



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

**Les competències professionals del professor
d'Educació Física de Secundària a Catalunya**

Una proposta de categories per a la seva anàlisi

Enric M^a Sebastiani i Obrador

Barcelona, abril de 2007

Les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya

Una proposta categorial per a la seva anàlisi



Universitat Ramon Llull

TESI DOCTORAL

**Les competències professionals del professor
d'Educació Física de Secundària a Catalunya**

Una proposta de categories per a la seva anàlisi

Realitzada per: Enric M^a Sebastiani i Obrador

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna

Departament de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

Dirigida per: Dr. Domingo Blázquez Sánchez

(INEFC Barcelona – Universitat de Barcelona)

Tutoritzada per: Dra. Montserrat Castelló i Badia

(FPCEE Blanquerna – Universitat Ramon Llull)

Agraïments

Quan fas la tesi, en passes moltes d'aventures, però, sobretot, aprens molt de la gent que t'envolta. No voldria que semblés demagògia o un mer formalisme més, tot el contrari. Sóc molt sincer quan dic que he tingut molta sort d'haver estat envoltat de grans professionals i, sobretot, de grans persones que no han dubtat mai en ser generoses amb mi i deixar-me que aprenguéss alguna cosa d'elles.

A la claredat d'**Alberto del Pozo**; al mètode d'**Ander Chamarro**; a la seguretat d'**Anna Pagès**; a la filosofia d'**Antoni Costes**; a la responsabilitat d'**Antonio Marcos López**; a la lluita de **Carles González**; a l'estratègia de **Carles Pérez**; al rigor de **Carles Virgili**; a l'autoritat de **Carne López**; a l'elegància de **Cèlia Rosich**; a la confiança de **Domènec Blázquez**; a l'accessibilitat d'**Enric Caturla**; a la sensibilitat d'**Enric Masllorens**; a l'experiència de **Frederic Company**; a l'ensenyança d'**Isabel Solé**; a la visió de **Jaume Ciurana**; a la proximitat de **Joan Aromí**; a la connectivitat de **Joan Cambeiro**; a la senzillesa de **Joan Escalé**; a la generositat de **Joan Josep Sarrado**; a l'habilitat de **Joan Riera**; a la presència de **Joaquim Prats**; a l'amistat de **Jordi Agudo**; a la integritat de **Jordi Mateo**; al testimoniatge de **Jordi Pujol**; a l'excel·lència de **Jordi Riera**; a la serenitat de **Jordi Segura**; a la franquesa de **Josep Martí**; a la saviesa de **Josep Roca**; a la implicació de **Josep Solà**; a l'eficàcia de **Loles González**; a la professionalitat de **Manuela Júlia Merino**; a la companyia de **Marian Baqués**; a l'afecte de **Marta Capllonch**; a l'empenta de **Marta Carranza**; a la metodologia de **Marta Ferrer**; a la familiaritat de **Montserrat Castellana**; a la dolçor de **Myriam Guerra**; al suport de **Montserrat Castelló**; a la serietat de **Núria Puig**; a la força d'**Oleguer Camerino**; a la paciència d'**Olga Rodríguez**; a l'ofici d'**Oriol Marco**; a la humanitat de **Rafael Nebot**; a l'equilibri de **Ramon Francolí**; a la companyonia de **Ricardo Sánchez**; a la comprensió de **Susana Pérez**; a la passió de **Xavier Chavarría**; a la gestió de **Xavier Iglesias**; a l'orientació de **Xavier Pujadas** i al respecte, estima i consideració permanent que em mostra **la gent de Blanquerna**.

Però, evidentment, hi ha persones que els vols agrair especialment tot el que fan i han fet per a tu. Aquest és el lloc dedicat especialment a aquestes gran persones: el meu **pare**, la meva **mare**, la meva **dona**, els meus **fills** i els meus amics: en **Pep** i en **Jep**. Sense ells, aquesta Tesi no hi seria.

A tots i totes elles, moltes gràcies.

Nota sobre el tractament de gènere

Al llarg d'aquesta tesi s'han emprat les formes *alumne, docent, educador, professor, formador, director, entrenador, treballador, ocupador* entre d'altres i, igualment, les d'*alumnat* i *professorat*, per dues raons fonamentals:

- Per la comoditat de no trobar dins del text les formes *el/l'alumne/a, l'educador/a, el/la professor/a, el/la formador/a, el/la director/a, l'entrenador/a, el/la treballador/a*, etc., malgrat es refereix, sempre i indistintament, a persones d'ambdós sexes (excepte quan s'indica el contrari).
- Pel significat, ja que els termes *professorat* i *alumnat* corresponen a categories sociològiques, i no reflexen adientment la individualitat de la persona i, per això, s'ha preferit emprar *l'alumne, el professor, l'educador, el formador, el director o el treballador*, etc., encara que generalment es refereix a *un/a alumne/a, un/a professor/a*, etc., amb les *seves característiques individuals*.

SUMARI

INTRODUCCIÓ	15
FONAMENTACIÓ TEÒRICA	23
Primera part: Estat de la qüestió en els processos de canvi en el marc de l'educació superior.....	23
1. Nova realitat, noves necessitats	23
1.1. Necessitat de reduir la distància entre formació acadèmica i demanda social i professional	27
1.2. Necessitat d'incrementar la qualitat i la competitivitat	29
2. Nous horitzons des de la perspectiva internacional.....	31
3. Nous reptes educatius	37
3.1. Repensar la cultura docent.....	42
3.2. Repensar els continguts d'aprenentatge	44
3.3. Repensar el rol docent.....	47
3.4. Repensar l'escenari i les estratègies	48
3.5. Reptes en la formació del docent d'Educació Física	51
Segona part: Les competències professionals.....	63
4. Concepte i enfocaments	63
4.1. Anàlisi lexicològic i semàntic del terme.....	64
4.2. Definició, característiques i elements comuns.....	69
4.3. Habilitat o competència?.....	79
4.4. Diferents enfocaments de les competències professionals.....	83
4.5. Competència professional i Gestió de la Qualitat Total.....	91
4.6. La competència professional des de l'òptica humanística de l'educació superior.....	113
5. Identificació de competències professionals.....	117
5.1. Antecedents en l'anàlisi professional en base a les competències	118
5.2. Mètodes per identificar les competències.....	123
6. Normalització de les competències.....	157
6.1. Les normes de competència laboral (NCL)	157
6.2. Presentació d'una norma de competència laboral.....	164
6.3. La qualificació laboral	165
6.4. Norma de competència: qualitat i fiabilitat	175
7. Formació basada en competències	181
7.1. Adquisició o aprenentatge de competències	181
7.2. Aplicació en diferents sistemes nacionals de formació.....	181
7.3. Diferents enfocaments i mètodes per al disseny de la formació a partir de les competències.....	203
7.4. Els reptes de la formació en base a les competències.....	212
8. Avaluació i certificació de les competències	215
8.1. L'avaluació de les competències professionals.....	215
8.2. Certificació de competències professionals.....	218
8.3. Procés d'avaluació i certificació en un sistema normalitzat.....	227
8.4. Competències, qualificacions, titulacions i certificats	230

Tercera part: Estudis i línies de treball sobre competències	237
9. L'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES)	237
10. El Projecte Tuning: la necessitat de reflexió sobre les competències i els coneixements a la universitat.....	253
11. El Sistema d'Indicadors del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: un mètode per avaluar la qualitat de l'ensenyament	277
12. El Programa 2004-2007 del Departament d'Educació: la definició de la línia a seguir.....	285
13. El Projecte OCDE/PISA: un mètode d'avaluació de les competències a Secundària	295
14. MEC i Consell Català de l'Esport: una metodologia per definir els currículums dels tècnics d'esports en base a competències	301
15. Recerques en l'àmbit de l'ensenyança de l'Educació Física	319
Resum	345
ESTUDI EMPIRIC	353
Quarta part: Disseny de la investigació.....	353
1. Problemàtica	353
2. Objectius	354
3. Decisions sobre el disseny de la recerca.....	355
Cinquena part: Anàlisi dels resultats i proposta categorial.....	369
4. Presència de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària	373
5. Consideració de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària	377
6. Elements crítics de l'Educació Física de Secundària a Catalunya	385
7. Funcions que justificarien la presència de l'Educació Física en el currículum de l'ESO a Catalunya	411
8. Les competències del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya.....	435
DISCUSSIÓ.....	473
CONCLUSIONS.....	495
LIMITACIONS	500
PROSPECTIVA.....	502
FONTS UTILITZADES	504
TAULA DE CONTINGUTS	551
TAULA DE QUADRES I FIGURES	555
ANNEX (en CD)	
A. Model de competències de l'ISFOL	
B. Instruments de la CE per a la transparència de les qualificacions professionals	
C. Qüestionaris de competències	
D. Proposta categorial complerta	

INTRODUCCIÓ

Les actuals tendències socioeconòmiques imposen noves exigències als sistemes que configuren les economies nacionals i els obliguen a cercar alternatives per què els individus desenvolupin els coneixements i les habilitats que es requereixen. És en aquesta perspectiva que es dirigeix l'enfocament d'establir una vinculació entre el sector educatiu i el productiu orientat, de manera efectiva, a desenvolupar una educació que contempli la demanda que exigeix el lloc de treball.

Són molts els escenaris on es discuteix i es planteja un canvi en l'educació (bàsica, professional i superior) que sigui significatiu i que s'adeqüi als requeriments d'un entorn que exigeix cada cop més la valoració del coneixement i l'adaptació a les noves tecnologies de la informació.

Ja la dècada dels 80 s'introdueix en el sector educatiu i en el productiu la necessitat de vincular l'educació amb el desenvolupament eficaç de la seva professió. La distància existent entre ambdós sectors va evidenciar ja en aquell moment la necessitat d'incorporar a la formació inicial una modalitat educativa més coherent amb les necessitats reals de l'entorn, on l'educació tingui major presència, no només amb els continguts institucionals i pedagògics, sinó també en l'avaluació dels resultats que es faci en funció de la competència que demostrin els subjectes una vegada hagin acabat la seva formació en el sistema educatiu superior i que, a la vegada, permetin la demostració dels seus coneixements i de les seves competències en el moment d'incorporar-se en el mercat laboral.

Dissenyar l'ensenyament en el marc de l'educació superior prenent com una de les referències les competències professionals pretén ser un enfocament integral que implica una sèrie de canvis a nivell d'interpretació de la formació i dels continguts, de la metodologia i l'avaluació que busquen, sobretot, vincular i ajustar la formació universitària amb els canvis i exigències professionals en que Europa es veu immersa.

Aquests canvis fan referència a un plantejament econòmic i social de globalització, amb un mercat únic amb mobilitat i intercanvi de persones en l'àmbit professional i educatiu.

Per altra banda, en el marc de l'Educació Superior a Europa, els ciutadans ens veiem immersos en nous plantejaments que procuren cercar un espai d'apropament, acord i consens que faciliti l'entesa i la transparència, no només en els programes educatius sinó també en aquells elements que s'hauran de prendre com a referència.

És aquí quan apareixen diferents estratègies per desenvolupar aquesta perspectiva: com conceptes innovadors al voltant dels crèdits, més pensats en el treball que realitzen els alumnes que en el que ensenyen els professors; maneres de plasmar, amb major claredat, els aprenentatges dels alumnes; vies que facilitin la mobilitat del professorat i dels estudiants; i, sobretot, plans d'estudi que aportin sabers que, en la mesura del possible hauran d'ésser aplicats a la vida quotidiana i/o laboral.

Dins d'aquest procés de renovació pedagògica i en ple moment en que s'estan redissenyant les titulacions, apareix el concepte de les competències professionals, un terme polisèmic en evolució i interpretació constants que es constitueix com un dels elements claus al voltant de l'organització del món educatiu i professional.

Aquesta tesi pretén, en primer lloc, aproximar-se al concepte de competència i, en especial de competència professional, tot cercant adquirir una idea sobre el seu significat i aplicació, donat que, cada cop més, apareix de forma més habitual, però sense un aparent sentit únic, sinó amb significats diferents, confusos i sovint, contradictoris.

És d'esperar que una recerca sobre les competències en el marc de l'educació superior ens pugui obrir vies de reflexió al voltant del seu significat i, sobretot, ens porti pistes de com podria ser traslladat o transferit a l'àmbit de la formació dels professors d'Educació Física, com àmbit d'aplicació.

És voluntat d'aquesta tesi, aprofitar el concepte subjacent a les competències per entendre millor la tasca que ha de realitzar el docent d'Educació Física i així cercar, en un futur, maneres de millorar la formació i l'avaluació dels docents d'Educació Física i que,

aquells aprenentatges que la formació universitària els pugui aportar siguin rellevants per a la seva vida personal, social i, sobretot, s'ajusti amb eficàcia i eficiència als requeriments de la seva professió.

Identificació del tema d'estudi

L'objecte d'estudi d'aquesta tesi és l'anàlisi de les competències professionals del professor d'Educació Física i les repercussions que això pot tenir en el marc de l'educació superior..

Quan es fa referència a les repercussions i implicacions, volem dir, en termes ideològics i funcionals, que esperem trobar en les competències professionals un referent de reflexió i revisió en l'orientació de la formació universitària pel que fa referència a la selecció dels objectius i continguts d'aprenentatge, a les metodologies, recursos i activitats, a les maneres d'avaluar, etc., i fer-ho, tot això, en base a les competències que l'estudiant ha d'adquirir, en aquest cas, per a l'acompliment de la seva professió.

Per tant, formulem el tema de tesi com l'anàlisi de les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya.

Motivacions i justificació

S'ha triat un tema molt lligat amb la pròpia trajectòria i inquietuds personals i professionals que genera una gran proximitat i interès a l'hora d'abordar-lo.

Al llarg de 12 anys (1989-2001) exercint la docència de l'Educació Física a Secundària en diferents centres educatius (públics i privats) de Catalunya, i 8 dels quals com a tutor d'estudiants de pràctiques de l'INEFC de Barcelona, s'anava constatant i complementant el gaudi amb les dificultats en l'exercici professional.

L'ensenyança és un món apassionant i, alhora, de gran complexitat. Les primeres inquietuds van anar orientades a com poder millorar la docència amb aquells alumnes de

Secundària i Batxillerat, però sobretot, com connectar millor amb ells, com incrementar la seva implicació a les classes i com transmetre unes actituds i valors a través de l'activitat física i l'esport que fossin coherents amb els projectes personals i de centre i que transcendissin més enllà de la pràctica esportiva i de les parets del centre.

Actualment, com a professor de l'assignatura de Didàctica de l'Educació Física i dels Esports a la FPCEE Blanquerna de la Universitat Ramon Llull, en la Llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, en una carrera de recent implantació a la Facultat (2001-02), existeix una motivació global i generalitzada de reflexió constant en analitzar si la formació que estem oferint als nostres estudiants és pertinent i, en tot cas, la necessitat de continuar amb processos de treball que ens permetin millora-la, en general de tot l'estudi i, en particular les diferents assignatures.

Sembla que les inquietuds es repeteixen. Sempre apareix la necessitat d'intentar fer millor la feina. Per tant, i des d'una perspectiva més individualitzada i del moment professional actual, el tema triat pot repercutir en una millora de la pròpia assignatura, dins la qual, a més, es dona la coincidència que suposa també un contingut específic d'ensenyança.

Un aspecte cabdal en la formació basada en competències professionals és la correspondència necessària entre les competències requerides en les diferents ocupacions i els continguts dels programes formatius. Per aquesta raó, conèixer i analitzar el procés de transposició de les competències identificades en els currículums de formació serà crucial per mantenir la pertinència dels programes formatius.

Per tant, el resultat d'aquesta recerca esperem pugui contribuir al procés de reflexió i millora, tant a nivell personal com a professional, individual i per a la resta de docents universitaris, i en aquests i d'altres estudis ja que, com hem dit, pot oferir paràmetres, referents i perspectives a tenir en compte a l'hora de revisar i articular futures propostes formatives.

Es reforça la pertinència del tema quan, després d'alguns esdeveniments (Declaració de Bolonya, Ley Orgánica de Universidades i Programa de Convergència Europea, entre d'altres), a nivell de Facultat -i de tot el marc de l'educació superior- ens trobem

immersos en un procés de Convergència Europea, que està previst finalitzi a 2010 i que ens va conduint a fer revisions constants i prendre decisions en la reformulació i plantejament dels diferents estudis i assignatures, en base al terme de les competències i al voltant d'un nou paradigma educatiu centrat en l'alumne.

Així doncs, la vigència del concepte de competències professionals com element partícip dels canvis que està suposant la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior, ens fa pensar que és un tema de gran actualitat i oportunitat.

A més, també pensem que cal revisar i anar construint pensament al voltant de l'Educació Física de manera que ens permeti, en la mida que això sigui possible, tenir una àrea potent, digna i adequada a les necessitats i els interessos propis de la formació dels nois i noies de Catalunya.

Tot això ens impulsa, en una primera aproximació, a presentar al juliol de 2005, dins del Programa de Doctorat en Investigació en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport de la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) el Treball de Recerca titulat «Les competències professionals en el marc de l'educació superior. Repercussions en la formació dels docents d'Educació Física de Secundària a Catalunya».

Amb aquest treball se'ns mostra un gran camp per córrer i en aquesta tesi en voldrem donar el segon pas d'un llarg trajecte amb voluntat d'avançar pel bé de l'Educació Física i dels nois i noies que han de poder aprofitar la seva gran potencialitat.

Hipòtesi

Som del parer que «identificar les competències dels professors d'Educació Física de Secundària a Catalunya serà un dels elements de referència que s'haurà de tenir en compte en la revisió de l'Educació Física i en el disseny de la formació i avaluació dels seus professionals.

Objectius

Aquesta tesi es proposa, com a objectius principals:

1. Analitzar com l'enfocament de les competències professionals pot contribuir a millorar els processos formatius del professorat d'Educació Física en el marc de l'educació superior.
2. Identificar aquelles dimensions o categories que ens ajudin a distingir una bona actuació del professors d'Educació Física de Secundària a Catalunya»

Malgrat en seran temes totalment vinculats, no es pretén fer una anàlisi ni una proposta de la formació del professorat d'Educació Física.

Mètodes, instruments i fonts utilitzades

Aquesta comparteix una aproximació a l'objecte d'estudi des de l'àmbit de les Ciències Socials i de les Ciències de l'Educació. Es tracta d'una tesi que combina una part eminentment teòrica amb una altra que s'emmarquen dins d'un paradigma qualitatiu en el tractament de la informació, que naturalment també mostra un caràcter hermenèutic propi de l'enfocament qualitatiu i que ens acosta críticament a la realitat estudiada.

La nostra recerca, doncs, no tracta tant d'aportar només un estudi merament descriptiu sinó la d'interpretar un procés –el de construcció i emergència del concepte de competència professional- en l'àmbit concret dels professionals de l'Educació Física a Catalunya.

A la primera part, es procura construir una fonamentació teòrica a partir bàsicament d'una extensa revisió de la rica i diversa bibliografia existent on, les fonts emprades provenen, majoritàriament, d'organitzacions i institucions, oficials i acadèmiques, que hi estan treballant i que, a la vegada, generen una documentació diversa i molt àmplia sobre el tema si bé, alguns resten encara inèdits o no s'arriben a editar i suposen documents de

treball mentre que altres, que si es publiquen -habitualment en la xarxa-, ho fan amb una certa provisionalitat i permanent evolució i renovació. En aquest sentit, també hem tingut accés a investigacions d'experts i de les mateixes organitzacions.

