ètiques, com transversals i essencials, en la formació de qualsevol estudiant universitari, i principalment aportar un instrument d'avaluació a model de rúbrica amb diversos nivells.

Per aconseguir-lo es va dissenyar tres objectius específics a treballar:

- 1) Conèixer l'autopercepció dels estudiants en relació al seu nivell de desenvolupament en competències ètiques, com a pretest i postest de la intervenció, per contrastar-lo amb la percepció del professorat un cop feta l'avaluació amb la rúbrica.
- 2) Elaborar una rúbrica d'avaluació a partir dels indicadors ja identificats, concrets i observables, per valorar en detall el grau d'incidència, des dels diversos Màsters, de la innovació proposada.
- 3) Dissenyar i implementar estratègies, a partir de l'avaluació de l'experiència, d'intervenció en les competències ètiques, ad-hoc, per cada Màster, vinculades a assignatures i a metodologies afins i significatives. Aquestes estratègies estaran associades a objectius d'aprenentatge i relacionades amb les competències de l'assignatura, són necessàries per poder copsar si hi ha o no millora en les competències ètiques un cop s'avaluin amb les rúbriques.

En termes generals, quina/es estratègies s'han portat a terme per incidir sobre les mancances detectades?

S'ha apostat per dissenyar activitats d'aprenentatge d'aula i rubriques d'avaluació multinivell.

5) DESENVOLUPAMENT DE L'ACTUACIÓ

Quines activitats s'han portat a terme per tal d'assolir els objectius?

Les activitats que s'ha dut a terme han estat les següents:

1. Administració de l'escala DMP als estudiants.

En relació a això ens hem trobat amb la dificultat dels diferents moments temporals d'inici dels Màsters i també de les assignatures. Aquest fet ha provocat diferents moments en l'administració de l'escala i una reducció considerable dels estudiants als que s'ha administrat. Alhora i per la mateixa raó no s'ha pogut fer una altra administració en finalitzar. Al mateix temps, en l'apartat de resultats es comenta les dificultats amb les que s'ha trobat l'equip del projecte.

2. S'ha dissenyat activitats per a les assignatures específiques que s'ha administrat en els Màsters. En relació a aquestes, també en l'apartat de resultats s'adjunta un exemple de fitxa realitzada.

3. S'ha analitzat els plans docents i s'ha fet la correlació entre les competències de les assignatures i dels màsters, les competències transversals de la UB i les dimensions de les competències ètiques.

4. S'ha dissenyat una taula en la que apareixia: Màster, assignatura, contingut relacionat, competències, estratègies, objectius d'aprenentatge, indicadors d'avaluació

5. S'ha identificat indicadors d'avaluació -generals i consensuats entre tot el professorat implicat i per a tot els Màsters- de les dimensions relacionades amb les competències ètiques (Construcció del jo, reflexió sociomoral, i convivencialitat)

6. Dels indicadors d'avaluació anteriors, s'ha elaborat rubriques multinivell per a cadascuna de les dimensions de la competència ètica, diferenciant la dimensió i els indicadors identificats anteriorment. En l'apartat de resultats apareixen les rúbriques complertes

Ha calgut modificar alguns dels objectius inicials? Quins i per què?

Com s'han desenvolupat les activitats previstes pel que fa a temps, fases proposades, etc.?

S'ha aconseguit totalment l'objectiu que per a nosaltres era més essencial en el projecte: l'elaboració completa de rúbriques que permetessin l'avaluació de les competències ètiques. Aquest era clau en la proposta de innovació ja que en altres recerques s'ha evidenciat com el professorat valora les competències ètiques com a importants i necessàries però no sap com incidir-hi intencionalment (sí que veuen quan ho fan a partir de la reflexió acompanyada) i principalment no saben com avaluar-la. Per tant, sovint desisteixen de treballar-la.

En relació a l'administració de l'escala DMP ens hem trobat amb la impossibilitat d'obtenir tota la mostra que ens havíem plantejat en un primer moment. La raó ha estat, tal i com s'ha apuntat en línies anteriors, els diferents moments en els el que el professorat ha estat en contacte amb els estudiants. En ser tan diversos resultava impossible recollir tota la mostra que ens vam plantejar en un inici i es va decidir treballar amb una part d'aquesta perquè aquest no era l'objectiu principal del projecte d'innovació, que era l'elaboració de les rúbriques. Alhora els resultats obtinguts no han estat els esperats però això no ha incidit en el disseny de les activitats, la realització de les mateixes i el disseny i ús de la rúbrica per avaluar-les.

S'ha pogut realitzar la meitat de les estratègies que ens havíem plantejat per baixa mèdica d'alguna de les persones del projecte.

No obstant, des de l'equip considerem que sí que s'ha aconseguit respondre a allò que ens plantejàvem com essencial, tal i com es podrà comprovar posteriorment.

Quins recursos, programes, qüestionaris, instruccions, materials o altres s'han utilitzat per a l'aplicació del projecte?

Per l'establiment dels objectius proposats s'han creat dos tipus d'instrument. Per una banda, el qüestionari DPM del GREM i, d'altra banda, una rúbrica per cada dimensió de la competència ètica que té el repte d'avaluar l'aprenentatge dels estudiants.

