

INFORME DE RECERCA
ANÀLISI DE LES ESTRATÈGIES DE FORMACIÓ ÈTICA
EN ELS ESTUDIS D'EDUCACIÓ SOCIAL I TREBALL
SOCIAL DE LES UNIVERSITATS CATALANES*

Equip investigador:

JESÚS VILAR MARTÍN
GISELA RIBERAS BARGALLÓ
SANDRA ESCAPA SOLANAS
PACO LÓPEZ JIMÉNEZ
GENOVEVA ROSA GREGORI
MARIA TEREZA LEAL CAVALCANTE
ÀNGELS SOGAS PERALES
CARME FERNÁNDEZ GES

301

Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés.
Universitat Ramon Llull (URL)

* Aquest estudi ha estat possible gràcies al finançament rebut en la convocatòria d'ajuts URL-Càtedra Ethos a estudis de ètica aplicada en la convocatòria de l'any 2016, tal com es recull en la Resolució Rectoral URL/R24/2016, de 30 de novembre de 2016.

Índex general

| | |
|---|----|
| Índex general | 2 |
| Índex de taules..... | 4 |
| Índex de gràfics..... | 5 |
| 1. Presentació i objectius..... | 7 |
| 2. Marc teòric..... | 11 |
| 3. Mètode..... | 20 |
| 3.1. Presentació del qüestionari..... | 21 |
| 3.1.1. Preguntes tancades..... | 21 |
| 3.1.2. Preguntes obertes..... | 23 |
| 3.2. Tractament de la informació..... | 25 |
| 4. Resultats..... | 28 |
| 4.1. Anàlisi quantitativa (guies d'aprenentatge i preguntes tancades)..... | 28 |
| 4.1.1. Assignatures específiques d'ètica i/o deontologia..... | 29 |
| 4.1.2. Assignatures no específiques d'ètica i/o deontologia que tracten el tema en alguna part explícita del temari..... | 30 |
| 4.1.3. Assignatures que aborden aspectes ètics/deontològics de forma assistemàtica..... | 31 |
| 4.1.4. Activitats transversals no incloses en cap assignatura..... | 31 |
| 4.1.5. Capacitats competencials generals més valorades (sense diferenciar títols i diferenciant Educació Social i Treball Social)..... | 32 |
| 4.1.6. Relació entre les competències presentades i la formació ètica (sense diferenciar títols i diferenciant Educació Social i Treball Social). ... | 34 |
| 4.1.7. Relació entre les competències presentades i la formació ètica (diferenciant Educació Social i Treball Social)..... | 35 |
| 4.2. Anàlisi textual de la informació relativa a la planificació de les assignatures (sense diferenciar el tipus d'assignatura)..... | 36 |
| 4.2.1. Termes utilitzats en el total de les matèries analitzades..... | 37 |
| 4.2.2. Termes utilitzats en les matèries analitzades d'Educació Social..... | 40 |

| | |
|---|----|
| 4.2.3. Termes utilitzats en les matèries analitzades de Treball Social | 42 |
| 4.3. Anàlisi textual de la informació per tipologia d'assignatures. | 45 |
| 4.3.1. Termes utilitzats en les matèries específiques d'ètica analitzades | 46 |
| 4.3.2. Termes utilitzats en les matèries que inclouen l'ètica com a part del temari | 49 |
| 4.3.3. Termes utilitzats en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal..... | 52 |
| 5. Discussió / conclusions inicials / propostes. | 56 |
| 5.1. Síntesi final de conclusions. | 61 |
| 6. Limitacions i prospectiva..... | 66 |
| 7. Referències bibliogràfiques. | 68 |
| 8. Annex (qüestionari). | 71 |

Índex de taules

| | |
|--|----|
| Taula 1: assignatures específiques sobre ètica o deontologia que s'ofereixen en els Graus en Educació Social i Treball Social..... | 25 |
| Taula 2: assignatures que, tot i no ser específicament d'ètica o deontologia, en fan referència explícita en alguna part del seu temari..... | 25 |
| Taula 3: assignatures que no són d'ètica o deontologia i tampoc no en fan referència explícita en cap part del seu temari, però fan evidents aspectes ètics de la pràctica professional..... | 26 |
| Taula 4: accions, actes o propostes transversals (no incloses en cap assignatura) que tinguin com a objectiu explícit el desenvolupament del sentit ètic en la pràctica professional..... | 26 |
| Taula 5: importància que es dóna als ítems sobre capacitats competencials en la formació dels estudiants. Mitjana de puntuació i nombre de respostes..... | 27 |
| Taula 6: importància que es dóna als ítems sobre capacitats competencials en la formació dels estudiants. Mitjana de puntuació i nombre de respostes diferenciant Educació Social i Treball Social..... | 28 |
| Taula 7: nivell de relació que consideren que tenen els següents elements competencials amb la formació ètica. Mitjana de puntuacions i nombre de respostes | 29 |
| Taula 8: nivell de relació que consideren que tenen els següents elements competencials amb la formació ètica. Mitjana de puntuacions i nombres de respostes diferenciant Educació Social i Treball Social | 29 |
| Taula 9: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades. | 32 |
| Taula 10: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades en Educació Social | 35 |
| Taula 11: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades en Treball Social | 38 |
| Taula 12: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades específiques d'ètica o deontologia | 43 |

| | |
|--|----|
| Taula 13: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades que només una part del temari inclouen aspectes d'ètica o de deontologia..... | 46 |
| Taula 14: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades que inclouen aspectes d'ètica o de deontologia de manera transversal | 50 |

Índex de gràfics

| | |
|---|----|
| Gràfic 1: paraules utilitzades per definir les competències en el total de les matèries analitzades | 34 |
| Gràfic 2: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en el total de les matèries analitzades | 35 |
| Gràfic 3: paraules utilitzades per definir els mètodes formatius en el total de les matèries analitzades..... | 35 |
| Gràfic 4: paraules utilitzades per definir les activitats d'avaluació en el total de les matèries analitzades..... | 36 |
| Gràfic 5: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries analitzades d'Educació Social..... | 37 |
| Gràfic 6: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en les matèries analitzades d'Educació Social. | 38 |
| Gràfic 7: paraules utilitzades per definir els mètodes formatius en les matèries analitzades d'Educació Social..... | 38 |
| Gràfic 8: paraules utilitzades per definir les activitats d'avaluació en les matèries analitzades d'Educació Social. | 39 |
| Gràfic 9: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries analitzades de Treball Social. | 40 |
| Gràfic 10: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en les matèries analitzades de Treball Social. | 41 |
| Gràfic 11: paraules utilitzades per definir els mètodes formatius en les matèries analitzades de Treball Social..... | 41 |
| Gràfic 12: paraules utilitzades per definir les activitats d'avaluació en les matèries analitzades de Treball Social..... | 42 |
| Gràfic 13: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries específiques d'Ètica o Deontologia analitzades. | 45 |
| Gràfic 14: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en les matèries específiques d'Ètica o Deontologia analitzades. | 45 |
| Gràfic 15: paraules utilitzades per definir els mètodes formatius en les matèries específiques d'Ètica o de Deontologia analitzades. | 46 |
| Gràfic 16: paraules utilitzades per definir les activitats d'avaluació en les matèries específiques d'Ètica o Deontologia analitzades. | 46 |

| | |
|---|----|
| Gràfic 17: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari.... | 48 |
| Gràfic 18: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari..... | 48 |
| Gràfic 19: paraules utilitzades per definir els mètodes formatius en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari..... | 49 |
| Gràfic 20: paraules utilitzades per definir les activitats d'avaluació en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari..... | 49 |
| Gràfic 21: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal..... | 50 |
| Gràfic 22: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal..... | 51 |
| Gràfic 23: paraules utilitzades per definir els mètodes formatius en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal..... | 51 |
| Gràfic 24: paraules utilitzades per definir les activitats d'avaluació en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal..... | 52 |

1. Presentació i objectius

Les professions que treballen des de la relació amb persones en un major o menor grau de fragilitat tenen molt present la seva dimensió ètica, per diverses raons.

En primer lloc, perquè la persona atesa es troba freqüentment en una situació de desavantatge que limita el desenvolupament del seu creixement personal i/o de l'exercici dels seus drets fonamentals, ja sigui per vulnerabilitats socials, físiques, jurídiques o totes alhora. Això posa el professional en una situació en què no sempre és suficient amb el seu saber científic o tècnic. Per tenir èxit en la seva tasca, necessita afegir la voluntat de cura, de donar veu a qui no la té i de preservar l'exercici efectiu d'uns drets que la persona atesa no sempre és conscient que els té.

En segon lloc, perquè es tracta de situacions on la perspectiva relacional està molt present, element que fàcilment pot ser font de tensió: amb la persona atesa, amb els altres professionals, amb les administracions o institucions contractadores i amb la societat que demana solucions. En aquest cas, el professional es troba en el mig d'un creuament d'interessos i perspectives que no sempre són concordants. Al contrari, amb molta freqüència seran diverses i fins i tot oposades. Per altra banda, aquesta dimensió relacional obre la porta a components de caràcter emocional que d'una forma més o menys intensa determinen la gestió d'aquesta conflictivitat relacional.

En tercer lloc, per la naturalesa complexa de les problemàtiques amb què es treballa. Es tracta de situacions on entren en joc multiplicitat de variables, moltes de les quals no es poden arribar a controlar. Això fa que el seu abordatge no es pugui reduir a un esquema de problema-solució perquè sovint, en sentit estricte, no tenen solució (com a màxim es poden plantejar canvis de dinàmica, progressos, millores o noves perspectives cap a formes de vida més positives, que minimitzen la vulnerabilitat però no l'eliminen). Això comporta que el professional, com mostrarem més endavant, ha de tenir una important tolerància a la frustració perquè sovint els objectius que ha previst no depenen només de la seva acció, sinó que estan determinats per molts altres factors que s'escapen a la seva possibilitat de control. Això fa que l'assoliment dels mateixos pugui ser molt relatiu o, per tenir una mínima certesa que els assolirà, hagin de ser d'un nivell baix que no resol la problemàtica abordada en tota la seva amplitud. En síntesi, la imprevisibilitat, la incertesa i el control molt limitat de les variables que determinen una situació situen

el professional en un escenari en què la creativitat i la imaginació, per una banda, i la humilitat per l'altra, hauran d'estar molt presents.

En quart lloc, perquè el professional en tant que ciutadà té un posicionament ètic i polític. Aquest posicionament privat, de màxims (Cortina, 1986), s'ha d'articular amb el fet que té obligacions no només cap a la seva consciència i cap a la persona atesa, sinó també cap als altres professionals amb què treballa, l'organització de què forma part, la professió que representa i la societat on s'ubica el servei que està oferint.

Com es pot veure, la combinació d'aquests quatre grans elements afegeix dificultat al ja de per si complicat seguiment dels principis bàsics de l'atenció a l'altre/a, això és, el principi d'autonomia, el principi de beneficència i el principi de justícia.

El xoc entre tots aquests elements poden posar el professional en una situació de patiment i d'estrès emocional. En tractar-se de professions amb una molt alta càrrega política (perquè es treballa habitualment amb persones vulnerables en escenaris d'injustícia), la sensibilitat moral dels professionals està molt desenvolupada, però això no assegura que es faci una adequada gestió dels conflictes de valor¹. Precisament, l'angoixa i el patiment es produeixen pel fet de tenir una alta sensibilitat moral però no disposar d'eines per gestionar tot el que emocionalment i tècnicament representa l'exposició als conflictes de valor.

Les dades que hem obtingut en recerques prèvies sobre què genera conflicte en els professionals de l'educació social i del treball social i quines són les formes més habituals per gestionar els conflictes de valor, apunten que la conflictivitat moral entre els professionals és alta però es viu com si fos un problema de caràcter personal i provat, de manera que no hi acostumen a haver estructures ni estratègies adequades de caràcter professional promogudes per les institucions i/o serveis que permetin gestionar-les col·lectivament (Vilar, Riberas, 2017a).

Com veurem més endavant, els plans d'estudi de les universitats mostren que les qüestions ètiques de l'educació social i del treball social estan presents en la formació. Ara bé, ens plantejem si la forma com s'aborden aquestes qüestions en la formació bàsica és la

¹ En aquest cas, utilitzem de manera genèrica l'expressió «conflicte de valor» com a sinònim de «dilema moral» per referir-nos a situacions vitalment importants per al professional en relació als deures morals que té amb la persona atesa. Cap de les alternatives que se li presenten és prou clara, bona o justa i, en conseqüència, la tria pot esdevenir un exercici angoixant.

més adequada i si realment capacita per afrontar responsablement i amb garanties les contradiccions de l'activitat professional.

Aquest interrogant se'ns planteja l'any 2013 com a conseqüència d'un estudi desenvolupat internament en la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés sobre la percepció de les competències adquirides per part d'estudiants de quart curs (Rosa, G.; Riberas, G.; Fernández, C., 2013).

Mitjançant aquest qüestionari, vam veure que els estudiants tenen una autopercepció alta sobre el sentit moral de l'activitat professional, però no d'altres competències que fan referència a manifestacions de situacions estressants que poden estar produïdes per dilemes morals i, encara menys, d'aquelles competències que fan referència a habilitats i estratègies per afrontar-los.

Els resultats d'aquest primer estudi ens van fer veure la conveniència de repensar no només la formació ètica dels futurs professionals, sinó prèviament la pròpia concepció de què significa capacitar èticament i quina presència ha de tenir l'ètica en els processos formatius.

Aquests primers arguments, en els quals aprofundirem en el marc teòric, han fet emergir les preguntes que donen forma a aquesta recerca:

- Com és la formació ètica dels professionals de l'educació social i del treball social a les universitats catalanes?
- La formació que reben està dissenyada per capacitar tècnicament, èticament i emocionalment i assumir els reptes que després hauran d'afrontar en la seva activitat quotidiana?