Per tant, per fer la recerca s'han emprat diferents fonts bibliogràfiques, nacionals i internacionals, sovint d'experts o d'institucions oficials.

Com s'ha comentat, la xarxa d'Internet possibilita la difusió de materials i documents amb grans possibilitats, normalment d'organismes i institucions oficials que generen principis i línies generals de treball o aplicacions concretes. Per això s'ha fet una extensa revisió en aquest sentit, a nivell nacional i internacional (bàsicament a Europa i Amèrica Llatina).

Respecte a les fonts documentals, s'ha tingut accés a la literatura científica i a materials, documents de treball i, sobretot, a les Guies metodològiques que han seguit diferents institucions (MEC i Consell Català de l'Esport) que han estat treballant en el disseny de la formació professional a partir de la identificació de les competències professionals d'un perfil professional. Això ens ha permès observar i analitzar el procediment que han seguit.

En una segona part, es dissenya una investigació empírica que, a partir d'una metodologia qualitativa interpretativa, que utilitza les entrevistes semiestructurades a un grup seleccionat de forma intencionada pretén, de forma inductiva inspirada en la *Grounded Theory* (Glasser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994, 1998), identificar les categories que expliquin com s'entén una actuació competent del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya.

Estructura

Com es comença a extraure de la lectura del punt anterior, la tesi que es presenta a continuació s'ha estructurat en dos grans blocs:

El primer, la Fonamentació Teòrica:

- *Primera part.* S'analitza l'estat de la qüestió actual a partir d'un anàlisi de la realitat social canviant i que genera noves necessitats econòmiques, socials i educatives. A partir d'aquestes necessitats s'obriran uns nous reptes que caldrà identificar per fer-ne front.
- *Segona part.* S'analitza el concepte de competència professional, els diferents enfocaments i tendències així com els diferents elements constitutius, des d'una perspectiva lexicològica, semàntica, històrica i conceptual. També es descriuran diferents processos vinculats amb l'enfocament de les competències, com ara els mètodes per a la seva identificació, la normalització i les qualificacions professionals, la formació, l'avaluació i certificació.
- *Tercera part.* Aquesta part descriurà diferents moviments, tendències, projectes, estudis i línies de treball sobre les competències en el context nacional i internacional. A més, inclou també les diferents experiències al voltant de la identificació de les competències professionals en l'àmbit de la docència de l'Educació Física.

I, el segon, l'Estudi Empíric:

- *Quarta part.* S'explica i justifica el disseny de la investigació que s'ha dut a terme, tot abordant la problemàtica, els objectius d'aquesta part i el disseny metodològic, metòdic i d'instruments, selecció de la mostra i consideracions sobre la validesa i la fiabilitat.
- *Cinquena part.* És la corresponent a l'anàlisi dels resultats i on es proposen les categories, estructurades en diferents aspectes com aquells elements més crítics de l'Educació Física actual, les funcions que justificarien la presència de l'Educació Física en el currículum de Secundària o les pròpies competències del professor.

Després, hi trobarem la Discussió on contrastarem els resultats de la tesi per acabar amb les conclusions, limitacions de la recerca i futures línies d'investigació.

FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Primera part: Estat de la qüestió en els processos de canvi en el marc de l'educació superior

1. Nova realitat, noves necessitats

En els últims anys, l'avaluació institucional universitària s'ha convertit en un tema prioritari a tota Europa. D'una banda «la societat exigeix una qualitat més gran als serveis que presten les universitats i, d'altra, se'ls exigeix a aquestes que rendeixin comptes» (Buendía i García, 2000:204).

Si en l'època de creixement del sistema, les prioritats es van centrar en donar cabuda al màxim nombre d'estudiants que sol·licitaven cursar estudis universitaris, ara, complert parcialment aquest objectiu, les prioritats es dirigeixen a cobrir l'objectiu de la qualitat.

«La societat exigeix titulats formats, capaços de fer front a les demandes d'una societat canviant. Des d'un model d'universitat tancat i continguts universals, ens trobem davant una nova situació en la que els canvis tecnològics, l'aprendre a aprendre com forma de reciclatge i adaptació, la multidisciplinarietat i, sobretot, la contextualització dels aprenentatges, exigeix una universitat oberta a la societat i competitiva, o sigui, en una contínua revisió de la qualitat del que ofereix, per no quedar obsoleta i al marge de les demandes dels nous temps» (Buendía i García, 2000:204).

Aquesta situació ha portat a la majoria dels països a posar en marxa sistemes d'avaluació institucional. Espanya és un dels països europeus que en l'actualitat està avaluant les universitats, a través del *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad*¹.

¹ Per ampliar la informació sobre el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad* es pot consultar la web del *Ministerio de Educación y Ciencia* accessible a

En aquest context, l'avaluació no és un fi en sí mateixa sinó que té sentit en la mesura que contribueix a millorar la qualitat ja que permet, juntament amb altres aspectes, orientar l'esforç institucional i desenvolupar estratègies de superació. Per tant, l'avaluació, com a recerca, es concep com un mètode per a millorar-la.

Aquest procés que s'està seguint en la majoria de països europeus, «combina l'autoavaluació i l'avaluació externa amb l'objectiu de detectar fortaleeses i debilitats de la institució universitària i dissenyar accions de millora» (Buendía i García, 2000:205).

La universitat té davant seu el repte d'adaptar-se als grans canvis dels últims anys. Aquest fet serà necessari per seguir al cap davant en la formació dels joves com ha vingut fent fins ara.

Els problemes i els reptes als que s'enfronta la universitat són diversos: els canvis tecnològics, la creixent demanda de major qualitat, l'ús de noves metodologies formatives, la major proximitat al món professional i la demanda social, l'autonomia universitària, etc.

Les exigències que li apareixen a la universitat dels nostres dies són relatives a com fer compatible la dimensió social de servei públic amb les exigències de qualitat que són pròpies d'una institució dedicada al desenvolupament i transmissió de la ciència, la tecnologia i la cultura superior (Quintanilla, 1996).

«És en el nou context on la universitat té l'oportunitat de demostrar la seva capacitat d'adaptació i el lideratge social i intel·lectual, que ha de mantenir. Per això, s'han d'adoptar canvis dràstics tant en la forma com en el disseny de la seva organització interna i en les relacions amb la societat. Els grans problemes als que aquesta institució haurà de fer front en el futur provenen d'aquestes relacions. Conseqüència d'això serà el nou esquema de relacions entre universitat i la resta de la societat» (Buendía i García, 2000:205).

Una universitat d'esquena als canvis socials i tecnològics suposa malgastar els diners que ningun país no es pot permetre. Aquestes relacions exigeixen a la universitat, «ensenyar a aprendre en una nova època en la que els coneixements d'avui queden obsolets demà i que, per tant, l'obertura, diversificació, necessitat de reconversió i adaptabilitat als temps, han de ser característiques d'una formació universitària, en els moments actuals» (Buendía i García, 2000).

Una part important de l'activitat universitària està establint una vinculació diferent amb la societat. Segons Bricall (1998), aquesta part tendeix a comportar-se, a llarg termini, com un sector intern en el sistema de producció d'un país, unit a la resta per un conjunt d'inputs (mitjans de comunicació i d'informació, laboratoris d'assaig i investigació, etc.) i d'outputs (investigació aplicada, formació, etc.).

Nous problemes sorgeixen en el dia a dia en la vida de les universitats. Les contínues reivindicacions de crear, combinar o suprimir centres universitaris són símptomes de una nova situació (Quintanilla, 1996). Aquestes transformacions són un producte dels països desenvolupats i han sorgit per donar resposta a les necessitats d'un sistema productiu i al dret a l'educació de tots els ciutadans en la societat actual.

El que caracteritza la denominada universitat de masses és que gran part de la població hi té accés, existint demandes socials més àmplies i exigents. Les universitats tradicionals no estaven pensades per una gran demanda social, existint un desajustament amb les tendències de la realitat actual (Buendía i García, 2000).

Davant d'aquesta situació, les universitats han d'aprendre a afrontar aquest creixement sense un deteriorament de la docència ni de la formació professional i investigadora. L'autonomia i la independència són essencials a l'hora d'estimular una bona docència, formació i investigació i, per entendre-la en la seva màxima expressió es proposaran plans d'avaluació del rendiment i dels resultats, ja que les inversions han d'estar lligades a l'eficiència i al rendiment social. Aquest procés d'avaluació serà dinàmic i el seu objectiu ha de ser la millora de la institució en la seva globalitat (Rojo, 1993).

«Si avui es despertés una persona que hagués estat adormida durant cent anys es quedaria sorpresa dels canvis que ha sofert la societat; no obstant, el procés de formació el trobaria gairebé igual» (Blat, 1994)²

Una de les causes d'aquesta situació pot ser que a Europa encara s'aprecien molt poc tendències d'una comunicació transparent i de debat obert al voltant dels mètodes i els resultats d'avaluació de programes (Seyfried, 1988).

«El discurs crític entre científics i avaluadors per un costat i polítics i administradors responsables dels programes, per altre, precisa encara d'un desenvolupament més avançat Cal una major convergència entre les tendències de la política formativa i de la política d'ocupació, i esforços més grans també per ambdues parts en la coordinació de mètodes coherents d'investigació que integrin indicadors de qualitat referits tant a processos com a productes» (Seyfried, 1998:14).

Malgrat entenem l'avaluació dels programes de formació com un procediment que pretén establir el mèrit, la rendibilitat o el valor dels mateixos (Scriven, 1994), el consens general és que complir determinades normes i aconseguir determinats objectius, resultats o productes preestablerts han de ser els criteris per avaluar-los (Fernández-Ballesteros et al, 1998)³.

«L'àmbit de la investigació sobre formació professional i de la investigació sobre el mercat de treball es mantenen molt clarament aïllats entre sí, la qual cosa es deu a que cadascú prioritza diferents sistemes avaluadors» (Seyfried, 1998:17).

L'àmbit de la formació tendeix fonamentalment a avaluar processos formatius amb els seus criteris interns de qualitat, ignorant o, fins i tot, rebutjant intencionalment com a indicador de qualitat els resultats a nivell ocupacional i professional. La investigació formativa centra prioritàriament el seu interès en els processos i pràcticament no dóna importància als productes.

² Citat per Buendía, L.; García, B. (2000:206).

³ Citat per Seyfried (1998:15)

D'altra banda, les investigacions del mercat de treball concedeixen prioritat al grau d'integració ocupacional. En termes del discurs majoritari en la política ocupacional, el registre de la situació laboral dels participants que assisteixen a un programa formatiu és pràctica comú i criteri indiscutible per avaluar els resultats dels programes de formació.

Per a les polítiques ocupacionals, l'indicador de la qualitat és l'índex d'ocupació (OCDE, 1991). Aquest indicador predomina de tal manera que en ocasions la investigació sobre política ocupacional arriba a ignorar el que aprenen els estudiants i no presten atenció a investigar la qualitat dels processos formatius malgrat això signifiqui indicadors addicionals de la qualitat (Seyfried, 1998).

Respecte al model CIPP, encara cal investigar convenientment la relació dinàmica entre els processos i els productes.

Les avaluacions centrades en els processos prioritzen la dimensió de la qualitat interna de la formació, que poden analitzar-se amb diferents criteris. El debat actual sobre la qualitat de la formació ha generat un autèntic increment dels mètodes i criteris d'avaluació dels processos formatius (Van den Berghe, 1996).

1.1. Necessitat de reduir la distància entre formació acadèmica i demanda social i professional

Com s'ha dit anteriorment, l'enfocament de les competències professionals sorgeix en el món com una resposta a la necessitat de millorar permanentment la qualitat i pertinència de la formació dels recursos humans davant l'evolució tecnològica, la producció i, en general, la societat i elevar, així, el nivell de competitivitat de les empreses i les condicions de vida i de treball de la població (CONOCER⁴, 1997).

L'educació orientada pel concepte de competència professional ha implicat per als diferents països iniciar processos de reforma dels seus sistemes d'educació i formació; per a les empreses, modernitzar els mètodes de formació dels seus treballadors, adequant-les

⁴ Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral de Mèxic.

als canvis en l'organització de la producció; i per a l'individu, adaptar-se a nous perfils professionals, al treball en equip i al desenvolupament de la competència laboral, mitjançant l'adquisició i actualització contínua de coneixements i habilitats que li permetin una actuació professional eficient i de qualitat d'acord amb els requeriments dels centres de treball.

Avui en dia es reconeix que l'aprenentatge es dona en diferents àmbits i de diverses formes i circumstàncies ja que es tracta d'un procés dinàmic i inherent a la naturalesa humana i que es du a terme al llarg de tota la vida. Això planteja el repte d'identificar i aplicar mecanismes que facilitin i enforteixin la vinculació entre educació i treball, espais immediats en els que l'home aprèn i es desenvolupa, tant per actuar en el medi laboral com en els diferents àmbits en els que participa: la família i la societat. Per això, resulta cada cop més necessari fomentar una cultura de l'educació per a tota la vida, que sigui flexible, de qualitat i pertinent a les necessitats de l'individu, i en la que es reconeixin socialment els aprenentatges adquirits en diferents medis.

En conseqüència, l'enfocament de les competències professionals sorgeix en un marc de transformació de la producció i del treball, i de noves exigències respecte a la forma d'actuació de l'individu en el lloc de treball. Però, per a ser més competitiu no només significa atendre a les necessitats del mercat de treball, sinó a les necessitats mateixes de l'individu, és a dir, la seva formació integral. Tenir els coneixements fonamentals, les habilitats socials i les actituds que permetin a l'individu resoldre problemes i enfrontar-se a situacions de contingència, així com transferir el seu saber, el seu saber-fer i el seu saber-ser a diferents contextos. Aquest és el sentit de la competència professional.

Per això, l'adopció d'aquest concepte, i la seva metodologia, en el sistema de l'educació superior, és un canvi estructural que busca, a més d'elevat el nivell de competència de l'individu, sentar les bases d'una transformació d'efectes no només a curt termini, sinó de manera fonamental a mig i llarg termini.

En tant que l'educació constitueix l'actiu més valuós amb el que compten les persones per a millorar les condicions de la seva existència i convivència social, l'educació sota l'enfocament de les competències professionals busca facilitar als individus l'adquisició

dels coneixements i habilitats que els permetin ésser competents per a desenvolupar una determinada funció professional en diferents contextos de treball i, en aquest sentit, millorar les condicions d'accés, permanència i promoció en el mercat laboral, així com respondre a les seves necessitats de desenvolupament integral i de progrés personal (CONOCER, 1997).

En l'àmbit laboral, el treballador aprèn i es forma permanentment, adquirint diferents competències que li permeten adaptar-se a l'entorn canviant i millorar la seva productivitat. A la vida social, l'educació genera valors i actituds que formen la cultura i la identitat d'un país. Per això, l'educació ha d'estendre's a tots els àmbits de la vida i permetre a l'individu el trànsit continuat entre educació i treball.

«Siguin quins siguin els indicadors emprats, relacionar la qualitat formativa amb el treball subsegüent es convertirà en una qüestió central» (Seyfried, 1998:19).

1.2. Necessitat d'incrementar la qualitat i la competitivitat

Els diferents moviments cap a l'adopció d'un enfocament que tingui en compte les competències professionals es poden relacionar amb els canvis que, en diferents àmbits, es registren actualment a nivell global. En particular, s'associa les competències amb el fet de generar avantatges competitives, l'estratègia de productivitat i la gestió de recursos humans (Mertens, 1997).

Per a diferents autors (Mertens, 1997; Cejas, 2004), és indubtable que aquest enfocament es troba relacionat amb les transformacions productives a partir de la dècada dels vuitanta. La major exposició a la competència mundial i la pressió per a la millora de la qualitat i la reducció de costos van ser estratègies que ràpidament es van difondre des del Japó cap a l'occident. Ràpidament les empreses han entès la necessitat de prevaldre en el mercat generant avantatges competitives.

Les estratègies empresarials per a la millora de la competitivitat van acabar generant elements de diferenciació a partir de l'estructura organitzacional i de la incorporació

d'elements que abans només utilitzaven algunes empreses. D'aquesta manera es van construir xarxes de col·laboració entre la funció productiva i altres agents clau com els proveïdors, consultors, empleadors, clients, treballadors, etc. Es van crear veritables estructures virtuals en les que, el més important no eren els actius físics i financers sinó altres intangibles molt valuosos, com el coneixement, la formació, la capacitat d'innovació, la desimboltura en el mercat, els sistemes de motivació, etc. (Mertens, 1997).

Un dels components clau d'aquesta arquitectura naixent és el factor humà; la contribució que efectuen les persones i col·laboradors de l'organització a favor dels objectius de l'empresa o institució. Des d'aquesta perspectiva, es conclou que el sorgiment de l'enfocament de la competència professional està relacionat plenament amb l'estratègia de competitivitat, donada la necessitat de l'empresa per diferenciar-se al mercat a partir del desenvolupament dels seus recursos humans.

Actualment s'accepta, de manera generalitzada, la relació entre el treball competent i el nivell de competitivitat i productivitat d'un país. Són diversos els diagnòstics associats a la baixa disponibilitat de competències i al grau de productivitat de l'economia. Exemples d'això són els diagnòstics nacionals sobre l'educació i la formació que van sustentar els projectes de transformació en l'educació de Xile i Mèxic⁵.

A tall d'exemple, a Amèrica Llatina es poden citar dues experiències il·lustrativa de la relació entre productivitat i desenvolupament de competències. Es tracta del *Sistema de Medición y Avance de la Productividad (SIMAPRO)*⁶ i les *Guías de autoformación y evaluación (GAECS)*⁷ principi bàsic de les quals parteix d'acceptar que les modificacions l'evolució dels treballadors es manifesten en els indicadors de productivitat. En el desenvolupament utilitza part d'un concepte més ampli, el de comportament, i es treballa en la direcció d'identificar els factors que afecten aquestes modificacions per intervenir mitjançant accions dirigides i específicament dissenyades amb aquesta finalitat.

⁵ Disponibles a la pàgina web del Banco Mundial: www.worldbank.org i que seran comentats al llarg d'aquest treball.

⁶ SIMAPRO prové de les sigles de la traducció al castellà de Productivity Measurement and Enhancement System (ProMES). La versió original del sistema fou desenvolupada per Pritchard i associats, de la Universitat de Texas (Pritchard, 1990). Tota la informació sobre SIMAPRO es va incloure en Mertens (1997:45-90).

⁷ Els principis metodològics de SIMAPRO i GAECS es troben a Mertens (2002:45-90) i diferents trajectòries i aplicacions en diferents països també en Mertens (2002:91-162).

2. Nous horitzons des de la perspectiva internacional

A la Convenció de Salamanca (EUA, 2001), la qualitat va ser considerada com la condició imprescindible i fonamental per a la confiança, pertinència i mobilitat, compatibilitat i atractiu en l'Espai Europeu d'Educació Superior.