1) ESCALA D'ACTITUD

L'escala d'actitud que ja disposem, procedeix d'estudis anteriors amb una elevada fiabilitat (Alfa de Crombach de 0,827). L'escala d'actitud DPM es va administrar a estudiants de 1r i de darrer curs dels estudis de Pedagogia i d'Infermeria de la Universitat de Barcelona durant el curs 2010-11 i se'n van analitzar els resultats obtinguts. La mostra fou de 581 estudiants. Mesura els tres grans àmbits de competències de l'aprenentatge ètic –construcció del jo, reflexió sòcio-moral i convivencialitat- a partir de les respostes en 5 graus. Es tracta d'una escala de 36 ítems que valoren competències ètico-ciutadanes i en les que es considera la seva representativitat en funció de les dimensions de la personalitat moral del model teòric elaborat pel GREM. Les dimensions a les quals es refereix són l'autoconeixement, l'autoregulació, les habilitats pel diàleg, les habilitats socials, l'empatia, la comprensió crítica, el raonament moral i el judici moral i la transformació de l'entorn.

En l'escala es va assegurar que no es produís multidimensionalitat en cap dels ítems, pel que 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 això, en aquest cas, per assegurar la consistència interna de l'instrument se'ls va considerar com a excloents, pel que cadascun dels ítems se'l va atribuir únicament a una dimensió. De la mateixa manera, per

assegurar la validesa i fiabilitat de les dades que s'obtingui, 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 de cadascun dels ítems 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 l'escala identifica conductes observables, o autobservables, és a dir, manifestacions externes d'actituds relatives al desenvolupament moral, a partir de les quals es pot identificar amb tres grans àmbits de la personalitat moral que després es vol identificar: la construcció del jo, la convivencialitat i la reflexió sòcio-moral (Buxarrais, Martínez, Noguera & Tey, 2003; Martínez, Tey & Vila, 2014).

2) RÚBRIQUES D'AVALUACIÓ

Per tal d'avaluar l'eficàcia de les estratègies proposades en relació a les competències ètiques, el grup proposa el disseny de desenvolupament d'una rúbrica que es desenvoluparà en el si del projecte a partir dels indicadors anteriorment presentats en l'apartat d'avaluació –indicadors d'avaluació–.

La rúbrica s'ha desplegat en tres nivells: competència en desenvolupament (0-4,9), nivell competent (5-7,9) i nivell avançat de la competència (8-10). Cadascun d'aquests nivells està associat a una forquilla de puntuació entre 0 i 10 per tal que el professorat pugui relacionar-ho amb qualsevol dels sistemes d'avaluació que proposi a la seva assignatura.

La intenció del grup és aconseguir que el professorat se senti capaç d'incidir en les competències ètiques, tant a nivell pedagògic –amb les estratègies– com també a nivell d'avaluació–amb les rúbriques–.

Procediment per l'aplicació dels instruments d'avaluació. Descriure el procediment previst per recollir dades sobre els indicadors analitzats mitjançant l'ús dels instruments d'avaluació.

1) ESCALA D'ACTITUD

L'escala d'actituds DMP, dissenyada per conèixer l'autopercepció dels estudiants en competències ètiques, es va administrar on-line en cadascuna de les assignatures proposades (tenint en compte la casuística abans esmentada). En un primer moment es va pensar d'aplicar-la a l'inici i al final de cada assignatura però la realitat va fer que canviéssim el plantejament. Ens vam trobar que els màsters tenien moments molt diferents d'inici de les assignatures, de mesos, de semestres o bé de curs, i això va provocar que ens plantegéssim una única administració, per conèixer el nivell inicial de percepció dels estudiants i, en acabar l'activitat, l'administració de l'autoavaluació del googleform en acabar. Les dades recollides es van analitzar a partir del programa SPSS.

2) RÚBRIQUES D'AVALUACIÓ

Una vegada realitzada la intervenció, el professorat va avaluar-la a partir de la rúbrica dissenyada a tal efecte. Els resultats finals permetran a l'equip avaluar la idoneïtat del procés, dels instruments, així com les metodologies i estratègies utilitzades; amb el propòsit d'introduir millores a tots els nivells: instruments i indicadors, metodologies i estratègies.

S'han produït canvis o adaptacions pel que fa a l'organització, plantejament, materials utilitzats o actuacions inicialment previstes? Quins i per què?

Quins problemes han aparegut durant el procés? Com s'han solucionat?

En el cas de disposar-ne, com s'ha gestionat el finançament i a quins àmbits o recursos s'ha destinat?

Els canvis que s'ha produït s'han explicat en els apartats anteriors, tant en relació a l'administració del DMP com també en la intervenció amb estratègies

6) AVALUACIÓ, RESULTATS I INTERPRETACIÓ

6.1. Avaluació

Per avaluar l'efectivitat de la innovació el professorat ha utilitzat les rubriques d'avaluació construïdes ad hoc per al projecte. Amb aquestes ha pogut evidenciar en cada cas el nivell dels estudiants i les dimensions en les que per a valorar la idoneïtat i l'eficàcia de l'activitat. Ha estat un bon instrument per avaluar l'abast de la innovació.

6.2. Resultats i interpretació

Els resultats obtinguts han estat satisfactoris i en correspondència als objectius plantejats. En aquest apartat es diferenciarà segons els objectius proposats.

