

APRENTATGE ÈTIC A L'ÀMBIT UNIVERSITARI

Montserrat Payà Sánchez i Maria Rosa Buxarrais Estrada
Grup de Recerca en Educació Moral (Universitat de Barcelona)

RESUM

El present article ofereix una línia d'estudi que es troba encara al seu moment inicial: la preocupació per la dimensió ètica de la formació dels estudiants a l'ensenyament superior. Aquesta dimensió ètica inclouria tot el referent als aspectes deontològics propis de l'exercici professional de cada disciplina, alhora que s'estendria més enllà, i comprendria, de manera especial, els aspectes relacionals o socials del procés d'ensenyar i aprendre a l'àmbit universitari i la seva projecció amb vista a la formació de la ciutadania. L'experiència docent i investigadora del Grup de Recerca en Educació Moral de la Universitat de Barcelona (GREM) pel que fa a aquest àmbit de l'educació en les etapes d'educació infantil, primària i secundària ha estat adaptada en funció de les particularitats i les necessitats de l'ensenyament universitari, tal com es relata a l'article. D'altra banda, els aires de renovació metodològica que es respiren des de fa uns anys a les nostres universitats, paral·lelament a la progressiva implementació del sistema d'ensenyament superior segons crèdits europeus, troben un punt de connexió amb el concepte de *aprenentatge ètic* des de la dimensió col·laborativa o cooperativa de l'aprenentatge i de la construcció de coneixement que aquestes noves formes d'entendre la docència i l'estudi comporten.

PARAULES CLAU: teoria de l'educació, educació moral, educació i valors, aprenentatge ètic, ensenyament universitari.

ABSTRACT

This article presents a line of study that is still at the beginning stage: the concern for the ethical dimension of the students' training in higher education. This ethical dimension would include all that is related to deontological aspects which identify the professional practice of each area, and at the same time it would go further and include particularly the relational or social aspects of the procedure of teaching and learning within the university sphere and their scope with a view to instruct citizenship. The teaching and research experience from the Research Group on Moral Education at the University of Barcelona (GREM stands for the abbreviation of this group) in relation to this education field in the stages of early childhood, elementary and secondary education has been adapted to the characteristics and needs that the university education has, as the article explains. On the other hand, the new methodological trends that since some years ago are coming into vogue at our universities, along with the progressive introduction of the high education system according to European standards, are related to the concept of *ethical learning* from the collaborative or cooperative dimension of learning and the knowledge-building which these new ways of understanding teaching and education involve.

KEY WORDS: theory of education, moral education, education and values, ethical learning, university learning.

INTRODUCCIÓ

Possiblement, la universitat —en tots els cicles formatius que atén— travessa actualment un moment de canvi i transformació que no s'havia donat en aquesta mateixa intensitat en altres moments de la seva història.¹ I valorem aquesta especial situació com una oportunitat per a promoure actituds i projectes d'innovació que comportin una visió diferent dels tradicionals rols docent-discent, un ajustament molt més efectiu a les demandes socials i professionals i una preocupació per atendre també aspectes formatius de l'alumnat amb vista al ple exercici de la ciutadania activa amb implicacions directes pel que fa a l'àmbit de l'educació, la formació de la ciutadania i els valors.

El present article se situa en aquesta tercera perspectiva.² Així, comença ex-

1. Evidentment, ens estem referint —encara que no només a això— al procés de convergència europea i a la construcció d'un espai educatiu d'aquesta dimensió a la formació superior.

2. El que es presenta en aquest article és producte del treball en equip de diversos grups de formació i recerca. Per una part, el GREM, grup consolidat de la Universitat de Barcelona. Per l'altra, hem d'esmentar també el Programa d'Educació en Valors (PEVA) de l'ICE de la Universitat de

posant el model teòric³ en què es fonamenta («aprenentatge ètic») per a passar després a presentar i analitzar tres possibles línies, diferents totes elles, però que es poden tanmateix aixoplugar, si bé amb diferents intensitats, en l'aplicació del model anteriorment esmentat i en la consecució de l'objectiu de formar ciutadans i ciutadanes i no només professionals. La primera d'aquestes experiències s'adreça a la formació del professorat d'educació infantil, primària i secundària i, d'alguna manera, va ser la gènesi de la present preocupació per a traslladar aquest tipus de formació o aprenentatge a les característiques i la realitat del professorat universitari. La segona, centrada específicament en aquesta darrera circumstància, proposa que, en primer lloc, s'ha de partir de la sensibilització del professorat universitari per aquesta qüestió i que, després, s'ha de passar a la seva preparació per tal de poder contribuir a la formació dels estudiants des d'una perspectiva ètica. Finalment, la tercera de les experiències consisteix en una proposta metodològica de treball a l'aula duta a terme amb estudiants universitaris de les facultats de formació del professorat i de pedagogia de la Universitat de Barcelona, experiència que pot analitzar-se no només des del punt de vista de l'aprenentatge significatiu, sinó també des de la formació d'actituds i principis de valor relacionats amb el tema que ens ocupa.

EL MODEL D'APRENTATGE ÈTIC

El model d'educació en valors que proposem per a l'educació superior l'identifiquem amb el nom de *aprenentatge ètic*. Amb aquest model, hem pretès compilar la construcció de la personalitat moral, el desenvolupament de determinades habilitats i dimensions de la persona i la interiorització d'un conjunt de valors desitjables en societats com la nostra. Entenem que l'aprenentatge ètic suposa un procés en què es produeixen canvis més o menys reals o potencials en els comportaments de les persones, que provenen de la pràctica o l'exercici, de la reflexió autònoma i racional i de l'observació dels comportaments dels altres, i que fan referència a valors o comportaments ètics. Suposen l'optimització de la persona en les dimensions social i moral, així com de la seva capacitat dialògica.

Barcelona, coordinat per M. Rosa Buxarrais, així com de totes les persones —professorat, educadors i educadores— participants en els diversos cursos de formació; el grup de recerca Ètica i Deontologia a la Docència Universitària (EDDU), de caràcter interdisciplinari, coordinat per Miquel Martínez, i el grup d'innovació docent Innova-The, del qual és coordinadora Begoña Gros, del Departament de Teoria i Història de l'Educació, ambdós pertanyents també a la Universitat de Barcelona.

3. Per ampliar aquest model, es pot consultar Martínez, Buxarrais i Esteban (2002).

A grans trets exposarem el model d'aprenentatge ètic, base de les nostres accions de formació. Ens situem en la perspectiva socioconstructivista que defineix el procés de desenvolupament de la persona com un autèntic procés de construcció personal, gràcies a la participació en pràctiques formatives i socials. Apostem per una transmissió de valors i, en conseqüència, un aprenentatge ètic de valors socialment acceptats i defensats per la majoria de societats pluralistes i democràtiques (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002), un desenvolupament de la persona moral com un autèntic procés de construcció personal, dialògica, guiada per un conjunt de valors històricament construïts i socialment acceptats (Puig i Martín, 1998).