Per donar resposta a aquestes preguntes² i descobrir com és la formació ètica en els estudis d'educació social i treball social a les universitats catalanes, en la present recerca (que presentem a la línia Divulgació del coneixement ètic de la convocatòria de la Càtedra Ethos per al curs 2016-17) ens hem plantejat els següents objectius:

- Identificar quines assignatures específiques d'ètica professional es cursen en aquests estudis.
- Identificar aquelles assignatures que, tot i no ser directament d'ètica, en alguna part del temari plantegen explícitament la qüestió ètica.

² En aquesta recerca responem fonamentalment la primera pregunta. Pel que fa a la segona, s'apunten algunes conclusions però caldria aprofundir els resultats amb noves accions: contrast amb els estudiants, els agents contractadors i els formadors.

- Conèixer quines assignatures treballen aspectes ètics de manera informal i assistemàtica.
- Identificar altres accions transversals, fora de les assignatures o del currículum explícit, que potenciïn el desenvolupament del sentit moral en els estudiants.
- Veure la coherència entre les competències que s'indiquen en les assignatures, els resultats d'aprenentatge esperats, les metodologies de treball emprades i el tipus d'activitat d'aprenentatge i d'avaluació que s'utilitzen en la formació.

El resultat esperat en aquesta recerca fonamentalment és poder descriure com és metodològicament aquesta formació, especialment en els dos primers tipus d'assignatures³, identificar els aspectes millorables i fer una primera proposta de criteris bàsics que caldria tenir en compte en un procés de formació. En segon lloc, els resultats han de servir per construir una proposta de recerca interuniversitària que permeti ampliar aquest estudi al conjunt de les universitats de l'Estat espanyol que imparteixen els estudis d'educació social i de treball social. En aquest sentit, s'està treballant per consolidar una primera xarxa de facultats (inicialment Deusto, Santiago de Compostel·la, Catòlica de València i Màlaga) per aprofundir en la formació ètica dels professionals. Aquesta xarxa ja va fer una primera trobada durant el curs 2015-16 i se'n farà una segona en el curs 2017-18.

312

2. Marc teòric

Hi ha un ampli consens en la bibliografia acadèmica sobre la necessitat de capacitar èticament els professionals que han de desenvolupar la seva tasca en un món plural, incert i complex. Aquesta capacitació implica desenvolupar les qualitats humanes que equilibren l'exercici de la pròpia responsabilitat com a persona, com a ciutadà i com a treballador (Pérez, 2008: 81, 83). A continuació presentem un breu recull d'algunes propostes significatives sobre què ha de contemplar aquesta capacitació (Vilar, 2013: 141).

Per exemple, Perrenoud (2004: 121 i ss.) insisteix en la necessitat de capacitar per afrontar els deures i dilemes ètics de la professió.

³ Una dificultat en aquesta recerca és la diversitat de guies a què hem accedit: mentre que en alguns casos hem pogut consultar directament els programes específics que utilitza un professor/a a la seva aula, majoritàriament hem disposat únicament dels programes generals d'assignatura que cada professor/a posteriorment concretarà.

Gardner (2008: 16) posa l'èmfasi en el desenvolupament de la ment ètica, que fa referència a la reflexió sobre les actituds a partir de la quals una persona desenvolupa els diferents rols que li toca exercir en la seva vida quotidiana, transcendir els interessos personals i preocupar-se per contribuir a la creació d'un bon entorn social. Morin (2003: 36) ens parla de potenciar l'ètica de la comprensió i, més endavant (2003: 38), de l'ètica del gènere humà. Hansen (2002: 50-52) insisteix en la idea de sensibilitat moral com un constructe integrat per la reflexió moral, la predisposició, la presència i la coherència. Al seu torn, Van Manen (1998; 2004) posa l'èmfasi en la idea de «to i tacte pedagògic» (reconeixement, suport, comprensió). Dueñas (2012: 37) insisteix en la simpatia, la paciència i la generositat. Sennett (2003) se centra en la idea de respecte. Torralba (2002a: 86 i ss; 2002b: 25 i ss.) se centra en les virtuts de l'ètica del cuidar: compassió, competència, confidencialitat, confiança, consciència, benevolència, autonomia de l'altre, no discriminació i respecte a la intimitat. Per altra banda, el Comitè d'ètica assistencial de Sarquavitaie (2011: 38) insisteix en la dedicació, la confiança, la paciència, l'honestedat, la humilitat i l'esperança com les qualitats que de forma habitual han d'estar presents en la relació socioeducativa. I un darrer exemple pot ser el de Cots (2010), quan ens indica que la persona ha de sentir-se ben atesa, no només en els aspectes materials, sinó en tot el referent a la seva dignitat i les seves necessitats no materials.

313

Com es pot veure, hi ha clares evidències de la importància que cada vegada més va prenent el treball de les actituds i les virtuts dels professionals. Ara bé, una formació ètica centrada prioritàriament a desenvolupar la sensibilitat moral, capacita realment per gestionar de forma adequada els conflictes de valor que tenen una naturalesa complexa i incerta?

Creiem que l'ètica, entesa com el compromís del professional davant la societat, és un eix fonamental en la formació de professionals. Els aspectes ètics no poden ser un element paral·lel al conjunt de la formació tècnica o científica, centrats només en el desenvolupament de la sensibilitat moral o el coneixement dels deures deontològics de la professió. Al contrari, tècnica i ètica han d'integrar-se de forma harmònica per construir l'autèntic sentit moral de la pràctica professional. Considerem que parlar d'ètica suposa partir d'una concepció àmplia i polièdrica del concepte que inclou una triple perspectiva (Riberas, Vilar, Rosa, 2015):

- Ètica com a formació filosòfica, que desenvolupa la responsabilitat pública i el sentit moral de l'activitat professional.

- Ètica com a capacitació tècnica, que exigeix rigor, eficàcia i eficiència tècnica.
- Ètica com a capacitat estratègica, que possibilita gestionar situacions estressants carregades d'emoció, com pot ser la resolució de conflictes i especialment els dilemes morals.

És convenient el desenvolupament d'aquesta triple dimensió, si volem apropar el professional a una actuació honesta, eficaç i coherent.

En relació amb la primera perspectiva, les qüestions ètiques, els aspectes morals de l'activitat professional, lluny de ser una qüestió simbòlica i anecdòtica en la formació dels professionals, han de ser la columna vertebral perquè estan presents en bona part de les situacions quotidianes de la professió, encara que no sempre siguin fàcils d'identificar. Davant un món incert i complex on tot canvia i hi ha poques referències, els principis morals de la professió i les estructures per posar-los en pràctica són fonamentals per tenir un referent davant de tanta incertesa (Ronda, 2011: 62). Això fa que sigui necessari reconèixer les diferències entre les qüestions tècnico-científiques de les qüestions valoratives en l'exercici de la professió. En aquest cas, s'insisteix en la conveniència d'identificar els aspectes ideològics i valoratius que constitueixen el substrat de tota intervenció socioeducativa i, a la vegada, la insuficiència dels plantejaments tecnocràtics o legalistes que redueixen els conflictes de valor a una qüestió de procediment o de seguiment de la norma establerta.

Pensem que cal disposar d'un substrat reflexiu de caràcter filosòfic sobre les obligacions morals de la professió, que es vinculen amb la missió i el sentit polític d'aquesta. Però, alhora, cal traduir aquest posicionament en virtuts tangibles, en comportaments visibles que connectin allò a què s'aspira o es pretén promoure (els valors) amb les actuacions del dia a dia. Les problemàtiques de naturalesa ètica són contextuals, per la qual cosa la capacitació professional ha de facilitar la circulació entre els principis i les realitats específiques on s'ha de donar resposta als conflictes reals (Cortina, 2003: 26; Hortal, 2003: 100; Sáez, 2011: 33). En cas contrari, pot produir-se una gran distància i una devaluació entre el pensament i l'acció: una cosa és el que pensem i una altra el que fem.

Amb altres paraules (i seguint Kolhberg, 1989), una cosa és el que s'hauria de fer des d'una perspectiva postconvencional de justícia, una altra el que toca fer, des d'una perspectiva convencional del marc jurídic-normatiu i, finalment, una altra molt diferent és el que ens convé fer, des d'una perspectiva preconvencional d'obtenir

un benefici o evitar-se un problema. De vegades, el professional o el seu equip poden conviure sense problemes en aquesta contradicció i busquen una raó que expliqui i/o justifiqui aquesta diferència. Però si la seva activitat està realment promoguda per un autèntic sentit moral de servei a la comunitat i a les persones, el més probable és que a mitjà termini es produeixi un conflicte intern. La persona necessita mantenir en harmonia el que pensa, el que sent i el que fa, de manera que entre elles hi hagi la menor distància possible. Ser conscient d'aquesta distància produeix una dissonància cognoscitiva, especialment si es tracta d'elements cognoscitius rellevants o valuosos per a la persona que l'experimenta (Festinger, 1975: 35), com pot ser el cas dels valors. S'arriba llavors a una situació psicològicament incòmoda que necessàriament ha de resoldre's tornant a la consonància entre aquests elements i així evitar l'estrès de la pròpia situació. Però no sempre és fàcil resoldre aquest conflicte, per la qual cosa és necessari anar més enllà de la definició de les intencions que guien la pràctica i disposar d'estratègies, tècniques i infraestructures que permetin aquesta coherència, com veurem a continuació.

Respecte de la segona perspectiva, no es tracta només de disposar de consciència moral, sinó de tenir la capacitat de traduir el posicionament ètic en actuacions coherents a les diferents situacions quotidianes de l'activitat. Cal disposar d'una capacitat tècnica que asseguri el rigor enfront de situacions d'alta complexitat, de manera que tota actuació asseguri sempre una millora en la situació de partida o, almenys, que freni o minimitzi el risc i la vulnerabilitat. Sigui com sigui, ha d'evitar generar més problemes o tenir efectes secundaris adversos. Parlar de rigor i de qualitat comporta posar l'èmfasi en la responsabilitat respecte de les expectatives que es creen a les persones ateses i a la forma com es contribueix a millorar les condicions socials de la comunitat (Riberas, Vilar, Mora, 2013: 35). Si la missió és promocionar les competències prosocials de la persona atesa per a una integració social satisfactòria, caldrà plantejar-se també quina és la millor manera, tècnicament parlant, d'estructurar les accions que ho possibilitin. En aquest cas, la voluntat d'estudi, la formació permanent, l'autoexigència en l'anàlisi de les situacions amb les quals el professional es troba, la predisposició al treball interdisciplinari per a la creació de propostes sòlides, són virtuts morals de caràcter tècnic que han de posar-se de manifest.

A la vegada, això fa que sigui necessari el coneixement i l'ús dels instruments orientatius existents en les respectives professions respecte de les qüestions ètiques i valoratives, com poden ser els codis

deontològics. De totes formes, considerem un error limitar la dimensió ètica als deures deontològics, de manera que també és urgent conèixer altres materials de suport ètico-tècnics que aportin criteris per a la presa de decisions en cadascun dels diferents àmbits d'actuació d'aquestes professions. Es tracta de materials de referència en forma de guies de bones pràctiques o recomanacions ètiques de caràcter especialitzat i que, en tractar-se de situacions de complexitat, han estat construïdes des de la mirada àmplia i complementària que aporta la interdisciplinarietat.

Finalment, d'acord amb la tercera de les perspectives, cal disposar de capacitats personals per suportar les tensions emocionals del conflicte de valor, així com tècniques que permetin abordar la gestió concreta de les situacions de dificultat. Una de les fonts d'estrès més importants entre els professionals és la contradicció que es produeix entre la voluntat de fer el bé i la incapacitat de construir estratègies concretes per a situacions específiques, estar exposats a situacions incertes que no tenen solució i no disposar d'estratègies per gestionar-les. L'exposició permanent a situacions d'aquesta mena suposa un risc moral (Banks, 1997: 34) i una alteració de l'equilibri emocional i la salut moral (Guisán, 1986: 47).

316

En les situacions de complexitat on els criteris ordinaris en forma de normatives no són suficients, les respostes emocionals apareixen amb intensitat. Precisament, el conflicte de valor comporta sempre una tensió emocional que apareix perquè la situació no pot resoldre's únicament des de la perspectiva racional, mitjançant l'elecció de l'opció racionalment més justa. La idea de justícia, en ella mateixa, té components d'emotivitat. Com ens recorda Román (2001: 27), «la responsabilitat també inclou, a més de la dimensió racional, objectiva i deontològica, un vessant sentimental: ens sabem responsables d'alguna cosa però ens sentim responsables d'algú». Aquesta constatació ens ha de fer reflexionar sobre la necessitat de complementar la formació clàssica en valors que se centren en la racionalitat del desenvolupament del judici moral (Kohlberg, 1987: 198) o en l'exercici racional conscient d'autoanàlisi en la clarificació de valors (Raths, Harmin i Simon, 1967), amb altres elements que incloguin la gestió dels sentiments. Les emocions que es posen en joc a l'hora de resoldre un conflicte d'aquesta naturalesa estan fortament influenciades per valors ètics i morals que decanten la decisió però, al seu torn, les emocions que emanen del conflicte entre valors distorsionen la racionalitat del procés de presa de decisions.

En aquest sentit, si acceptem que ètica i complexitat van de la mà, serà molt necessari capacitar el professional en els aspectes emocio-

nals i cognitius que genera la incertesa. Tal com hem argumentat anteriorment, la presa de decisions sota pressió i amb implicacions personals suposa sempre l'emergència de les emocions superposades a la raó, de manera que la competència emocional i el desenvolupament del sentit moral han de plantejar-se conjuntament i de manera comunicada.

El conflicte de valor implica un escenari on cal construir respostes noves, de manera que serà fonamental potenciar totes aquelles capacitats que tenen a veure amb mostrar una actitud constructiva per resoldre'l cooperativament. Aquí parlem d'actituds vinculades al diàleg com és la voluntat de comprensió del punt de vista de l'altre, la predisposició a explicar-se, més que no a convèncer, des de la perspectiva de construir junts.