En relació a l'objectiu de conèixer l'autopercepció dels estudiants en relació al seu desenvolupament en competències ètiques ens hem trobat amb una situació inesperada i que ens ha impedit arribar a extreure resultats com esperàvem. El fet és que si bé en les altres dues ocasions en les que es va administrar l'escala, el resultat de la fiabilitat i l'alfa de Cronbach era alta -tal i com s'ha comentat en apartats anteriors- en aquest cas el resultat obtingut ha estat baix, pel que s'ha considerat que era imprescindible realitzar una anàlisi a fons de les raons d'aquesta discrepància. Seguidament s'especifiquen els resultats per Màster.

Tabla 4. Análisis de fiabilidad por cada máster

	<i>n</i>	Alfa de Cronbach
1 MÀSTER D'ADVOCACIA	101	0,480
2 NEUROCIÈNCIES	76	0,319
3 MÀSTER EN PSICOPEDAGOGIA	94	0,432
4 MÀSTER EN FORMACIÓ DE PROFESSORAT	70	0,367
5 MÀSTER EN ESTUDIS AVANÇATS SOBRE EXCLUSIÓ SOCIAL	7	-0,370
6 MÒDUL TRANSVERSAL ALS MÀSTERS DE RECERCA DE LA FACULTAT D'EDUCACIÓ	28	0,413

No obstant, i tenint en compte que aquesta convocatòria se centrava en la proposta d'innovació i que els resultats obtinguts en aquesta part no entorpien en cap sentit els altres objectius s'ha optat per prioritzar els altres, i molt especialment la rúbrica d'avaluació.

En relació a les estratègies que s'ha dut a terme a l'aula, el professorat ha evidenciat un procés de reflexió molt més intencional i sistemàtic en relació a continguts que anteriorment no sabia com treballar o bé en els que incidia menys formalment. Han evidenciat una millora en el posicionament dels estudiants en temes moralment rellevants, i un procés més assossegat

d'anàlisi dels mateixos. Els ha permès partir d'interrogants i no tant d'informacions que, anteriorment, plantejaven com a "veritats absolutes" i, d'aquesta manera, des de la creació del conflicte cognitiu ens els estudiants, els ha provocat "anar més enllà del que feien en altres edicions.

En les sessions que es va realitzar es va proposar una primera part més teòrica i de conceptualització per després proposar-los l'activitat.

A continuació es pot veure un exemple de fitxa de l'activitat, en aquest cas realitzada a l'assignatura Orientació i Transicions Laborals del Màster en Psicopedagogia. És en castellà ja que la professora imparteix docència en aquest idioma.

HABLEMOS DE LA ÉTICA EN LA ACTUACIÓN PROFESIONAL

ÁMBITOS DE INCIDENCIA DE LA ACTIVIDAD

Construcción del yo y reflexión sociomoral

ESTRATEGIA

Dilema moral

DURACIÓN: 1h aproximadamente

PRESENTACIÓN

En el tema 3 y 4 nos hemos adentrado en la realidad del psicopedagogo en el ámbito sociolaboral. Hemos reflexionado sobre competencias técnicas que son importantes en la realización de nuestras funciones. Pero es cierto que hay un conjunto de competencias transversales fundamentales para el profesional de la psicopedagogía y para el conjunto de profesionales.

Nos referimos entre otras COMPETENCIAS ÉTICAS reflejadas en la formulación del propio proyecto formativo del máster y que son un reflejo de las formuladas por la Universidad de Barcelona para la formación de todos sus estudiantes.

COMPETENCIAS DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL MÁSTER

Responder y actuar de manera adecuada y profesional, teniendo en cuenta el código ético y deontológico de la profesión.

Tomar decisiones a partir del análisis reflexivo de los problemas, aplicando los conocimientos y adelantos de la psicopedagogía con actitud crítica.

COMPETENCIAS BÁSICAS (TRANSVERSALES DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA)

Compromiso ético

Capacidad crítica y autocrítica (TD)

Capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas (RA)

Capacidad de aprendizaje y responsabilidad

Capacidad de análisis, de síntesis, de visiones globales y de aplicación de los saberes a la práctica (TD)

Capacidad de tomar decisiones y de adaptarse a nuevas situaciones (TD) (RA)

Los procesos de ORIENTACIÓN están empapados DE SITUACIONES EN LAS QUE SE PONE EN JUEGO VALORES (o cuestiones que tienen que ver con lo aspectos a los que damos importancia y consideramos valioso), que en ocasiones provocan CONFLICTO CON RELACIÓN A LOS MISMOS. Estas situaciones emergen en la actividad desarrollada directamente como orientadores/as o en aquellas actividades de carácter profesional relacionadas con el trabajo en equipo con otros profesionales o en red con otros organismos

Por ello es importante saber de qué hablamos y qué conceptos están relacionados (ver gráfico 1-3) qué papel juegan en nuestra profesión y como poder reflexionar sobre los mismos (gráfico 4)