Introduïm una nova classificació de les dimensions de la persona moral, extensament tractades a d'altres treballs del grup (Buxarrais, Martínez, Puig i Trilla, 1995; Payà, 1997; Buxarrais, 1997; Payà, Buxarrais i Martínez, 2000). Actualment, estem treballant a partir de la «configuració moral de la persona» (Tey, 2004), que estaria composta pels tres àmbits següents: la construcció del jo, la reflexió sociomoral i la convivencialitat. Cadascun d'aquests àmbits inclou algunes de les dimensions de la personalitat moral.

El primer, la «construcció del jo», permet dissenyar-nos i construir-nos com a persones. Ens veiem i ens reconeixem a nosaltres mateixos i decidim si ens agradem prou per a poder realitzar un procés de canvi. Es troba íntimament relacionat amb l'autoconcepte i l'autoestima, la percepció d'un mateix i la seva valoració, així com amb l'autoregulació del comportament. Com a educadors/res, hem de promoure nivells superiors d'autoconeixement que permetin als estudiants anar elaborant una autoimatge ajustada a la realitat i una valoració positiva de la seva persona. Alhora, a partir de processos d'autoregulació veuran la possibilitat de construir-se. Per això, són necessaris valors com l'esforç i la constància, la superació i l'acceptació de les contrarietats, l'esperança de canvi i la millora individual i col·lectiva, així com l'autonomia, entre d'altres.

Amb relació al segon, la «convivencialitat», s'ha de dir que fa referència a la capacitat que tenim les persones de poder compartir un espai vivencial amb persones diferents. Abasta la construcció del coneixement social i el desenvolupament de les habilitats socials i dialògiques.

Finalment, el tercer àmbit, la «reflexió sociomoral», té un caire transversal. Incideix alhora en la construcció del jo i en la convivencialitat, atès que sense la reflexió difícilment podrem construir-nos a nosaltres mateixos ni podrem valorar i fer que la convivència amb els altres sigui eficaç. Així doncs, la reflexió sociomoral esdevé fonamental en la configuració moral de la persona, perquè comporta el procés d'elaboració de les dades rellevants de la realitat i influeix en el judici i el comportament moral.

LA FORMACIÓ VIRTUAL DEL PROFESSORAT EN EDUCACIÓ I VALORS

L'any 2000 vàrem iniciar a través d'un conveni de col·laboració entre la UB i l'Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura (OEI) la formació a distància de professorat d'educació infantil, primària, secundària i Universitat, de diferents països iberoamericans,⁴ en l'àmbit de l'educació en valors. El postgrau *La práctica de los valores en los contextos educativos* i el màster *Democracia y educación en valores en Iberoamérica*⁵ són cursos que es duen a terme a distància a través del Campus Virtual dissenyat per Ub-Virtual.

L'ensenyament virtual permet que persones de diferents llocs del món puguin accedir a la formació i a tota classe de serveis acadèmics i no acadèmics propis d'un campus universitari. També possibilita una formació i una experiència subjectiva compartida, i suposa una forma d'incorporar els efectes didàctics de les aules reals en un procés d'ensenyament-aprenentatge. S'utilitza una metodologia educativa que facilita un aprenentatge continuat, còmode i flexible de tots els membres de la comunitat d'aprenentatge que es genera: estudiants, tutors i tutores, coordinadors i direcció.

El campus virtual dels postgraus i màsters esmentats està dissenyat per tal que l'alumnat assoleixi els objectius següents: aprendre a treballar en xarxa, augmentar i posar al dia els seus coneixements i habilitats, accedir a informació i coneixement especialitzat, créixer i progressar personalment, millorar competències i habilitats professionals per a contribuir a afegir valors a les organitzacions on s'està implicat/ada, gaudir d'una visió àmplia del món atesa la diversitat d'origen de l'alumnat dels cursos, etc.

Per a aconseguir aquests objectius, el campus virtual té a disposició les característiques següents: una contínua flexibilitat i interactivitat entre participants i mètodes de treball, una vinculació a una comunitat virtual, un entorn de treball motivador i contínuament interconnectat, una atenció permanent i personalitzada de direcció, coordinació, tutors i tutores que ofereixen suport i guien els participants en el decurs del programa, un material actualitzat i uns recursos d'aprenentatge que permeten un treball en contacte constant amb els recursos de la xarxa, un sistema d'avaluació continuada amb el qual es constata el progrés

4. Actualment, són vint-i-tres països membres de l'OEI, tots els països de l'Amèrica Central i l'Amèrica del Sud, a més d'Espanya i Portugal. Per a més informació, <<http://www.oei.es/valores>>.

5. El màster *Democracia y educación en valores en Iberoamérica* està integrat per dos cursos, el primer dels quals correspon al curs de postgrau *La práctica de los valores en los contextos educativos*. Cada curs té una assignació de quinze crèdits. Fins a aquest moment, han participat en els cursos cinc-cents quaranta alumnes, de vint països diferents.

de l'alumnat en qualsevol moment i un sistema de retroalimentació (*feedback*) permanent, així com un servei tècnic que aposta pel bon funcionament, aplicació i seguiment del curs.

Els objectius dels cursos es concreten en: 1) fomentar, dins l'àmbit dels valors i el desenvolupament moral de la persona, les actuacions pedagògiques que porten a terme els professionals de l'educació; 2) reforçar i actualitzar les estratègies didàctiques i els recursos que s'utilitzen en el marc de l'educació en valors, i 3) canalitzar, mitjançant el disseny i el desenvolupament de projectes contextualitzats, les actuacions pedagògiques en aquest àmbit.

Com ja hem esmentat, en el curs hi ha participants que exerceixen funcions de direcció acadèmica, coordinació, tutoria i suport tècnic. Malgrat que tots i cadascun dels implicats en el bon funcionament del sistema tenen les seves responsabilitats i funcions ben establertes, els responsables directes del procés d'aprenentatge de l'alumnat són els tutors i les tutores. Entre les seves tasques, es troben les de resoldre i canalitzar els dubtes que es presenten a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge, estimular-lo positivament a través de propostes de debat i fent partícip el grup de les respostes individuals interessants, entre d'altres.