Això requereix potenciar les capacitats discursives i relacionals imprescindibles que es posen en joc a l'hora de prendre decisions, juntament amb el fet de disposar d'un mètode sistematitzat de deliberació. Des d'un punt de vista institucional, és convenient insistir en la formació cap a un lideratge ètic (Torralba, Riera, Pagès, Rosàs, Vilar, 2018) que possibiliti una implicació col·legiada en la gestió dels conflictes de valor, cooperativa, constructiva i no jeràrquica. El professional ha d'entendre que la seva pràctica professional, tot i tenir sempre una vivència subjectiva, es dona en el marc d'una organització i és aquesta la que ha de possibilitar les infraestructures per gestionar adequadament els conflictes. El professional ha de sentir que està acompanyat en la presa de decisions i que s'ha fet una valoració sistemàtica i ben fonamentada de les conseqüències de la decisió presa, això és, que s'ha objectivat la vivència subjectiva i s'ha assegurat una presa de decisions més justa i coherent cap a la persona atesa. En definitiva, que hi hagi una coherència entre allò que diuen els codis deontològics, el que aporta el coneixement expert, les indicacions del marc legal, el posicionament institucional i la sensibilitat de cada professional a l'hora de respectar adequadament els principis d'autonomia, de beneficència i de justícia (Vilar, Riberas, 2017a).

En definitiva, l'existència de criteris, estructures i estratègies institucionals que contribueixin a una gestió ordenada dels conflictes de valor contribuirà a la disminució de l'estrès moral dels professionals.

En síntesi, i com a resposta a les anteriors consideracions, es tracta de comprendre que les situacions de conflicte moral, en tant que situades en un escenari de novetat i de complexitat, exigeixen posar en joc multiplicitat d'habilitats i destreses de caràcter científic i procedimental que transcendeixen el caràcter moral en sentit estrict-

te: l'autocontrol, la capacitat d'anticipació, l'anàlisi de conseqüències, la contenció emocional, les habilitats per al diàleg o la capacitat per buscar informació són imprescindibles per gestionar un conflicte de valor.

Això ens porta a fer una proposta de formació ètica de caràcter ampli i polièdric que hauria de contemplar les següents competències (Vilar, 2013: 182; Rosa, Riberas, 2014):

- Mirada analítica i prospectiva des de criteris de complexitat sobre els escenaris on poden aparèixer conflictes de valor.
- Coneixement teòric bàsic sobre filosofia moral per a la participació activa en la construcció de l'ètica aplicada de la professió.
- Sentit moral, consciència i sensibilitat respecte al compromís moral que s'adquireix en l'exercici professional.
- Actitud constructiva per resoldre cooperativament els conflictes de valor.
- Coneixement i ús responsable del conjunt d'instruments de referència per al tractament i l'anàlisi dels dilemes morals.
- Capacitat resolutiva per gestionar de forma efectiva i reflexionada els dilemes morals.
- Habilitats interpersonals per poder establir relacions d'èxit en entorns complexos tant amb els equips com amb els usuaris.
- Autoconsciència emocional com a recurs per promoure el desenvolupament i la maduresa de la persona. Autoconeixement de les capacitats i de les limitacions personals per gestionar adequadament les possibles vivències extremes de l'exercici professional i prevenir el *burnout*.
- Maduresa, autoregulació i animositat per sobreposar-se a les adversitats de la pràctica professional sense haver de renunciar al sentit moral.

Una vegada definit el marc de referència sobre com entendre la formació ètica des d'una perspectiva àmplia, cal reflexionar sobre el tipus de metodologia formativa que caldria utilitzar per assegurar l'assoliment de les competències vinculades a aquesta concepció. Si acceptem, com hem indicat anteriorment, que ètica i complexitat van de la mà, entenem que la universitat ha d'incloure metodologies pròpies de la formació de professionals reflexius, oberts a la novetat i amb capacitat creativa per gestionar cooperativament la incertesa.

Ens sembla evident que l'ús únicament de metodologies tradicionals centrades en el saber del docent no són suficients per a l'assoliment

d'aquestes competències. De fet, l'arribada de l'EEES (Espai Europeu d'Educació Superior), malgrat les moltes contradiccions i aspectes criticables que té, ha obert una oportunitat de plantejar canvis metodològics que realment contribueixin a fer una formació capacitadora per treballar en escenaris de complexitat. L'autoregulació, la metacognició, la capacitat de relacionar nous coneixements amb coneixements previs, la formulació i l'anàlisi d'hipòtesi, el plantejament d'alternatives, l'avaluació de resultats, etc. (Trillo, 2008: 25), són elements centrals per entrar amb garanties en entorns d'incertesa.

Com ja hem exposat en altres textos (Vilar, Riberas, Rosa, 2014), el docent ha de deixar de ser el transmissor de coneixement per convertir-se en un creador de situacions d'aprenentatge (Oliveras, 2005: 17) on la reflexió crítica sigui l'entorn natural de treball i suposi assumir la incertesa, desenvolupar l'autoconsciència i la metacognició, de manera que l'estudiant tingui consciència del seu procés d'aprenentatge (el que aprèn, com ho aprèn i el que li queda per aprendre), diferenciar les conjectures de l'observació sistemàtica, inferir idees a partir de dades o utilitzar el coneixement abstracte en situacions concretes i properes (Bain, 2006: 96-97).

Per a això és necessari impulsar canvis en les metodologies formatives de la universitat. La Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (2006, p. 135) destacava la necessitat de crear projectes per impulsar aquest canvi i proposava la creació d'un Pla Específic per a la Renovació de les Metodologies Educatives (PERME), amb diferents accions: impuls i execució de projectes de renovació, formació del professorat i difusió i avaluació de resultats. Estem convençuts que l'èxit en la capacitació ètica des de la perspectiva que proposem depèn en gran mesura de l'ús de les metodologies adequades.

Un exemple d'ús d'aquestes metodologies és la proposta de transversalitat formativa que vam desenvolupar durant el curs 2011-2014 (Riberas, Vilar, Rosa, 2014). La idea de partida consisteix a trobar un vincle estructurat entre assignatures que es cursen en moments diferents de la formació, de manera que els continguts treballats en cadascuna d'elles es retroalimentin i adquireixin una nova significació en entrar en relació amb els altres continguts. Això requereix que hi hagi intencionalitat i consciència en la definició d'aquets vincles i, a la vegada, que l'estudiant sigui conscient d'allò que li aporta cada assignatura en el moment que les posa en relació amb les anteriors. La finalitat última que es persegueix és que l'aprenentatge sigui exponencialment més significatiu per la interacció entre assignatures del que ho seria si cadascuna d'elles està tancada sobre si mateixa.

En concret, es van establir dos eixos complementaris de formació, el primer vinculat a matèries relacionades amb la recerca aplicada i el segon vinculat a les matèries i assignatures properes a la comunicació inter i intrapersonal.

En aquest segon eix es van incorporar assignatures de tres cursos de grau i es van establir enllaços entre elles. De segon curs, es va incloure «Habilitats socials», «Tècniques d'entrevista» i un pràcticum dedicat a l'anàlisi social d'un territori. De tercer curs, «Ètica professional», «Gestió de situacions de crisi», «Abordatge de situacions estratègiques» i un pràcticum extensiu dedicat, entre altres aspectes, a la identificació dels elements ètics en la pràctica professional i la relació educativa. Finalment, de quart curs, es va agafar el pràcticum i el treball final de grau com els dos elements on van confluïr els aprenentatges i les competències adquirides en totes les anteriors matèries. L'experiència va demostrar que els estudiants eren capaços de rendibilitzar molt més els coneixements adquirits, així com de dotar de major profunditat les competències professionals adquirides.

En síntesi, la idea que volem argumentar és que l'ètica no pot limitar-se únicament a l'estimulació del sentit moral mitjançant una fonamentació teòrico-filosòfica de l'acció professional. Considerem que aquesta perspectiva, tot i ser necessària, no és suficient per ella mateixa. La presència de l'ètica en la realitat de la pràctica professional requereix el desenvolupament d'un conjunt més ampli de competències i habilitats de caràcter procedimental. Per altra banda, ens preguntem de quina manera les metodologies que avui dia s'utilitzen en la formació contribueixen a la construcció d'aquesta perspectiva ètica en els professionals. En concret, quina coherència hi ha entre allò que es considera valuós de ser format i les metodologies que s'utilitzen per a fer-ho.

320

3. Mètode

El desenvolupament d'aquesta recerca parteix d'un qüestionari online elaborat a través de *google drive*, dirigit a les persones responsables dels estudis d'educació social i de treball social de les universitats catalanes que els imparteixen.

En concret, hem obtingut resposta de les següents universitats⁴:

⁴ D'algunes universitats no vam obtenir resposta i en algun altre cas es va excusar la participació.

| Universitat | Educació Social | Treball Social |
|--|-----------------|----------------|
| Universitat Oberta de Catalunya (UOC) | X | |
| Universitat de Girona (UDG) | X | X |
| Universitat Rovira i Virgili (URV) | X | X |
| Universitat de Lleida (UDL) | | X |
| Universitat Ramon Llull (URL) | X | X |
| Universitat de Barcelona | | X |
| Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) | X | |

El contacte amb els informants clau s'ha fet a través dels respectius col·legis professionals d'educació social i de treball social, a més del corresponent enviament de correus electrònics personals on s'indicava l'enllaç al qüestionari. En aquest cas, la primera pàgina del qüestionari incorpora el consentiment informat respecte de la seva participació en la recerca⁵.

El qüestionari «*La formació ètica i la capacitació en la gestió de les emocions dels professionals de l'Educació Social i el Treball Social*» (vegeu annex 1) aborda com és la formació en aspectes ètics i, a la vegada, com és la formació en aspectes de caràcter emocional, de cara a una gestió més efectiva de les situacions crítiques de la pràctica professional. Tot i que en aquest informe presentem únicament les dades referides a la formació ètica, hem considerat necessari preguntar també per la qüestió de la gestió de les emocions perquè, com hem exposat en la fonamentació teòrica, considerem que la deliberació i la presa de decisions davant d'un conflicte de valor no es realitza únicament des de la racionalitat sinó que, inevitablement, la dimensió emocional està sempre present. De fet, en la nostra concepció de formació ètica del professionals, considerem molt necessari contemplar la dimensió emocional com una variable que clarament influeix en la presa de decisions.

⁵ Paral·lelament al qüestionari, es va fer una reunió de treball amb el professorat dels estudis de treball social de la Universitat de Lleida.

3.1. Presentació del qüestionari

El qüestionari consta de 14 preguntes, més una primera pàgina amb dades d'identificació de les persones participants: nom (opcional), facultat, universitat, càrrec que ocupen o funcions que desenvolupen⁶.

Partint d'aquest primer aclariment, procedim a explicar el contingut de cadascuna de les preguntes.

3.1.1. Preguntes tancades

Les tres primeres preguntes són tancades. Es presenten 18 ítems a valorar i la seva resposta s'organitza des d'una escala de Likert amb 5 opcions de resposta.

Pregunta 1

- En quina mesura consideres important la presència de cadascun dels següents aspectes en la formació dels estudiants del teu centre?

322

Les opcions de resposta són: gens important, poc important, té una importància mitjana, força important, molt important.
Els ítems a valorar són:

- Marcs teòrics per a la construcció de sistemes de valor
- Habilitats socials i de comunicació
- Deontologia professional
- Gestió de dilemes morals
- Treball en equip
- Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats
- Afrontament de situacions interpersonals complexes
- Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre
- Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens
- Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència
- Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les
- Educació moral
- Anàlisi de bones pràctiques professionals
- Rigor en l'anàlisi de la realitat (curiositat científica, argumentació documentada, etc.)
- Gestió de les emocions pròpies i dels altres

⁶ El qüestionari s'adjunta en els annexos.

- Distància/proximitat òptima
- Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats
- Compromís amb els drets de les persones

Pregunta 2

- En quina mesura consideres que cadascun dels següents aspectes està relacionat amb la **formació ètica**?

Les opcions de resposta són: gens relacionat, poc relacionat, té una relació mitjana, força relacionat, molt relacionat.

Els ítems a valorar són:

- Marcs teòrics per a la construcció de sistemes de valor
- Habilitats socials i de comunicació
- Deontologia professional
- Gestió de dilemes morals
- Treball en equip
- Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats
- Afrontament de situacions interpersonals complexes
- Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre
- Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens
- Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència
- Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les
- Educació moral
- Anàlisi de bones pràctiques professionals
- Rigor en l'anàlisi de la realitat (curiositat científica, argumentació documentada, etc.)
- Gestió de les emocions pròpies i dels altres
- Distància/proximitat òptima
- Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats
- Compromís amb els drets de les persones

Pregunta 3

- En quina mesura consideres que cadascun dels següents aspectes està relacionat amb la gestió de les emocions?

Les opcions de resposta són: gens relacionat, poc relacionat, té una relació mitjana, força relacionat, molt relacionat.

Els ítems a valorar són:

- Habilitats socials i de comunicació
- Treball en equip

- Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats
- Afrontament de situacions interpersonals complexes
- Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre
- Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens
- Gestió de les emocions pròpies
- Gestió de les emocions dels altres
- Distància/proximitat òptima
- Visió esperançada i positiva davant les dificultats
- Visió proactiva davant les dificultats
- Capacitació per a la relació d'ajuda
- Prevenció del *Burnout*
- Coherència en la intervenció
- Afrontament de l'adversitat
- Tolerància a la frustració
- Gestió i resolució dels conflictes
- Respecte de les decisions de la persona atesa

3.1.2. Preguntes obertes

Les 11 preguntes següents són obertes. En concret, es demana que indiquin si en el seu pla d'estudis hi ha assignatures específiques sobre ètica, assignatures que no sent específiques sobre ètica una part del temari en parli i, finalment, preguntes que ni ho siguin ni en parlin, però que poden ser susceptibles de tractar aspectes ètics. Finalment, se'ls demana si a la seva facultat fan accions o propostes transversals que no siguin assignatures i que tractin aspectes ètics. El mateix s'ha preguntat sobre la formació en competències emocional.

Per a totes aquestes preguntes, se'ls ha demanat que indiquin com es pot accedir als programes de les mateixes per poder-les analitzar (pregunta 10).

A continuació es presenten les preguntes (marquem en negreta aquelles que són específiques d'ètica i que són les que hem analitzat).