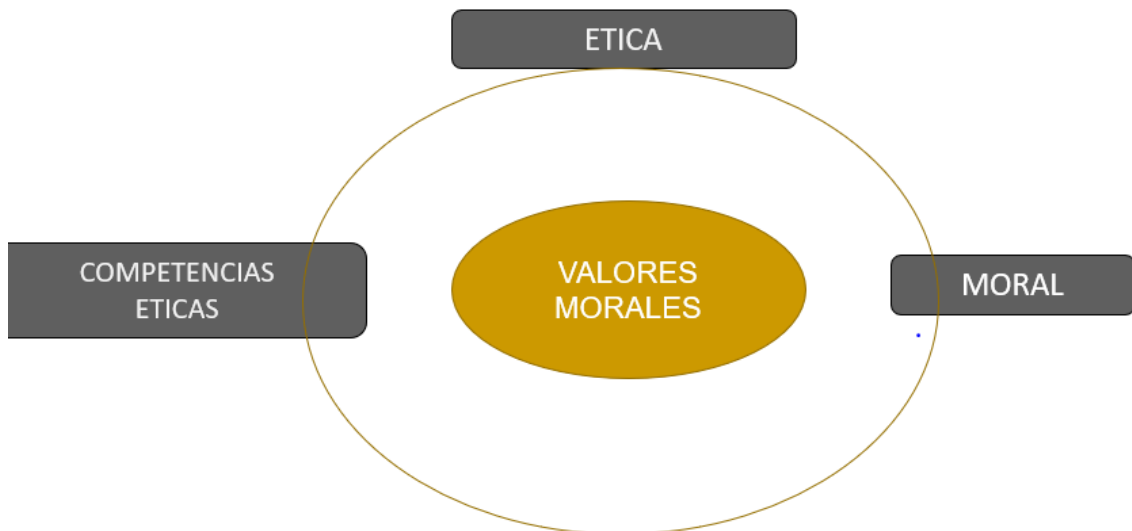


Gráfico 1

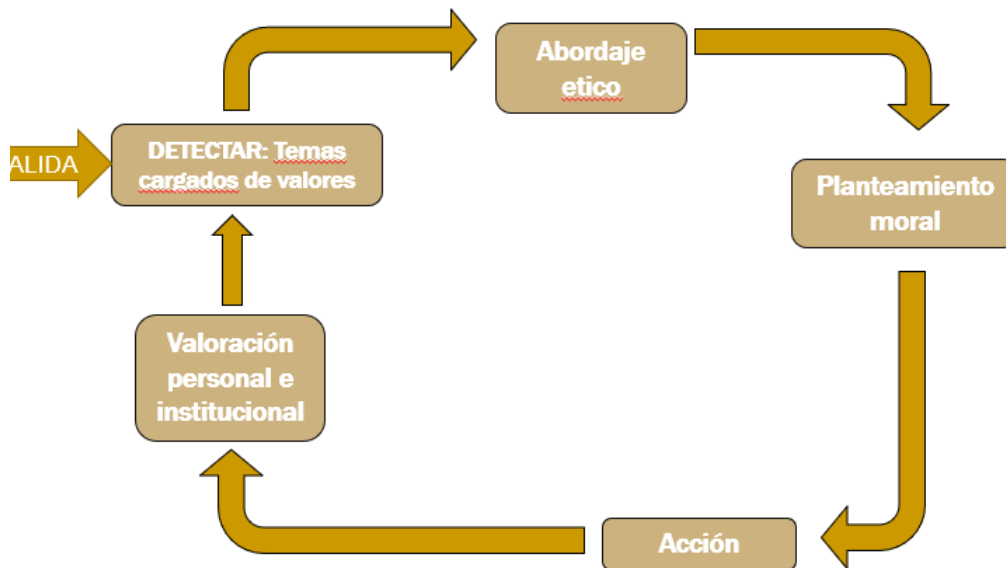
¿Qué son los valores?



- Lo que añadimos a un objeto para obtener un bien
- Lo que nos une con los otros (cuando se comparten bienes)
- Lo que permite construir comunidad (compartir valores positivos)
- Lo que guía la acción y la toma de decisiones en situaciones controvertidas (capacidad de elección)

LISTA DE VALORES					
SATISFACCIÓ	COMPRESIÓ	ACCEPTACIÓ	LLIBERTAT	AUTODOMINI	CORATGE
PACIÈNCIA	COMPASSIÓ	AUTONOMIA	ALEGRIA	OPTIMISME	PREVISIÓ
COMPROMÍS	SERENITAT	COOPERACIÓ	SINCERTITAT	AMABILITAT	SENZILLESA
GENEROSITAT	HUMILILITAT	RESPECTE	FRANQUESA	EQUILIBRI	AUTONOMIA
RESPONSABILITAT	HONESTETAT	COMUNICACIO	FORTALESA	DISCIPLINA	PUNTUALITAT
TRANSFORMACIO	RESISTÈNCIA	ADMIRACIÓ	MADURESA	PRECISIÓ	ESTABILITAT
ARREPENTIMENT	GOIG/ GAUDI	CREATIVITAT	TOLERÀNCIA	INDIVIDUALITAT	ASSERTIVITAT
CONSTÀNCIA	DIÀLEG	PERSPICÀCIA	ACCEPTACIÓ	FIDELITAT	AMISTAT

Reflexionar acerca de los valores personales: el rol del profesional



ACTIVIDAD

La actividad se ha planteado con la finalidad de poner en práctica algunos de los aspectos que nos acercaran a nuestro yo moral y su relación con la ética profesional.

La actividad parte de un dilema moral expresado en el caso de Joana y a partir del cual se plantearán un conjunto de cuestiones a trabajar en pequeño y gran grupo.