En aquest sentit, Europa es troba immersa en un procés de recerca de les millors vies per incrementar la competència i la competitivitat del seu sistema productiu i tot sembla indicar que el tema té molt a veure amb l'educació i la recerca, amb la flexibilitat en els llocs de treball i amb la inversió empresarial i la innovació segons B. Suárez (2005), coordinador del *Programa de Convergència Europea de ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación)*⁸

L'educació, i especialment l'educació superior en l'*Espai Europeu d'Educació Superior (EEES)*, el sistema de ciència, recerca, innovació i desenvolupament tecnològic (*Espai Europeu d'Investigació*) i el sistema productiu i laboral (*Mercat de Treball Europeu*) configuren un triangle fonamental, per on es mou amb una certa inèrcia i contacte, el desenvolupament econòmic, social i la qualitat de vida dels ciutadans. L'EEES és un dels vèrtexs del triangle, un dels elements essencials i per això és objecte d'un pla específic amb uns objectius concrets que seran abordats al llarg del treball de recerca.

L'EEES⁹ pretén que els estudis superiors a Europa siguin més entenedors i comparables¹⁰, i això pugui facilitar el reconeixement i la mobilitat entre els diferents països proporcionant-los una dimensió europea que, a més, incrementi l'atractiu per als tercers països.

El calendari previst per a la plena integració del sistema universitari espanyol i les diferents comunitats autònomes és el mateix¹¹ i l'any clau és el 2010. No obstant això, i

⁸ S'aprofundirà en aquests aspectes al llarg d'aquesta tesi.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ La terminologia bàsica inclou els termes estudis de grau, estudis de postgrau, títols de màster i de doctorat, crèdit ECTS, formació al llarg de la vida, garantia de qualitat i acreditació, transparència i mobilitat, entre d'altres.

¹¹ El projecte és el mateix per a totes les comunitats autònomes encara que els estudis de postgrau sembla que dependran i estaran més directament gestionats per elles.

amb independència d'aquesta data més global, està previst que els nous títols universitaris estiguin definits cap a primers d'octubre de 2007 si bé, poden ser una realitat en les aules en els tres anys següents.

En aquesta línia, Ducci (1997) ressalta que si bé fins ara s'ha treballat a nivell nacional en alguns països, i fins i tot a nivells territorials i sectorials en d'alguns d'ells, en el context de globalització i interrelació a la que s'està assistint a nivell mundial, l'enfocament de les competències professionals cobra una gran dimensió a nivell internacional.

Els actors principals que participen en el procés són les administracions estatals i autonòmiques, universitats, professors, estudiants i altres agents socials. Les administracions estableixen el marc normatiu i gestionen el desplegament general del sistema; les universitats defineixen la seva estratègia, els estudis a implantar i els plans d'estudi associats; els professors defineixen els continguts de les diferents assignatures i les metodologies docents, els estudiants aporten la seva experiència en relació amb el treball que impliquen els diferents processos formatius; i els altres agents socials canalitzen les demandes de la societat.

Avui dia està perfectament establert i assumit que l'educació superior és un procés que s'ha de dur al llarg de la vida. Aquesta qüestió implica que els models d'ensenyament han de substituir-se per models d'aprenentatge, l'aprenentatge que sempre ha estat un objectiu dels processos formatius es transforma ara en una prioritat. L'estudiant és el responsable del seu propi aprenentatge i el professor de dissenyar el coneixement inicial necessari i els processos posteriors perquè l'aprenentatge es produeixi. Evidentment, la classe presencial magistral no serà l'únic instrument per fer efectiu el model.

Actualment, tots els països europeus estan immersos en aquest procés i, donada la pròpia filosofia de la Unió Europea, els països de referència en l'educació, fins i tot en l'educació superior, són difícils d'establir. En els fòrums polítics s'estableix un marc de referència i cada país s'adequa a ell, de manera harmònica que no idèntica, però respectant les seves diferències i la cultura.

En aquest sentit, la Unió Europea es planteja decididament la necessitat d'arribar a una major concertació dels mitjans de construcció i reconeixement de les competències professionals entre els països membres degut a les aspiracions de la lliure circulació del factor treball a través de les fronteres nacionals. Aquest interès és també rellevant per als nous grups de cooperació econòmica i d'intercanvi comercial en diverses regions del món, tals com *NAFTA*¹², *Mercosur*¹³, *APEC*¹⁴, *ASEAN*¹⁵, entre d'altres.

En tot això, la qualitat universitària juga un paper de primer nivell. El reconeixement mutu de la formació en els diferents països d'Europa no ha de ser una qüestió de bona voluntat sinó de convenciment, i a aquesta situació només es pot arribar per mitjà de la qualitat. Les agències de qualitat del sistema educatiu europeu, necessàries per garantir la qualitat dels programes, processos i persones, seran fonamentals en el nou escenari i especialment perquè el EEES tingui el sentit i aval acadèmic que la qüestió precisa.

De totes maneres, encara que ha estat acceptat per diversos autors el concepte de qualitat que postula, «per un costat, l'ajustament a les necessitats socials i professionals, a més del compliment de les normes institucionals i l'efectivitat en l'assoliment de les metes establertes, hem de seguir tenint present que segueixen havent-hi problemes importants per a definir-la» (Buendía i García, 2000:209).

La competència és tan enorme que el producte es convertirà en oferta, és a dir, serà, sobretot i abans que res, una resposta a la necessitat i a l'expectativa del client considerat no només com un consumidor, sinó com un usuari satisfet del servei. Amb el que la qualitat es converteix en el resultat d'una esmerada cura dels processos, de bones

¹² El *North American Free Trade Agreement (NAFTA)* o *Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN)*, és un acord regional entre el Govern del del Canadà, el Govern dels Estats Units Mexicans i el Govern dels Estats Units d'Amèrica per a crear una zona de lliure comerç. Accessible a http://www.nafta-sec-alena.org/DefaultSite/index_s.aspx?ArticleID=1. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

¹³ La República Argentina, la República Federativa del Brasil, la República del Paraguai i la República Oriental de l'Uruguai van subscriure el 26 de març de 1991 el Tractat d'Assumpció, creant el Mercat Comú del Sud, *MERCOSUR*, que constitueix el projecte internacional més rellevant que es troben compromesos aquests països. Per a més informació, consultar a <http://www.mercosur.org.uy/>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

¹⁴ Per a més informació sobre l'*Asian-Pacific Economic Cooperation (APEC)*, consultar a <http://www.apecsec.org.sg/apec.html>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

¹⁵ L'Associació de les nacions asiàtiques sud-orientals (*Association of Southeast Asian Nations*) o *ASEAN* va ser establerta el 8 d'agost de 1967 a Bangkok pels cinc països membres originals, a saber: Indonèsia, Malàisia, Filipines, Singapur, i Tailàndia. Brunei Darussalam va s'hi va afegir el 8 de gener de 1984, Vietnam el 28 de juliol de 1995, Laos i Myanmar el 23 de juliol de 1997, i Cambodja el 30 d'abril de 1999. La regió de l'ASEAN té una població de prop de 500 milions, una àrea total de 4.5 milions de quilòmetres quadrats, un producte intern brut combinat de US\$737 mil milions, i un comerç total de US\$720 mil milions. Per ampliar informació es pot consultar a <http://www.aseansec.org/64.htm>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

matèries primeres, del treball ben planificat i de la manera en que el producte o servei es lliura al client (Álvarez, 1989).

Però també sembla clar que «no n'hi ha prou amb una mera avaluació de la investigació i del personal docent per garantir la qualitat de l'ensenyança en l'Educació Superior, sinó que també té una gran importància la qualitat dels programes, els mètodes docents i de gestió, posant-se de manifest la necessitat d'inculcar la cultura de la qualitat en les institucions universitàries de cara a la mobilitat, els intercanvis i la col·laboració» (Buendía i García, 2000:211).

D'altra banda, la formació professional, especialment la de grau superior, competeix amb la formació universitària ja que, almenys avui dia, té els mateixos requisits d'accés. El govern, que vol potenciar la formació professional, recomana que els nous títols de grau que es defineixin tinguin en compte i no entrin en conflicte amb els títols oficials de Formació Professional de Grau Superior.

Projectes com el *Programa de Convergència Europea*¹⁶ o el *Projecte Tuning*¹⁷ són projectes dinamitzadors de les opinions i actituds dels diferents agents socials involucrats en els processos que porta implícits la construcció del EEES amb especial protagonisme de les universitats. El projecte Tuning és el pioner, estableix una metodologia més conceptual, treballa amb xarxes europees i amb unes poques titulacions. El *Programa de Convergència Europea* de l'ANECA segueix les metodologies desenvolupades en el Projecte Tuning, avui referència mundial, treballa amb 51 xarxes espanyoles que analitzen la gairebé totalitat de les titulacions vigents.

En aquesta línia d'actuacions, la Comissió Europea va proposar la creació d'un document oficial, anomenat *Europass*¹⁸, que servirà perquè els ciutadans de la UE puguin acreditar la seva formació i experiència professional en tots els països membres; inclourà tots aquelles dades necessàries perquè una institució acadèmica, un organisme oficial, o una empresa, pugui valorar amb garanties la formació i aptituds d'un candidat en qualsevol país de la Unió Europea. El disseny inicial serà semblant a un passaport i es pretén que

¹⁶ Es tractarà al capítol 9.

¹⁷ Es tractarà al capítol 10.

estigui disponible a partir del 2005. La iniciativa s'emmarca dins de les polítiques destinades a incrementar la formació i la mobilitat dels ciutadans, amb l'objectiu del ple ocupació en el 2010.

En tot aquest procés, l'ANECA intervé pel seu compromís i interès perquè el sistema universitari espanyol assoleixi els millors nivells de qualitat possible i, per això, ajuda econòmicament i tècnica a les universitats en totes les qüestions i experiències que siguin d'interès en aquest context.

Actualment, moltes comunitats autònomes del nostre país estan portant a terme les seves pròpies experiències. Totes elles es realitzen amb modalitats diferents però en qualsevol cas busquen objectius molt semblants. Les experiències que afecten als estudis de grau fan especial èmfasi en els models d'aprenentatge, mentre que les associades amb els estudis de postgrau incideixen més en la flexibilitat curricular, d'itineraris i d'organització dels estudis i en la col·laboració tant a nivell nacional com internacional.

A llarg termini, les «normes de competència professional»¹⁹ es perfilen amb un enorme potencial en el pla internacional, actuant com a marc de referència capaç per mostrar els nivells de competitivitat entre països sobre una base més sòlida, eficient, justa i equitativa que la que ha estat fins ara. Això contribuirà a que les decisions sobre moviment de capitals, fluxos d'inversió, resituació de la producció, relacions comercials i migracions laborals, es realitzin en base al coneixement, reconeixement i valoració de la qualitat dels recursos humans disponibles en determinat país, regió, zona o localitat, en contrast amb decisions preses exclusivament a partir de baixos costos laborals i lliure disponibilitat de recursos naturals. A nivell de cada país, s'estimularà i elevarà la consciència sobre la necessitat d'invertir en formació de capital humà com ressort fonamental dels avantatges comparatius en el mercat mundial (Ducci, 1997).

Aquesta perspectiva comporta a nivell polític i operacional diverses dificultats, però no insalvables. Les possibilitats reals d'èxit només podran superar-se com a resultat d'un diàleg sincer, obert i solidari, que permeti resoldre les grans incògnites tot aprenent amb

¹⁸ Es tractarà als capítols 7 i 9.

¹⁹ Concepte desenvolupat al capítol 6.

l'experiència. D'aquí la importància d'articular una xarxa internacional de col·laboració i intercanvi d'idees al voltant del tema de la normalització i certificació de les competències professionals (Ducci, 1997).

3. *Nous reptes educatius*

El repte de l'educació superior serà aparèixer com un sistema capaç de respondre a les exigències de la societat, traduint-se aquestes en: major demanda d'educació superior, variació de la demanda de qualificacions professionals, elevar els nivells de qualitat i eficiència, etc. (Buendía, L.; García, B., 2000:206).

Però potser el problema es presenta quan es pensa que es poden establir esclotxes en la realitat donant lloc a una educació aliena als problemes del seu temps, estèril a l'hora de proposar alternatives de vida rellevants, perquè no pot establir un diàleg entre les seves construccions teòriques i les necessitats més elementals de l'home en la seva quotidianitat (Guerci, 1993).

Existeixen tres raons per les quals una societat moderna ha d'estar satisfeta del seu sistema d'educació superior (Rojo, 1993):

1. Proporcionar un alt nivell cultural i preparació científica a grans segments de la societat, la qual cosa inclou aportar un element de formació professional a aquells que en l'actualitat no progressen en les seves trajectòries educatives.
2. Proporcionar una formació eficaç als professionals que conformaran la futura columna vertebral de la societat.
3. Dur a terme una investigació que contribueixi, no només al progrés de les fronteres del coneixement, sinó també al desenvolupament social i productiu.

«No és fàcil combinar aquestes tres tasques si s'intenta al mateix temps mantenir la qualitat i, per l'altra banda, és dubtós que les universitats siguin la millor elecció a l'hora de desenvolupar-les, tenint en compte les consideracions abordades en apartats anteriors» (Buendía, i García, 2000:206).

Resulta, d'aquesta situació de canvi, una universitat per a satisfer les demandes de la societat industrial. Serà precisament en aquesta perspectiva on trobarem preocupació

perquè l'educació superior en les universitats es tracti quasi exclusivament en termes de proporcionar serveis a la comunitat econòmica.

També trobem autors (Van der Moler, 1999) que defensen que existeixen determinats valors associats a les universitats al llarg del temps (judici independent, creativitat, i les dimensions culturals i ètiques) que són probablement d'igual importància, si no més gran, i que han d'estar basats en el coneixement científic. Pel que l'educació superior ha de ser entesa tant com a sistema des del que resoldre problemes i desenvolupar actituds, com preparació per a l'aprenentatge, més que acumular coneixements per a treballs específics.

Així, es defensarà la creació, la transmissió i l'aplicació del coneixement, com activitats essencials en l'educació superior.

Pot considerar-se vàlida aquesta proposta²⁰, però no es pot deixar de banda que els sistemes d'educació superior dels diferents països difereixen en tantes coses que no existeix una única solució que, en un futur pròxim pugui produir un model uniforme generalment acceptat. «La majoria de les societats i dels governs valoren l'educació superior com quelcom beneficiós per la societat en el seu conjunt així com per a l'individu i caldrà escoltar-los» (Buendía i García, 2000:207).

D'altra banda, es considera que la reflexió a partir d'un enfocament centrat en les competències pot contribuir, de forma significativa, a la reflexió i el treball conjunt a nivell d'educació superior sobre un nou paradigma educatiu, la necessitat de qualitat i la necessitat d'incrementar les possibilitats de treball, així com la ciutadania. A més, en el cas d'Europa, pretén propiciar la creació d'una àrea comuna d'Educació Superior.

El món d'avui es caracteritza pel seus canvis continuats. Una sèrie de factors, com la globalització, la influència de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, la gestió del coneixement i la necessitat de fomentar i tractar la diversitat, entre d'altres, estan incidint en la creació d'un entorn clarament diferent en l'educació. Qualsevol reflexió sobre les evolucions futures de l'educació ha de situar-se en aquest context. Els desafiaments que plantegen aquests canvis, la velocitat amb que succeeixen, i la

naturalesa dels factors que intervenen, han estat temes àmpliament estudiats, tractats, i comentats als diversos fòrums europeus, a les organitzacions internacionals, i en els documents²¹ emesos per la Comissió Europea.

S'està produint un canvi en el paradigma ensenyança/aprenentatge, on un enfocament centrat en l'estudiant està guanyant importància.

La «societat del coneixement» és també una «societat d'aprenentatge». Aquesta idea està íntimament lligada a la idea d'educació entesa en un context més ampli: l'aprenentatge continuat al llarg de tota la vida, on l'individu precisa ser capaç de manipular el coneixement, de posar-lo al dia, de seleccionar el que és apropiat per a un context concret, d'aprendre permanentment, d'entendre el que aprèn, de tal forma que pugui adaptar-ho a noves situacions que canvien ràpidament.

La necessitat de reconèixer i valorar l'aprenentatge també té una influència en les titulacions i en la construcció de programes educatius que finalitzen en l'obtenció d'un títol concret. En aquest context, la consideració de les competències juntament al contingut d'una titulació ofereix una sèrie d'avantatges que estan en harmonia amb les demandes que sorgeixen d'aquest nou paradigma.

L'aprenentatge al llarg de tota la vida requereix una revisió constant de les demandes en quant a perfils professionals i acadèmics. D'aquesta idea surt la necessitat de consulta, i de revisió constant de l'adequació dels programes ofertats a les demandes socials. Seria més adient que la consulta i el diàleg sobre les competències, ja que procedeixen d'un àmbit exterior al de l'educació superior, es realitzés amb grups que no estiguessin directament relacionats amb la vida acadèmica, podent a més, contribuir a la reflexió necessària sobre la creació de noves titulacions i l'actualització constant de les ja existents.

²⁰ Al llarg de la tesi dedicarem un capítol a abordar aquesta visió més humanista de l'educació superior.

²¹ Comisión Europea DG XXII, 1995, 1997. Comisión Staff working paper, 2000. Consejo de la Unión Europea, 2001. Conferencias de la Confederación de Rectores de la Unión Europea, 2001. Thomas, E., 2000. Haug, G & Touch, C., 2001. Mallea, J., 1998. Van Damme Dirk, 2001.

En la reflexió sobre els «perfils acadèmics i professionals», les competències es converteixen en un important element per guiar la selecció dels coneixements més apropiats per a un objectiu concret.

Les tendències són complexes, sovint són processos discontinus, i la seva influència sobre els actors varia. No obstant això, la tendència cap a una societat d'aprenentatge s'ha acceptat i consolidat àmpliament en els últims anys. Això suposa un desplaçament des d'una educació centrada en el procés d'ensenyança a una educació centrada en el procés d'aprenentatge²². Reflexionant sobre els diferents aspectes que caracteritzen aquesta tendència, la importància de centrar-se en les competències resulta òbvia.

L'interès pel desenvolupament de les competències en els programes educatius està en la mateixa línia que l'enfocament de l'educació «centrada en l'estudiant» i en la seva capacitat per aprendre, reclamant de l'estudiant més protagonisme i majors nivells d'implicació, ja que és l'estudiant qui ha de desenvolupar la capacitat per a gestionar nova informació i accedir i analitzar la informació de forma més variada (biblioteca, professor, Internet, etc...).

Això es relaciona de forma implícita amb un canvi en el rol del professor, és a dir, de ser qui estructurava el coneixement, el protagonista en el procés d'ensenyança així com el responsable d'articular els conceptes clau, supervisar i dirigir el treball de l'estudiant coneixement del qual avalua, una visió centrada en l'estudiant obliga al professor a fer un rol d'acompanyant perquè l'estudiant adquireixi certes competències. Encara que el rol del professor continua essent vital, es desplaça cap a uns nivells més grans de motivació, assessorament i recolzament sobre la importància i el lloc que ocupen les diferents àrees de coneixement, recolzament de cara a la millor comprensió del coneixement i a la capacitat per aplicar aquest coneixement, en relació al perfil que es precisa obtenir, als interessos, limitacions i capacitats personals, a la selecció crítica de materials i fonts, a l'organització de situacions d'aprenentatge, etc.