Pregunta 4

- En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura/es específica/es sobre ètica o deontologia professional? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

Pregunta 5

- En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura/es específica/es sobre aspectes relacionats amb la gestió de les emocions? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

Pregunta 6

- En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser específicament d'ètica, tingui alguna part del seu temari que, de manera explícita, en faci referència? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

Pregunta 7

- En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser específicament sobre gestió de les emocions, tingui alguna part del seu temari que, de manera explícita, en faci referència? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

Pregunta 8

- En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser d'ètica ni tenir cap part que en parli, fa evidents els aspectes ètics de la pràctica professional (o és susceptible de fer-ho)? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

Pregunta 9

- En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser de gestió de les emocions ni tenir cap part que en parli, fa evidents els aspectes emocionals de la pràctica professional (o és susceptible de fer-ho)? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

325**Pregunta 10**

En cas de respondre afirmativament les preguntes de la 4 a la 9, quina és la possibilitat d'accés a la informació relacionada amb aquesta/es assignatura/es (competències, metodologia, sistema d'avaluació, etc.)?:

- Els programes de les assignatures són públics a la web del centre.
- Els programes no són públics però els podem compartir si se'ns sol·licita, amb el compromís de confidencialitat.
- El criteri del nostre centre és no compartir els programes de les assignatures.

Pregunta 11

- En el cas d'haver respost a la pregunta anterior les opcions 1 o 2, us agrairem que a continuació indiqueu els enllaços a les assignatures o que ens faciliteu els documents en pdf.

Pregunta 12

- Al vostre centre es desenvolupen de manera regular accions, actes o propostes de treball transversal (no incloses dins cap matèria o assignatura) que tinguin com a objectiu explícit el desenvolupament del sentit de l'ètica professional? En cas afirmatiu, pots enumerar breument les que heu fet en els darrers tres cursos?

Pregunta 13

- Al vostre centre es desenvolupen de manera regular accions, actes o propostes de treball transversal (no incloses dins cap matèria o assignatura) que tinguin com a objectiu explícit el desenvolupament de la capacitat de gestionar les emocions? En cas afirmatiu, pots enumerar breument les que heu fet en els darrers tres cursos?

Pregunta 14

- Vols afegir algun comentari, aclariment o observació sobre el tema o sobre el qüestionari?

3.2. Tractament de la informació

A partir de la documentació obtinguda, hem realitzat un primer estudi exploratori que ens permeti elaborar un llistat de conclusions provisionals que hauran de ser contrastades, en una fase posterior, amb els responsables acadèmics del disseny de les titulacions i, si fos possible més endavant, amb altres agents implicats (professorat, estudiants, exalumnes i contractadors).

Com ja hem dit anteriorment, en aquest informe es presenten els resultats únicament de les preguntes relacionades amb els aspectes ètics de la formació i no dels aspectes relacionats amb les competències socioemocionals. En concret, s'analitzen les preguntes 1, 2, 4, 6, 8 i 12 del qüestionari. Fonamentalment, hem analitzat què es fa de manera explícita sobre ètica (i, en el cas que sigui explícit, també intencional i conscient) i la coherència entre allò que es diu que es vol treballar i les metodologies utilitzades.

En concret, s'han desenvolupat dos tipus d'anàlisi:

- En primer lloc, s'ha fet un buidatge de les preguntes tancades del qüestionari (preguntes 1 i 2).
- En segon lloc, s'ha fet una anàlisi de les assignatures que ens han indicat referides a la formació ètica:

- Assignatures específiques d'ètica (pregunta 4).
- Assignatures que tenen una part del temari que específicament tracten aspectes ètics (pregunta 6).
- Assignatures que no tracten aspectes ètics però que poden ser susceptibles de tractar-los (pregunta 8).
- Accions transversals no curriculars (pregunta 12).

En concret, dins d'aquesta segona anàlisi s'han estudiat dos grans aspectes:

- Presentació dels elements descriptius de l'assignatura: universitat, títol, nombre de crèdits, tipus d'assignatura (obligatòria/optativa) i curs en què s'imparteix.
- Anàlisi qualitativa de les competències que es treballen, resultats d'aprenentatge esperats, metodologies formatives que s'utilitzen i tipus d'activitat formatives i d'avaluació emprades. En aquest cas, sense diferenciar-les per tipologies (específiques d'ètica i/o deontologia, no específiques però amb una part del temari específica i inespecífiques):
- Com en el cas anterior, anàlisi dels mateixos elements (competències que es treballen, resultats d'aprenentatge esperats, metodologies formatives que s'utilitzen i tipus d'activitat formatives i d'avaluació emprades) però diferenciant les tres tipologies d'assignatura (específiques d'ètica i/o deontologia, no específiques però amb una part del temari específica i inespecífiques).

Com es mostra en el bloc següent (presentació de resultats), la informació s'ha tractat de forma quantitativa (amb taules descriptives) i de forma qualitativa (amb núvols de paraules). Pel que fa a la presentació amb núvols de paraules, les tasques que s'han realitzat són les següents:

- Ajustament terminològic dels conceptes més rellevants per evitar duplicitats entre castellà i català i entre derivats.
- Eliminació dels principals conceptes genèrics que no aporten informació, perquè reiteren la tipologia de contingut (p. ex.: avaluació, quan es parla de sistemes d'avaluació).
- Creació del núvol de paraules amb un programa estàndard (Wordle), eliminant les paraules d'ús comú en català (articles, preposicions, etc.) i no diferenciant entre majúscules i minúscules a l'hora de computar la freqüència.
- Extracció dels termes més utilitzats en cada grup analitzat (inicialment extraurem les 10 paraules més freqüents; en cas d'igual-

tat de freqüències la llista s'ampliarà amb les paraules amb idèntica freqüència a la que fa el nombre 10).

Els resultats d'aquesta anàlisi permetran extreure una primera formulació de tendències i una sèrie de documents gràfics que serviran com a material de treball per als grups de discussió que, en una fase següent, es realitzaran amb els responsables acadèmics participants en l'estudi.

4. Resultats

A continuació presentem l'anàlisi de la informació obtinguda en l'anàlisi de les assignatures.

En primer lloc, es presenta l'anàlisi quantitativa de les guies d'aprenentatge i de les preguntes tancades del qüestionari.

En segon lloc, es procedeix a l'anàlisi qualitativa amb núvols de paraules dels conceptes predominants en l'anàlisi de quatre aspectes clau de les guies: les competències que es pretén potenciar, els resultats d'aprenentatge que caldria assolir, els mètodes de treball emprats i les activitats més habituals que s'utilitzen. En aquest cas, s'analitzen totes les assignatures alhora, sense diferenciació entre elles.

En tercer lloc, es procedeix a fer novament una anàlisi qualitativa amb núvols de paraules dels conceptes predominants en els mateixos quatre aspectes (les competències que es pretén potenciar, els resultats d'aprenentatge que caldria assolir, els mètodes de treball emprats i les activitats més habituals que s'utilitzen), però en aquest cas s'organitzen per tipus d'assignatures: específiques d'ètica i/o deontologia, no específiques però amb una part que en parla explícitament i inespecífiques.

4.1. Anàlisi quantitativa (guies d'aprenentatge i preguntes tancades)

L'anàlisi realitzada en aquesta primera fase posa el focus en mostrar a través de taules les dades descriptives obtingudes, partint de les guies d'aprenentatge de les diferents matèries relacionades amb l'ètica tant en educació social com en treball social i de les preguntes tancades sobre competències. El procés seguit ha estat, en primer lloc, buidar les dades quantitatives segons aquests criteris:

- Organització de la informació segons tipologia de matèries (específiques d'ètica i/o deontologia, no específiques però amb una

Taula 1: assignatures específiques sobre ètica o deontologia que s'ofereixen en els Graus en Educació Social i Treball Social

| Universitat | Titulació | Assignatura | Curs | Tipus assignatura | Crèdits |
|-------------|-----------|--|------|-------------------|---------|
| URL | ES/TS | Ètica professional | 3r | Obligatòria | 6 |
| UdL | TS | Ètica i deontologia | 4t | Obligatòria | 6 |
| UOC | ES | Ètica aplicada a l'Educació Social | - | Obligatòria | 6 |
| UdG | TS | Ètica i deontologia professional | 4t | Obligatòria | 3 |
| URV | ES | Ètica en la intervenció socioeducativa en infància i família | - | - | - |
| | | Ètica en la intervenció educativa en desadaptació social | - | - | - |
| | TS | Deontologia del Treball Social | 3r | Obligatòria | 3 |
| UNED | ES | Deontologia professional | 4t | Obligatòria | 6 |

ES: Educació Social; TS: Treball Social; -: informació no disponible.

Font: Elaboració pròpia.

part específica del temari i inespecífiques), tenint en compte tant les universitats com les titulacions per separat (taula 1, 2 i 3).

- Organització de la informació segons les activitats transversals fora de les assignatures realitzades al voltant de l'ètica tenint en compte tant les universitats com les titulacions per separat (taula 4).
- Organització de la informació segons la importància que se li dona a alguns aspectes competencials en la formació general, tenint en compte el global de totes les universitats en els dos graus, en primer lloc, i després separades per titulacions (taules 5 i 6, respectivament).
- Organització de la mateixa informació del punt anterior però tenint en compte aquesta vegada la importància que es dona a aquestes competències en la formació d'ètica, primer de totes les universitats en global i posteriorment separades per titulacions (taules 7 i 8, respectivament).

Com es pot veure més endavant, posteriorment s'ha dut a terme una anàlisi de les taules per trobar les relacions, les diferències entre titulacions o altres aspectes que ens ajudin a desenvolupar el coneixement del treball que es realitza a diferents universitats catalanes i entre les titulacions d'educació social i de treball social i que, a la vegada, ens serveixi en una fase posterior com a material de treball per als grups de discussió que es realitzaran amb els responsables acadèmics participants en l'estudi.

4.1.1. Assignatures específiques d'ètica i/o deontologia

Diverses universitats inclouen en els seus plans docents dels Graus en Educació Social i en Treball Social alguna assignatura específica sobre ètica i/o deontologia, tal com es pot observar a la taula 1. La primera constatació és que s'utilitzen indistintament les dues ex-

Taula 2: assignatures que, tot i no ser específicament d'ètica o deontologia, en fan referència explícita en alguna part del seu temari

| Universitat | Titulació | Assignatura | Curs | Tipus assignatura | Crèdits |
|---------------------------|-----------|--|-------------|-------------------|---------|
| URL | ES | Pràcticum I. Aproximació a l'acció social | 1r | Obligatòria | 3 |
| | | Pràcticum V. Coneixement institucional | 3r | Obligatòria | 15 |
| | | Pràcticum VI. Pràctiques d'acció professional | 4t | Obligatòria | 16 |
| | ES/TS | Pràcticum VI. Pràctiques d'acció professional (cooperació internacional) | 4t | Obligatòria | 16 |
| | | Acompanyament social a persones amb diversitat funcional | 3r/4t | Optativa | 3 |
| | | Serveis socials | 1r | Obligatòria | 6 |
| | | Habilitats socials | 1r | Obligatòria | 6 |
| | | Tècniques d'entrevista | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Gestió d'organitzacions | 3r | Obligatòria | 3 |
| | TS | Pràcticum VI. Pràctiques d'acció professional i supervisió | 4t | Obligatòria | 16 |
| Treball Social Individual | | 2n | Obligatòria | 6 | |
| UdL | TS | Gestió d'organitzacions | 4t | Obligatòria | 6 |
| UOC | ES | Pràcticum I. Introducció a la pràctica professional | 3r | Obligatòria | 6 |
| UdG | TS | Desigualtat, pobresa i exclusió social | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Anàlisi de casos i situacions d'intervenció | 3r | Obligatòria | 6 |

ES: Educació Social; TS: Treball Social.

Font: Elaboració pròpia.

pressions (ètica i deontologia), de vegades ajuntant el dos conceptes o de vegades triant-ne un dels dos, però sense entrar en una diferenciació més profunda sobre l'orientació dels continguts (una mirada àmplia a totes les perspectives de l'ètica professional o, per contra, una perspectiva deontologista centrada exclusivament en el deure).

330

Aquestes assignatures que de forma específica s'adrecen a aprofundir aquestes qüestions representen el 2,14% dels crèdits presents en els 7 graus que diuen tenir-les. Es pot observar que estan ubicades en el tercer o quart curs dels respectius graus i predomina que siguin de 6 crèdits, excepte en dos casos que són de 3 crèdits.

4.1.2. Assignatures no específiques d'ètica i/o deontologia que tracten el tema en alguna part explícita del temari

D'altra banda, hi ha altres assignatures que, tot i que no són específicament d'ètica, en fan referència en alguna part específica del seu temari (taula 2). En aquest cas, el percentatge de crèdits arriba al 12,8% dels crèdits de 5 graus estudiats que manifesten tenir aquest tipus d'assignatures. En tots els casos es tracta d'assignatures de caràcter obligatori amb un nombre de crèdits alt en la majoria de casos. Com es pot veure, aquesta presència explícita està predominantment en el pràcticum en assignatures que treballen aspectes relacionals i/o serveis d'atenció a les persones i només en un cas es vincula a una problemàtica concreta (pobresa i exclusió).