EL CASO DE JOANA

Joana trabaja como técnica de formación y orientación en una empresa privada que desarrolla programas subvencionados por el SOC y otras entidades. Les han concedido una subvención para desarrollar un programa para personas en paro, con acciones de formación y orientación. En una reunión se plantea la determinación de criterios para el acceso de los usuarios y la selección de los profesionales que estarán a cargo de la formación en el ámbito de las aulas para la búsqueda de empleo. El debate se vuelve más encarecido porque una parte de los integrantes de la reunión plantean que el dominio de la lengua catalana (nivel C) tiene que ser un criterio excluyente para los formadores. Dentro del grupo empiezan a emerger argumentos diferentes; y las cuestiones ideológicas van “empañando” el debate más técnico. Las palabras y gestos empiezan a subir de tono. El tema de la lengua ha creado ya algún problema y hay una cierta sensación de la existencia de “bandos”.

Joana está a favor de que el nivel de catalán sea un elemento para la selección de formadores porque será una vía para la integración de los ciudadanos. En el otro lado, entre aquellos que han manifestado la postura contraria, se encuentran María y Nacho, que creen que la mayoría de los usuarios serán castellanoparlantes o, incluso, extranjeros sin dominio de estas lenguas.

Para ellos, habría que priorizar, pues, su experiencia técnica en el ámbito de formación. María y Nacho son sus colegas más cercanos, hay muy buena relación personal, se entienden a nivel profesional y, además, coincide que ellos tres conforman el departamento de gestión de las aulas de búsqueda de empleo. Normalmente Joana es una persona muy sincera, que considera que hay que ir con la verdad por delante, pero en esta ocasión empieza a sentirse muy incómoda en la reunión por la situación creada.

Le preguntan cual es su posición y duda. ¿Qué debería hacer Joana?

ANÁLISIS DEL CASO

PARTE A. ANÁLISIS PERSONAL/INTERPERSONAL

TRABAJO EN GRUPO

¿Existe un conflicto para Joana? ¿Cómo se definiría?

¿Cuáles son los aspectos clave de la situación?

¿Cuáles son los valores que se ponen en juego?

¿Qué consecuencias/efectos pueden derivar de uno u otro?

¿Se mezcla la ética personal y la profesional? ¿Creéis que llega a incidir en temas deontológicos?

¿Cómo podría gestionarse este conflicto?

Puesta en común y debate sobre el caso.

EXTRAER LOS ELEMENTOS CLAVE EN RELACIÓN CON LOS VALORES QUE EMERGEN EN EL CONFLICTO

PARTE B. ANÁLISIS INSTITUCIONAL

DEBATE EN GRUPO CLASE

A nivel de organización

¿Qué problemas existen en este caso?

¿Cuáles son las posibles soluciones? ¿Podrías seleccionar tres valores que identifiquen las vías de solución que consideres más adecuadas?

¿Habéis vivido situaciones similares en vuestra vida académica o profesional?

¿Podrías describir otras situaciones en las que, como profesionales, podrían aparecernos contradicciones internas de conflicto?

SINTESIS DE CONSENSO

CIERRE

INDICADORES DE EVALUACIÓN
INDICADORES “CONSTRUCCIÓN DEL YO”
<ul style="list-style-type: none">• <i>Responsabilidad. Funciones profesionales, Valorar consecuencias, conflictos éticos</i>• <i>Toma de conciencia y clarificación de la propia postura</i>• <i>Critica y autocrítica.</i>• <i>Gestión emocional.</i>
INDICADORES DE REFLEXIÓN SÓCIOMORAL
<ul style="list-style-type: none">• <i>Reconoce el diálogo como estrategia para afrontar los conflictos. Utiliza el diálogo para favorecer un buen clima de colaboración activa entre los compañeros. Contribuye al diálogo y la negociación ante conflictos. Muestra actitud empática y se capaz de ponerse en el lugar del otro. Valora como legítimas las opiniones contrarias a su (respeto las ideas de los otros), y acepta las críticas constructivas, también en relación a sus producciones.</i>• <i>Acepta las aportaciones de los otros en trabajo en grupo, cuando son diferentes a las suyas. Utiliza actitudes asertivas cuando las producciones de los compañeros contienen errores y/o no responden a los objetivos planteados.</i>• <i>Muestra desaprobación ante situaciones de discriminación. Se implica activamente en proyectos de sostenibilidad, voluntariado, de acción comunitaria realizados en equipos.</i>• <i>Participa en grupos que le permitan proponer actuaciones de mejora. Propone soluciones ante los ataques de opiniones y propuestas ajenas.</i>• <i>Estimula y agradece las aportaciones de los otros en el trabajo en equipo. Asume la tarea individual como imprescindible para lograr el resultado colectivo. Se siente vinculado a los problemas que afectan en la comunidad.</i>

Per respondre si s'ha registrat millores en els resultats, cal referir-se a la rúbrica d'avaluació construïda. Realment el professorat ha expressat que l'activitat realitzada i, principalment el fet de poder recórrer a l'avaluació a partir de la rúbrica els ha donat molta més seguretat per seguir incidint en aquest àmbit. Ha hagut una correspondència entre el que es plantejaven en els objectius de l'activitat i els elements que apareixien en la rúbrica pel que es valora una millora en els resultats.

Certament sembla que hi ha una millora en el procés d'aprenentatge tot i que també es fa èmfasi en la importància d'incorporar practiques d'aquestes amb més freqüència i en altres assignatures del Màster per assegurar una transformació i un aprenentatge realment significatiu. A continuació es pot veure les rúbriques realitzades pel grup per l'avaluació de la construcció del jo, la reflexió i la convivencialitat.