Pel que fa a la metodologia de treball, el curs ofereix un seguit d'unitats de coneixement amb una temporalització que ajuda a l'organització de l'estudi de l'alumnat. Els alumnes estan distribuïts en grups de vint-i-cinc alumnes com a mitjana. Cada grup està tutoritzat per un professor o professora, que s'encarregarà de fer el seguiment i l'acompanyament del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

Hi ha diferents espais al campus que faciliten la comunicació entre els membres de la comunitat virtual. Per exemple, el punt de trobada, un indret on l'alumnat pot comunicar-se pels temes que desitgi, els propis del curs o bé d'altres que consideri d'interès. És un espai obert a tot l'alumnat participant al curs. L'espai de fòrum és un lloc on l'alumnat dialoga sobre temes d'actualitat relacionats, per descomptat, amb l'educació en valors als països de l'alumnat del curs. Els tutors i les tutores s'encarreguen de moderar els debats. També hi ha un espai per a l'autoevaluació, on l'alumnat respondrà unes preguntes rellevants de cada unitat de coneixements i obtindrà la resposta correcta o aproximada perquè pugui comprovar si està avançant de manera positiva en l'adquisició de coneixements.

Val a dir que el principal espai està constituït per l'avaluació continuada. Hi apareixen les activitats i les propostes d'avaluació que realitzen tutores i tutors per tal d'avaluar l'alumnat, a més dels criteris d'avaluació per a cadascuna de les activitats. Per a complementar aquesta avaluació, hi afegim l'avaluació de bloc. Hem agrupat algunes unitats de coneixements en blocs. Un cop enllestides les

activitats d'avaluació continuada, es procedeix a l'avaluació del bloc, que consisteix en una prova, on es recullen les preguntes o les qüestions més significatives de cada unitat.

Finalment, per a poder superar el curs l'alumnat haurà de presentar un projecte. La seva realització també serà supervisada pels tutors o tutores. Aquest projecte haurà de tractar alguna temàtica relativa a l'educació en valors i haurà de tenir la possibilitat de ser aplicat en un context determinat.

Després d'haver realitzat cinc edicions de postgrau i quatre de màster, es constaten i s'expressen a les avaluacions una sèrie de consideracions relatives a l'impacte que aquest tipus de curs té en els membres de la comunitat virtual que s'ha anat gestant. Per tant, podem afirmar que en aquest campus virtual s'ha anat creant una cultura virtual moral en la qual, sens dubte, s'ha potenciat el desenvolupament dels tres àmbits que componen, al nostre entendre, l'aprenentatge ètic: la construcció del jo (l'àmbit personal), la convivencialitat (l'àmbit social) i la reflexió sociomoral (l'àmbit moral). S'han compartit unes experiències, uns interessos i uns valors que han conduït a l'establiment de vincles de comunicació i interacció diversos que, en alguns casos, han perdurat després d'haver acabat el període del curs. Aquesta conseqüència ha estat valorada molt positivament per l'alumnat.

Som conscients, però, que totes aquestes apreciacions finals del curs poden ser degudes al tipus de continguts que s'hi treballen. Si més no, cal constatar que els mateixos alumnes han valorat molt positivament el curs quant a l'impacte que ha suposat en les seves pràctiques docents, fins i tot, com a ciutadans i ciutadanes. La possibilitat de conèixer estratègies i recursos per a educar en valors ha comportat un canvi en les formes de fer a l'aula que, segurament, ultrapassen l'àmbit escolar, perquè no tan sols han fet possible un canvi en la forma de treballar de cada docent a l'aula, sinó en el clima moral de la institució i de la comunitat educativa.

L'EDUCACIÓ EN VALORS EN L'ÀMBIT UNIVERSITARI: LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

Els canvis actuals a la formació universitària⁶ comporten un canvi de perspectiva, una nova manera de transmetre i compartir el coneixement acadèmic.

6. Ens referim novament, ara sí de manera exclusiva, a la creació d'un espai comú europeu d'educació superior: el procés de Bolonya i l'establiment del sistema de crèdits ECTS comporten un canvi substancial en la consideració de l'aprenentatge universitari.

Així, la formació del professorat universitari, inicial i permanent, és necessària i imprescindible en una universitat que pretén mirar cap al futur, no gaire llunyà, amb una nova manera d'ensenyar.

Insistim en el fet que la formació del docent universitari està carregada de valors, de formes d'interpretar la realitat múltiples i variades. Com tota professió, té un vessant ètic. Per tant, la nova cultura del docent universitari haurà d'impregnar-se de la dimensió ètica i preparar l'alumnat en habilitats i procediments, maneres de fer i de ser, actituds i valors ètics.

Impulsar aquestes consideracions i dur-les a la pràctica no resulta gens fàcil. Comporten un canvi en la cultura universitària difícilment assolible, però, si més no, possible. És per aquest motiu que vàrem endegar un procés de transformació del treball sobre educació en valors que calia realitzar en les etapes d'educació no universitària per acostar-nos a la universitària. La reticència a l'educació en valors en alguns sectors de dins de la universitat va obligar-nos a canviar la terminologia: en lloc de parlar d'educació en valors, parlem d'aprenentatge ètic. Val a dir que aquesta nova mirada de l'educació en valors ha estat el resultat del treball conjunt d'alguns membres del GREM, que hem iniciat els darrers anys una proposta d'aplicació de l'aprenentatge ètic a l'àmbit universitari.⁷

Ens trobem a hores d'ara en el procés de posada en marxa d'un programa per a implementar l'aprenentatge ètic i l'educació en valors a la universitat. Aquest darrer any, i gràcies a un ajut rebut pel Ministeri, n'hem realitzat els primers intents. Hem batejat el grup i el treball amb les sigles EDDU, és a dir, Ètica i Deontologia a la Docència Universitària.

Aquest grup compta amb la col·laboració, a banda d'alguns professors del GREM, amb la d'altres professors de la Universitat de Barcelona de diferents disciplines, entre les quals destaquem medicina, farmàcia, dret, econòmiques, química i infermeria. Entre tots hem elaborat una proposta de formació del professorat universitari i una altra adreçada a l'aprenentatge ètic dels estudiants.

Amb la finalitat d'integrar la dimensió ètica en la formació universitària, creiem que s'han d'atendre tres fronts: la formació deontològica de l'estudiant com a futur professional; la formació deontològica del professorat en la seva tasca docent i en la seva funció, assumida o no, de model susceptible d'aprenentatge social per part dels estudiants, i la formació ètica de l'estudiant (Martínez, Buxarrais i Esteban, 2002). Per tant, la nostra proposta està a favor del

7. Concretament, des de 1989 hem dut a terme recerca i formació del professorat en els nivells d'educació infantil, primària i secundària, i des del 2001 hem ampliat la nostra recerca i formació a l'educació superior, a l'àmbit universitari.

desenvolupament de les diferents dimensions de la personalitat moral de l'estudiant, i la construcció de capacitats personals més desenvolupades que li permetin assolir l'autonomia i la responsabilitat en la seva actuació personal, a més d'incorporar continguts de naturalesa ètica.