Taula 3: assignatures que no són d'ètica o deontologia i tampoc no en fan referència explícita en cap part del seu temari, però fan evidents aspectes ètics de la pràctica professional

| Universitat | Titulació | Assignatura | Curs | Tipus assignatura | Crèdits |
|-------------|-----------|--|------|-------------------|---------|
| URL | ES/TS | Dret i ciutadania | 1r | Obligatòria | 6 |
| UdL | TS | Intervenció individual | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Intervenció grupal | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Intervenció comunitària | 3r | Obligatòria | 6 |
| UOC | ES | Pedagogia Social | - | Obligatòria | 6 |
| URV | ES | Projecció professional | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Acció socioeducativa per a la inclusió social | 3r | Obligatòria | 18 |
| | | Programes, institucions, serveis i recursos per a l'acció socioeducativa | 3r | Obligatòria | 12 |
| | TS | Treball social de grups i equips | 3r | Obligatòria | 6 |
| UNED | ES | Derechos humanos y educación | 1r | Obligatòria | 6 |
| | | Bases del aprendizaje y educación | 1r | Obligatòria | 6 |
| | | Diagnóstico en educación social | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Diversidad e igualdad en educación | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Prácticas profesionales II | 2n | Obligatòria | 6 |
| | | Discapacidad y contextos de intervención | 3r | Obligatòria | 6 |
| | | Prácticas profesionales III | 3r | Obligatòria | 6 |
| | | Prácticas profesionales IV | 3r | Obligatòria | 6 |
| | | Construcción sociocultural de género | 4t | Optativa | 6 |
| | | Dificultad social | 4t | Optativa | - |
| | | Social Justice and education | 4t | Optativa | 6 |

ES: Educació Social; TS: Treball Social; -: informació no disponible.

Font: Elaboració pròpia.

4.1.3. Assignatures que aborden aspectes ètics/deontològics de forma assistemàtica

En tercer lloc, es mostren aquelles assignatures que ni són específiques d'ètica o deontologia ni en fan referència en cap part del seu temari, però que les persones enquestades indiquen que de manera recurrent, tot i que assistemàtica, tracten aspectes ètics de la pràctica professional (taula 3). En aquest cas, el percentatge de crèdits arriba a un 8,21% en els 6 graus que han manifestat la presència d'aquestes assignatures. Com en el cas anterior, predomina el fet que siguin obligatòries i que el nombre de crèdits és alt. També es pot veure, a diferència del bloc anterior, que aquí la dispersió temàtica de les assignatures és molt gran, algunes centrades en aspectes metodològics (estratègies d'intervenció, planificació, diagnòstic), d'altres en temàtiques de fonamentació (pedagogia social, dret) o en sectors específics de treball (discapacitat, gènere).

4.1.4. Activitats transversals no incloses en cap assignatura

Per últim, s'ha demanat als responsables de les titulacions si s'havien realitzat actes o altres activitats transversals que no estiguessin incloses dins de cap assignatura, dedicats a l'ètica professional en els tres darrers cursos. La Universitat de Lleida, la UOC i la Universitat Ramon Llull són les que han dut a terme activitats d'aquest tipus i que es poden consultar a la taula 4.

Taula 4: accions, actes o propostes transversals (no incloses en cap assignatura) que tinguin com a objectiu explícit el desenvolupament del sentit ètic en la pràctica professional

| Universitat | Titulació | Activitat |
|-------------|-------------|--|
| UdL | Transversal | Educa't: Civisme i ètica digital |
| | | I Jornada d'ètica en l'acció social a les terres de Lleida. Ètica en la intervenció: oportunitat o moda? |
| | | Jornades Educació i Societat. "Això és ètic?. Ètica, tecno-ciència i bones pràctiques" |
| | | Taller sobre conflictes ètics |
| URL | ES/TS | Jornades de Cap de Pràctiques |
| | TS | Dia Mundial del Treball Social |
| UOC | ES | Treball transversal als Pràcticums |
| | | Col·loquis |

ES: Educació Social; TS: Treball Social.

Font: Elaboració pròpia.

4.1.5. Capacitats competencials generals més valorades (sense diferenciar títols i diferenciant Educació Social i Treball Social)

Per aprofundir sobre la percepció que els formadors tenen sobre la importància de l'ètica en la capacitació professional però també, quin significat atribueixen a aquesta idea de capacitació ètica, hem plantejat dues preguntes que es complementen entre elles. A la primera, es demana una valoració sobre quines competències es consideren fonamentals en la formació dels professionals de l'Educació Social i el Treball Social de manera general, no centrades en aspectes ètics. Com que cada programa d'estudis en té les seves, nosaltres hem presentat una llista que inclouen tres tipus de competències: de fonamentació teòrica i desenvolupament del sentit moral; de gestió tècnica dels conflictes de valor; de reflexió i consciència sobre elements emocionals en situacions de conflicte. Aquestes tres tipologies responen a la concepció que nosaltres tenim sobre una formació ètica de caràcter polièdric que hem presentat en la fonamentació teòrica. Els resultats obtinguts en aquesta pregunta són els de la taula 5.

Tal com s'observa a la taula 5, els responsables dels Graus en Treball Social i Educació Social consideren força o molt importants cadascun dels diferents ítems, amb una puntuació superior al 4 (on 1 és gens important, 2 és poc important, 3 és importància mitjana, 4 és força important i 5 és molt important). En tots els casos les puntuacions són molt altes i destaquen especialment totes aquelles que tenen a veure amb l'anàlisi de bones pràctiques professionals, el rigor en l'anàlisi de la realitat, el compromís amb els drets de les persones i la deontologia professional. En un segon lloc, amb menys puntuació, trobem aquelles competències vinculades al treball cooperatiu per a la gestió de situacions complexes o les habilitats comunicatives i

Taula 5: importància que es dona als ítems sobre capacitats competencials en la formació dels estudiants. Mitjana de puntuació i nombre de respostes

| | Mitjana | 1. Gens important | 2. Poc important | 3. Té una importància mitjana | 4. Força important | 5. Molt important |
|--|---------|-------------------|------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------|
| Anàlisi de bones pràctiques professionals | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| Rigor en l'anàlisi de la realitat | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| Compromís amb els drets de les persones | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| Deontologia professional | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| Habilitats socials i de comunicació | 4,7 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 |
| Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència | 4,7 | 0 | 0 | 1 | 1 | 8 |
| Marcos teòrics per la construcció de sistemes de valor | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 |
| Afrontament de situacions interpersonals complexes | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 |
| Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 |
| Treball en equip | 4,5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | 4,5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | 4,5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |
| Distància/proximitat òptima | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |
| Gestió de dilemes morals | 4,4 | 0 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | 4,4 | 0 | 0 | 2 | 2 | 6 |
| Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats | 4,4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 7 |
| Gestió de les emocions pròpies i dels altres | 4,3 | 0 | 1 | 1 | 2 | 6 |
| Educació moral | 4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Font: Elaboració pròpia.

socials. En tercer lloc, amb les puntuacions més baixes, trobem tot el que té a veure amb aspectes emocionals (distància/proximitat, compassió, gestió de les pròpies emocions, visió esperançada i posi-

Taula 6: importància que es dona als ítems sobre capacitats competencials en la formació dels estudiants. Mitjana de puntuació i nombre de respostes diferenciant Educació Social i Treball Social

333

| | Grau | Mitjana | 1. Gens important | 2. Poc important | 3. Té una importància mitjana | 4. Força important | 5. Molt important |
|--|------|---------|-------------------|------------------|-------------------------------|--------------------|-------------------|
| Anàlisi de bones pràctiques professionals | ES | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Rigor en l'anàlisi de la realitat | ES | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Compromís amb els drets de les persones | ES | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Deontologia professional | ES | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Habilitats socials i de comunicació | ES | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència | ES | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| | TS | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Marcos teòrics per la construcció de sistemes de valor | ES | 4,2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Afrontament de situacions interpersonals complexes | ES | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les | ES | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Treball en equip | ES | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | ES | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | ES | 4,2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| | TS | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Distància/proximitat òptima | ES | 4,4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Gestió de dilemes morals | ES | 4 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| | TS | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | ES | 4,2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats | ES | 3,8 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Gestió de les emocions pròpies i dels altres | ES | 3,8 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | TS | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Educació moral | ES | 4 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| | TS | 4 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 |

ES: Educació Social; TS: Treball Social.

Font: Elaboració pròpia.

Taula 7: nivell de relació que consideren que tenen els següents elements competencials amb la formació ètica. Mitjana de puntuacions i nombre de respostes

| | Mitjana | 1. Gens relacionat | 2. Poc relacionat | 3. Té una relació mitjana | 4. Força relacionat | 5. Molt relacionat |
|--|---------|--------------------|-------------------|---------------------------|---------------------|--------------------|
| Deontologia professional | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Compromís amb els drets de les persones | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 10 |
| Gestió de dilemes morals | 4,9 | 0 | 0 | 0 | 1 | 9 |
| Marc teòric per la construcció de sistemes de valor | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 2 | 8 |
| Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència | 4,7 | 0 | 0 | 0 | 3 | 7 |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 |
| Educació moral | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 2 | 7 |
| Anàlisi de bones pràctiques professionals | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 4 | 6 |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | 4,5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |
| Rigor en l'anàlisi de la realitat | 4,5 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 |
| Distància/proximitat òptima | 4,5 | 0 | 0 | 0 | 5 | 5 |
| Afrontament de situacions interpersonals complexes | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 4 | 5 |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | 4,2 | 0 | 0 | 3 | 2 | 5 |
| Treball en equip | 4,1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 |
| Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats | 4,1 | 0 | 0 | 2 | 5 | 3 |
| Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les | 3,9 | 0 | 0 | 3 | 5 | 2 |
| Gestió de les emocions pròpies i dels altres | 3,8 | 0 | 1 | 2 | 5 | 2 |
| Habilitats socials i de comunicació | 3,7 | 0 | 0 | 5 | 3 | 2 |

Font: elaboració pròpia.

tiva). En darrer lloc, apareix la competència «educació moral» com la menys valorada⁷.

Si es presenten diferenciant les titulacions, els resultats són els de la taula 6.

334

En aquest cas es poden veure algunes petites diferències entre les dues titulacions. Les més significatives les trobem en l'ítem «gestió de les emocions» (un punt de diferència per sobre en TS), «Visió esperançada, positiva i proactiva» (1,2 punts per sobre en TS).

4.1.6. Relació entre les competències presentades i la formació ètica (sense diferenciar títols i diferenciant Educació Social i Treball Social)

Pel que fa a la mesura en què consideren que aquestes competències estan relacionant els diferents ítems amb la formació ètica, la majoria troba que tots hi estan relacionats (taula 7).

En aquesta taula veiem que destaquen amb puntuacions mitjanes properes a 5 la deontologia professional, el compromís amb els drets de les persones, la gestió dels dilemes morals i els marcs teòrics per a la construcció de sistemes de valor. Aquets aspectes coincideixen més o menys amb les valoracions que havien fet en la taula anterior sobre les competències generals. Per contra, aquells aspectes que consideren menys relacionats amb la formació ètica, amb una mitjana inferior a 4, són les habilitats socials i de comunicació, la gestió

⁷ S'ha utilitzat intencionalment aquesta expressió en lloc d'altres més neutres com «formació en valors» per veure possibles prejudicis vinculats al significat.

de les emocions pròpies i dels altres, i la capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les. Mentre que la gestió de les emocions continua puntuant baix, com en la taula anterior, les habilitats socials i la capacitat per fixar metes, que com a competències generals puntuaven alt, si es vinculen a la formació ètica se les considera molt menys rellevants.

4.1.7. Relació entre les competències presentades i la formació ètica (diferenciant Educació Social i Treball Social)

Finalment, a la taula 8 s'identifiquen les puntuacions respecte de la mateixa qüestió diferenciant les titulacions. En aquest cas, s'aprecia que no hi ha diferències significatives entre Educació Social i Treball Social en la puntuació dels ítems, tant els més valorats com els menys valorats.

Mentre que els resultats de la taula 6 poden apuntar que hi ha diferències entre les dues titulacions respecte de la imatge del professional que esperen al final de la formació, quan ens centrem ex-

Taula 8: nivell de relació que consideren que tenen els següents elements competencials amb la formació ètica. Mitjana de puntuacions i nombres de respostes diferenciant Educació Social i Treball Social

| | Grau | Mitjana | 1. Gens relacionat | 2. Poc Relacionat | 3. Té una relació mitjana | 4. Força relacionat | 5. Molt relacionat |
|--|------|---------|--------------------|-------------------|---------------------------|---------------------|--------------------|
| Deontologia professional | ES | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Compromís amb els drets de les persones | ES | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Gestió de dilemes morals | ES | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | TS | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| Marcs teòrics per la construcció de sistemes de valor | ES | 5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència | ES | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | ES | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | TS | 4,8 | 0 | 0 | 0 | 1 | 4 |
| Educació moral | ES | 4,6 | 0 | 0 | 1 | 0 | 4 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Anàlisi de bones pràctiques professionals | ES | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | ES | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| | TS | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| Rigor en l'anàlisi de la realitat | ES | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | TS | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Distància/proximitat òptima | ES | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | TS | 4,4 | 0 | 0 | 0 | 3 | 2 |
| Afrontament de situacions interpersonalment complexes | ES | 4,6 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 |
| | TS | 4,2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | ES | 4 | 0 | 0 | 2 | 1 | 2 |
| | TS | 4,4 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 |
| Treball en equip | ES | 4,2 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1 |
| | TS | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats | ES | 4,2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 |
| | TS | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les | ES | 3,8 | 0 | 0 | 2 | 2 | 1 |
| | TS | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| Gestió de les emocions pròpies i dels altres | ES | 3,6 | 0 | 1 | 1 | 2 | 1 |
| | TS | 4 | 0 | 0 | 1 | 3 | 1 |
| Habilitats socials i de comunicació | ES | 3,8 | 0 | 0 | 3 | 0 | 2 |
| | TS | 3,6 | 0 | 0 | 2 | 3 | 0 |

ES: Educació Social; TS: Treball Social.
Font: Elaboració pròpia.

plícitament en els aspectes ètics, aquestes diferències desapareixen i la coincidència en els ítems és molt alta.

4.2. Anàlisi textual de la informació relativa a la planificació de les assignatures (sense diferenciar el tipus d'assignatura)

L'anàlisi realitzada en aquesta fase posa el focus en els termes utilitzats en les guies d'aprenentatge de les diferents matèries relacionades amb l'ètica i es descriuen les competències a desenvolupar, els resultats d'aprenentatge, els mètodes formatius i les activitats d'avaluació.

A continuació presentem els 12 primers núvols, que mostren tots els resultats de les enquestes de les diferents universitats en relació amb competències, resultats d'aprenentatge, mètodes i activitats. Es presenten de manera global i sense diferenciar entre les titulacions d'educació social i de treball social de forma global.