CONSTRUCCIÓ DEL JO				
<i>Està vinculada a l'esfera més íntima, on són fonamentals el coneixement personal, la capacitat de regulació i autocontrol, i l'autoestima. És a través del qual prenem consciència de com som, de com ens agradaria ser.</i>				
		COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (A vegades/ sovint/ freqüentment)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (casi 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 altre persona els presenta). No analitza críticament els valors ètics, principis i procediments propis d'una determinada professió, ni sap com portar-lo 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-lo 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-ho 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; i/o no mostra capacitat per valorar les conseqüències de les seves accions; i/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 POSTURA	PRESA DE CONSCIÈNCIA	No clarifica la seva postura per arribar a opinions i judicis rigorosos. No és conscient que actua de manera reflexiva davant d'una situació ètica.	Clarifica la seva postura per arribar a opinions i judicis rigorosos. És conscient que actua de manera reflexiva davant d'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 postura per arribar a opinions i judicis rigorosos. És conscient que actua de manera reflexiva davant d'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 per recolzar la seva postura. No integra les referències teòriques amb el seu propi plantejament. Encara que es documenti, no és capaç de clarificar la seva postura, contrastant-la amb plantejaments contraris.	Busca referents teòrics per recolzar la seva postura. Integra les referències teòriques amb el seu propi plantejament. Es documenta, tot buscant informació més enllà de les referències mínimes per clarificar la seva postura, fins i tot contrastant amb plantejaments contraris.	Busca referents teòrics per recolzar la seva postura. Integra les referències teòriques amb el seu propi plantejament. Es documenta, tot buscant informació més enllà de les referències mínimes per clarificar la seva postura, 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 coherència entre les seves idees i les seves accions després d'haver analitzat críticament els diferents plantejaments teòrics.
AUTOCONCEPTO I AUTOIMATGE AJUSTADA A LA REALITAT	CONEIXEMENTS	No és capaç d'autoavaluar les seves produccions i/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-ho a un comportament professional ètic.	Autoavalua les produccions i/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 a un comportament professional ètic.	Autoavalua les produccions pròpies i/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 a un comportament coherent ètic.
	CRÍTICA	No aplica l'autocrítica en el propi treball, (encara que ho faci) no es 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 a les tasques realitzades com en les actituds mostrades en l'acompliment professional.	Mostra una actitud proactiva a partir del feedback dels experts en l'acompliment professional, per efectuar els canvis pertinents el treball desenvolupat Aaplica l'autocrítica en el propi treball, procurant la seva continua millora en la realització de les tasques.	Aplica l'autocrítica en el propi treball, procurant la seva continua millora en la realització de les tasques. Accepta la crítica i les propostes de millora efectuades per persones expertes tant en relació a les tasques realitzades com en les actituds mostrades en l'acompliment professional.
GESTIO EMOCIONAL		No és capaç de regular les seves emocions davant de 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 a explorar noves possibilitats, encara que a vegades no és capaç de saber 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.

REFLEXIÓ SÒCIO-MORAL			
<i>Afavoreix el procés de pensament, complex i crític, en relació a qüestions o temàtiques ètiques i/o morals, de conflicte i jerarquia de valors. S'entremesclen les creences, idees prèvies, símbols, sentiments i emocions propis juntament amb els de l'entorn i la comunitat.</i>			
	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) <i>(A vegades/ sovint/ freqüentment)</i>	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) <i>(casi sempre/sempre)</i>
ARGUMENTANCIONS I RAONAMENTS	Presenta dificultats en la reflexió dels arguments que estan molt allunyats dels seus, i/o no és capaç de valorar-los com a legítims. No té les habilitats i coneixements suficients per analitzar un problema ètic.	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	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

	<p>No argumenta amb sentit crític i responsable i basa les seves opinions en idees no contrastades i/o subjectives.</p> <p>Pot atribuir-se les idees dels altres com a pròpies.</p>	<p>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.</p> <p>Dona arguments amb sentit crític i responsable i basa les seves opinions en idees raonades sense atribuir-se les dels altres com a pròpies.</p>	<p>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.</p> <p>Dona arguments amb sentit crític i responsable i basa les seves opinions en idees raonades sense atribuir-se les dels altres com a pròpies.</p>
JUDICIS I DECISIONS EMESES	<p>Abans de prendre una decisió, no reflexiona sobre les seves conseqüències, i a més li costa quan està implicat emocionalment.</p> <p>No és capaç de modificar el seu punt de vista, després d'una conversa.</p> <p>No mostra habilitats per argumentar i fer transferències directes a situacions noves replicant els criteris utilitzats en altres situacions.</p> <p>Li costa organitzar i planificar tasques que impliquin la recerca de noves idees contrastades i coneixements des d'un punt de vista ètic.</p>	<p>Abans de prendre una decisió, reflexiona sobre les seves conseqüències, però li costa més quan està implicat emocionalment.</p> <p>Pot modificar el seu punt de vista, després d'una conversa, si ho considera adient.</p> <p>Argumenta i fa transferències directes a situacions noves i/o a problemes imprevistos, replicant criteris utilitzats en altres situacions. Li costa extrapolar reflexions ètiques, adequant les seves argumentacions a diferents situacions.</p> <p>Organitza i planifica tasques que impliquin la recerca de noves idees contrastades i coneixements des d'un punt de vista ètic.</p>	<p>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.</p> <p>Pot modificar el seu punt de vista, després d'una conversa, si ho considera adient. I a més mostra assertivitat davant d'opinions contraries.</p> <p>Argumenta amb creativitat a situacions noves i/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.</p> <p>Organitza, planifica, elabora i executa tasques que impliquin la recerca de noves idees i coneixements des d'un punt de vista ètic.</p>
COMPREENSIÓ CRÍTICA SOCIAL	<p>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.</p> <p>Li costa investigar processos, estratègies i resultats en contextos inter i/o multidisciplinaris i socioculturals per transferir-los o adaptar-los a la pròpia pràctica des d'una visió crítica i constructiva.</p> <p>No és conscient de l'impacte social i humà de les tasques realitzades i de les actituds</p>	<p>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.</p> <p>Investiga processos, estratègies i resultats en contextos coneguts inter i/o multidisciplinaris i socioculturals però té dificultats per transferir-los o adaptar-los a la pròpia pràctica.</p> <p>Valora l'impacte social i humà de les tasques</p>	<p>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.</p> <p>Investiga processos, estratègies i resultats en contextos inter i/o multidisciplinaris i socioculturals per transferir-los o adaptar-los a la pròpia pràctica des d'una visió crítica i constructiva.</p> <p>Valora l'impacte social i humà de les tasques realitzades i de les actituds mostrades, així com de la seva incidència en el reconeixement social de la professió.</p>