²² El paradigma previ suposava posar l'èmfasi en l'adquisició i transmissió de coneixement. Els elements que fan canviar aquest paradigma inclouen: educació centrada en l'estudiant, canvi en el rol del professor, major definició en els objectius, canvi en l'enfoc de les activitats educatives, pas del rebre al donar, i un canvi en l'organització de l'aprenentatge.

El nivell amb què els estudiants adquireixen una competència específica o un conjunt de competències també pot afectar a la «transparència en la definició dels objectius» establerts per a un programa educatiu determinat, afegint indicadors més senzills de contemplar, al mateix temps que s'aconsegueix que aquests objectius siguin més dinàmics al tenir en compte les necessitats de la societat i la professió.

Aquest desplaçament cap a l'aprenentatge més que cap a l'ensenyança està relacionat normalment amb un canvi en «l'enfocament de les activitats educatives», dels materials d'ensenyança i d'una gran varietat de situacions educatives, ja que promou que l'alumne s'impliqui i participi sistemàticament en preparar, ja sigui de forma individual o en grups, els diferents treballs, presentacions, revisions, etc.

A més, el canvi en l'èmfasi del rebre al de donar es veu reflectit en l'avaluació de l'estudiant, passant del coneixement com a referència dominant (fins i tot la única referència) a incloure una valoració centrada en les competències, destreses i procediments relacionats amb el treball i l'activitat pròpies al desenvolupament de l'estudiant i en relació amb els perfils acadèmics i professionals ja definits, el que també mostra una major varietat d'estratègies d'avaluació (portafoli, treball de tutoria, treball final, resolució de casos, entre d'altres) i té en compte l'aprenentatge en la pròpia situació (*situational learning*).

Per últim, les diferents formes de participar en l'educació (a temps complert, a temps parcial, presencial, no-presencial,...), el canvi de contextos i la diversitat d'estudiants també afecten al ritme amb el que els individus o grups poden participar en el procés educatiu. Això té la seva influència no només en la forma i estructura del programa impartit, sinó també en l'enfocament global de l'organització de l'aprenentatge, que porta a incloure programes més especialitzats, més cursos curts, estructures de curs més flexibles, i una forma d'impartir l'ensenyança més flexible, amb més orientació i recolzament (Sebastiani, 2005).

«Si no es dona un canvi profund en el si de les institucions educatives en tant que organitzacions, en la seva concepció de la gestió i de les pràctiques corresponents, l'educació espanyola tindrà sèries dificultats per adaptar-se als nous temps,

aconseguir millors quotes de qualitat per a tots i contribuir substancialment al progrés personal, social i econòmic» (López Rupérez, 1994:45).

3.1. Repensar la cultura docent

En el seu discurs, les universitats i el seu professorat es mostren oberts a la innovació, al pensament crític, al progrés i a la recerca de la qualitat, però a la pràctica es mostren conservadores, cuiden la tradició i no arriben en els seus estils de fer i d'exercir la docència.

A les universitats no els falten estímuls que els orientin cap al canvi²³; el que probablement manca és voluntat seriosa de canvi i garantia de que aquest contribuirà a la millora. Tal manca de nitidesa sobre el què suposa la millora en el món universitari genera prudència davant els canvis en general i, en especial, en aquells que no comporten de forma clara més ajuts o millors condicions al professorat per a la promoció de la investigació o de la qualitat en la docència.

Existeix, segons Martínez, Buxarráis i Esteban (2003), una manca de cultura en l'àmbit de la planificació docent a les nostres facultats i universitats que contrasta amb l'excés de cultura en el camp de l'estructura i de la reforma dels plans d'estudi. Segons els mateixos autors, el temps dedicat al segon d'aquests àmbits pels responsables de les diferents titulacions no ha estat acompanyat, en la majoria dels casos, del temps i el treball del professorat de les diferents matèries per a constatar si realment aquestes integren els continguts necessaris i adequats i si la seva seqüència era la més lògica.

Tal vegada, la societat actual està exigint un nivell més alt en la qualitat de la formació universitària, i potser li estigui demanant que abordi la seva tasca des d'una perspectiva més pedagògica i universitària i menys formal i interessada.

La universitat està preocupada per diferents qüestions que viu com necessitats urgents, i que li fan perdre a vegades la capacitat de distingir entre el més urgent i el més

important. Són necessaris més arguments que ajudin a convèncer a aquells que encara no ho estan, i que contribueixin a la promoció d'actituds i acords en el professorat orientats a la creació d'una cultura docent a la universitat capaç de generar una millora de la qualitat i una forma diferent d'entendre la tasca docent, que incorpori no només la preocupació sinó donar resposta a diferents necessitats²⁴ (Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

Només a partir d'un canvi en el paradigma docent del professorat i de la institució universitària serà possible un canvi de perspectiva del que avui representa aconseguir un bon nivell de formació universitària, i amb el que hauria de significar el compromís d'una universitat que pretén formar bons professionals i bons ciutadans i ciutadanes.

Aquest canvi ha de ser precis des de l'interès ètic i universitari que pot, i de fet, està reclamant-se com a necessari per a un nou model de docència universitària, més centrat en el que aprèn i menys en el que ensenya; més en els resultats de l'aprenentatge que en les formes d'ensenyar, i més en el domini d'unes competències procedimentals i actitudinals que en els continguts conceptuals.

D'aquí que s'insisteixi en un canvi de cultura docent i que es faci referència a altres requeriments que la universitat ha d'atendre. No només interessa que el futur professional en CAFE sàpiga el que èticament és o no correcte en l'exercici de la seva professió per la importància social que comporta i una sèrie de criteris bàsics que haurien de presidir aquest exercici per què sigui una activitat al servei d'una societat humanitzada i humanitzadora sinó que també tingui uns criteris mínims per comportar-se èticament en l'àmbit explícit del seu exercici professional, en el seu comportament extern i en les seves conductes constatables i també, per transferència, com ciutadà (Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003; Vers un codi ètic de l'Esport, 2004).

²³ Per exemple, el procés de Convergència Europea endegat per la Declaració de Bolonya (a la que se'n fa referència al capítol 2 de la tercera part d'aquest treball de recerca).

²⁴ (1) L'adaptació a la societat de la informació i de les noves tecnologies. (2) La integració al fenomen de la globalització i l'anàlisi del seu impacte en els diferents àmbits de la ciència, la tecnologia, l'economia i el món del treball. (3) L'atenció a la diversitat dels estudiants i la preocupació per assolir l'excel·lència acadèmica. (4) La rendició de comptes, i l'establiment de fites, prioritats i indicadors, èxits en funció dels quals es puguin obtenir més recursos. (5) La preocupació per la integració de la dimensió ètica en la formació universitària.

Es tracta d'atendre a les dues cares de la mateixa moneda: la formació de professionals que construeixin d'una forma autònoma i estratègica el seu coneixement, i la formació de ciutadans que actuïn de forma responsable, lliure i compromesa.

En altres paraules, cal una formació de professionals d'acord amb el nou paradigma social, que desenvolupin les habilitats i/o capacitats necessàries per a construir el coneixement que els sigui útil i de la forma més significativa possible, és a dir, persones que sàpiguen què dir o fer respecte a la seva àrea de coneixement i com dir-ho o fer-ho en cada moment o situació concreta (Monereo i Clariana, 1993). Però també trobem la vessant més social de la defensa explícita de la formació respecte al bon ús de la seva professionalitat, és a dir, experts del coneixement que dissenyin i posin en marxa alternatives laborals humanitzadores i viables des d'un punt de vista ètic (Martínez i Bujons, 2001; Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

D'aquí que la tasca sobre la que tractem sigui pedagògica en el sentit més complet del terme, i que hagi de centrar la seva atenció en la relació que s'estableix entre el subjecte que aprèn, el professorat, els continguts d'aprenentatge que formen part dels estudis i la pròpia institució.

3.2. Repensar els continguts d'aprenentatge

Tot projecte d'ensenyança necessita concretar les seves intencions educatives i sorgeix la primera pregunta «Què cal ensenyar en el grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport en els pròxims anys?» (Sebastiani, 2005).

L'enfocament curricular actual aposta clarament per subratllar i destacar la importància d'uns continguts d'ensenyança que poden pertànyer a una responsabilitat més referida a efectes oficials i d'homologacions, etc. i d'altres que en són més competència i elecció de la pròpia institució i del professorat.

Així, els currículums que permeten una certa elecció o personalització, exigeixen a les institucions i als professors prendre posicions i dissenyar una titulació i les seves àrees i

assignatures i, en conseqüència, a decidir sobre una sèrie d'aspectes curriculars i metodològics. Entre ells, evidentment s'hi troba el relatiu als continguts d'aprenentatge que són necessaris d'ésser mobilitzats pel desenvolupament de les competències professionals del graduat en CAFE.

Concretament, les característiques de l'actual llicenciatura o del grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (LCAFE)²⁵ accentuen algunes qüestions creant espais didàctics específics i problemàtics alhora que atractius sobre els quals intervenir tot cercant solucions. Veiem alguns d'aquests interrogants adaptant-los partir dels proposats per Blázquez i Sebastiani (1995) i que poden il·lustrar el procés de reflexió al que cal que abocar-se a l'hora de repensar els continguts en base a les competències professionals.

En principi, caldria preguntar-se «quines competències hauria de dominar per poder fer la seva feina de forma efectiva, eficaç i amb qualitat?» per, a partir d'aquí, seguir avançant en la construcció del programa formatiu i abordar les moltes qüestions que caldrà resoldre. Veiem algunes d'elles.

En els últims temps, el nombre d'activitats físiques augmenta progressivament i el volum d'habilitats i de tècniques necessàries en les mateixes han sobrepassat la capacitat d'un subjecte per abastar els seus aprenentatges. «Quines assignatures i continguts són els més adients per a cada grau, cicle o curs? Quines assignatures i/o continguts poden ser més apropiats per a ajudar als estudiants a convertir-se en els gestors dels seus propis aprenentatges?».

El temps destinat a la formació i els continguts a treballar dibuixen un marc de formació inicial bastant delimitat. «Quines assignatures i/o continguts són els imprescindibles i quins els opcionals o secundaris? És millor oferir pocs continguts però abordats amb profunditat, o molts i en els seus aspectes bàsics? Com optimitzar les TIC? Com considerar els ECTS?»

²⁵ S'utilitza la terminologia del LCAFE per fer referència als actuals estudis i titulats de la llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.

Els actuals plans d'estudis actuals de la LCAFE estan dissenyats de manera que els estudiants han de romandre a la universitat 4 cursos acadèmics i, probablement hi restin alguns més de forma opcional. Al llarg d'aquest temps s'ha d'oferir una ensenyança ben encaixada. Però, «quines assignatures i/o continguts i com seqüenciar-los correctament? És millor variar els continguts a cada curs o evolucionar tot augmentant el nivell de complexitat? Què forma part del currículum obligatori i què de la part optativa o de lliure elecció? Què forma part de l'itinerari de grau i què de postgrau? Com té sentit articular els itineraris formatius?».

L'elecció i estructuració de les assignatures i/o continguts ha de determinar-se, no només en relació amb la dificultat, sinó també tenint en compte la possibilitat de transferència. Aquest últim concepte ha d'entendre's com la facilitació per a nous aprenentatges. És a dir, «Quin grau d'aplicabilitat tindran algunes assignatures i/o continguts en assignatures-continguts-activitats futures de major exigència o dificultat? Quin grau de funcionalitat tenen aquests continguts per al desenvolupament de les competències professionals?».

«Sota quins criteris hem d'escollir els continguts a impartir en la LCAFE? Com harmonitzar els interessos i les necessitats dels estudiants (criteri psicològic) amb les exigències pròpies de la matèria (criteri lògic) i de les demandes laborals (criteri social)?» Sol succeir que els professors, portats per les seves ànsies d'ensenyar el màxim nombre de coneixements i habilitats als seus alumnes, sobrecarregui el programa amb excessius continguts. El vast conjunt d'activitats físicoesportives existent porta, en ocasions, a aquesta situació. És impossible que els alumnes aprenguin tots els continguts existents, per tant, es fa necessari seleccionar els més importants, significatius, rellevants i útils. «S'han ensenyar conceptes, procediments, estratègies, actituds i valors? i, quins, quants, quan i com? De què ha de ser capaç realment?».

Diferents autors fan referència a l'imprescindible fet de fomentar el desenvolupament d'estratègies personals d'aprenentatge que permetin saber com es coneix un contingut, és dir, que desenvolupin la metacognició de l'estudiant (Nisbet i Shucksmith, 1987; Monereo i Castelló, 1997) i, a la vegada, defensen un increment en aquells coneixements que tenen naturalesa ètica que guii la construcció i el desenvolupament de les capacitats

personals de l'ara estudiant i futur professional com membre d'una societat (Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

La formació del professional en CAFE dels propers anys també ha de representar formar ciutadans que sàpiguen atendre èticament els dilemes socials de la comunitat, considerant aquests com objecte i com objectiu de la seva acció professional amb una responsabilitat compromesa amb la llibertat, la igualtat, l'equitat, el respecte actiu i la solidaritat.

La formació universitària ha de proporcionar a l'estudiant en CAFE el conjunt de coneixements necessaris pel futur exercici professional en el nostre model de societat, de manera que s'atengui, no tant a les demandes a curt termini, i sí, per exemple, al desenvolupament de les competències professionals.

3.3. Repensar el rol docent

És de suposar que les tasques del docent han d'adquirir un nou significat ja que, com s'ha dit amb anterioritat, es converteix en quelcom més que en un simple transmissor de coneixement científic, ja que en el nou paradigma social ja no estan en la boca del docent, com l'expert tradicional, sinó que es troben presents i l'abast de múltiples formes. El docent universitari haurà de ser el professional encarregat «d'ensenyar a aprendre» la ciència, d'ensenyar a gestionar el coneixement d'una forma significativa i amb sentit personal per a l'estudiant (Monereo i Castelló, 1997), de «crear autèntics escenaris» d'ensenyança i d'aprenentatge i, a més, que sigui una acció responsable i amb un clar compromís ètic cap a aquest coneixement (Martínez, 1998).

Amb tot això, el docent universitari adquireix major importància o profunditat en referència al seu rol pedagògic. Per un costat, el paper de gestor d'autèntics processos d'ensenyança i d'aprenentatge que es centrin en «ensenyar a aprendre», i, per altre, el rol de «model d'actuació» i de guia en el tractament de dilemes ètics propis de la seva àrea de coneixement o relatius a temes socialment controvertits vinculats amb la ciutadania d'acord amb el que exposa la Teoria Cognitiva Social de Bandura (1982, 1987)

quan fa referència a la capacitat vicària que és la que permet l'aprenentatge per modelat o per observació de les conductes i actituds de persones que es converteixen en models pels seus estudiants.

Segons Martínez, Buxarráis i Esteban (2003), el professorat universitari manté tres tipus d'interaccions amb els estudiants, com a mínim: la de la seva activitat docent de caràcter lectiu; la d'avaluador de l'aprenentatge assolit per l'estudiant i la de tutor o persona de referència, tant per a consultes sobre el contingut del què ensenya com per a les de caràcter més general o, fins i tot, personal de l'estudiant²⁶.

3.4. Repensar l'escenari i les estratègies

Els coneixements s'han de proporcionar mitjançant contextos d'ensenyança i d'aprenentatge en els que estiguin presents valors com la serietat, el rigor i el dubte, la crítica i l'autocrítica, la constància i la superació personal davant les dificultats de comprensió, anàlisi i síntesi. Les situacions d'aprenentatge en les que es donen aquests valors són escenaris òptims d'aprenentatge ètic per modelatge, i contribueixen no només a la formació del caràcter intel·lectual que tota formació universitària ha de procurar, sinó a la formació humanista de l'estudiant a partir d'una aproximació als problemes de l'ésser humà i no només com a simple professional. El docent permet un tipus d'aproximació científica acompanyada de dubtes, sentiments, experiències viscudes i intuïcions (Bandura, 1982, 1987).

És un tipus d'aproximació que possibilita l'anàlisi sobre el desenvolupament econòmic, científic i tecnològic, en funció de la seva contribució, o no, a la creació de situacions de desenvolupament sostenible. Genera una manera d'apropar-se a la realitat que facilita l'implicació en la presa de decisions. Suposa, per fi, aprendre un conjunt de continguts

²⁶ En els tres tipus de relació, el principi general és el de respecte al l'estudiant com persona i com alumne/a. En el primer cas, es concreta en el de diligència i veracitat. En el segon cas, el principi es concreta en el de la no discriminació i en el d'equanimitat, discreció i no publicitat en l'avaluació. En el tercer, el secret professional, com deure i com dret, pressuposa el compromís de la discreció en relació amb tot allò que no és precís divulgar, i, en el cas de la relació de tutoria, reserva i discreció per no abordar el que no és necessari pel tema en qüestió.

El professorat hauria de mostrar als alumnes que el seu punt de vista no es l'únic raonable, que existeixen altres interpretacions o propostes i que han de tenir interès a conèixer-les.

ètics a partir de la forma com abordem i coneixem allò que necessitem pel nostre exercici professional (Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

Però, a més, hem de considerar un conjunt de continguts ètics que, com a condicions, han d'ésser presents en els contextos d'aprenentatge universitari, per què només així es poden aprendre (Bandura, 1982, 1987). En concret, Martínez, Buxarráis i Esteban (2003) es refereixen al respecte i al foment i cura de l'autonomia de l'estudiant, a la consideració del diàleg com única forma legítima d'abordar les disparitats i els conflictes del tipus que siguin, i a la consideració com valor de la diferència, no de la desigualtat. En societats plurals i diverses com les nostres precisem apreciar aquestes qualitats com valors, si el que pretenem és formar persones capaces de conviure i de contribuir a fer més digna la convivència. Per això és necessari promoure les condicions que permetin la seva presència de forma natural tant en les activitats acadèmiques (teòriques i pràctiques) com en les complementàries²⁷. Només així seran apresos com quelcom realment valuós.

Es presta atenció preferent a les formes d'organització conjunta entre docent i estudiants que apostin per situacions d'interactivitat, i en les que el docent acabi traspasant el control i la responsabilitat de l'activitat als seus alumnes i en les que es comparteixin significats importants per a tots els participants.

En efecte, un aula o pista esportiva²⁸ universitària ha de representar i reflectir quelcom més que un procés de transmissió de continguts científics, tal com ha marcat la tradició en els últims anys. Es considera que l'aula o pista és un lloc on desenvolupar processos en els que es gestionin, de principi a fi, situacions d'ensenyança i d'aprenentatge de naturalesa estratègica, on no només s'apreguin uns continguts, sinó que es fomenti el com aprendre'ls i ser conscient del procés seguit en el seu aprenentatge formant-ne part activa i responsable (Nisbet i Shucksmith, 1987; Monereo i Castelló, 1997; Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

En altres paraules, el rol de l'estudiant ha de ser actiu, a la vegada que ha d'assumir el control i la responsabilitat conscient del procés. Les diferents sessions educatives han de

²⁷ Xerrades, conferències, debats, sortides, festes esportives i culturals...