- De l'1 al 4 es mostren conjuntament els resultats pel que fa a les dues titulacions.
- Del 5 al 12 es poden veure les diferències entre educació social i treball social respecte dels mateixos ítems (competències, resultats d'aprenentatge, mètodes i activitats).

336

Encara que al núvol es vegin més termes que a les taules i comentaris, cal tenir present que, per facilitar aquesta anàlisi, es tindran en compte els 10 termes més utilitzats en cada categoria i, en cas d'igualtat de freqüències, el llistat de termes quedarà ampliat amb les paraules amb idèntica freqüència a la que fa el nombre 10.

4.2.1. Termes utilitzats en el total de les matèries analitzades

Atenent el que mostra el gràfic 1, es pot valorar que globalment les *competències* dels programes de les diferents universitats en les dues titulacions incorporen la paraula *ètica* amb una ponderació de 30 repeticions, seguida per *professional* i *problemes* per sobre de 20, quedant *responsabilitat* i *valors* amb 11 repeticions. Per sota de 10 hi ha la resta de conceptes amb repeticions entre el 9 i el 8.

En relació als *resultats d'aprenentatge* (gràfic 2), veiem com en la valoració global de les diferents universitats en ambdues titulacions dins d'aquesta categoria, el terme *ètica* està per sobre de la resta amb un total de 17 repeticions davant *d'intervenció*, *situacions*, *conèixer*, *sap*, *conflictes*, *produeix* i *professional*, que arriben fins al 10. La resta de termes es troben entre 8 i 9.

de les *activitats d'avaluació*, veiem com destaquen el terme *individual* i *treball* amb un total de 9 repeticions, seguit *d'aula*, *escrita* i *anàlisi* amb 8. Per sota, hi trobem *final* amb 7 i la resta de paraules es troben repetides 4 i fins a 3 vegades.

4.2.2. Termes utilitzats en les matèries analitzades d'Educació Social

En l'anàlisi específica dels estudis d'Educació Social (gràfic 5), en la definició de les *competències* es manté en les primeres posicions tant el terme *ètica* com *professional* i *problemes*, però en aquest cas per sota de les 20 repeticions.

En la mateixa titulació, d'acord amb el que es mostra al gràfic 6, en els *resultats d'aprenentatge* destaca el terme *ètica* juntament amb

Taula 10: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades en Educació Social

| COMPETÈNCIES | RESULTATS D'APRENENTATGE | MÈTODES FORMATIUS | ACTIVITATS D'AVALUACIÓ |
|---|---|--|---|
| ètica professional problemes actituds informació pràctica intervenció responsabilitat conèixer principis compromís accions conseqüències efectiva judicis acord equip | ètica sap text produeix presentacions informació situacions conflictes identifica problemes drets escrit temps professional eines | treball casos pràctiques individual anàlisi virtual personalitzada grup col·lectiu atenció manual docent resoldre presentacions ètica magistral atenció debats supervisió problemes | anàlisi superar contínua gestió fer pràctiques final treball professional desenvolupament procés personal síntesi mixts ètica aula individual fórmula conflictes situacions acreditació grup memòria autoavaluació |

Cal tenir en compte que en aquesta segona anàlisi no hi ha distinció entre titulacions. Se seguirà el mateix procediment d'anàlisi on s'interpreten les freqüències més significatives de cada categoria partint, en aquest cas, de les tres tipologies de matèries recollides: específiques d'ètica, les que inclouen l'ètica com a part del temari i les que inclouen aspectes ètics de manera transversal.

En aquest cas, però, els comentaris es presentaran tots junts després de les 12 taules i estaran agrupats per competències, resultats d'aprenentatge, mètodes formatius i activitats d'avaluació.

4.3.1. Termes utilitzats en les matèries específiques d'ètica analitzades

Com es pot veure en el gràfic 13 (assignatures específiques), en relació amb les competències, la paraula *ètica* compta amb 9 repeticions juntament amb el terme *professional*, seguit amb el terme *problemes* amb 5 repeticions i *pràctica* i *analitzar* amb 4.

Taula 12: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades específiques d'Ètica o Deontologia

| COMPETÈNCIES | RESULTATS D'APRENTATGE | MÈTODES FORMATIUS | ACTIVITATS D'AVALUACIÓ |
|---|---|---|---|
| professional ètica problemes pràctica analitzar defensa persones valors judicis desenvolupament professionals situacions actituds | ètica professional conèixer moral socials educatiu ser analitzar conflictes principis humà professions naturaleza dilemes identificarà exercici desarrollo principals accessibilitat universal situacions | textos manual docent resoldre ètica aspectes individual treball grup anàlisi | alumnat prova elaborat material realització gestió individual continguts |

4.3.2. Termes utilitzats en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari

Com es veu en el gràfic 14 (assignatures que tenen una part específica sobre aspectes ètics), en relació amb les competències el terme *ètica* compta amb 8 repeticions, seguit de *valors* que en té 7 per continuar amb 6 les paraules *conseqüències*, *principis*, *problemes* i *intervenció*. *Professional* en aquest cas apareix amb 5 repeticions juntament amb *pròpies*, *accions* i *professionals*.

Pel que fa als resultats d'aprenentatge a les assignatures que inclouen l'Ètica com a part del temari (gràfic 18), veiem els termes *sap*, *situacions*, *ètica*, *conflictes* i tindrà amb puntuacions d'entre 12 i 5 repeticions.

Pel que fa als mètodes formatius, en el cas d'assignatures que inclouen l'Ètica com a part del temari (gràfic 19), trobem els *casos*, en

Taula 13: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades de les quals només una part del temari inclouen aspectes d'ètica o de deontologia

| COMPETÈNCIES | RESULTATS D'APRENENTATGE | MÈTODES FORMATIUS | ACTIVITATS D'AVUACIÓ |
|--|---|---|---|
| ètica valors conseqüències principis problemes intervenció professional pròpies accions professionals judicis preveure dilemes gestionar Drets humans conèixer valorar conflictes estratègies pràctica respecte equip informació | sap situacions ètica conflictes tindrà serveis capaç coneixement incertesa canvi organitzacions intervenir analitzar serà pràctiques professionals estrès socials resultats | casos individual treball anàlisi pràctiques pràctics lectura classes grup debat exercici textos individuals xarxa fòrum supòsits treball supervisió grup anàlisi metodologia resolució | final escrita prova aula participació anàlisi personal assaig bloc exposició contínua resolució autoavaluació |



Gràfic 17: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari.



Gràfic 18: paraules utilitzades per definir els resultats d'aprenentatge en les matèries que inclouen l'Ètica com a part del temari.

primer lloc, seguit d'individual, treball anàlisi i pràctiques; la resta de termes compten amb 2 repeticions.

4.3.3. Termes utilitzats en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal

Finalment, en el cas de les assignatures que treballen els aspectes ètics de forma transversal però no específica (gràfic 15), en relació amb les competències, veiem que la paraula ètica surt 11 vegades seguit de *problemes* i *intervenció* amb 10 repeticions cadascuna. *Responsabilitat*, *professional* i *informació* apareixen entre 8 i 9 vegades, *actituds* apareix 7 vegades i la resta compta amb 6 repeticions.

Taula 14: paraules més utilitzades a cada tipus de contingut en el total de les matèries analitzades que inclouen aspectes d'ètica o de deontologia de manera transversal

| COMPETÈNCIES | RESULTATS D'APRENENTATGE | MÈTODES FORMATIUS | ACTIVITATS D'AVALUACIÓ |
|--|--|---|--|
| ètica problemes intervenció responsabilitat professional informació actituds àmbits efectiva treballar principis | text produeix presentacions intervenció informació grupal escrit temps aplicar conèixer drets necessitats situació | elaboració personalitzada problemes aula lectura sessió atenció pràctiques treball grup treballs magistral cerca individuals projecte | treball individual anàlisi prova aula mitjans escrita superat grup |



Gràfic 21: paraules utilitzades per definir les competències en les matèries que inclouen els aspectes ètics de manera transversal.

obligatòria a l'inici de les pràctiques externes perquè el pràcticum és un bon escenari per connectar la reflexió teòrica amb les evidències concretes d'aquesta temàtica en la pràctica professional. Això implica també que es podrà fer un bon acompanyament de les mateixes.

En tots els casos surt la paraula «Ètica», excepte a la UNED i la a URV, que utilitzen la paraula «Deontologia». Destaquem aquest aspecte per les connotacions del concepte. Des del nostre punt de vista, mentre que *ètica* dona una major amplitud a l'enfocament dels aspectes ètics en la pràctica professional, la *deontologia* representa una restricció de l'ètica professional al compliment del deure. Considerem que la deontologia és una part que queda incorporada en la reflexió ètica i no al contrari.

Sigui com sigui, tot i ser un percentatge reduït de crèdits, considerem que és la part més significativa de la formació perquè, en teoria, implica que hi ha consciència, intencionalitat i sistematicitat en la capacitació ètica.

2. Identificar aquelles assignatures que, tot i no ser directament d'ètica, en alguna part del temari plantegen explícitament la qüestió ètica.

354

En aquest cas, el percentatge de crèdits arriba al 12,8% dels crèdits de 5 graus estudiats. Tot i això, com que no hem pogut fer una anàlisi dels continguts detallats dins de cada assignatura, no sabem amb precisió el nombre real de crèdits dedicats a aspectes ètics ni la intencionalitat i sistematicitat en el treball d'aquestes parts de l'assignatura. En qualsevol cas, val la pena estacar que les consideracions sobre els aspectes ètics són explícites, intencionals i sistematitzades.

Al marge de les assignatures del pràcticum (taula 2), els aspectes ètics de l'acció professional estan presents de manera dispersa: en un cas, estan vinculats a assignatures properes a l'àrea de gestió de les organitzacions; un altre cas les vincula a situacions específiques de vulnerabilitat (pobresa, desigualtat, exclusió, etc). Una tercera, vinculada a les competències relacionals i comunicatives (habilitats socials, tècniques d'entrevista, etc.).

Des del nostre punt de vista, aquesta dispersió també ens dona pistes sobre els possibles supòsits implícits sobre l'enfocament que ha d'adoptar l'ètica professional en les diferents universitats: centrada en la formació de competències relacionals, vinculada a la dimensió professional i/o organitzacional o centrada en les problemàtiques concretes de les persones ateses.

Tal com hem indicat en el marc teòric, considerem que aquesta presentació de les assignatures centrada en una dimensió específica, tot i ser d'interès, s'allunya de la perspectiva polièdrica i global que, des del nostre punt de vista, hauria de tenir la formació ètica.

3. Conèixer quines assignatures treballen aspectes ètics de manera informal i assistemàtica

En aquest cas, les assignatures que tot i no parlar explícitament d'ètica poden ser susceptibles de tractar aquestes qüestions arriba a un 8,21%. El problema fonamental en aquest cas és que revelen que aquesta temàtica és molt important però no s'aborda de forma sistemàtica, conscient ni intencional el seu tractament, de manera que el seu efecte en la formació pot ser testimonial o, com a màxim, incidir en el desenvolupament del sentit polític i ètic però no en una translació efectiva d'aquests posicionaments a la pràctica de les professions.

Un cas que pot ser l'excepció del que ara argumentàvem, però que ens ha generat dubtes, és l'assignatura de Drets humans (UNED). Tot i que, de manera explícita, no parla clarament d'ètica en els resultats d'aprenentatge ni en els continguts, sí que apareix una competència específica que relaciona ètica i Drets humans, malgrat que posteriorment queda diluïda en un marc general de Drets. Tal com està plantejada, també podria estar incorporada en el bloc anterior d'assignatures (no específiques però amb una part del temari que sí que és específic). De totes formes, no sembla que hi hagi una intenció clara de plantejar l'aproximació als Drets humans des de la perspectiva de l'ètica professional. De fet, i com hem argumentat en altres documents, la formació en ètica professional, tal com l'entendem i hem exposat en el marc teòric, pot ser una bona forma d'ajudar els professionals a concretar la promoció dels Drets humans en la seva pràctica professional (Vilar, Riberas, 2017b). Des d'aquesta perspectiva, totes dues dimensions es retroalimenten.

4. Identificar altres accions transversals, fora de les assignatures o el currículum explícit, que potenciïn el desenvolupament del sentit moral en els estudiants

En aquest cas, només tres universitats fan una referència explícita a accions no curriculars sobre aspectes ètics en forma de jornades, tallers o col·loquis (taula 4). Aquesta és una qüestió que caldrà aprofundir més endavant en un grup de discussió amb els representants

de les universitats, de manera que ara no podem aprofundir gaire més en aquesta qüestió. Ara bé, des d'un punt de vista pedagògic, podem intuir que en el conjunt de les universitats la formació està molt centrada en una mirada curricular tancada en unes assignatures tancades sobre elles mateixes. Aquest posicionament fa que les universitats desaprofitin el potencial educatiu de caràcter informal que suposa tenir vivències d'immersió en accions transversals i vivències de caràcter ètic. Aquestes vivències, ara per ara, estan desplaçades a allò que ofereix l'experiència de pràctiques en recursos externs.

5. Veure la coherència entre les competències que s'indiquen en les assignatures, els resultats d'aprenentatge esperats, les metodologies de treball emprades i el tipus d'activitat d'aprenentatge i d'avaluació que s'utilitzen en la formació

Des d'una perspectiva global, l'anàlisi de la informació recollida (taula 9 i gràfics de l'1 al 4) dibuixa un disseny de l'ètica en els plans d'estudi molt orientada a l'anàlisi dels problemes o conflictes sorgits en la praxi professional. Això és present tant en la descripció de les competències, com dels resultats d'aprenentatge.

356

En la definició de les **competències** apareixen també termes que connecten amb una visió de l'ètica més constructiva, com a àrea de coneixement que permet donar sentit a la intervenció professional, més enllà dels problemes o situacions de conflicte. Es fa referència a principis i valors o, fins i tot, a alguns valors específics, com la responsabilitat o el compromís. Ara bé, aquests aspectes no es recullen tan nítidament a l'hora de descriure els **resultats d'aprenentatge** esperats. En canvi, els resultats d'aprenentatge emfatitzen molt la dimensió aplicada de l'ètica en situacions de conflicte en contextos professionals i també destaquen l'anàlisi d'aquestes situacions en clau de drets.