	mostrades, així com de la seva incidència en el reconeixement social de la professió.	realitzades i de les actituds mostrades.	
--	---------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------	--

CONVIVENCIALITAT			
<i>És la capacitat de saber compartir un espai amb persones diferents a 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.</i>			
	COMPETÈNCIA EN DESENVOLUPAMENT (0-4,9)	NIVELL COMPETENT (5-7,9) (A vegades/ sovint/ freqüentment)	NIVELL AVANÇAT DE LA COMPETÈNCIA (8-10) (casi sempre/ sempre)
HABILITATS DIALÒGIQUES I EMPATIA	<p>Reconeix el diàleg però no és capaç d'utilitzar les habilitats dialògiques (saber escoltar, expressar-se, respectar el torn de paraula) per la gestió de situacions de treball en equip ni en la negociació davant de 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).</p> <p>No accepta les aportacions dels altres en treball en grup, quan són diferents a 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 i/o no responen als objectius plantejats.</p>	<p>Utilitza les eines dialògiques quan ha de resoldre conflictes entre els companys del grup, però li consta mantenir-les quan costa arribar a consensos. Mostra actitud empàtica però li costa posar-se en el lloc de l'altre quan es una de les parts implicades. Valora com a legítimes les opinions contràries a la seva (respecta les idees dels altres), depenent de l'interlocutor.</p> <p>Accepta les aportacions dels altres en treball en grup, quan són diferents a 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 i/o no responen als objectius plantejats.</p>	<p>Reconeix el diàleg com estratègia per 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 es 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 a les seves produccions i treballs acadèmics.</p> <p>Accepta les aportacions dels altres en treball en grup, quan són diferents a les seves. Utilitza actituds assertives quan les produccions dels companys contenen errors i/o no responen als objectius plantejats. Estimula i agraeix les aportacions dels altres en el treball en equip.</p>
IMPLICACIÓ I COMPROMÍS ACTIU	<p>No mostra desaprovació davant situacions de discriminació. No s'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips.</p> <p>No participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. No proposa solucions davant dels atacs d'opinions i propostes alienes.</p>	<p>Mostra desaprovació davant situacions de discriminació i/o injustícia. S'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips.</p> <p>Participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. Proposa solucions davant dels atacs d'opinions i propostes alienes.</p> <p>Assumeix la tasca individual com a imprescindible per assolir el resultat col·lectiu. Se sent vinculat als problemes que afecten a la comunitat.</p>	<p>Mostra desaprovació davant situacions de discriminació i/o injustícia. S'implica activament en projectes de sostenibilitat, voluntariat, d'acció comunitària realitzats en equips.</p> <p>Participa en grups que li permetin proposar actuacions de millora. Proposa solucions davant dels atacs d'opinions i propostes alienes.</p> <p>Assumeix la tasca individual com a imprescindible per assolir el resultat col·lectiu. Se sent vinculat als problemes que afecten a la comunitat.</p>

Per tant, i per concloure, sí que es considera que el projecte afavoreix potenciar una millora en la qualitat formativa en els Màsters des de la incidència en les competències ètiques, com a transversals i essencials i, alhora, aporta un instrument d'avaluació d'aquestes, útil i clarificador per al professorat

7) VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Actualment, un cop acabat el projecte, es valora encara més la necessitat d'incidir en les competències ètiques, i la importància de fer-ho des de la transversalitat, amb activitats i estratègies concretes, relacionades amb continguts d'assignatures -tant més teòriques com les singulars- i amb un recolzament, objectiu, per tal de valorar l'experiència i el resultat -en aquest cas a mode de rúbriques-.

Els resultats obtinguts fan absolutament viable l'aplicació del nou plantejament docent, si bé és cert que en l'equip ha emergit la necessitat de plantejar formació al professorat en aquest àmbit. Conèixer el que representen les competències ètiques i com pot incidir-s'hi pedagògicament, des de les diverses facultats i màsters, és clau per assegurar la bona viabilitat d'aquesta proposta en altres moments.