Per altra banda, les tasques i les funcions del docent en l'educació superior adquireixen un nou significat, perquè aquest es converteix en quelcom més que un transmissor de coneixement. El docent serà l'encarregat de tenyir d'ètica els continguts que ensenya contribuint al fet que l'estudiant esdevingui un expert professional i un bon ciutadà (Esteban, 2004). Des d'aquesta perspectiva, apostem per un docent que es compromet moralment amb la seva tasca formadora. No només ha de ser un expert competent en la seva matèria, sinó que ha de saber transmetre el compromís ètic cap al tipus de coneixement que ensenya.⁸

Pel que fa a les propostes de formació tant per als estudiants com per al professorat, varem procedir de la manera següent: en primer lloc, varem partir de la detecció de temes i situacions moralment rellevants en els diversos àmbits professionals, a partir de les aportacions dels diferents professors i professores, que van elaborar activitats en les quals es presentava una situació conflictiva que calia resoldre. Des del nostre punt de vista, la seva contextualització era important perquè preteníem que els estudiants i les estudiantes identifiquessin i analitzessin les situacions i els conflictes de valor que comportaven, per tal d'arribar a un posicionament personal amb relació a temes de tipus professional. Amb la resolució d'aquestes activitats, preteníem potenciar el procés de construcció de la matriu de valors a partir del desenvolupament de les capacitats, les dimensions i les competències morals.

La metodologia fonamental que vam utilitzar a les activitats va ser la presentació de casos, que tractaven d'una situació on es dona un conflicte de valors. Hi afegim unes orientacions generals i altres d'específiques de tipus pedagògic. D'una banda, les orientacions específiques estaven elaborades pel professorat i tenien la informació necessària perquè poguessin ser utilitzades tant per estudiants de la professió des de la qual es va dissenyar el cas com per estudiants d'altres ensenyaments. A més a més, les orientacions específiques de les activitats incloïen unes explicacions que aportaven informació complementària per a poder abordar les activitats des d'una altra estratègia metodològica. D'altra banda, a les orientacions generals es descriuen les pautes pedagògiques de les dife-

8. Hem dissenyat i elaborat un disc compacte interactiu amb les dues propostes esmentades: una formació ètica i deontològica per a l'estudiant i una per al professorat universitari. Per al curs 2004-2005, està prevista la realització de cursos de formació del professorat universitari en aquesta línia, que es faran a l'ICE de la Universitat de Barcelona.

rents estratègies per a desenvolupar les dimensions morals. Les estratègies a què fem referència són principalment les de dilemes morals, diagnòstic de situacions, jocs de rol i comprensió crítica.⁹ Cal subratllar, però, que per al professorat universitari hem preparat també una formació teoricopràctica sobre ètica i deontologia, una proposta de temes acompanyada d'un seguit de lectures per introduir-se en la temàtica i profunditzar-hi sempre que sigui possible.

L'APRENTATGE BASAT EN PROBLEMES I LA FORMACIÓ DE COMPETÈNCIES

L'aprenentatge basat en problemes (PBL) és un mètode d'ensenyança-aprenentatge que s'ha aplicat especialment a l'àmbit universitari —encara que no exclusivament— i que es fonamenta en una perspectiva socioconstructivista de l'aprenentatge. Històricament, potser fou la Facultat de Medicina de la Universitat de McMaster (Canadà) la primera a aplicar-lo a la dècada de 1960. Es difongué ràpidament a moltes universitats dels Estats Units als anys setanta, i fou a la dècada dels vuitanta quan va entrar també amb força a les universitats europees. En aquest context, la Universitat de Maastricht (Holanda) fou una de les pioneres, i avui dia té una dilatada trajectòria en l'aplicació d'aquesta metodologia. Des de fa uns anys, i que en tinguem coneixement, s'està aplicant a la Universitat de Barcelona —Facultat de Dret, Escola d'Infermeria i Facultat de Pedagogia, entre d'altres—, a la Universitat Autònoma de Barcelona i a la Universitat Politècnica de Catalunya. En la mateixa línia, s'ha aplicat preferentment a carreres científiques o tècniques —medicina, arquitectura, enginyeria...— i a dret, mentre que les aplicacions a carreres humanístiques no són tan abundoses.

Al PBL l'aprenentatge s'inicia sempre amb un problema extret de la mateixa realitat o basat en aquesta, que implica aplicar o exercitar algunes de les competències professionals pròpies de la disciplina. D'aquesta manera s'enfronta, o es relaciona, l'estudiant —que forma petits subgrups de tres o quatre persones— amb la situació, problema o cas que ha de resoldre i per a la qual cosa necessitarà conèixer i aplicar tot un conjunt d'informació i de coneixements no només conceptuals, sinó també procedimentals i actitudinals. És important destacar que l'objectiu no és tant —o no és només— que s'arribi a donar una resposta o solució a la problemàtica plantejada, sinó que, especialment, interessa la forma-

9. Malgrat que som conscients que per al desenvolupament de les dimensions morals existeixen altres estratègies possibles, les que anomenem en l'escrit són les que van escollir els professors per elaborar les seves activitats. Cf. Buxarrais (1997).

ció de l'estudiant en tota una sèrie de coneixements —hi tornem a insistir, tant teòrics com pràctics— vinculats a l'assignatura o a la matèria. De la mateixa manera, interessa també que les diferents persones que conformen els subgrups s'interrelacionin i posin en comú els processos d'aprenentatge seguits, amb la qual cosa possibiliten la «recerca cooperativa del significat» o la «construcció compartida de coneixement». Veiem, doncs, que el concepte de *aprenentatge* del qual participa la metodologia del PBL és un de determinat i, com intentarem analitzar posteriorment, no es troba exempt de certes connotacions pel que fa al desenvolupament de competències, habilitats, actituds o, fins i tot, de principis de valor.

El procés d'aprenentatge que es realitza aplicant aquesta metodologia acostuma a ser cíclic, una constant anada i tornada de la realitat a la informació i, d'aquesta, novament a la realitat, un cop ha estat integrada, relacionada i valorada pels estudiants, i construïda amb la seva col·laboració. Procedint d'aquesta manera, no només s'adquireix coneixement significatiu, sinó que també el coneixement sobre la pràctica s'amplia, com també ho fa la comprensió mateixa de la situació o cas que s'ha de treballar. Com ja s'ha esbossat, aquest procés d'aprenentatge no es realitza en solitari, malgrat que hi hagi una part indispensable de treball individual —cerca, consulta i integració d'informació; reflexió i valoració personals, etc.—, sinó que suposa sempre moments de posada en comú, de compartir idees i significats, de contrastar tant la informació com els coneixements, de prendre decisions de manera conjunta, de construcció d'acords, etc.