La paraula deontologia, tot i aparèixer en el nom d'una part de les assignatures analitzades, està pràcticament absent dels documents de planificació de les matèries. Podem entendre que la presència notable de termes relacionats amb allò professional és la traducció de la dimensió deontològica, tot i que paraules com deure o moral, molt pròpies de la dimensió deontològica de l'ètica, pràcticament no apareixen.

Les paraules utilitzades per descriure els **mètodes formatius** semblen orientar la formació més a l'anàlisi i la comprensió de les situacions de conflicte professional que a la capacitat de prendre deci-

sions professionals concretes. Tot i que algunes paraules poden recollir aquesta orientació (*resolució* o *propostes*, per exemple), tenen una presència molt reduïda en relació amb els dos grans grups de paraules que es fan servir per descriure els mètodes formatius. El primer grup connecta amb el treball intel·lectual individual i el segon amb l'anàlisi de casos o situacions pràctiques. La lectura i l'estudi individual de textos, acompanyada de les classes magistrals, apareixen de manera rellevant, juntament amb el treball pràctic, l'anàlisi de casos, els debats en grup i els seminaris. Apareix amb una certa freqüència l'ús de presentacions o exposicions, però és residual la presència de metodologies que fan ús de recursos audiovisuals (reportatges, pel·lícules, curtmetratges) o d'altres com els portafolis.

Les paraules utilitzades per descriure les **activitats d'avaluació** accentuen l'ús de treballs o proves escrites per mesurar la capacitat d'anàlisi. En aquest apartat perden pes l'afrontament de situacions pràctiques (com els *role-playings* o la resolució de situacions). Tot plegat reforça una concepció de les competències ètiques molt centrades en el desenvolupament del criteri per comprendre o analitzar la realitat professional, però que, a la pràctica, dóna menys importància tant al desenvolupament de principis, valors i actituds professionals que permetin donar sentit a la professió, com a la capacitat de prendre decisions professionals fonamentades en aquests principis, valors i actituds. Probablement, aquests dos aspectes són més complicats de desenvolupar i avaluar. Precisament per això suposen un repte per a la recerca i la innovació docent en aquesta àrea.

Si analitzem per separat els plans d'estudi d'Educació Social i de Treball Social (taules 10 i 11 i gràfics del 5 al 12), podem extreure conclusions molt semblants, amb només petits matisos diferencials. Així, per exemple, pel que fa a les **competències**, a Treball Social apareix més el terme *valors* mentre a Educació Social es parla *d'actituds* i apareix *l'anàlisi de les conseqüències* del propi comportament. Això pot ser coherent amb el fet que a Treball Social es posi més èmfasi en les metodologies formatives que tenen a veure amb l'estudi i la lectura de textos, mentre que a Educació Social s'emfatitzi més el treball de casos o situacions pràctiques. Entenent que les competències ètiques necessiten ambdós ingredients, és possible que les tradicions formatives de Treball Social posin més èmfasi en el desenvolupament dels marcs ètics de referència, mentre que l'Educació Social se centri més en la vessant aplicada dels mateixos. Una primera anàlisi de la diferència en les paraules que es fan servir per descriure les activitats d'avaluació, tot i coincidir en els aspectes

fonamentals, també podria coincidir amb aquesta interpretació. Paraules com *examen* o *prova escrita* apareixen amb més freqüència a Treball Social, mentre que *pràctiques*, *autoavaluació* o *role-playing* tenen més presència a Educació Social.

Pel que fa a les diferents tipologies de matèries, les directament relacionades amb l'ètica (taula 12 i gràfics del 13 al 16) se centren en les competències que hem assenyalat anteriorment (l'anàlisi de problemes en situacions professionals), tot i que, en descriure els resultats d'aprenentatge, apareixen termes més específics com *moral* o *dilemes*, que no estan presents en la resta de matèries analitzades. Pel que fa als mètodes formatius en les matèries específiques d'ètica, la terminologia utilitzada és més diversa que en el conjunt. Destaca l'anàlisi de textos i la important presència de curtmetratges o pel·lícules. Per últim, pel que fa a les activitats d'avaluació, els termes més utilitzats són comuns a la resta de matèries. Només caldria destacar la presència de debats o proves orals o termes com *sistemes*, *neutralitat* o *imparcialitat*, que no estan presents en la resta de matèries i que poden indicar que sí existeixen certes lògiques avaluatives específiques de les matèries d'ètica, tot i que no són les més freqüents tampoc en aquestes matèries.

358

Les competències definides en les matèries que tot i no ser específicament d'ètica sí tenen part de temari o contingut transversal relacionat amb ella (taules 12 i 14 i gràfics del 17 al 24) són molt més diverses. Destaca l'orientació pràctica d'algunes d'aquestes matèries, amb paraules com *preveure* i *conseqüències* o fins i tot l'ús del terme *deontològic*, amb major freqüència del que apareix en les assignatures d'ètica. En general, però, es fa difícil fer una anàlisi acurada a partir de les freqüències terminològiques, ja que la seva diversitat és, probablement, més representativa de les tendències pedagògiques generals en els centres analitzats, que dels enfocaments relacionats directament amb la formació ètica dels professionals.

5.1. Síntesi final de conclusions

Finalment, indicarem de forma sintètica els aspectes més destacables d'aquesta recerca.

1. Tipologia d'assignatures

Les assignatures pròpies d'ètica són poques i molt centrades en una dimensió reflexiva de caràcter teòric (filosòfic, deontològic, polític). Les assignatures que tenen alguna part sobre ètica presenten

una gran dispersió, que va des d'estar centrades en sectors de població concrets (mirada ètica a la vulnerabilitat, per exemple) a reflexions sobre les responsabilitats institucionals (ètica en les organitzacions).

Pel que fa a les assignatures que fan un tractament assistemàtic de l'ètica, tot i tenir un volum de crèdits important, no permeten saber quin tipus de formació s'està potenciant.

Finalment, no sembla que les facultats aprofitin el seu potencial social/informal per generar vivències de desenvolupament ètic entre els seus estudiants i posen tot l'èmfasi en les assignatures.

2. Metodologies de treball

En l'anàlisi que hem fet, no sembla haver-hi una coherència clara entre les competències (que representen l'ideal formatiu), els resultats d'aprenentatge (que mostren les evidències per avaluar-los), les metodologies de treball (que identifiquen les estratègies per potenciar els anteriors elements) i les activitats (que són la concreció de l'estratègia). Aquesta dispersió es pot interpretar com que la formació encara és dispersa, des de dues perspectives:

- Des d'una perspectiva interna (la coherència dins de l'assignatura), no sembla que s'hagi fet un salt clar i generalitzat a l'ús de metodologies actives de caràcter investigador en la formació bàsica. Això no vol dir que no hi hagi experiències interessants o pràctiques innovadores, sinó que ens parla de la dificultat per trencar les inèrcies del món universitari en l'ús de mètodes tradicionals.
- Des d'una perspectiva externa (la relació entre assignatures dins del pla d'estudis), ens mostra la falta de treball transversal entre assignatures, de manera que predomina un treball parcialitzat i estanc. La formació esdevé la suma d'assignatures però no es fa explícit el lligam i la relació entre elles, des d'una perspectiva de formació global.

3. Desenvolupament de competències

Pel que fa a la formació competencial, no hi ha una clara coincidència entre el que es considera una bona formació global en tant que professional, amb la formació ètica que aquest professional necessita. Dit amb unes altres paraules, sembla que les competències de caràcter ètic que s'atribueixen al professional estan desvincu-

lades de les competències que caldria per a ser un bon professional.

En la formació genèrica del professional destaquen especialment aquelles competències que tenen a veure amb l'anàlisi de bones pràctiques professionals (taula 5), el rigor en l'anàlisi de la realitat, el compromís amb els drets de les persones i la deontologia professional. En un segon lloc, amb menys puntuació, trobem aquelles competències vinculades al treball cooperatiu per a la gestió de situacions complexes o les habilitats comunicatives i socials. En tercer lloc, amb les puntuacions més baixes, trobem tot el que té a veure amb aspectes emocionals (distància/proximitat, compassió, gestió de les pròpies emocions, visió esperançada i positiva).

En canvi, quan ens centrem específicament en la formació ètica (taula 7), aquells aspectes que consideren menys relacionades amb l'àrea són les habilitats socials i de comunicació, la gestió de les emocions pròpies i dels altres, i la capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les. Les habilitats socials i la capacitat per fixar metes puntuaven alt com a competències generals però si es vinculen a la formació ètica se les considera molt menys rellevants.

4. Concepció de la formació ètica

360

L'anàlisi de les paraules clau i de les taules ens mostra que la perspectiva de l'ètica més imperant posa l'èmfasi en una dimensió deontològica però no contempla la dimensió de la gestió procedimental del conflicte (comunicació, deliberació, etc.) ni els aspectes sociomoral (emocionals i d'autoregulació) que caldria tenir presents en l'abordatge d'una situació amb implicacions vivencials i sense una alternativa clara. Pel que fa a la gestió de les emocions, aquesta puntua baix tant en la formació general com en la formació ètica.

Des del plantejament ampli i polièdric sobre com hauria de ser la formació ètica que hem exposat en el marc teòric, veiem que la perspectiva procedimental no es contempla amb la profunditat que caldria. Aspectes com la presa de decisions, la gestió dels conflictes, les discrepàncies en un equip, la discussió de dilemes morals, així com l'aplicació de les habilitats comunicatives i socials són elements bàsics en la gestió de conflictes. En la formació que hem analitzat, no es visualitza la relació entre les assignatures procedimentals de caire comunicatiu i relacional amb les de caràcter ètic. Aquests últimes es conceben des d'una perspectiva marcadament filosòfica o política, però no operativa i procedimental.

Tot i això, no tenim prou elements com fer afirmar-ho categòricament, de manera que caldrà aprofundir-ho en el grup de discussió

i, si és el cas, plantejar una posterior recerca que complementi l'actual en una segona fase.

De moment, sabem que des de les assignatures d'ètica no es fa una referència directa als aspectes procedimentals i emocionals. Per contra, no sabem si això passa a la inversa: des de les assignatures procedimentals i/o que aborden aspectes emocionals es fan referències cap als aspectes ètics de l'acció professional.

L'estudi realitzat ens mostra com la formació ètica en els estudis d'Educació Social i Treball Social, tot i ser considerada important i bàsica, no té un projecte clar de com ha de ser ni com s'ha d'implementar.

Des del nostre punt de vista, reforcem la idea que hem presentat en el marc teòric d'una formació ètica de caràcter ampli i polièdric que inclogui tres grans dimensions: aspectes de fonamentació teòrico-filosòfica, elements tècnics de caràcter comunicatiu i estratègics, pel que fa a la capacitació en la gestió, i deliberació dels conflictes de valor. Una perspectiva que superi una aproximació únicament racional a la gestió de conflictes i que incorpori la consciència sobre els aspectes emocionals en la presa de decisions. Sobretot, que tots aquests elements es presentin de manera equilibrada i, molt important, ben integrats entre ells.

Considerem també que cal avançar molt en la innovació metodològica per superar les inèrcies d'una universitat que concep la formació com la suma d'assignatures i on l'estudiant no necessàriament és conscient del seu procés.

6. Limitacions i prospectiva

Tota recerca es desenvolupa en un marc de condicionants que no sempre es poden preveure i que d'una forma o una altra determinen i condicionen el desenvolupament de l'estudi.

En el cas que ens ocupa, es poden identificar dos tipus de limitacions. El primer té a veure amb el grau d'exactitud de la informació obtinguda. La tria de les assignatures i l'anàlisi de les mateixes depenia directament de la informació que ens han facilitat les persones enquestades. La situació ideal era disposar d'informació detallada de totes les assignatures, així com de l'accés a cadascuna d'elles. Això no ha estat així sempre i la realitat és que, tot i que les persones informants ens han facilitat les dades en la majoria de casos (no en tots), aquestes no sempre han estat accessibles en les pàgines web de les diferents universitats.

La segona gran limitació té a veure amb els documents analitzats. Mentre que en alguns casos hem pogut accedir als programes concrets que cada professor/a utilitza en els seus grups d'estudiants, en altres casos hem accedit a les guies de les assignatures que són el marc general a partir del qual cada professor/a fa el seu programa molt més concret. Això fa que hi hagi aspectes que no s'han pogut aprofundir prou. Per exemple, no és el mateix que una guia comuna a diversos professor/es recomani l'ús de mètodes de discussió o de treball en equip, que poder veure en concret quin tipus de discussió o de treball en equip es plantejava. En aquest sentit, hi ha alguns aspectes d'aquest estudi, especialment tot el que fa referència a la relació entre els mètodes d'estudi i les activitats concretes com aquests es manifesten, que no s'han pogut estudiar amb prou profunditat. En el cas de fer l'estudi al nivell de totes les universitats espanyoles, haurem d'assegurar-nos que es disposa dels programes concrets, finals, per tal de veure el detall de les propostes formatives.

Des del punt de vista metodològic, l'anàlisi conceptual a partir de núvols de paraules ha resultat molt interessant i útil, però cal reconèixer que és necessari un treball de destil·lació de termes molt més acurat en cadascun d'ells, de manera que es pugui treballar amb un nombre més reduït que inclogui clarament aquells que temàticament són més significatius i coherents amb la qüestió que s'estigui analitzant.

362

Pel que fa a possibles accions per perfilar millor els resultats, ara mateix queda pendent desenvolupar un grup de discussió amb els formadors participants per tal d'afinar molt més les nostres apreciacions inicials. També seria d'interès fer un segon grup de discussió amb estudiants, tal com ja havíem fet en altres moments quan analitzàvem l'autopercepció que aquests tenen sobre el seu nivell competencial.

Sigui com sigui, la nostra intenció ha estat fer una primera descripció general de l'estat de la qüestió.