²⁸ En el cas d'estudis que ho requereixin. En altres, seran laboratoris, aules d'idiomes, etc.

representar veritables comunitats d'aprenentatge amb un gestor del procés, com és el docent, que s'encarrega d'organitzar i de controlar les activitats posades en marxa, de manera que cada persona pugui desenvolupar les seves pròpies estratègies heurístiques d'aprenentatge, al temps que es comparteix entre tot el grup una manera de treballar i d'aprendre i un discurs propi i concret d'aquesta comunitat d'aprenentatge tot procurant que les activitats es desenvolupin d'una manera organitzada i coherent, de forma que es vagi de menys a més cap a l'autonomia i el control responsable de l'activitat de l'estudiant tot situant les activitats més dependents del docent al principi de les seqüències del procés formatiu, i les més autònomes, independents i complexes al final (Monereo i Castelló, 1997; Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

L'aula, com espai de debat, que tingui en consideració aquestes qüestions i on l'estudiant pugui participar en la presa de decisions, és també un bon espai on aprendre a aprofundir en els estils de vida i en els valors democràtics.

Sense perdre rigor ni disminuir el nivell de l'aprenentatge, podem dedicar més o menys temps a plantejar problemes o a respondre preguntes, a discutir resultats o a repassar casos, a exposar posicions o a cercar més perspectives sobre un mateix objecte d'anàlisi. És evident que no és el mateix fer una cosa o una altra, com també ho és que, segons quin sigui l'enfocament, el professorat pugui utilitzar estratègies diferents de l'expositiva o interrogativa en la forma en que aborda o construeix el coneixement.

La incorporació de estratègies per al desenvolupament moral²⁹ en el sí de les assignatures o seminaris, pot possibilitar afegir qualitat ètica al procés d'ensenyança-aprenentatge. No es tracta de fer grans canvis curriculars ni noves reformes en els plans d'estudi, sinó d'incorporar en els plans de cada assignatura continguts i objectius didàctics de naturalesa ètica però, sobretot, de caràcter procedimental i actitudinal.

²⁹ Debats, *role-playing*, dilemes morals...

3.5. Reptes en la formació del docent d'Educació Física

3.5.1. Adaptar-se als canvi constants

Actualment, és evident que l'Educació Física es troba en un moment de crisi i, en molts països del nostre voltant, el currículum de l'Educació Física ha estat substancialment reduït (sinó eliminat), i aquesta sembla que era la tendència també al nostre país. S'argumenta que no és una matèria valuosa en les escoles a l'actualitat, i en conseqüència ha de cedir el seu lloc a altres més rellevants en el sentit de la seva capacitat per emancipar als joves de cara a la seva participació rellevant, humana i independent en la vida sociocultural (Hardman i Marshall, 2000, 2004, 2005; Parlebas, 2003).

Els que argumenten això probablement no se n'adonen (o no valoren prou) que el principal motiu per integrar a l'Educació Física com a matèria obligatòria del currículum escolar és el seu potencial educatiu i la missió d'introduir als joves en la cultura de l'activitat física des de la participació emancipada, satisfactòria i duradora i capacitar-los per a la participació en aquest camp (Contreras, 2004).

Altres autors trobaran més raons per justificar la presència de l'Educació Física a l'educació obligatòria com són la seva capacitat per incidir en la salut (entesa més com a salut pública, però també com a salut individual) i la socialització (Chavarría, 2003).

No obstant, per què la matèria compleixi amb aquestes missions és necessari realitzar les modificacions oportunes perquè es donin, al menys dues premisses (Contreras, 2004):

1. Que promogui l'aprenentatge útil de la cultura del moviment fora de l'escola.
2. Que s'organitzi les classes d'Educació Física com situacions reals d'ensenyança-aprenentatge que suposin transformacions didàctiques de la cultura del moviment. Seria aleshores quan els alumnes podrien aprendre e entendre la cultura del moviment com una construcció social i, per tant, modificable.

En efecte, segons Contreras (2004), la modificabilitat de les construccions socials sobre la cultura no és un tema lateral sinó que, de manera diferent, pot estar en el centre del moment de crisi que viu l'Educació Física. Com sigui que la societat actual assisteix a un canvi en els interessos, actituds i comportaments de molts estudiants, no seria estrany que les seves demandes haguessin canviat substancialment respecte a aquelles altres ja passades que sustentaven els models d'educació que encara s'imparteixen a l'actualitat.

És veritat que assistim a una època de canvi que s'ha anomenat postmodernisme i que ha suposat un nou món de valors, creences, actituds, etc. Si la modernitat pot ser vista com l'era de les certes ideologies i una ferma confiança en les capacitats de la humanitat i el progrés, tal com mostren importants tradicions com el catolicisme, calvinisme, socialisme, liberalisme, que dotaven d'un clar patró de valors i normes als joves. No és menys cert, que la direcció dels aconteixements ha fet caure la majoria de les certes escampant l'escepticisme (Crumb, 1998).

Així, la característica més important de la postmodernitat és la desaparició de les certes ideologies i les institucions tradicionals, el que dona com a resultat una societat caracteritzada per la pluriformitat de valors i el relativisme ètic. Arribats a aquest punt de pèrdua de referències, la persona postmoderna posa tota la seva confiança en els seus propis recursos, de manera que la forma de vida, els estudis, el domicili, la tria de parella, la professió i la participació esportiva, són determinades cada cop menys per la col·lectivitat. Tot això comporta la individualització de les persones.

Aquest extraordinari procés d'individualització s'expressa també en la corporeïtat. En efecte, el cos és un referent per a la distinció individual, que es reflexa en tatuatges, color del cabell, etc. però també com a causa de l'espectacular creixement de la cultura del cos i el moviment. El cos és redescobert massivament com posa de manifest el recent negoci de la salut i de les psicoteràpies orientades al mateix (Contreras, 2004).

No obstant, les formes que adopta l'activitat física ha canviat profundament. Els resultats, els rècords i la competició no estan de moda i en el seu lloc s'obre pas a una cultura de la descentralització de les causes cap a motius com el plaer, la diversió, la salut, la comunicació, la recreació i la bellesa.

L'aparició d'aquestes noves formes d'activitat física ha fet que la mateixa sigui una fórmula absolutament heterogènia integrada per molts sistemes com són els propis de l'esport d'elit, de competició, de l'activitat física per a la salut, per al gaudi, per al risc o l'aventura o encara, el moviment com activitat estètica. D'aquesta manera, la cultura física de la modernitat caracteritzada per l'homogeneïtat ha passat a ser una barreja de difícil definició (Contreras, 2004).

El jove actual té també moltes més possibilitats que no pas abans, de manera que el problema ara no són els mitjans, sinó l'elecció dels mateixos. Tal circumstància convida a un comportament de canvi constant d'activitat a la vegada que la tria d'una suposa, sovint, la pèrdua de les altres.

En la feina diària, el professor d'Educació Física ha de desenvolupar la seva activitat amb nois i noies que tenen més llibertat i més opcions de tria i de consum d'activitat i de cultura física que fa uns anys. ¿És estrany que una gran part dels alumnes no se sentin motivats per l'Educació Física actual? ¿No és natural que, a la vista de les circumstàncies pensin que l'activitat física proposada resulta avorrida?

3.5.2. Millorar la participació dels alumnes a les classes

Aquest és un dels temes identificats com dels més problemàtics per a l'ensenyança de l'Educació Física en l'actualitat i ratificada en les entrevistes exploratòries³⁰ i on els professors hi han d'esmerçar més esforços.

En aquest sentit, cal investigar, en un primer moment, quins són els diferents nivells de participació dels alumnes, delimitant uns perfils que permetin identificar els seus comportaments amb l'objectiu de poder influir positivament, sobretot en aquells alumnes que tenen uns nivells baixos d'implicació a les classes d'Educació Física (Solana, 2003).

En aquest sentit, Tousignant (1985)³¹ va assenyalar que calia realitzar estudis en Educació Física, des del punt de vista de l'educand, per comprendre millor les seves reaccions i possibilitar o millorar les condicions d'aprenentatge.

Igualment, les reaccions dels professors d'Educació Física depenen, en gran mesura, dels comportaments dels alumnes i del seu grau de participació i cooperació en les tasques proposades i viceversa. Si l'alumne es mostra reticent a un contingut determinat, possiblement intentarà mantenir una actitud passiva o, com menys, poc participativa, mentre que si el contingut li és atractiu mostrarà una actitud més positiva i receptiva al que el professor li digui i igualment succeirà amb els comportaments del professor i les seves reaccions davant determinats continguts o comportaments dels alumnes (Solana, 2003).

Caldrà analitzar també la capacitat dels alumnes a involucrar-se en la presa de decisions i no només en la seva participació com alumnes als quals se'ls obliga a realitzar una sèrie de tasques sota l'amenaça de la sanció avaluativa. En aquest sentit, «Com podem implicar més als nostres alumnes en les classes de EF? Com poden els estudiants amb poc interès ser motivats? Com podem els professors d'Educació Física desenvolupar més actituds positives cap a l'Educació Física en els nostres alumnes?» (Mancini, West, Cheffers i Rich, 1983:16).

Aquests mateixos autors proposen fer participar als alumnes prenent decisions en els processos d'ensenyament-aprenentatge, assumint un rol més actiu. En alguns estudis revisats per aquests autors es demostrava que quan es permetia als alumnes participar en les decisions, com ara planificació d'alguna activitat, millorava la seva implicació en la classe i la seva satisfacció per realitzar exercici físic (Bany i Johnson, 1964; Anderson, Elliot, i LaBerge, 1972)³².

A partir d'aquesta posició s'estarà creant un posicionament de l'alumne, que el portarà a adoptar un estil de participació influent en l'ecologia de l'aula³³ i en les interaccions entre les persones que conformen l'acte educatiu (Griffin, 1984, 1985³⁴; Carlson, 1995; Graham

³⁰ Tan pels dos professors d'Educació Física com pels dos directors entrevistats.

³¹ Citat per Solana (2003).

³² Citats en Mancini, Wuest, Cheffers i Rich (1983).

³³ Es parlarà d'aquest concepte més endavant quan es faci referència a Siedentop.

³⁴ Griffin va realitzar estudis per determinar els estils de participació en noies (1984) i nois (1985). Per a això, va utilitzar entre 20-25 alumnes amb dos professors (home i dona), realitzant 34 observacions en classes d'esports col·lectius per a les noies i 55 per a l'estudi dels nois. Els instruments de mesura van ser: observació etnogràfica, entrevistes i observació sistemàtica sobre el terreny.

(1) Per a les noies es van determinar 6 tipus de comportaments:

(1.1) Les "esportistes atletes". Eren aquelles alumnes que s'implicaven en l'activitat mostrant-se amb capacitat per a la seva realització. Interaccionen amb els nois.

et al., 1998; Portman, 1995; Siedentop, 1991)³⁵. Així, en les dues últimes dècades ha ressorgit un interès especial per investigar les actituds i creences dels alumnes cap a l'Educació Física (Carlson, 1995; Patterson i Faucette, 1990a; Patterson i Faucette, 1990b; McKenzie, Alcaraz i Sallis, 1994; Bennett, 2000³⁶; Delgado Noguera, Medina i Cridaner, 2002; Delgado Noguera, Medina i Solana, 2002)³⁷.

(1.2) Les "JV players". Eren aquelles que s'implicaven de manera poc constant en la tasca. Algunes vegades sí i altres no. Igualment eren oblidades pels seus companys en algunes ocasions ja que el seu nivell d'execució era mitjà.

(1.3) Les "animadores". Són alumnes poc hàbils però que accepten el seu paper d'animadores i de poc participatives. Si poden, intenten apartar-se de la implicació directa en la tasca.

(1.4) Les "ànimes perdudes". Són aquelles alumnes que participen de les activitats de classe únicament quan són obligades pel professor. Són rebutjades o oblidades pels seus companys ja que tenen un nivell baix i no es relacionen amb ells.

(1.5) Les "dones fatals". La única cosa que les preocupa és la seva aparença física i cridar l'atenció dels nois. No mostren cap interès per les activitats de classe.

(1.6) Les "rorses". Aquelles que intenten buscar-se mil i una excuses per no implicar-se en les activitats de classe. Sempre tenen alguna cosa (malaltia, lesió, etc.) per no realitzar l'activitat.

(2) Quant als nois, a l'estudi de Griffin (1985) es van detectar 5 tipus de participació:

(2.1) "Els mascles". Posseeixen un alt nivell d'habilitat i destresa. Participen activament de les tasques i rebutgen a les noies, sobretot a aquelles que tenen un nivell baix d'habilitat.

(2.2) Els "júnior mascles". Es troben molt pròxims als anteriors. Es troben en un esglai inferior en quant al nivell d'habilitat i són una mica reticents en la seva relació amb les noies.

(2.3) Els "bons nois". Aquells que interaccionen amb les noies compartint amb elles els jocs. Tenen un nivell mig-alt i es reparteixen, al costat dels mascles, el lideratge de la classe.

(2.4) Els "jugadors invisibles". Aquells que aparentment estan treballant, però si s'observen detingudament no estan implicats en la tasca.

(2.5) Els "sofridors". Són els autèntics marginats del grup. Són poc hàbils i assumeixen rols secundaris dins de la participació en les activitats.

³⁵ Citats en Solana (2003).

³⁶ L'autor va realitzar un estudi amb el propòsit de descriure els tipus de participació implicats en dues classes d'instrucció bàsica a l'entrenament amb peses. Es va utilitzar, pel desenvolupament del treball a 12 estudiants universitaris d'entre 18 i 21 anys seleccionats d'acord amb gènere (sis de cada sexe) i experiència (dos principiants, dos amb experiència intermitja i dos amb experiència per cada sexe). Van ser identificats 6 tipus de participació, quatre dins de la categoria de més "mandrosos" (*slackin*) i dos en la categoria de "suats" o més treballadors (*sweatin*).

(1) Dins de la primera categoria tenim:

(1.1) "Socialitzadors". Aquells que gastaven la major part del seu temps d'entrenament a parlar amb els seus companys. Tenien un desig de companyia i de relacionar-se, el qual era superior a l'interès per realitzar la tasca.

(1.2) "Manipuladors". Aquests alumnes eren experts en aparentar que estaven treballant quan el professor o instructor estava mirant. Carlson (1995) els va identificar com "falsificats". Tousignant i Siedentop (1983) els van anomenar "espectadors competents" i Griffin (1985) "els jugadors invisibles".

(1.3) "Els que estan per sota de la seva capacitat" (*underachievers*). Són aquells que no realitzen l'activitat que són capaços de realitzar. Normalment solen ser esportistes experimentats i capaços.

(1.4) "Els minimalistes". Són aquells que, sota un anàlisi superficial, podrien estar en el grup dels treballadors, però que en realitzar un anàlisi més profund s'observa que no estan fent el que se suposa haurien d'estar fent. Són aquells que no incrementen la intensitat del treball i que aparentment s'estan movent molt.

(2) Dins del grup de treballadors tenim:

(2.1) "Els seuaços". Són aquells que gairebé sempre estaven involucrats en la tasca. Trobaven a la feina per parelles la societat ideal per treballar i seguien el ritme del company.

(2.2) "Els ex atletes". És l'últim grup i estava format per experts aixecadors de peses. Estaven constantment implicats en la tasca i estaven summament motivats pel treball. Griffin (1984, 1985) els denomina "atletes" i "mascles".

Com es pot observar, hi havia més estils dins de la categoria de mandrosos o vagues que en la categoria dels treballadors. A més, 8 dels 12 estudiants es trobaven en algun dels quatre estils de *slackin* o mandrosos.

³⁷ Ibidem.

Així, Tousignant i Siedentop (1983) ja van descriure els diferents nivells d'implicació dels alumnes a les classes d'Educació Física³⁸, a partir dels quals, els professors haurien de desplegar una sèrie d'estratègies i de negociació per augmentar la seva participació.

En aquest estudi, podem observar que apareix el concepte de la negociació entre el professor i l'alumne, imprescindible per aconseguir els objectius pretesos. Tousignant i Siedentop (1983), l'anomenen "negociació tàcita" en la que no es produeix cap comunicació verbal, sinó que al llarg de les sessions es va produint un acord entre els alumnes i el professor, de tal forma que, un cedeix en alguns aspectes, mentre que els altres adapten els seus comportaments per al bon funcionament de la classe.

Diversos autors (Doyle, 1979; Tinning, 1983; Tinning i Siedentop, 1985)³⁹ es plantegen aquest concepte de negociació. Normalment, el professor proposa activitats dins de les estructures organitzatives i instruccionals mentre que els alumnes estan més preocupats per les interaccions socials, és a dir, la participació a classe. Com a resultat d'aquesta diferència inicial ha de sorgir la negociació i, per aconseguir-ho, és necessari conèixer i comprendre els estils participatius dels alumnes.

El professor ha de tenir l'habilitat suficient per a, sense perdre de vista la instrucció i l'organització, afavorir la iniciativa social dels alumnes i motivar-los a que participin activament a les classes d'Educació Física.

³⁸ (1) Cooperació completa associada a una conducta d'aplicació. En aquest cas, els alumnes escolten atentament l'explicació del professor, col·laboren en l'organització de les activitats i realitzen la tasca tal com el professor l'ha dissenyat. Aquest tipus de conductes permet que els objectius d'aprenentatge s'aconsegueixin millor, sempre que el nivell de complexitat de la tasca s'adapti al nivell d'habilitat dels alumnes.

(2) Cooperació detallada associada a conductes de transformació de la tasca. L'alumne modifica la situació de la tasca adaptant-la a les seves capacitats (modificar la dificultat d'una tasca cap a paràmetres més complexos o més fàcils) i necessitats (fer competitiva una tasca que no ho era originàriament). També pot adaptar aquesta tasca cap a comportaments de poca participació o cooperació. En la determinació dels límits d'aquesta transformació està vinculat també el professor, així si el professor manifesta conformitat a través d'un gest o una comunicació verbal es produiran successives modificacions de la tasca. Lògicament, el professor ha de controlar que la transformació de la tasca no sigui cap a comportaments per esquivar o reduir la seva participació.

(3) Cooperació simulada associada a conductes esquivades. En aquest cas, són alumnes hàbils o, com Tousignant i Siedentop els defineixen, "invisibles" que aparentment estan participant en la tasca però que a l'observar-los amb deteniment es troben gairebé sempre allunyats del lloc en el qual es produeix la tasca, realitzant una altra tasca alhora que s'està produint la tasca principal (volar anar a recollir el material, cordar-se els cordons, intentar realitzar una pregunta al professor perquè el temps passi, etc.). Igualment, s'ofereixen voluntaris per assumir papers secundaris en les activitats d'esports. A més, davant del professor es mostren molt participatius. Aquests alumnes no tenen cap intenció de pertorbar el ritme de la classe. Van ser denominats "espectadors competents".

(4) No cooperació expressa associada a conductes no desitjades. L'alumne rebutja la tasca proposada i es nega a cooperar, pertorbant el desenvolupament normal de la classe. Segons els autors, aquests alumnes es poden convertir en "invisibles" tenint conductes esquivades i, fins i tot, aplicar conductes de transformació per adaptar la tasca segons les circumstàncies, però sempre amb la intenció de no participar en les activitats proposades.

3.5.3. Millorar les competències i els coneixements del professorat d'Educació Física

Com hem pogut comprovar en el capítol anterior, existeixen diferents comportaments dels alumnes que determinen els tipus de participació i implicació a les classes de Educació Física. D'altra banda, es mostra, també, necessari conèixer les necessitats, opinions, actituds, etc., dels alumnes per poder actuar en conseqüència, ja que sinó, estarem avocats al fracàs abans de planificar tota actuació docent. En aquest sentit, hem d'intentar triar metodologies de treball que facin reflexionar als alumnes sobre la necessitat d'aprendre i no quedar-se només en un procés superficial, ja que això els portarà a un aprenentatge efímer on no es produiran els processos cognitius necessaris que els ajudaran a millorar en futurs aprenentatges.