De la mateixa manera com s'observa que el paper de l'estudiant canvia des d'aquesta concepció, el paper o funció del professorat és quelcom molt diferent del que acostuma a ser des d'un enfocament tradicional. Passa de ser el centre de transmissió de la informació a ser-ne el possibilitador o el facilitador. Acompanya els estudiants en el seu procés formatiu i, mitjançant l'avaluació formativa i contínua, ofereix orientació i assessorament per ajustar el procés d'aprenentatge a la consecució de les finalitats prefixades. Aquestes finalitats, certament nombroses, podrien sintetitzar-se en les següents, deixant al marge les relatives als processos d'adquisició de coneixements pertinents a cada temàtica o matèria en concret:

—Realitzar un procés cíclic d'adquisició de coneixement, que va de la realitat a la teoria, i d'aquesta, novament a la realitat per a comprendre-la millor i intervenir-hi.

—Integrar els coneixements previs amb els nous aprenentatges, tant de tipus teòric com pràctic.

—Reflexionar sobre els propis supòsits i principis normatius, tot valorant-ne la idoneïtat amb relació a la realitat analitzada.

—Adoptar una actitud de dubte, anàlisi, revisió o valoració constants de les decisions preses per tal de poder fonamentar-les acuradament.

—Acostumar-se a observar les realitats analitzades com a situacions complexes i multivariants.

—Valorar la conveniència d'enfocaments multidisciplinaris o interdisciplinaris per tal de comprendre millor la situació que s'analitza.

—Aprendre a treballar cooperativament o col·laboradorament, tal com s'acostuma a fer als equips professionals, sent capaç d'exposar i defensar la pròpia opció, escoltar i comprendre les de les altres persones i arribar a acords que optimitzin la realitat que s'analitza.

El ritme d'aprenentatge del PBL, aparentment més lent, pot provocar certs temors inicials, que se superen quan ens adonem que, com a professors, la nostra finalitat no és tant complir la programació com comprometre'ns amb el procés formatiu dels estudiants. Des d'aquesta metodologia, la principal preocupació deixa de ser la intervenció del professorat i esdevé la informació, la formació i la interacció amb i entre els estudiants.

COM S'APLICA?¹⁰

Tal com s'ha exposat anteriorment, correspon al professor o a la professora —o als equips de professorat— l'elaboració del cas, el problema o la situació objecte d'anàlisi que ha de permetre realitzar diversos aprenentatges de tipus teoricopràctic. Igualment, ha d'elaborar les qüestions o les activitats que permetran assolir aquests aprenentatges, així com seqüenciar-les. És convenient destinar un temps setmanal dins les sessions presencials de treball de l'assignatura perquè els diferents subgrups d'estudiants es reunixin i vagin avançant el procés. Una possibilitat, sobretot si es tracta d'assignatures obligatòries amb un nombre elevat d'estudiants, consisteix a dividir el grup classe en dos meitats que s'alternen en les trobades a l'aula setmanalment. En aquest espai, la professora o el professor va passant pels diferents subgrups i va coneixent el nivell de treball en què es troben, resolent possibles dificultats, orientant la feina feta pels estu-

10. Arran de l'aprovació de la sol·licitud d'ajut per a la innovació docent al Gabinet d'Avaluació i Innovació Universitària (GAIU) el juliol de 2000, va néixer el grup Innova-the, format per diversos professors i professores del Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Facultat de Pedagogia de la Universitat de Barcelona, i coordinat per la doctora Begoña Gros, tal com ja hem avançat. Un subgrup d'Innova-the integrat per quatre professores va començar a cercar informació de l'aprenentatge basat en problemes i a formar-s'hi. Des de llavors, es continua treballant aquesta línia i el que ara s'exposarà és fruit d'aquesta experiència i, per tant, del treball en equip.

dians fins a aquell moment... Mentrestant, l'altra meitat del grup classe disposa també d'aquest horari per a continuar el treball en un altre espai, fent lectures a la biblioteca, cerques per Internet, posant en comú la interpretació de la informació a d'altres espais, etc.

La durada del cas és variable, ja que pot abastar tot un semestre¹¹ o, per contra, es pot aplicar a diverses situacions o casos al llarg del semestre. És aconsellable també fixar dos o més lliuraments de la feina realitzada pels subgrups d'estudiants, perquè, d'aquesta manera, es pot fer el seguiment, l'orientació i l'avaluació formativa continuada de manera més palesa que si comptem només amb les sessions de trobada i treball a l'aula. La resolució de cada part o lliurament dels subgrups ha de ser llegida, avaluada i comentada en cada un d'aquests moments, perquè la finalitat no és tan qualificar el treball¹² com fer-ne un seguiment per tal d'assegurar que es van complint els objectius d'aprenentatge i reorientar el procés dels subgrups si escau. Igualment, és convenient que l'activitat del PBL formi part important del procés avaluatiu global de l'assignatura i tingui, òbviament, un caràcter obligatori. Si realment es considera que aquesta manera d'aprendre és valuosa i significativa, no es pot deixar com a optativa, encara que, evidentment, correspondrà a cada professor o professora, dins cada assignatura en concret, valorar l'opció avaluativa¹³ més pertinent als objectius d'aprenentatge.

Després d'haver utilitzat aquesta metodologia durant tres cursos a assignatures de les matèries teoria de l'educació, i educació i valors, l'avaluació que en fem, juntament amb les avaluacions realitzades pels estudiants que les varen cursar, són altament positives. Bàsicament, es destaca que els aprenentatges, pel que fa a coneixements conceptuals, es realitzen amb major aprofundiment i significativitat; que s'aprenen també continguts procedimentals, com, per exemple, habilitats comunicatives —exposar de manera argumentada i defensar la pròpia opinió; cercar acords, etc.—; que el contacte amb la realitat, encara que sigui simulada en alguns aspectes,¹⁴ contribueix a posar de manifest la rellevància de certs continguts i assignatures dels diferents plans de formació; que assorteix la metodologia de possibles recursos per aplicar a la realitat. I això en l'àmbit material o

11. Aquesta és la modalitat que més hem treballat.

12. Així, per exemple, es pot no proporcionar la nota o qualificació obtinguda i centrar l'atenció i l'interès dels estudiants en les valoracions i els comentaris sobre el procés que han plasmant o han seguit.

13. Sobre aquest particular, pot resultar molt interessant la lectura de Font (2003), on s'exposa una experiència avaluativa a partir d'aplicacions del PBL.

14. Habitualment, algunes de les activitats que es proposen suposen el contacte amb la realitat en forma de, per exemple, entrevista a professionals, observacions a centres, etc.

de contingut, com el que fa referència als àmbits de coneixement de les circumstàncies introduïdes al cas o problema (en el nostre cas, educació intercultural; educació mediambiental...), però també en l'àmbit dels processos que cal seguir quan ens trobem davant situacions reals que demanen la nostra actuació i respecte a les quals no ens hem pogut formar encara. En certa manera, creiem que es pot afirmar que, en certa mesura, contribueix a capacitar els futurs professionals per al seu posterior exercici de la disciplina. A tall d'exemple, adjuntem dues valoracions realitzades per estudiants del curs acadèmic 2003-2004:

En faig una valoració molt positiva. He après moltíssim; amb el grup hem gaudit molt, hem discutit i reflexionat sobre un tema que pot aparèixer en un futur. Sobretot he après la complexitat de l'educació i la importància que té. Crec que és una de les millors parts de l'assignatura.