Per acabar, agraïm a la Càtedra Ethos el suport que ens ha donat per poder desenvolupar aquesta recerca i, especialment, un agraïment molt especial a les persones de les diferents universitats que generosament ens han facilitat la informació per poder fer aquest estudi.

Referències bibliogràfiques

- BAIN, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Publicacions de la Universitat de València.
- BANKS, S. (1997). *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós.

- Comité de ética asistencial de Sarquavita (2011). *La virtud en el cuidar. Ética para profesionales de la salud*. Barcelona: Sarquavita.
- CORTINA, A. (1986). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid. Tecnos.
- CORTINA, A. (2003). «El quehacer público de las éticas aplicadas: ética cívica y transnacional». En: Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 13-44). Madrid: Tecnos.
- COTS, J.; PUIGGALÍ, A.; LÁZARO, A.; URMENETA, M.; VILAR, J. (2010). «Manifest de Montserrat. Les necessitats no materials de la infància». En: *Educació Social. Revista d'intervenció socioeducativa*, 44, 126-131. Disponible a <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/202185/270499>
- DUEÑAS, J. (2012). *Blanques juguen i guanyen. Reflexions ètiques d'un educador social*. Barcelona: Setzevents.
- FESTINGER, L. (1975). *Teoría de la Disonancia Cognoscitiva*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- GUISÁN, E. (1986). *Razón y pasión en ética*. Barcelona: Antropos.
- HANSEN, D. (2002). *Explorando el corazón moral de la enseñanza*. Barcelona: Idea Universitaria.
- HORTAL, A. (2003). «Ética aplicada y conocimiento moral». En: Cortina, A.; García-Marzá, D. (editores): *Razón pública y éticas aplicadas: los caminos de la razón práctica a una sociedad pluralista* (pp. 91-119). Madrid: Tecnos.
- KOLHBERG, L. (1987). «El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral». En: Jordán, J.; Santolaria, F. *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas* (pp. 85-114). Barcelona: PPU.
- KOLHBERG, L. (1989). «Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo». En: Turiel, E.; Enesco, I.; Linaza, J. *El mundo social en la mente infantil* (pp. 71-100). Madrid: Alianza Psicología.
- MORIN, E. (2003). *Els set sabers necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre Unesco de Catalunya. Format electrònic. Disponible a <http://www.unescocat.org/fitxer/516/setconeixements.pdf>
- OLIVERAS, J. (Coord.) (2005). *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona: AQU. Disponible a http://www.aqu.cat/doc/doc_69247575_1.pdf
- PÉREZ, A. (2008). «¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción». En: Gimeno Sacristán. *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Barcelona: Morata.

- PERRENOUD, Ph. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- RATHS, L.; HARMIN, M.; SIMON, S. B. (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: Uteha.
- RIBERAS, G.; VILAR, J.; MORA, P. (2013). *Elaboració de projectes socials. Disseny i avaluació de les accions socioeducatives*. Barcelona: Claret.
- RIBERAS, G.; VILAR, J.; ROSA, G. (2015). «La ética, eje transversal de formación en los grados de educación social y trabajo social. Una mirada prospectiva». En: Padilla, G. (Coord.). *Contenidos especializados en la enseñanza superior* (pp. 363-385). Madrid: ACCI.
- RIBERAS, G.; VILAR, J.; ROSA, G. (2014). «Nuevas metodologías para la formación de profesionales reflexivos en educación social». En: *Revista CIDUI, Models flexibles de formació: una resposta a les necessitats actuals*. Barcelona. Disponible a <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/630/606>
- ROMAN, B. (2001). «Cap a una ética de la responsabilitat: de Kant a Apel». En: *Comprendre, Revista catalana de filosofia*. v. 3, n. 1, 19-42. Disponible a <http://www.raco.cat/index.php/Comprendre/article/view/57599/67567>
- 364 RONDA, L. (2012). «El educador social. Ética y práctica profesional». En: *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, n. 19, pp. 51-63 Disponible a <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36984/20549>
- ROSA, G.; RIBERAS, G.; FERNÁNDEZ, C. (2012). «El Prácticum y la capacitación profesional de los estudiantes de Grado de Educación Social y Trabajo Social: de la orientación al desarrollo de competencias». *I Congreso Internacional e interuniversitario de orientación educativa y profesional*. Málaga 18, 19 i 20 d'octubre (llibre d'actes).
- ROSA, G.; RIBERAS, G. (2014). «Inteligencia emocional y coaching en la formación universitaria». En: Del Valle, M. E. (Coord.). *Experiencias en docencia superior* (pp. 475-496). Madrid: ACCI Ediciones.
- SÁEZ, J.; CAMPILLO, M. (2011): «Por una ética situacional en educación social». En: *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 19, 13-36. Disponible a <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36982/20547>
- Secretaría de Estado de Universidades e Investigación (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Ministerio de educación y ciencia. Disponible a <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>
- SENNETT, R. (2003). *El respeto*. Barcelona: Anagrama.
- TORRALBA, F. (2002a). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y proble-*

- mas*. Barcelona: Institut Borja de bioètica i Fundación Mapfre medicina.
- TORRALBA, F. (2002b). *Pedagogía de la vulnerabilidad*. Madrid: CCS
- TORRALBA, F.; Riera, J.; Pagès, A.; Rosàs, M.; Vilar, J. (2018). «Liderazgo ético de comunidades educativas en contextos de incertidumbre». En: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE)* (en premsa).
- TRILLO, F. (2008). «L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES): plantejant preguntes per establir coordenades». En: *Educació social. Revista d'intervenció socioeducativa*. 40, pp. 13-29. Disponible a <http://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165601/241189>
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- VILAR, J. (2013). *Cuestiones éticas en la educación social. Del compromiso político a la responsabilidad en la práctica profesional*. Barcelona: editorial UOC.
- VILAR, J.; RIBERAS, G.; ROSA, G. (2014). «El compromiso de la universidad frente a un mundo incierto y complejo. Propuestas para la formación de profesionales reflexivos». En: *Revista Lugares d'Educação [RLE]*, v. 4, n. 9, 132-149. Disponible a <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/view/18906/18906-37269>
- VILAR, J.; RIBERAS, G. (2017a). Tipos de conflicto ético y formas de gestionarlos en la educación social y el trabajo social. Retos en las políticas de formación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 52. Disponible a <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2651>. doi:<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2651>.
- VILAR, J.; RIBERAS, G. (2017b en premsa). «La formación ética de los profesionales sociales en la promoción de los Derechos Humanos». En: Caride, J.A.; Vila, Eduardo S. Víctor M.; Martín, V. (coords.) *Del derecho a la educación a la educación como derecho: reflexiones y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario (GEU).

8. Annex (questionari)

La formació ètica i la capacitació en la gestió de les emocions dels professionals de l'educació social i el treball social

Benvolguts companys i companyes,

des de fa quatre anys, la línia de recerca "Ètica, responsabilitat professional, competències i tècniques en contextos complexos" de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés, de la URL [treballem en l'anàlisi de la dimensió ètica en els professionals de l'acció social](#).

La finalitat de la recerca que ara iniciem és conèixer com és la formació en ètica aplicada dels professionals de l'educació social i del treball social a les universitats catalanes. De manera paral·lela, estem identificant també aquells aspectes que tenen a veure amb la capacitació per a la gestió de les emocions. Partim del supòsit que una atenció centrada en la persona (acompanyament, relació d'ajuda, respecte...) vincula les dues temàtiques.

El qüestionari que ara us enviem té per objecte identificar quines són les assignatures explícites que treballen aquestes qüestions, així com aquelles assignatures o accions formatives que de manera indirecta poden incidir també en la capacitació ètica i de gestió emocional.

Està dissenyat per recollir la perspectiva que els diferents responsables de les universitats catalanes teniu en relació a la presència de l'ètica i les qüestions emocionals en els itineraris formatius del treball social i l'educació social.

L'anàlisi d'aquesta informació permetrà elaborar recomanacions útils per a la revisió de les titulacions i, en última instància, per avançar en la millora de la formació dels professionals de l'acció social i educativa i en l'impacte social de la seva tasca.

366

L'equip investigador es compromet a mantenir la confidencialitat dels informants i de la universitat que representa, de manera que el mapa final serà una fotografia diagnòstica de caràcter general sobre les assignatures, les competències, les metodologies de treball i els sistemes d'avaluació que s'utilitzen per a la capacitació dels futurs professionals.

El qüestionari consta de 14 preguntes i es pot contestar en menys de 15 minuts.

Veureu que en algun moment us demanem l'accés als programes de les assignatures. Us agraïrem que, si és possible, ens faciliteu l'enllaç al lloc on estiguin disponibles (en el qüestionari hi ha un espai per indicar-lo) o que ens els feu arribar en pdf per correu electrònic a ivilar@peretarres.org.

Us agraïm la vostra col·laboració i ens comprometem a fer una sessió de treball conjunt per compartir i aprofundir els resultats.

Atentament,

Dr. Jesús Vilar, Dra. Gisela Riberas, Dra. Genoveva Rosa, Dr. Paco López, Dra. Maria Tereza Leal, Dra. Sandra Escapa, Prof. Àngels Sogas, Prof. Carme Fernández

1. Nom de la persona que omple el qüestionari

2. Centre/Facultat i Universitat

3. Funció/càrrec de la persona que omple el qüestionari

4. 1. En quina mesura consideres important la presència de cadascun dels següents aspectes en la formació dels estudiants del teu centre?

Marqueu només un oval per fila.

| | Gens important | Poc important | Té una importància mitjana | Força important | Molt important |
|--|-----------------------|-----------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Marc teòrics per a la construcció de sistemes de valor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilitats socials i de comunicació | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Deontologia professional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió de dilemes morals | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Treball en equip | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Educació moral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anàlisi de bones pràctiques professionals | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rigor en l'anàlisi de la realitat (curiositat científica, argumentació documentada...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió de les emocions pròpies i dels altres | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Distància/proximitat òptima | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compromís amb els drets de les persones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

5. 2. En quina mesura consideres que cadascun dels següents aspectes està relacionat amb la formació ètica?

Marqueu només un oval per fila.

| | Gens relacionat | Poc relacionat | Té una relació mitjana | Força relacionat | Molt relacionat |
|--|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Marc teòric per a la construcció de sistemes de valor | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Habilitats socials i de comunicació | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Deontologia professional | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió de dilemes morals | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Treball en equip | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Afrontament de situacions interpersonals complexes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Capacitat per prendre decisions i actuar en conseqüència | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Capacitat per fixar metes i estratègies per aconseguir-les | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Educació moral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anàlisi de bones pràctiques professionals | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Rigor en l'anàlisi de la realitat (curiositat científica, argumentació documentada...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió de les emocions pròpies i dels altres | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Distància/proximitat òptima | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visió esperançada, positiva i proactiva davant les dificultats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compromís amb els drets de les persones | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

6. 3. En quina mesura consideres que cadascun dels següents aspectes està relacionat amb la gestió de les emocions?*Marqueu només un oval per fila.*

| | Gens relacionat | Poc relacionat | Té una relació mitjana | Força relacionat | Molt relacionat |
|---|-----------------------|-----------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Habilitats socials i de comunicació | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Treball en equip | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Coneixement i gestió dels propis límits i possibilitats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Afrontament de situacions interpersonals complexes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Compassió, sensibilitat davant el patiment de l'altre | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Identificació i afrontament de prejudicis propis i aliens | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió de les emocions pròpies | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió de les emocions dels altres | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Distància/proximitat òptima | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visió esperançada, positiva davant les dificultats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visió proactiva davant les dificultats | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Capacitació per a la relació d'ajuda | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Prevenició del Burnout | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Coherència en la intervenció | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Afrontament de l'adversitat | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tolerància a la frustració | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Gestió i resolució dels conflictes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Respecte de les decisions de la persona atesa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

7. 4. En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura/es específica/es sobre ètica o deontologia professional? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

8. 5. En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura/es específica/es sobre aspectes relacionats amb la gestió de les emocions? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

9. 6. En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser específicament d'ètica, tingui alguna part del seu temari que, de manera explícita, en faci referència? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

10. 7. En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser específicament sobre gestió de les emocions, tingui alguna part del seu temari que, de manera explícita, en faci referència? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

370

11. 8. En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser d'ètica ni tenir cap part que en parli, fa evidents els aspectes ètics de la pràctica professional (o és susceptible de fer-ho)? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

12. 9. En el vostre pla d'estudis hi ha alguna assignatura que, tot i no ser de gestió de les emocions ni tenir cap part que en parli, fa evidents els aspectes emocionals de la pràctica professional (o és susceptible de fer-ho)? En cas afirmatiu, escriu el seu nom.

13. **10. En cas de respondre afirmativament les preguntes de la 4 a la 9, quina és la possibilitat d'accés a la informació relacionada amb aquesta/es assignatura/es (competències, metodologia, sistema d'avaluació...)?**

Maqueu només un oval.

- Els programes de les assignatures són públics a la web del centre.
- Els programes no són públics però els podem compartir si se'ns sol·licita, amb el compromís de confidencialitat.
- El criteri del nostre centre és no compartir els programes de les assignatures.
- Opció 4

14. **11. En el cas d'haver respost en la pregunta anterior les opcions 1 o 2, us agrairem que a continuació indiqueu els enllaços a les assignatures o que ens faciliteu els documents en pdf.**

15. **12. Al vostre centre es desenvolupen de manera regular accions, actes o propostes de treball transversal (no incloses dins cap matèria o assignatura) que tinguin com a objectiu explícit el desenvolupament del sentit de l'ètica professional? En cas afirmatiu, pots enumerar breument les que heu fet en els darrers tres cursos?**

16. **13. Al vostre centre es desenvolupen de manera regular accions, actes o propostes de treball transversal (no incloses dins cap matèria o assignatura) que tinguin com a objectiu explícit el desenvolupament de la capacitat de gestionar les emocions? En cas afirmatiu, pots enumerar breument les que heu fet en els darrers tres cursos?**

17. **14. Vols afegir algun comentari, aclariment o observació sobre el tema o sobre el qüestionari?**