El professorat que ha format part de l'equip és mostra altament satisfet de l'experiència i verbalitza el canvi de mirada del que suposa la formació universitària quan s'incideix en un àmbit tan rellevant professional i personalment com és aquest. L'altre element de l'equació són els estudiants i, a l'igual que el professorat, es van mostrar molt satisfets de l'experiència. Les activitats realitzades els van semblar engrescadores, interessants i molt suggeridores. Els va aportar una manera diferent, complementària i molt més completa, d'analitzar els casos. Van evidenciar la dimensió ètica com a component necessari de la seva formació i van mostrar interès, motivació i desig d'aprofundir des d'una perspectiva en la que es combinava elements teòrics i pràctics i en la que evidenciaven, des d'un primer moment, implicacions en el seu desenvolupament professional.

En relació a la difusió, s'està preparant un llibre resultat de tot el procés realitzat per tal de poder oferir a la comunitat universitària eines i instruments que afavoreixin la millora en la qualitat de la formació docent.

8) REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BEAUCHAMP, T. & CHILDRESS, J. (2001). Principles of Biomedical Ethics (5^ª ed.). Nueva York: Oxford University Press.

BONI A. & LOZANO, J.F. (2007). The generic competences: an opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education, Higher Education, 54, 819-831.

CASADO, M., MARTÍNEZ, M., & DO CÉU PATRAO NECES, M. (Coords.) (2017). Declaració sobre ètica i integritat en la docència universitària. Barcelona: Observatori de Bioètica i Dret. Universitat de Barcelona.

DeSeCo. (2002). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. Paris: OECD.

BUXARRAIS, M.R., MARTÍNEZ, M., NOGUERA, E., & TEY, A. (2003). Teachers evaluate the Moral Development of their students. W. Veugelers and F. Oser (Ed.) Teaching in Moral and Democràtic Education. New York/Bern: Peter Lang Publishers, 173-192.

ESCÁMEZ, J., GARCÍA, R., & JOVER, G. (2008). Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education? Journal of Moral Education, 37, 41-53.

ESTEBAN, F. & MARTINEZ, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? La universidad como comunidad ética. Revista Bordón, 69 (3), 77-92.

- EUROPEAN COUNCIL. (1996). White Paper: Conclusions on the "Teaching and Learning: Towards the Learning Society", number 3 (96/C, 195/01, in OJEC 6.VII.1996).
- EUROPEAN COUNCIL. (2007). On the new skills for new jobs. Official Journal of the European Union. 2007/C 290/01. Brussels.
- EUROPEAN COMMISSION. (2005). July, 8. Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning. Commission Staff Working Document, SEC (2005) 957.
- EUROPEAN COMMISSION. (2006). September, 5, "Implementing the Community Lisbon Programme", Proposal for a Recommendations of the European parliament and the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, COM (2006) 479 final.
- GILLIGAN, C. (1985). La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino. México: Fondo de Cultura Económica.
- GONZALEZ, J. & WAGENAAR, R. (Eds.). (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- GONZALEZ, F. (2017). Globalización y relativismo: reflexiones sobre Ética de la Cultura. Revista ADELANTE-AHEAD, 8(1), 88-90.
- MARTÍNEZ, M., BUXARRAIS, M^a R., & ESTEBAN, F. (2002) La universidad como espacio de aprendizaje ético. Revista Iberoamericana de Educación, 29, 17-43.
- MARTINEZ GONZALEZ, O. J. (2007). El modelo de investigación bioética. Acta bioethica, 13(1), 127-128. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2007000100015>
- MARTÍNEZ, M. & PAYÀ, M. (coord.) (2007). La formación de la ciudadanía en el espacio europeo de educación superior. En García Garrido (Ed.), Formar ciudadanos europeos. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes, 19-93.
- MARTÍNEZ, M. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro.
- MARTÍNEZ, M., TEY, A., & VILA, R. (2014). Competencias para el aprendizaje ético en los estudiantes universitarios de enfermería y pedagogía. Revista de Docencia Universitaria, 12, 337-352.
- MELLEN, T., TEY, A. & ESTEBAN, F. (2017). Formación ética en el grado de Administración y Dirección de Empresas de España: posibles contrariedades. Revista Bordón, 69 (4), 51- 62.
- PUIG, J.M. (2012). Compromís cívic i aprenentatge a la universitat. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge-servei. Barcelona: Graó
- RODRIGUEZ, L.M. (2018). El ejercicio enfermero de excelencia: aplicación de las virtudes intelectuales de Aristóteles. Temperamentvm, 14, e11592-e11592.
- SGRECCIA, E. (1996). Manual de Bioética. México: Diana.

SGRECCIA, E. (2007) (4ed.) Manual de Bioética. I: Fundamentos y Ética Biomédica. 4 ed. Madrid: BAC.

SALVAT, P. (2007). ¿ Recuperar un lugar para la ética en un mundo sin referentes? Ética discursiva, normatividad y política según Jürgen Habermas. *Persona y sociedad*, 21 (1), 83-110.

TEY, A. & CIFRE-MAS, J (2011). El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de competencias sociales y ciudadanas. El model adoptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 117-129.

VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

VIDAL, L. (2003). De l'universalisme au relativisme en éthique: échanges autour de l'exemple du sida en Côte d'Ivoire. *Autrepart*, 4, 55-69.