Es fa necessari fer arribar al docent de Educació Física el coneixement científic que es produeix i, a la vegada, afavorir que els professors exposin i comparteixin els seus problemes del dia a dia i s'acostin a la investigació per exposar hipòtesis de treball i contrastar-les amb els estudis científics.

Segons Shulman (1986), el professor de qualsevol assignatura ha de ser capaç de planificar-la en relació a les condicions temporals, espacials i materials perquè l'alumne tingui les màximes oportunitats d'aprendre. De cara a una millor relació d'aquestes condicions el professor ha de tenir els suficients coneixements que resulten ser de tres tipus:

1. *Coneixements de l'assignatura*: referits als continguts pròpies de la matèria a ensenyar. Aquest és el punt que ofereix ara més dubtes ja que procura explicar per què determinats continguts s'han de treballar o es consideren importants i com es relacionen entre si⁴⁰.

³⁹ Citats en Solana (2003).

⁴⁰ En Educació Física això inclou el coneixement pràctic de varies àrees d'activitat que representen un programa típic de la matèria (que tradicionalment inclou jocs i esports, expressió corporal, activitats d'aventura, etc) i també inclou coneixements teòrics precisos per fonamentar les disciplines en les que es basa l'Educació Física (anatomia, fisiologia, biomecànica, habilitats d'ensenyança, entrenament esportiu...).

2. *Coneixements pedagògics*: referits a com ensenyar els continguts propis de la matèria. Inclou formes com representacions, analogies, exemples, il·lustracions, explicacions i demostracions per a la realització.
3. *Coneixements del currículum*: referits a com ensenyar una matèria quan no hi ha una separació entre els continguts de l'assignatura i els pedagògics, és a dir, seria el cas de l'ensenyança d'alguna assignatura de caire didàctic i/o pedagògic.

Per altra banda, Siedentop (1988)⁴¹ destaca que la formació actual dels professors d'Educació Física posa èmfasi en mètodes i recursos didàctics amb poca atenció a la matèria que s'imparteix a l'escola i, per tant, no en saben prou sobre els temes que estan ensenyant als seus alumnes i serien declarats ignorants si el contingut fos del camp cognitiu d'ordre declaratiu⁴².

En efecte, per a Siedentop (1988) la base és el coneixement de la matèria, entenent-se aquest com les habilitats i disposicions que són apreses pels nens a l'escola. En aquest sentit, afirma que el professorat d'Educació Física ha renunciat als continguts històrics d'aquest camp i ha tractat de manera diferent el coneixement pedagògic i d'organització i gestió. Per tant, apareix una situació poc lògica ja que no es pot tenir un coneixement didàctic o pedagògic si no hi ha coneixement específic de la matèria que s'ha d'ensenyar. Un jove professor d'Educació Física estudiaria només el nivell d'aquesta matèria que s'ensenyava a l'escola tot renunciant als nivells més alts de l'assignatura a canvi d'aprendre a com ensenyar i com dirigir el programa. En aquesta línia, Siedentop (1988) opina que els professors d'Educació Física haurien d'insistir en la pràctica de l'exercici assolint majors nivells d'habilitat.

Aquesta manera de plantejar-ho provoca moltes i dures crítiques ja que, com assenyala Griffey (1987), el que s'ensenyava a les universitats té poc a veure amb el que es fa a les escoles. La formació d'un professor d'Educació Física que ha de treballar a una escola no s'ha de realitzar a base de saber resoldre problemes de fisiologia, anatomia, biomecànica o història de l'esport, sinó dominant matèries com els esports, jocs, etc. Es pot constatar

⁴¹ Citat en Contreras (2004).

⁴² Consultar Siedentop (2002). Content Knowledge for Physical Education. En *Journal of teaching in physical education*.

aquesta informació comprovant com en alguns programes de formació inicial disminueixen els crèdits dedicats a la pràctica esportiva i, si es disminueix aquesta pràctica esportiva, fracassaran com a professors⁴³.

Per a Siedentop (1988), bàsicament l'objectiu de l'Educació Física era el d'optimitzar les possibilitats motores dels individus en relació amb l'activitat física (esport, *fitness*, oci, dansa, etc.). D'aquesta manera, ciutadans ben educats tindran hàbits de pràctica, disposaran de competència en l'activitat física i seran instruïts i crítics.

Però aquesta manera de veure-ho tampoc no es compartida per tothom ja que comporta la compatibilitat i possibilitat de masses demandes i les conseqüències que això pot tenir pel currículum. Armours i Jones (1998) pensen que l'Educació Física pot estar pretenent fer massa i això pot comportar errors a l'hora d'identificar una unitat específica en tot aquest potencial. Així, centrar els objectius en la salut, com fa Feingold (2000), sembla una alternativa més clara.

La materialització dels canvis i innovacions del currículum a partir de les competències precisa d'un professorat capaç de portar-la a terme, doncs del contrari quedaria reduïda a una declaració d'intencions molt distant de la realitat. En aquest context cobra importància la formació del professorat i en especial la seva formació inicial com peça angular de tot el sistema.

Des de l'anomenada perspectiva ecològica de l'Educació Física de Siedentop (1999), aquest autor realitza un estudi que segueix el desenvolupament d'un programa d'investigacions que va començar a Estats Units i el desenvolupament de tècniques més sofisticades per investigar les raons de per què hi ha algunes classes de Educació Física que semblen tan actives i amb grans possibilitats per aprendre, mentre que hi ha altres en les que sembla faltar aquesta mateixa característica.

El paradigma ecològic examina la vida col·lectiva dels professors i els seus estudiants com una interacció entre tres sistemes interrelacionats (el de la direcció, el de la instrucció, i el

⁴³ Siedentop i Tinning es mostren convençuts de que els currículums objecte dels quals és l'estudi dels esports no es considera que tinguin qualitat acadèmica suficient per integrar un títol universitari donat el seu baix status acadèmic. Així, l'Educació Física té un

de l'entorn dels alumnes) i on, a canvis en un dels sistemes tenen repercussions evidents en el desenvolupament dels altres. Un factor fonamental d'aquesta representació és la qüestió de la responsabilitat. Aquest estudi ofereix una explicació longitudinal d'investigacions relacionades amb aquest aspecte del paradigma.

Les conclusions principals d'aquest estudi de Siedentop (1999) presenten un retrat de l'Educació Física on existeix molta negociació les classes; on els professors canvien i modifiquen les exigències del sistema educatiu per alguna cooperació en el sistema de gestió. La responsabilitat que queda es concentra sobretot en una gestió organitzada, cooperació per part dels estudiants, i un esforç mínim en les activitats. Una manca de cohesió entre objectius, pràctiques i mesures de responsabilitat és normalment el que condueix a un pobre rendiment per part dels estudiants. Finalment, aquest estudi suggereix futures línies d'investigació en Educació Física que es concentrin més en les reaccions dels estudiants que en les accions dels professors.

Certament, i pel que fa a l'àmbit de l'Educació Física, els models de professorat preexistents disten molt dels requisits actuals, tant per la concepció de la pròpia matèria com per la seva funció en el context general del sistema educatiu, per la qual cosa decididament s'ha d'abordar la seva formació inicial en les facultats d'educació i escoles de magisteri des de noves perspectives, més acords a la filosofia que serveix de base per aconseguir l'assoliment de les competències bàsiques.

Ara bé, no sempre es té present aquesta circumstància, ni a l'hora d'elaborar els plans d'estudi universitaris. En efecte, el disseny dels currículums dels Llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport ha estat el resultat no exclusivament d'un procés de reflexió sobre el model de professor que s'havia de formar, sinó d'un altre tipus d'interessos acadèmics i extracadèmics més en relació amb aspectes polítics, econòmics i laborals, el que ha desembocat en un currículum que alberga significatives carències amb vista als objectius que li són propis. Aquestes carències es manifesten, sobretot, en l'existència d'algunes matèries poc significatives, a la vegada que altres matèries tenen unes càrregues lectives que poden resultar insuficients.

També s'adverteix una gran falta de coordinació entre el professorat quant a la transmissió de continguts, però més enllà d'aquests, la seva transmissió es realitza a través de mètodes de tall tradicional que gairebé no tenen res a veure amb el model de professor que caldria formar. L'esmentada circumstància es repeteix en l'avaluació i fins a en les pràctiques d'ensenyament, on es poden trobar vestigis que apunten més a la configuració d'un professor propi del model acadèmic d'enfocament comprensiu o del tècnic, que del professional reflexiu i crític que es propugna (Contreras i Gil, 1998).

Des del punt de vista estricte de l'Educació Física es precisa un professor capaç d'ajudar als alumnes a reconstruir el coneixement imposat per la cultura dominant amb relació a aspectes com ara l'esport en els mitjans de comunicació de masses, el culte al cos o el sexisme en la pràctica de les activitats físiques. Un professor capaç de reflexionar i recrear el currículum de tal forma que, al voltant de la idea de pràctiques alternatives, pugui fomentar l'autoestima dels alumnes creant en ells actituds favorables cap a les pràctiques físiques; un professor tècnicament solvent amb capacitat de plantejar significativitat lògica en les seves activitats implicant cognitivament als seus alumnes.

En resum, un professor capacitat per treballar en grup i que utilitzi la motricitat dels seus alumnes al servei d'un projecte educatiu comú amb la resta de professors i àrees del centre, per a la qual cosa ha d'aprendre determinades competències en el sentit exposat (Contreras i Gil, 1998).

De totes maneres, ens trobem que actualment l'Educació Física actual ha d'afrontar dos tipus de dificultats (Parlebas, 2003):

1. *Dificultats de tipus teòric*: Quins són els efectes específics, controlables, reconeguts, generats per l'Educació Física, que justificarien la seva presència en el sistema educatiu general? És que l'Educació Física no és més que un catàleg de tècniques corporals que s'han d'ensenyar, o realment ocupa un paper indiscutible en el procés d'educació del nen?
2. *Dificultats de tipus pràctic*: Es poden identificar amb precisió les activitats corporals, els jocs i els esports que permeten obtenir de manera verificable, els

efectes buscats? Com procedir sobre el terreny per organitzar-se i per a ensenyar aquestes activitats amb un profit educatiu verificable i beneficis per als alumnes?

Aquestes dues grans categories de preocupacions, teòriques i pràctiques, ambdues legítimes son sovint desenvolupades de forma unilateral, en conjunt l'una amb l'altra, i a vegades en oposició l'una amb l'altra: per un costat, una gran quantitat de llibres justifica l'Educació Física amb discursos interminables sobre les virtuts i capacitats que seria capaç de desenvolupar i, per altra part, desenes d'autors dissenyen d'una forma imperativa les activitats d'ensenyança i els procediments didàctics adients. I tot això per simple afirmació, sense control ni aportació de prova alguna.

En aquesta situació, en aquest procés de canvi, originat tant pel moment crític de reflexió i inflexió de l'Educació Física i la figura del seu professional i el procés de convergència en l'àmbit de l'educació superior a nivell europeu, es troben els quatre centres de formació de llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport a Catalunya⁴⁴ i, probablement també tots els centres formadors de mestres d'Educació Física conscients que els seus graduats, a Catalunya, han pogut tenir accés al primer cicle de l'ESO.

⁴⁴ L'INEFC de Barcelona (Universitat de Barcelona), l'INEFC de Lleida (Universitat de Lleida), la Facultat d'Educació (Universitat de Vic) i la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport PCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

Segona part: Les competències professionals

4. Concepte i enfocaments

Com hem anat veient, hi ha un terme que apareix de manera habitual i extensiva en l'àmbit dels recursos humans, és el terme de les competències, i se'n fa referència a l'hora de gestionar, seleccionar, formar i avaluar en base a aquestes.

Però aquest terme s'utilitza massa sovint com un substantiu més, sense prestar atenció als atributs que realment el caracteritzen, cosa que pot propiciar confusions en les seves concrecions i aplicacions en la pràctica. Aquest és un problema complex que requereix d'un aclariment dels diferents enfocaments conceptuals del terme i d'una anàlisi de les implicacions pràctiques derivades de cadascun d'ells.

Acotar el concepte de competència no és gens fàcil, ja que quan fem una revisió del que s'ha escrit en aquest camp, a més d'evidenciar els esforços dedicats a aquesta tasca i les diferents variacions en la seva concreció des d'àmbits com la psicologia, la pedagogia o el món laboral o social, ens trobem davant d'un terme amb significats molt diversos.

També és important adonar-se'n que en cada definició existeixen supòsits previs o uns nivells d'abstracció diferents amb els que cada autor treballa. Aquesta diferenciació inicial, que implica diferents paràmetres de referència, provoca que el resultat conceptual, òbviament, sigui diferent (Tejada, 1999a).

A més, en les diferents definicions sobre competència s'inclouen altres conceptes com capacitat, qualificació, habilitat, capacitat, aptitud i destresa que, per sí mateixos també resulten, en la majoria de les ocasions, ambigus o inclouen dificultats semàntiques i que procurarem anar analitzant i destriant al llarg d'aquest capítol.

Per això, per intentar aproximar-nos al concepte de competència professional, ho farem a través de diferents estratègies com ara l'anàlisi lexicològic i semàntic del terme a partir de

les definicions més reconegudes i utilitzades i la revisió dels diferents enfocaments amb una certa visió històrica dels últims 10-15 anys. L'objectiu d'aquesta part, per tant, pretén aclarir què s'entén per competències professionals en l'actualitat i poder analitzar els diferents els aspectes que en són claus i aquells elements que les constitueixen.

4.1. Anàlisi lexicològic i semàntic del terme

Des del punt de vista lexicològic, i seguint el treball de Tejada (1999a), trobem l'origen del terme competència en el ver llatí *competere* com «anar a trobar una cosa» o «trobar-se», per passar també a accepcions com «respondre a», «correspondre», «estar en bon estat», «ser suficient», donant lloc als adjectius *competens-entis* en la línia de «competent», «convenient», «apropiat per a»; i als substantius *competio-onis* com «competició en judici» i *competitor-oris* «competidor», «concurrent», «rival».

Des del segle XV ens trobem amb dos verbs en castellà *competir* i *competer* que provenint del mateix verb llatí *competere* es diferencien significativament, però a la vegada enllacen semànticament l'àmbit de la competència (Corominas, 1967:163):

- *Competer*: pertànyer, donant lloc al substantiu *competència* i a l'adjectiu *competent* (5:te, adequat).
- *Competir*: pugnar, rivalitzar, donant lloc també als substantius *competència* i *competitivitat*, i a l'adjectiu *competitiu*.

Sigui com sigui, en ambdós casos, el substantiu competència és comú, la qual cosa afegeix dificultat i genera confusions (Tejada, 1999a).

Si fem una anàlisi a través de diferents llengües (Tejada, 1999a; Lévy-Leboyer, 2003), tot buscant major claredat, de nou, verifiquem que les accepcions proposades tenen a veure amb aquest doble sentit, resultant complicat demostrar la difícil demarcació en una o altra direcció, amb la qual cosa, no ens queda altre remei que assumir la polisèmia d'aquest terme.

Lévy-Leboyer (2003) fa una anàlisi dels diferents termes i accepcions que sintetitza en el quadre següent:

Quadre 1. Comparació entre diferents termes de la competència en les llengües de la Unió Europea

Idioma	Skills	Competences
Alemanys	Fertigkeiten Gewandtheit	Kompetenzen Fähigkeiten
Danès	Faerdigheder	Kompetencer
Espanyol	Habilidades Destrezas Capacidades Talentos	Competencias Cualificaciones
Francès	Habilités Compétences	Competences Qualifications
Grec	Δεξιότητες DEXIOTHTES	Ίκανότητες IKANOTHTES
Holandès	Vaardigheden	Competenties Geschiktheden Beroepskwalificaties Bevoegheid
Italià	Abilità Capacità	Competenze Cualificazióne
Portuguès	Habilidade Destreza	Competencia

Font: Lévy-Leboyer (2003:11)

Per a Lévy-Leboyer (2003), excepte una, totes les llengües retenen variants del terme llatí *competēre* a l'hora de transmetre la idea de competències. En grec, el terme utilitzat significa «suficiència», «capacitat». Després, apareix la idea de «qualificació», terme que s'utilitza en espanyol. En holandès, *bevoegdheid* s'empra per fer referència a la competència com un aspecte que és de la «incumbència» d'una persona amb autoritat per actuar.

A la columna *skills* hi trobem més diferències. De fet, en anglès, és un terme que ha anat evolucionant de «quelcom que és raonable» a «coneixement pràctic», passant per «coneixement com a toc de distinció», «coneixement que crea una diferència» i que finalment han estat definides en anglès com «solucions comportamentals eficients davant determinada classe de problemes particulars» (Lévy-Leboyer, 2003).

A les llengües llatines s'utilitza, en primer lloc, el terme «habilitat», que etimològicament deriva del llatí *habilis* que expressava «quelcom que es pot tenir, portar o utilitzar fàcilment o quelcom que senta bé, és apropiat, convenient o apte».

Així mateix, a les llengües llatines persisteix el terme «destresa», recalcant «allò que es fa de forma correcta amb la dreta» i, expressions com «capacitat» i «talent» tenen cabuda en espanyol sota el paraigües del terme *skills* (Lévy-Leboyer, 2003).

En ocasions, els termes d'«habilitat» i «aptitud» s'han confós degut, en part, per la traducció incorrecta de l'*ability* anglès per «habilitat» en català. Per a nosaltres, *skill* es correspon amb «habilitat», mentre que el significat d'*ability* està més pròxim als conceptes d'aptitud i capacitat (Riera, 2005).

A les llengües d'origen germànic l'origen està en *fartig*, *vertec* o *vaerdich* que es feia servir per indicar «prestesa», «estar llest», «preparat per al viatge». A través d'aquestes paraules es recalca la idea de «coneixement pràctic, que està disponible per a posar-se en marxa, com una rutina, quan es precisa».

A continuació exposem uns quadres que comparen diferents termes sobre la competència en llengua espanyola i en llengua catalana.

Quadre 2. Comparació entre diferents nocions de competència en llengua espanyola

	Competir	Competer	Competencia	Competente
Diccionario de la Real Academia de Lengua Espanyola (2001). Editorial Espasa-Calpe	Contender dos o más personas entre sí, aspirando una y otras con empenyo a una misma cosa. Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades.	Pertenecer, tocar o incumbir a uno alguna cosa.	Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa. Incumbencia. Aptitud, idoneidad. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.	Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. Dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa. Apto, idóneo. En la primitiva iglesia, catacúmeno ya instruido para su admisión al bautismo.
Martín Alonso (1960) Diccionario ideoconstructivo. Editorial Aguilar	Contender, rivalizar, emular, desafiar, apostar, hombrear, entrar en liza.		Disputa, contienda, lucha, rivalidad, discusión, disensión, oposición, pendencia, riña. Obligación, incumbencia, jurisdicción, autoridad, concurrencia. Aptitud, habilidad, capacidad, idoneidad, disposición, suficiencia.	Apto, idóneo, hábil, capacitado, capaz, entendido, docto, diestro. Correspondiente, dispuesto, debido.