Ha estat una manera molt enriquidora de treballar un tema que ens afecta molt actualment i que cal que pensem i discutim. Considero que he après molt perquè he tingut en compte les opinions i els punts de vista dels companys del meu grup, i això és molt enriquidor.

Evidentment, no tot van ser valoracions exclusivament positives, sinó que també s'aportaven qüestions de crítica sobre aspectes que havien estat valorats com a deficitaris o millorables. Per exemple, algunes de les referències bibliogràfiques aportades no arribaven a complir les expectatives formatives dels grups d'estudiants; certes parts del cas resultaven desequilibrades pel que fa al volum de treball demanat en comparació a la resta; etc. El que sí podem afirmar és que, en general, la seva valoració com a recurs d'aprenentatge del cas analitzat era positiva.

PBL I APRENENTATGE ÈTIC

Als apartats anteriors hem intentat reflectir la validesa i vàlua del PBL com a mètode d'ensenyança-aprenentatge.¹⁵ Tanmateix, i des de la nostra petita experiència, considerem que és possible afirmar que, mitjançant aquesta metodologia, podem crear situacions d'interacció que siguin també formatives pel que fa a l'àmbit de l'educació i els valors,¹⁶ almenys tal com aquest és concebut pel

15. Sobre aquest punt, i de manera específica, es poden consultar, entre d'altres, Glasgow (1997) i Steward i Wesseling (2002).

16. En cert sentit, és el mateix que ocorre quan s'apliquen tècniques basades en els principis de l'aprenentatge cooperatiu.

GREM i que ha estat presentat a l'inici d'aquest article. Amb aquesta afirmació no volem, però, presentar el PBL com a mètode d'educació en valors. El que volem expressar, i seguidament intentarem justificar, és que les aplicacions d'activitats segons principis del PBL construeixen o creen unes situacions formatives que es basen en la posada en pràctica de certes actituds i principis de valor desitjables per a la vida en comú en societats plurals i més o menys obertes com la nostra —i que alhora permeten aquesta posada en pràctica. Possiblement, la nostra anàlisi no serà exhaustiva, però procurarem esmentar les que, segons la nostra opinió, semblen més significatives i de relació més directa.

Com ja s'ha exposat, el canvi en la funció de l'estudiant i del professorat és bastant radical, però és que, a més, aquest canvi porta a conceptualitzar els processos que ocorren a l'aula des de l'enfocament de «relació educativa», que pot ésser caracteritzada des del nivell d'horitzontalitat i d'implicació mútua entre els dos rols. El professorat deixa de ser la font del coneixement perquè aquest sigui construït cooperativament entre totes les persones implicades en el procés educatiu. Per tant, els estudiants passen també a ser investigadors i a ser considerats com a investigadors. Des d'aquest sentit, la construcció de coneixement deixa també de ser quelcom reservat només a «persones expertes», sinó que, per contra, se socialitza i es comparteix.

Un altre possible efecte educativoformatiu és el que té a veure amb el desenvolupament de la responsabilitat,¹⁷ tant individual com col·lectiva. Cada estudiant és responsable del seu propi procés d'aprenentatge, la qual cosa suposa que decideix el seu nivell d'implicació, és a dir, determina fins a quin grau d'aprofundiment i de significativitat vol arribar en el decurs de l'activitat. Tanmateix, té també una responsabilitat amb vista al seu grup d'iguals que no pot eludir —realitzar la feina assignada en el termini de temps que hagin acordat i realitzar-la amb uns mínims de qualitat; no faltar als moments de trobada, etc. I les dues manifestacions d'aquesta responsabilitat —envers el propi jo i envers el grup d'iguals— exigeixen un equilibri. Quan aquest no s'aconsegueix d'una manera que pugui ser acceptada per tots els membres, poden sorgir, evidentment, petits o grans conflictes¹⁸ dintre dels grups, que necessàriament s'han d'abordar i de resoldre per tal de continuar amb la bona marxa del procés educatiu. D'altra banda, s'estan reproduint també situacions laborals amb les quals els estu-

17. El concepte de *responsabilitat* és un dels aspectes clau de la proposta avaluativa que es troba a Font (2003).

18. Durant aquests tres cursos d'aplicació i contrastant la informació amb les nostres companyes, hem trobat que ocasionalment ocorren conflictes dintre dels subgrups, motivats tots per aquesta falta d'assumpció de la pròpia responsabilitat envers el grup, alguns dels quals han portat a la separació del subgrup i la formació de nous.

dients es podran trobar amb relativa facilitat durant el seu exercici professional. Atès que normalment s'acostuma a treballar en equip a la majoria de les professions —si no a totes—, és molt probable que es trobin amb persones amb diferents nivells d'implicació i de responsabilitat. Saber relacionar-se amb aquestes circumstàncies, saber analitzar-les i enfrontar-s'hi per tal de trobar una solució equilibrada són algunes de les habilitats que necessitaran tenir i que, mitjançant aquesta metodologia —però no només mitjançant aquesta—, poden ja experimentar i incorporar.

Relacionat amb aquest punt, trobem que es posen en marxa mecanismes d'autoavaluació i heteroavaluació, els quals suposen, per a ser duts a terme, processos reflexius i d'observació. Per tant, no seria exagerat considerar que aquest tipus de metodologia permet als estudiants fer pràctiques de reflexivitat (Puig, 2003), sobre l'evolució del propi procés formatiu i sobre la dels companys. Tanmateix, aquesta és una possibilitat que no hem considerat en les aplicacions realitzades pel nostre equip i que seria molt interessant introduir: l'autoavaluació sorgeix com una conseqüència gairebé immediata de l'aplicació de la metodologia del PBL¹⁹ i, conjuntament amb aquesta, no podem prescindir tampoc de l'avaluació grupal, respecte al procés col·lectiu seguit i respecte a l'actuació de cada un dels membres.²⁰

Evidentment, l'actitud de responsabilitat va lligada a la posada en pràctica d'altres qüestions potser més normatives, com són les de compromís i esforç (Martínez, 1998). Compromís que torna a ser individualment assumit, però que es dirigeix tant al propi jo com als altres companys i companyes: es respon davant un mateix i davant les altres persones. L'esforç seria la conseqüència lògica d'aquest compromís. Novament, els possibles resultats o efectes d'aquest esforç no són només personals, sinó que reverteixen en el procés formatiu dels altres membres del grup. Arribats a aquest punt, descobrim com aquesta manera de treballar possibilita superar els límits del propi benefici o interès per a projectar-se dins l'àmbit de la plena col·laboració o de la cooperació més o menys desinteressada. Sobre aquest en particular, considerem convenient introduir, com a possible aspecte de millora i optimització en possibles aplicacions posteriors d'aquesta metodologia, alguns recursos que facin més explícits o visibles aquests compromisos i responsabilitats. Així, per exemple, alguna de les varie-

19. Vegeu novament Font (2003).

20. Un dels objectius del projecte en què estem treballant actualment, «El desenvolupament d'entorns d'aprenentatge orientats a la solució de problemes amb suport tecnològic», tracta precisament d'aquest punt AGAUR (Ajuts per al finançament de projectes per a la millora de la qualitat docent a les universitats), referència 2003 MQD 000125, investigadora principal: Begoña Gros.

tats de l'autocontracte o el dossier com a instrument d'avaluació, amb les seves parts obligatòries o de mínims —tant col·lectives com individuals fins i tot— i optatives o d'ampliació, podrien ser recursos que imaginem com a vàlids i adients.

El que anteriorment hem esmentat ens porta al que considerem l'eix central d'aquest apartat: el desenvolupament d'actituds de cooperació i col·laboració. De fet, podríem considerar que l'aprenentatge basat en problemes és un tipus d'aprenentatge cooperatiu, malgrat que no es pugui reduir només a aquesta assimilació per la concepció d'aprenentatge en què es basa —més àmplia— i que ha estat mínimament sintetitzada a l'inici d'aquesta presentació. Podem fer la distinció entre actituds de cooperació —treballar conjuntament amb diversificació de tasques per aconseguir un objectiu comú— i de col·laboració —treballar conjuntament oferint les pròpies possibilitats perquè tot el grup se'n beneficiï. Afirmariem que en l'aplicació del PBL es donen els dos tipus d'actitud i encara aniríem més lluny en plantejar que, en funció del grau d'implicació, compromís i responsabilitat que els membres del grup assumeixin, es pot passar fàcilment de la cooperació a la col·laboració. Els canvis actuals en les relacions laborals tan ben estudiats per autors com Sennet o Beck, així com els enfocaments professionals multidisciplinaris o interdisciplinaris, parlen de la necessitat de formació per a treballar en equip, malgrat que les condicions d'aquests equips i les funcions dels seus membres no siguin fàcilment identificables. Per descomptat, el suggeriment no s'ha d'entendre com una adaptació passiva, sinó com una petita contribució amb vista a la supervivència en situacions clarament inestables o, fins i tot, de canvi i millora de la panoràmica actual.

Hem deixat per a darrer terme els canvis que poden experimentar-se en la relació entre els estudiants. Aquests són, potencialment, molts i força variats. D'una banda, contribueix a donar més seguretat als estudiants a l'hora d'exposar el propi parer o punt de vista, a trencar pors inicials a parlar en públic, a perfeccionar el procés de comunicació argumentant i ordenant la pròpia exposició. Aquesta metodologia també contribueix a desenvolupar les actituds d'escolta activa i d'obertura a altres idees i opinions, tant com la voluntat o la predisposició per arribar a acords i consensos. No seria gens agosarat afirmar que el diàleg —com a principi de valor o actitud— es posa en pràctica i s'integra de manera força especial mitjançant aquesta metodologia. I la pràctica del diàleg és una de les bases del sistema democràtic. En el mateix sentit, les habilitats per a la resolució de conflictes també es troben presents al llarg de l'aplicació de la metodologia —conflicte cognitiu, però, especialment, conflicte sociocognitiu—, i això en una doble accepció: amb relació als continguts o àmbits d'informació del cas, i amb relació al treball en grup.

En aquesta mateixa línia, podem dir que les aplicacions d'aquesta metodologia contribueixen, en general, a augmentar el nivell d'heteroconeixement dins del grup classe, quelcom encara més important quan es tracta d'assignatures de primer curs —i, de vegades, del primer semestre—, quan acaben d'arribar a la universitat i encara no es coneixen entre ells.²¹ Conseqüentment, aquest coneixement més proper de persones del grup classe i el treball conjunt, malgrat que hi hagi situacions o característiques per superar, pot ésser considerat una bona ocasió per a començar la relació i les interaccions entre ells. Igualment, porta associat un efecte formatiu extremament valuós, com és el d'acostumar-nos a la diversitat i a acceptar-la i valorar-la. Es tracta, evidentment, de quelcom que s'ha d'aconseguir a llarg termini, i no només des d'aquest plantejament metodològic —com anem insistint—, però també és innegable que, almenys en aquesta ocasió, el sistema ho afavoreix.

CONCLUSIONS

Ens trobem, evidentment, en el punt d'inici. Les experiències aquí ressenyades es troben en un procés de construcció i necessiten una reflexió, una avaluació i una reconducció acurades. Tanmateix, es poden presentar una sèrie de reflexions sobre el que comparteixen, que, a tall de suggeriments i enteses com a possibilitat, podrien constituir un pas més enllà en el procés de renovació que intentem dur a terme.

La primera qüestió que voldríem plantejar fa referència al trencament en la concepció d'educació com a formació, iniciat ja a secundària. Es concep l'educació només com a procés de transmissió d'informació conceptual o es pretén, mitjançant aquesta, formar actituds i principis de valor necessaris per a viure i convida en societats com l'actual, caracteritzades pel pluralisme, la diversitat, la precarietat laboral, el risc mediambiental, etc.? Aquesta disjuntiva es troba també a la base d'un dels punts crítics d'implementació de la LOGSE quan, en començar la secundària obligatòria, les nenes i nens de dotze anys deixaven l'escola per entrar als instituts. Alumnes, famílies i professorat de seguida van constatar les conseqüències d'aquest canvi, la seva complexitat i la manca de preparació per abordar-lo i reconduir-lo de manera que resultés una situació profitosa. La diferència entre un tipus d'ensenyança i l'altre era considerable, però, possiblement, era encara més gran la distància entre un tipus de relació educativa i un

21. Aquesta, per exemple, era una consideració summament reiterada que feien les estudiants en llurs valoracions del cas pràctic.

altre. Potser no fóra del tot agosarat afirmar que concebre l'educació i la relació educativa des de la formació i la implicació mútues —docent/discent— respon a una forma més completa, millor, d'entendre la funció educativa de les escoles i els instituts. I és en aquesta línia que entenem també la transformació de l'educació dins l'àmbit universitari pel que fa a la qüestió de l'aprenentatge ètic.

Arribat aquest punt, creiem que es podria plantejar com a possibilitat que la funció de la universitat sigui també la de formar el seu alumnat en una sèrie de competències i habilitats²² que no solament el converteixin en bons professionals, sinó també en persones amb sensibilitat per a detectar les implicacions —humanes, socials, polítiques...— de les seves decisions; amb interès per a plantejar-se possibles dilemes i identificar aspectes crítics i dubtosos de la realitat amb la qual treballen; amb voluntat i empena per a contribuir tant en la conservació del que valoren com a digne de ser preservat, com en la transformació d'aquells aspectes que consideren necessaris de canviar.