Grates (1966) Diccionario de sinónimos castellanos. Editorial Sopena	Contender, rivalizar, disputar, batallar.	Incumbir, tocar, pertenecer, atañer, concernir, corresponder.	Rivalidad, competición, lucha, contienda. Aptitud, capacidad, idoneidad, suficiencia, habilidad, disposición. Incumbencia, obligación, jurisdicción. Autoridad, potestad.	Apto, idóneo, capaz, suficiente, hábil, dispuesto, entendido, diestro, ejercitado.
Gran Diccionario Enciclopédico Durvan (1996). Editorial Durvan	Contender dos o más personas entre sí, aspirando una y otras con empenyo a una misma cosa. Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades.	Pertenecer, tocar o incumbir a uno alguna cosa.	Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener una misma cosa. Incumbencia. Aptitud, idoneidad. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.	Bastante, debido, proporcionado, oportuno, adecuado. Dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa. Apto, idóneo. En la primitiva iglesia, catacúmeno ya instruido para su admisión al bautismo.
Gran Enciclopedia Larousse (1987). Editorial Planeta	Contender dos o más personas entre sí, para lograr la misma cosa. Igualar una cosa a otra análoga, en la perfección o en las propiedades.	Pertenecer, tocar o incumbir a uno alguna cosa.	Disputa o contienda entre dos o más sujetos sobre alguna cosa. Rivalidad, oposición entre dos o más personas. Incumbencia. Aptitud, idoneidad.	Bastante, oportuno, adecuado. Dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa.

Font: Adaptació de Tejada (1999:3)

Quadre 3. De les diferents nocions de la competència en llengua catalana

	Competir	Competència	Competent
Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (1995)	Pertànyer en funció d'un dret. Dues o més persones, lluitar, esforçar-se, emular-se per aconseguir el mateix objecte.	Dret de decidir, sia en virtut d'una autoritat legal, sia en virtut reconegut coneixement de la matèria; Capacitat legal; Fet d'entendre pregonament d'una matèria. Rivalitat d'interessos entre persones que persegueixen el mateix objecte. Esforç per aconseguir allò a què un altre també aspira.	Pertanyent a algú en virtut d'un dret. Adequat. Que legalment li pertany el dret de decidir; que té competència en una matèria.

Font: Elaboració pròpia

A partir de la revisió anterior i, recolzant-nos en els treballs de Prieto (2003) analitzem les diferents accepcions que s'estan utilitzant quan s'empra el terme de competència:

- La competència es pot entendre com ***autoritat*** quan es fa al·lusió als temes o actuacions que es donen sota la competència directa d'un professional o figura professional concreta. Aquesta perspectiva és utilitzada, sobretot, pels directius o responsables d'una organització. En aquesta línia, també estem parlant de la competència com atribució o ***incumbència***, estant lligada a la figura professional (tasques i funcions) i que «acota les tasques i funcions de les quals en són responsables uns treballadors en un domini donat» (2003:10).
- La competència s'entén com ***capacitació*** quan es refereix al grau de preparació, saber fer, coneixements i expertesa d'una persona com a resultat del seu aprenentatge. En aquest cas, la competència fa referència directament a les capacitats i habilitats d'una persona que són necessàries desenvolupar a través de la formació. Com es veurà més endavant, en la terminologia de l'INEM⁴⁵ i de la formació professional es recalca la preparació, formació i/o entrenament de les capacitats professionals i les capacitats terminals més característiques d'una professió o ocupació.
- L'accepció de la competència com ***qualificació*** fa referència bàsicament a la formació necessària per tenir la competència professional desitjada. D'aquesta manera, la competència és el resultat del procés de qualificació que permet *ser capaç de o estar capacitat per a*. Aquesta accepció la fan servir, sobretot, els responsables de recursos humans per destacar el grau de preparació d'una persona i si són pertinents per al lloc de treball. La LOGSE (1990)⁴⁶ va introduir, entre d'altres conceptes, el de la qualificació en la professió.
- La competència entesa com a ***competició*** és la que solen destacar els directius dels departaments de producció o comercialització a l'hora de fixar determinades

⁴⁵ Instituto Nacional de Empleo. Accessible a <http://www.inem.es/>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

⁴⁶ La LOGSE es troba accessible a <http://fete.ugt.org/Estatat/docs/Leyes+++/logse%20.pdf>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

estratègies d'explotació i venda dels productes per a rivalitzar. Es ressalta la idea de competir en allò que constitueix un punt fort d'una professió o d'una empresa.

- La competència com **suficiència** suposa els mínims clau (estàndards) per al bon fer competent i competitiu. En aquest cas, se li acoten a un professional les diferents actuacions, processos, resultats i experiències que ha de superar per accedir o mantenir-se satisfactòriament en un lloc de treball amb garanties de solvència i professionalitat.

Així doncs, la competència fa referència a les funcions, tasques i rols d'un treballador per a realitzar de forma adequada el que se'l sol·licita en el seu lloc de treball i que són la conseqüència d'un procés formatiu (Tejada, 1999a).

4.2. Definició, característiques i elements comuns

Buscar una definició de competència no és gens fàcil ja que, com hem vist, hi ha moltes definicions diferents i, a més inclouen, dins la mateixa, altres termes igualment polisèmics i que necessàriament també caldrà diferenciar.

Sense entrar encara en els diferents enfocaments, que no necessàriament justifiquen la diversitat conceptual, es presenta a continuació una selecció de definicions ordenada cronològicament de les últimes dècades respecte a la seva publicació i que procuren ampliar i completar les ja recollides en altres estudis (Tejada, 1999a; Vargas Zúñiga, 2004). Això ens ha de permetre observar a quins aspectes fan al·lusió:

Quadre 4. Recull cronològic de definicions sobre competència professional

1. Conjunt estabilitzat de sabers i saber-fer, de conductes tipus, de procediments estàndards, de tipus de raonament, que es poden posar en pràctica sense un nou aprenentatge (Montmollin, 1984:122)
2. Possessió i desenvolupament de destreses, coneixements, actituds adequades i experiència suficients para actuar amb èxit en els papers de la vida (FEU, 1984)
3. La capacitat individual per emprendre activitats que requereixin una planificació, execució i control

autònoms. (Federació Alemanya d'Empresaris d'Enginyeria, 1985)

4. La capacitat d'utilitzar el coneixement i les destreses relacionades amb productes i processos i, per tant, d'actuar eficaçment per assolir un objectiu (Hayes, 1985)
5. L'aplicació de les destreses, coneixements i actituds a les tasques o combinacions de tasques segons els nivells exigits en condicions operatives (Prescott, 1985)
6. La competència professional és la capacitat de realitzar les activitats corresponents a una professió segons els nivells esperats pel lloc de treball. El concepte inclou també la capacitat de transferir les destreses a noves situacions dins de l'àrea professional i, més enllà, a professions similars. Aquesta flexibilitat acostuma a implicar un nivell de destreses i coneixements més gran de l'habitual fins i tot entre els treballadors amb experiència (MSC, 1985)
7. La capacitat d'actuar en rols funcionals o treballs segons el nivell requerit pel lloc de treball (NVCQ, 1985)
8. Conjunt específic de destreses necessàries per a desenvolupar un treball particular i pot també incloure les qualitats necessàries per actuar en un rol professional (Jessup, 1991:39)
9. Conjunts de coneixement, de capacitats d'acció i de comportament estructurats en funció d'un objectiu i en un tipus de situació donada (Gilbert i Parlier, 1992)
10. Conjunt de coneixements, destreses i aptituds necessàries per exercir una professió, resoldre problemes professionals de forma autònoma i flexible i ser capaç de col·laborar en l'entorn professional i en l'organització del treball (Bunk, 1994)
11. La competència resulta d'un saber actuar. Però per què es construeixi, és necessari un poder i voler actuar (Le Boterf, 1994)
12. Les competències defineixen l'exercici eficaç de les capacitats que permeten dur a terme una ocupació professional, respecte als nivells que requereix la tasca. És quelcom més que el coneixement tècnic que fa referència al saber i al saber-fer. El concepte de competència engloba no només les capacitats requerides per a l'exercici d'una activitat professional, sinó també al conjunt de comportaments, capacitat d'anàlisi, presa de decisions, transmissió d'informació, etc., considerats necessaris per al ple desenvolupament de la tasca (INEM, 1995)
13. En el sistema anglès, més que trobar una definició de competència, el concepte es troba latent en l'estructura del sistema normalitzat. La competència laboral s'identifica en les normes a través de la definició d'elements de competència (assoliments laborals que un treballador és capaç d'aconseguir, criteris de consecució (definicions sobre la qualitat), el camp d'aplicació i els coneixements requerits) (NCVQ, 1995)⁴⁷

⁴⁷ Basat en el National Council for Vocational Qualifications (NCVQ) (1995). Las titulaciones profesionales en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Londres: NCVQ. i en Hanson, M (1996). Lecciones y experiencias del desarrollo de la educación y la capacitación basadas en competencias en el Reino Unido. CONALEP. En el sistema anglès s'han definit 5 nivells de competència que permeten

14. Habilitat adquirida gràcies a l'assimilació d'informació pertinent i a l'experiència (Belisle i Linard, 1996)
15. Capacitat d'un individu per realitzar una tasca professional segons certs estàndards de rendiment, definits i avaluats en unes condicions específiques, a partir d'un mètode de descomposició de funcions i tasques en nivells i unitats de comportament observables, dotats de criteris precisos de rendiment (Belisle i Linard, 1996)
16. La competència, inseparable dels raonaments, està constituïda pels coneixements (declaratius, de procediments...), les habilitats (menys formalitzades, a vegades, dutes a rutines), els metaconeixements (coneixements sobre els propis coneixements) i que només s'adquireixen per l'experiència (Montmollin, 1996:13)
17. Una complexa estructura d'atributs necessaris per actuar en situacions específiques⁴⁸ (Gonczy i Athanasou, 1996)
18. La competència laboral és la construcció social d'aprenentatges significatius i útils per l'acompliment productiu en situació real de treball que s'obté, no només a través de l'instrucció, sinó també –i en gran mesura- mitjançant l'aprenentatge per experiència en situacions concretes de treball (Ducci, 1997)
19. Són repertoris de coneixements que alguns dominen millor que altres, el que els fa més eficaços en una situació determinada (Lévy-Leboyer, 1996:54)
20. Aquests comportaments són observables en la realitat quotidiana del treball i igualment, en situacions test. Posen en pràctica, de forma integrada, aptituds, trets de la personalitat i coneixements adquirits (Lévy-Leboyer, 1996:54)
21. Són resultat d'experiències dominades gràcies a les actituds i als trets de personalitat que permeten treure partit d'elles (Lévy-Leboyer, 1996:94)
22. Cada competència és el producte d'una combinació de recursos. Per construir les seves competències, el professional utilitza un doble equipament: l'equipament incorporat a la persona (sabers, saber fer, qualitats, experiència...) i l'equipament de la seva experiència (mitjans, xarxa de relacions, xarxa d'informació). Les competències produïdes amb els seus recursos s'encarnen en activitats i conductes professionals adaptades a contextos singulars (Le Boterf, 1997:48)

diferenciar el grau d'autonomia, la variabilitat, la responsabilitat per recursos, l'aplicació de coneixements bàsics, l'amplitud i abast de les habilitats i destreses, la supervisió del treball dels altres i la transferibilitat d'un àmbit de treball a un altre.

⁴⁸ Aquest ha estat anomenat enfocament holístic en la mesura que integra i relaciona atributs i tasques, permet que succeixin diverses accions intencionals simultàniament i té en compte el context i la cultura del lloc de treball. Ens permet incorporar l'ètica i els valors com elements de l'acompliment competent.

⁴⁹ Aquesta és una bona mostra de l'enfocament de competències centrat en els atributs de la persona, molt utilitzat en els processos de gestió de recursos humans per competències. Aquest enfocament es centra en la definició de competència com atributs de les persones que els permeten aconseguir realitzacions superiors; originat en les investigacions de David MacClelland.

⁵⁰ Organisation de Coopération et de Développement Economiques: Programme DeSeCo (Definició i Selecció de Competències) 2002.

23. La competència està en l'encadenament dels coneixements i els saber-fer o en la utilització dels recursos de l'ambient, no en els sabers en sí mateix (Ginisty, 1997:17)
24. La competència laboral és la construcció social d'aprenentatges significatius i útils per a la realització productiva en una situació real de treball que s'obté, no només a través de la instrucció, sinó també mitjançant l'aprenentatge per experiència en situacions concretes de treball. (Ducci, 1997)
25. Un conjunt de propietats en permanent modificació que han de ser sotmeses a la prova de resolució de problemes concrets en situacions de treball que comporten marges d'incertesa i complexitat tècnica (...) no provenen de l'aplicació del currículum (...) sinó d'un exercici d'aplicació de coneixements en circumstàncies crítiques. (Gallart i Jacinto, 1997)
26. Capacitat integral que té una persona per desenvolupar-se eficaçment en situacions de treball. (Agudelo, 1998)
27. Una construcció, a partir d'una combinació de recursos (coneixements, saber fer), qualitats o aptituds, i recursos de l'ambient (relacions, documents, informacions i altres) que són mobilitzats per actuar. (Le Boterf, 1998)
28. Aquelles qualitats personals que permeten predir el l'actuació excel·lent en un entorn canviant que exigeix la multifuncionalitat. La capacitat d'aprenentatge, el potencial en el sentit ampli, la flexibilitat i capacitat d'adaptació són més importants en aquest sentit que el coneixement o l'experiència concreta en l'ús d'un determinat llenguatge de programació o una eina informàtica específica. (Muñoz de Priego, 1998)
29. Les competències són les tècniques, les habilitats, els coneixements i les característiques que distingeixen a un treballador destacat, pel seu rendiment, sobre un treballador normal dins d'una mateixa funció o categoria laboral. (Kochanski, 1998)⁴⁹
30. Mentre per qualificació s'entén el conjunt de coneixements i habilitats que els individus adquireixen durant els processos de socialització i formació, la competència es refereix únicament a certs aspectes del bagatge de coneixements i habilitats: els necessaris per arribar a certs resultats exigits en una circumstància determinada; la capacitat real per assolir un objectiu o resultat en un context determinat. (Mertens, 1996). Aquesta mateixa diferenciació es troba ben il·lustrada en Rojas (1999).
31. La competència és la capacitat de respondre a exigències realitzant una tasca/activitat amb resultats, que inclou dimensions cognitives i no cognitives. (OCDE, 2002)⁵⁰
32. S'entén per competència, el prendre la iniciativa i responsabilitzar-se amb èxit, tant a nivell de l'individu, com d'un grup, davant d'una situació professional. (Zarifian, 2001)
33. De forma genèrica s'acostuma a entendre que la competència laboral comprèn les actituds, els coneixements i les destreses que permeten desenvolupar amb èxit un conjunt integrat de funcions i

tasques d'acord amb criteris considerats idonis en l'àmbit laboral. S'identifiquen en situacions reals de treball i les descriu agrupant les tasques productives en àrees de competència (funcions més o menys permanents), especificant per a cadascuna de les tasques els criteris de realització a través dels quals es pot avaluar la seva execució com competent. (Miranda, 2003).

34. Les competències són, fonamentalment, les respostes professionals que una persona dona als requeriments del seu lloc de treball (un lloc de treball que es troba ubicat en una organització concreta, un sector o activitat determinada, un context social, polític i econòmic concret, etc.) (Aneas, 2003:2)

35. Repertoris de comportaments que algunes persones dominen millor que altres, el que les fa eficaces en una situació determinada. (Lévy-Leboyer, 2003:54)

Font: Elaboració pròpia modificant Tejada (1999a) i Vargas Zúñiga (2004)

Aquesta extensa selecció de definicions sobre competències de la última dècada⁵¹, posa de manifest que el concepte de competència actualment té un atractiu singular: la dificultat de definir-lo creix amb la necessitat de fer-lo servir i, per tant, ens trobem amb un concepte que encara s'està construint (Le Boterf, 1996).

Però més enllà d'aquesta dificultat, creiem que és útil i necessari concretar i sintetitzar aquells punts de síntesi o aspectes claus que apareixen en la majoria de les definicions sobre competències. Tejada (1999a) en recull els següents:

1. La primera nota característica en el concepte de competència és que són, com anomena Lévy-Leboyer (2003:54), «repertoris de comportaments» i que comporten tot un **conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats**, en el sentit que l'individu ha de «saber fer» i «saber estar» per a l'exercici professional. El domini d'aquests sabers el fan *capaç d'actuar* amb eficàcia en situacions professionals (Tejada ,1999a; Lévy-Leboyer, 2003; Cejas, 2004). Des d'aquesta òptica, no seria diferenciable de la capacitat, essent clau el procés de capacitació per l'assoliment de les competències. Però «una cosa és ser capaç i una altra ben diferent és ser competent» (Ferrández, 1997:4).

⁵¹ Malgrat el nombre, no pretén ser un estudi exhaustiu de tot el que s'ha escrit al voltant del concepte de competència.

Les competències impliquen, doncs, un saber i un saber fer, que s'expressa en els diferents àmbits de l'esser humà, en l'ordre professional, a través de les seves capacitats (Pinel, 1988)⁵².

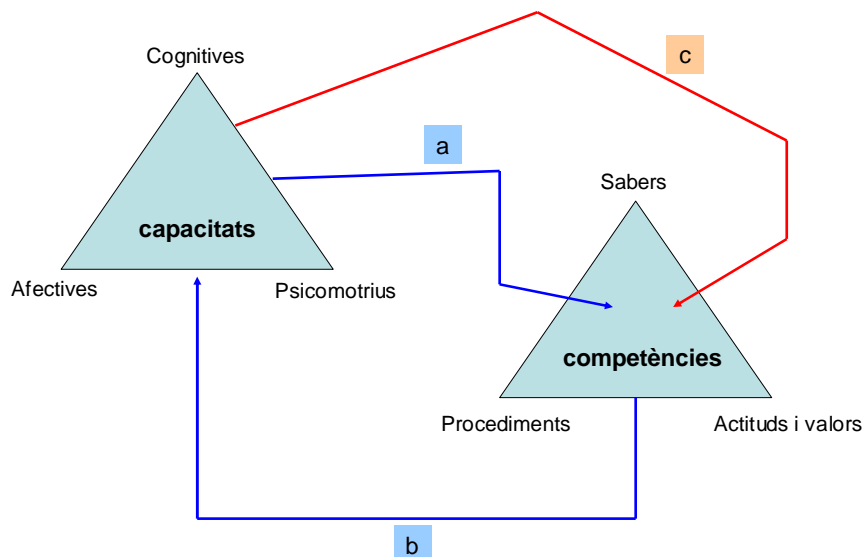
De fet, bastants definicions ressalten la possessió i domini de tals característiques de forma integral per «arribar a ser capaç» o «a disposar de la capacitat de saber actuar». Estem davant d'un equipament professional o recursos necessaris per a una activitat (Le Boterf, 1997). Per això, arribem a que les competències impliquen a les capacitats, sense les quals és impossible arribar a ser competent.