En segon terme, voldríem plantejar la revitalització de la funció del professorat i de l'estudiant que aquest enfocament suposa i que ha estat analitzat a l'apartat anterior. Es tractaria d'iniciar el procés d'ensenyança-aprenentatge partint de casos pràctics i arrelats a la realitat, d'optar per l'aprenentatge significatiu, de realitzar tot això de manera col·laborativa o cooperativa, d'estimular els estudiants perquè prenguin la iniciativa i es responsabilitzin del seu propi procés d'aprenentatge, i d'atorgar al docent el paper de facilitador, mitjancer o generador de processos d'aprenentatge. Això significa capgirar la perspectiva tradicional que fins no fa gaire estava vigent de manera majoritària a les aules universitàries. D'altra banda, alhora que es fa aquest canvi de perspectiva, també s'està treballant en una altra manera de concebre la finalitat de la formació universitària, més integral, més humanística fins i tot.

Una altra consideració que es podria fer, i que concreta la que acabem de proposar, s'adreça cap a la concepció o model d'ensenyança-aprenentatge que es realitza diàriament a les aules, tant a educació infantil, primària i secundària com a la universitat. Es constata amb relativa facilitat que els principis de l'aprenentatge cooperatiu esdevenen una constant en les tres experiències relatades, la qual cosa permet suposar que podria ésser una molt valuosa eina per a la formació dels estudiants pel que fa a la finalitat de l'aprenentatge ètic. Sobre aquest particular, i en primer lloc, s'hauria de considerar que difícilment es pot ensenyar a aprendre de manera cooperativa si el professorat no ha estat prèviament

22. Molts dels esforços realitzats en l'adaptació dels plans d'estudi de les universitats de l'Estat espanyol al procés de convergència europea han desenvolupat propostes que apunten cap a aquesta direcció.

format en aquesta línia. La situació laboral actual acostuma a demanar professionals capaços de treballar en equip, de prendre decisions, amb habilitats socials, capacitat de lideratge. Evidentment, en molts casos aquesta finalitat es tradueix en una raó merament econòmica o hi obeeix. Tanmateix, entenent l'educació des d'aquest enfocament ampli de formació integral, es pot contribuir a pal·liar o suavitzar els efectes negatius d'aquesta demanda, a treballar per a la preparació de persones que realment se sentin implicades socialment, siguin actives i vulguin ser responsables de les seves accions, de persones que, finalment, atorguin un sentit ètic al seu procés de formació i al seu exercici professional.

En darrer terme, les noves tecnologies de la informació i la comunicació han modificat de manera irreversible el panorama mundial en tots els sentits. Internet i els canvis que aquest ha suposat en el sistema educatiu en general i en el món universitari en particular configuren una nova mentalitat, una nova consciència, una nova manera d'entendre el món i d'entendre's. Per tant, el repte avui rau en el fet que la formació universitària es plantegi seriosament l'ús d'aquestes tecnologies. Dur a terme activitats de formació de caràcter virtual pot significar un augment de l'autonomia de l'alumnat en la mesura que és responsable del seu propi procés d'aprenentatge, però també hi ha qui pensa que difícilment es poden adquirir per aquesta via procediments relacionats amb les habilitats i els valors. Val a dir que la comunicació a través de la xarxa fomenta considerablement un tipus de relació entre els participants que, fins i tot, pot ser molt més rica en emocions i valors que la presencial. Hi ha un acostament entre estudiants i tutors que comporta una transmissió de valors, atès que la interactivitat significa que l'emissor i el receptor puguin permutar els seus rols i intercanviïn missatges significatius en aquesta línia. Sens dubte, aquesta «nova docència» a l'era de la informació afavoreix el desenvolupament de qualitats, habilitats, valors morals, formes d'expressió, i optimitza la manera de preparar-se per al món laboral dels estudiants. De la mateixa manera, la possibilitat que ofereix la virtualitat de compartir amb persones de l'altra banda del món promou, de manera especial, intercanvis interculturals profitosos per a l'aprenentatge ètic i el desenvolupament de comunitats virtuals.

Defensem propostes formatives que contribueixin a potenciar al màxim les capacitats dels estudiants (aprendre a aprendre, aprendre a conèixer, aprendre a fer, aprendre a conviure, aprendre a ser i aprendre a emprendre) per saber «jugar»; relacionar-se amb la informació, seleccionar-la, endreçar-la i dotar-la de significat; saber expressar-se de manera precisa; saber prendre decisions i organitzar-se en funció de criteris i prioritats personals; saber treballar en equip; tenir capacitats d'emprendre iniciatives pròpies, i saber canviar amb facilitat, adaptar-se a noves situacions de manera singular i significativa (Martínez i Bujons, 2001).

BIBLIOGRAFIA

- BUXARRAIS, M. R. *La formación del profesorado en educación en valores*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG, J.; TRILLA, J. *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives, 1995.
- ESTEBAN, F. *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2004.
- FONT, A. *Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas (PBL)*. Castelló: Universitat Jaume I, 2003. [Ponència presentada al I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria «Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias», els dies 3 i 4 de febrer]
- GLASGOW, N. A. *New curriculum for new times: A guide to student-centered, problem-based learning*. Corwin: Sage Publications, 1997.
- Marc general per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2003.
- Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudi i programes*. Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, 2002.
- MARTÍNEZ, M. *El contrato moral del profesorado: Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. [coord.]. *Un lugar llamado escuela: En la sociedad de la información y la diversidad*. Barcelona: Ariel, 2001.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R.; ESTEBAN, F. «La universidad como espacio de aprendizaje ético». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29 (2002), p. 17-44.
- PAYÀ, M. *Educación en valores para una sociedad abierta y plural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- PAYÀ, M.; BUXARRAIS, M. R.; MARTÍNEZ, M. *Ética y educación en valores. Guía: Praxis para el profesorado de educación secundaria*. Barcelona: CISS-Praxis, 2000.
- PUIG, J. M. *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.
- PUIG, J. M.; MARTÍN, X. *La educación moral en la escuela: Teoría y práctica*. Barcelona: Edebé, 1998.
- TEY, A. *Les emocions i els sentiments morals: Proposta d'intervenció pedagògica i pautes per l'avaluació*. Barcelona: Departament de Teoria i Història de l'Educació de la Universitat de Barcelona, 2004. [Tesi doctoral en curs]
- STEWART, J.; WESSELING, L. *The laboratory of fiction*. Samford University: Maastricht University, 2002.

PÀGINES WEB

The National Teaching and Learning Forum: <http://www.ntlf.com/html/pi/9812/pbl_1.htm>
[Darrera consulta: febrer de 2004]

Organització d'Estats Iberoamericans per a l'Educació, la Ciència i la Cultura: <<http://www.oei.es/valores>>