Tot procurant analitzar els components de la competència, sembla rellevant el plantejament de Ferrández (1997) que, començant pel concepte de capacitat arriba al de competència. Respecte a la primera, ens indica que «és preferible veure-la com una triangulació perfecta que construeix un sol polígon; des d'aquesta perspectiva, el punt de mira ja es pot dirigir més a una banda o altra del triangle perquè sempre estarem atrapats per la pressió presencial de les altres bandes. Si anem més endavant, haurem d'acceptar que les competències també són el producte d'una sèrie de factors diferents entre sí, però en perfecta comunicació (...). Gràcies al conjunt que formen les capacitats s'aconsegueixen les competències mitjançant un procés d'aprenentatge. A la vegada, la o les competències aconseguides augmenten el poder de les capacitats amb el què el procés es converteix en una espiral centrífuga i ascendent que fa necessari el plantejament que és conseqüència de la formació permanent i l'assoliment de més i millors competències en el desenvolupament evolutiu de les capacitats de la persona» (1997:2-3).

La següent figura de Fernández (1997) pretén representar aquest plantejament:

⁵² A més, aquest autor destaca tres nivells: Multivalència (ampliació de les capacitats d'intervenció sobre varies tasques i operacions dins la mateixa professió bàsica); Polivalència (ampliació professional cap a una segona professió i ofici a partir d'una professió

Figura 1. Caracterització de les competències



Font: Adaptació de Ferrández (1997:3)

2. Les competències **només són definibles en l'acció**. En la línia que les competències no són reduïbles ni als sabers, ni al sabers fer, per tant, no són assimilables a allò après a la formació. Tenir unes capacitats no significa ser competent. És a dir, la competència no recau en els recursos (capacitats) sinó en la mobilització mateixa dels recursos i per tant, els comportaments són observables en la realitat quotidiana del treball (i en situacions d'avaluació). Per a ser competent és necessari posar en joc una sèrie de recursos. Saber, a més, no és tenir, és utilitzar. Aquesta concepció està present en moltes definicions de diferents autors (FEU, 1984; Federació Alemanya, 1985; Hayes, 1985; NVCQ, 1985; Jessup, 1991; Gilbert i Parlier, 1992; Le Boterf, 1994; Ginisty, 1997; Siedentop, 1998; Lévy-Leboyer, 2003).

Però encara més, en aquesta línia argumental, cabria superar una interpretació simplista **d'utilitzar**, per a no quedar-se en la mera aplicació de sabers⁵³. Un formador, per exemple, des d'aquesta òptica, no pot reduir-se a l'aplicació directa dels

bàsica) i Expertesa (qualitat de l'expert, amb un alt nivell de competència professional en la pròpia tasca).

principis, teories o lleis de l'ensenyança-aprenentatge d'un context a un altre sense més. Passar del saber a l'acció és una reconstrucció: és un procés amb valor afegit (Le Boterf, 1994). Això ens indica que la competència és un procés davant d'un estat, és posant en pràctica la competència com s'arriba a ser competent.

Encara hi ha un altre element diferenciador, en aquest punt, que distingeix la capacitat de la competència i que a simple vista pot resultar irrellevant. El saber fer al que fem al·lusió no és un saber imitar, no és saber aplicar rutinàriament els recursos dels sabers propis de l'individu sinó que el saber al que ens referim és, segons la idea de Le Boterf (1994), un saber actuar des de i per a la pràctica, tot projectant els sentits i encadenant tot allò que requereix i on l'execució d'un grup d'actuacions està en relació amb altres.

La competència, doncs, exigeix saber encadenar unes actuacions i no només aplicar-les aïlladament. Fins i tot, des d'aquesta perspectiva, pot arribar-se a que el saber actuar sigui el precisament no actuar. Una bona reacció davant d'una situació problemàtica pot ser precisament no intervenir.

3. No n'hi ha prou amb verificar quins són els elements constitutius de les competències. Hem d'aprofundir més, i per tant, haurem d'analitzar com es conformen. Cabria doncs, més enllà del que s'ha dit de les capacitats i competències, assumir que no és suficient amb el procés de capacitació (possibilitador de les capacitats i recolzat en la formació) sinó que, en aquest terreny, ***l'experiència es mostra ineludible***. Si bé aquesta atribució no està present explícitament en totes les definicions, la podem inferir del conjunt d'elles (Piéron, 1982; MSC, 1985; Belisle i Linard, 1996; Montmollin, 1996; Lévy-Leboyer, 1996; Siedentop, 1998; Jones i More, 2004) i, és on s'hi està posant èmfasi en els últims anys.

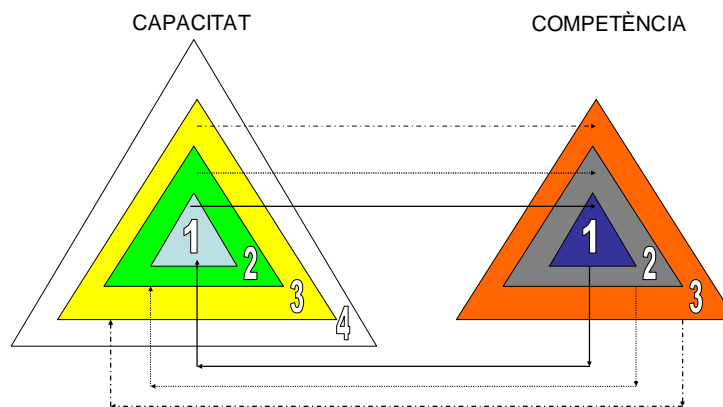
L'afirmació anterior té a veure directament amb el propi procés d'adquisició de les competències, i atribueix a les mateixes un caràcter dinàmic. Podríem concloure que les competències poden ser adquirides al llarg de la vida activa, constituint, per tant, un factor fonamental per a l'adaptació a l'evolució de les tasques laborals (Tejada,

⁵³ Utilitzat, en aquest cas, com el conjunt de sabers (coneixements), sabers-fer (procediment) i saber estar i saber ser (actitud).

1999a). És a dir, el mateix procés d'adquisició i de mostrar la capacitat, reconeguda públicament, així com l'acceptació individual (competent) com membre d'una comunitat, es torna o transforma a la vegada en increment efectiu de capacitat per a posteriors increments o noves competències (Jones i More, 2004).

La figura de Tejada (1999a) pretén reflectir aquesta idea:

Figura 2. Desenvolupament de les capacitats i les competències



Font: Adaptació de Tejada (1999a:8)

En síntesi, «el concepte de competència és indissociable de la noció de desenvolupament» (Lévy-Leboyer, 1996:39). No hem d'oblidar que com a resultat d'aquest procés d'adquisició igualment s'incrementa el camp de les capacitats, iniciant de nou el cicle potenciador en ambdues direccions, en un continu inesgotable, que Ferrández anomena «espiral centrífuga i ascendent» (1997:3).

La formació per competències ha d'anar més enllà de transmetre sabers i destreses manuals, ha de buscar incrementar la capacitat de les persones i incloure aspectes culturals, socials i actitudinals (Cejas, 2004).

4. En la definició, ***el context és clau***. Si no hi ha més competència que aquella que es posa en acció, la competència no pot entendre's tampoc al marge del context particular on es posa en joc. És a dir, no pot separar-se de les condicions específiques en les que s'evidencia (FEU, 1984; Prescott, 1985; MSC, 1985; NVCQ, 1985; Jessup, 1991; Gilbert i Palier, 1992; Bunk, 1994; Lévy-Leboyer, 1996; Le Boterf, 1997; Ginisty, 1997; Siedentop, 1998).

S'està apuntant que la direcció de l'anàlisi i solució de problemes en un context particular es realitza a partir de l'esmentat anàlisi (i per a ell mateix) i on es mobilitzen pertinentment tots els recursos (sabers) de què disposa l'individu per a resoldre eficaçment aquell problema concret. Les competències professionals se centren, per tant, en el conjunt d'accions que s'hauran de resoldre en el desenvolupament de la feina tot recuperant condicions concretes de la situació en la que aquella realització sigui rellevant (Malpica, M., 1999).

Però això no vol dir necessàriament que cada context exigeixi una competència particular, amb la qual cosa es faria una qüestió interminable, sinó que la pròpia situació demanda una resposta contextualitzada. És a dir, dels recursos disponibles de l'individu, en una acció combinatòria dels mateixos, es pot, gràcies a la flexibilitat i l'adaptabilitat (també com competències) obtenir la solució o resposta idònia per aquella situació.

Aquest nou punt d'anàlisi justifica i ens anticipa que en l'aproximació al nostre objecte d'estudi, al voltant de les competències, caldrà identificar unes com a més genèriques i altres de més específiques, essent les primeres transversals i susceptibles d'aplicar-se a situacions variades, permetent passar d'uns contextos a altres; mentre que les segones serien més restringides per la seva utilitat específica.

Evidentment, aquesta conceptualització permet simplificar les coses des de l'òptica de la formació, per quant, la mateixa, sobretot des de plantejaments de formació inicial pot abordar les genèriques, amb una visió o projecció polifuncional; mentre que el centre d'atenció de la formació continuada pot ser tant de desenvolupament de les competències específiques com de les genèriques.

I, com a resum destaquem, per la seva capacitat de síntesi, l'aportació de Pérez Escoda (2001:135) on, a partir de les diferents definicions de competències, enumera aquells elements que considera més destacables del concepte, a la vegada que es mostra compatible amb els tres enfocaments que es presentaran a continuació:

- El concepte és aplicable a les persones (individualment o grupal).
- Implica uns coneixements (sabers), unes habilitats (saber fer), i unes actituds i conductes (saber estar) integrats entre ells.
- Inclou les capacitats i procediments informals a més de les formals.
- És indissociable del concepte de desenvolupament i d'aprenentatge continuat unit al d'experiència.
- Constitueix un capital o potencial d'actuació vinculat a la capacitat de mobilitzar-se o posar-se en acció.
- S'inscriu en un context determinat que té uns referents d'eficàcia i que qüestiona la seva transferibilitat.

4.3. Habilitat o competència?

El Model Relacional de les Habilitats Humanes que proposa Riera (2005)⁵⁴ pretén ser un procediment útil per identificar i classificar qualsevol de les múltiples manifestacions humanes.

El Model entén per **habilitat** aquelles que ens permeten millorar la nostra relació amb l'entorn (seure, caminar, córrer, saltar, lligar-nos les sabates, cuinar, impulsar una pilota, conduir un cotxe, negociar, seguir pautes, entendre el que ens passa, etc) i utilitzar diferents instruments vinculats a les diferents habilitats. Per tant, això implica sempre una relació amb l'entorn, es vincula a una tasca específica i es demostra en la mateixa realització

⁵⁴ S'ha destacat aquest apartat en la fonamentació teòrica per considerar que l'autor, expert en temes d'aprenentatge i desenvolupament motor i investigació en Ciències Socials, entre d'altres especialitats, és un referent reconegut en el nostre país. La seva actualitat, vigència, capacitat de síntesi i claretat en els conceptes que utilitza i després transfereix en l'àmbit de l'activitat física i l'esport i, concretament en la docència de l'Educació Física, entre d'altres, han estat els criteris fonamentals per a la seva inclusió.

Els aspectes delimiten el concepte d'habilitat són que implica sempre una relació amb l'entorn, es vincula a una tasca específica, es demostra en la realització de la mateixa, no implica una forma predeterminada d'assolir l'objectiu i requereix un procés d'aprenentatge.

En concret, classifica les habilitats (bàsiques, tècniques, tàctiques, estratègiques i interpretatives) en funció dels aspectes de l'entorn als quals s'han de prestar atenció, dels objectius que s'han d'aconseguir i dels instruments que s'han d'utilitzar.

A vegades els conceptes habilitat i competència es confonen o s'utilitzen indistintament. Els cinc grups d'habilitats s'integren en qualsevol activitat humana i, mentre l'habilitat es demostra en la realització eficaç d'una tasca, la **competència** es demostra en la realització eficaç de les tasques pròpies d'una activitat. Hi ha la mateixa correspondència entre els conceptes tasca i habilitat, que entre els conceptes activitat i competència. Les tasques i les activitats es vinculen a objectius concrets. Les habilitats i competències s'aprenen i es demostren.

Per tant, perquè una persona sigui competent en una activitat, cal que domini múltiples tasques que li permetin ser eficaç en ella⁵⁵.

Per tant, la competència es vincula a una activitat finalista concreta, tot demostrant la integració eficaç d'habilitats pròpies d'aquella activitat, comporta múltiples relacions amb l'entorn i es pot aprendre.

Consegüentment, a major diversitat i eficàcia d'habilitats pertinents, major competència en l'activitat. Ser competent o ser un expert en, a diferència del principiant en, comporta la integració de múltiples habilitats, així com disposar d'un marc conceptual que permeti analitzar tots els coneixements propis de l'activitat.

⁵⁵ No obstant això, existeixen diverses combinacions possibles d'habilitats que permeten aconseguir els objectius d'una activitat, i per tant, diverses maneres de ser competent (al conduir, dirigir, vendre, jugar, etc.).

Riera (2005) proposa un exemple per il·lustrar les habilitats que ha de tenir un educador competent:

Quadre 5. Exemples d'habilitats que ha d'integrar un educador per ser competent

Habilitats	Relacions regulars amb l'entorn	Relacions variables amb l'entorn	Habilitats de l'educador	Instruments per relacionar-se
Bàsiques	Medi habitual: pavelló, aula, piscina, gimnàs,...	Medi ocasional: pista d'esquí, refugi, sala,....	Cuidar alimentació i la condició física,...	Bicicleta, espatllera, màfega,...
Tècniques	Objecte estable: equipaments de les instal·lacions,...	Objecte didàctic: material de professor i alumne,...	Inflar pilotes, reparar el material,...	Magatzem, arxivador, inflador, ordinador...
Tàctiques	Col·laborador: alumne, company, mare/pare,...	Oponent: alumne, mare/pare	Expressar sentiments, felicitar, escoltar,...	Cartell, anunci, premis, avaluació,...
Estratègiques	Normes educatives: dates, criteris d'avaluació,...	Normes professor-alumne: acords, compromisos,...	Programar, avaluar, aprofitar la sessió,...	Projecte curricular del centre, programació, director,...
Interpretatives	Fet: habilitat, força, resistència, higiene,...	Creença: companyonia, esforç, valors de l'E.F.,...	Valorar la sessió, entendre a l'alumne,...	Classificació d'habilitats, principis didàctics,...

Font: Adaptació de Riera (2005:82)

Des d'aquesta perspectiva, per l'objecte d'estudi que ens ocupa, diferenciar els conceptes d'habilitat i competència té una importància fonamental ja que, a més, les habilitats i les competències s'aprenen i, per tant, des de la perspectiva de la formació en serà un element determinant.

A més, Riera (2005) també constata que la facilitat amb s'adquireixen les habilitats i les competències resulta diferent d'una persona a una altra, havent identificat els conceptes d'aptitud i capacitat per explicar aquestes diferències individuals en l'aprenentatge. Per a l'autor, aptitud i capacitat difereixen primordialment en la importància que s'atribueix a la història personal de l'individu ja que, mentre que les aptituds s'identifiquen a partir d'una presumible component hereditària, les capacitats sorgeixen dels aprenentatges.

En síntesi, en el Model Relacional de les Habilitats Humanes, les diferents categories d'habilitats, les característiques de les relacions que s'estableixen i la presència o no

d'instruments, ens permetrien aproximar-nos a identificar les capacitats de les persones, és a dir, a les diferències individuals generades pels aprenentatges precedents.

Quadre 6. Paraules clau per delimitar els conceptes d'habilitat, competència, aptitud i capacitat

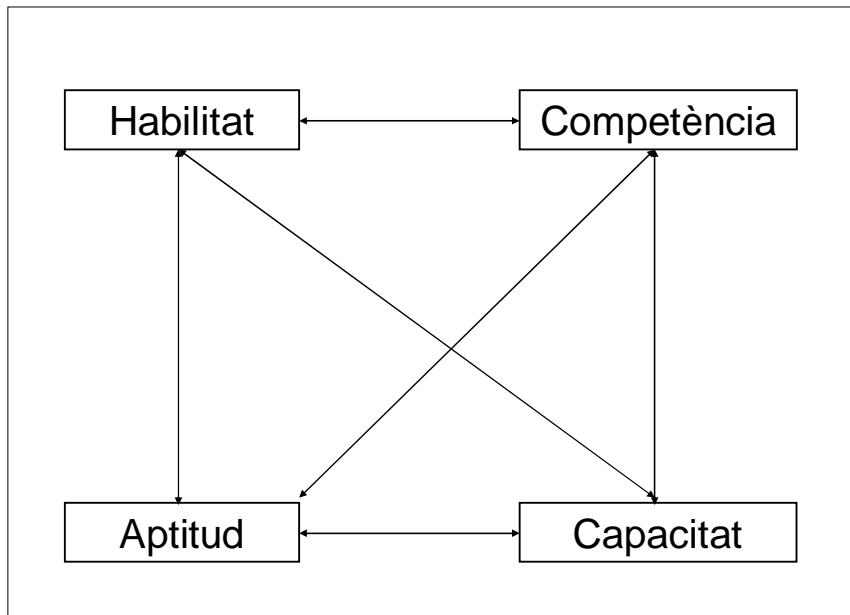
Habilitat	Competència
Es vincula a una tasca específica. Implica una relació amb l'entorn. Es demostra en la realització eficaç de la tasca. S'aprèn.	Es vincula a una activitat específica. Implica diferents relacions amb l'entorn. Es demostra en la integració eficaç d'habilitats pertinents a l'activitat. S'aprèn.
Canviar de marxa Delegar Observar als alumnes Xutar	Conduir un cotxe Dirigir una empresa Donar classe Jugar a futbol
Aptitud	Capacitat
Se li pressuposa una component genètica És una característica personal diferencial. Afavoreix el rendiment de les habilitats. S'adapta amb l'entrenament.	S'infereix a partir d'una història personal. És una característica personal integrada. Facilita l'aprenentatge de les habilitats. Es desenvolupa amb el domini de les habilitats i les competències.
Força muscular Resistència Intel·ligència Força mental	Equilibrat Coordinat Col·laborador Astut

Font: Adaptació de Riera (2005:28)

Per altra banda, atès que les habilitats poden estar relacionades i integrades en diferents competències, caben múltiples combinacions de capacitats, essent útil identificar les capacitats en les quals cada individu destaca.

La relació que s'estableix entre els conceptes procuren estar il·lustrades en el quadre inferior que pretén il·lustrar i explicar que les aptituds incideixen en l'aprenentatge i el rendiment de les habilitats i competències, i la realització de les habilitats i competències adapten les aptituds. Per altra banda, la integració d'habilitats pertinents a una activitat permet adquirir la competència, i la competència sol requerir l'aprenentatge de noves habilitats. A la vegada, el domini d'habilitats i competències desenvolupa les capacitats, i les capacitats afavoreixen l'aprenentatge de noves habilitats i competències. Les capacitats integren les aptituds, i les aptituds s'integren en les capacitats (Riera, 2005).

Figura 3. Vinculació entre aptitud, habilitat, competència i capacitat



Font: Modificació de Riera (2005:29)

A més, Riera (2005) destaca que tant l'habilitat i la competència caldrà que es formulin mitjançant verbs d'acció en infinitiu perquè requereixen que algú realitzi eficaçment una tasca (explicar, agrupar, etc.) o una activitat amb eficàcia (dirigir, avaluar, etc.), mentre que l'aptitud i la capacitat reflecteixen característiques de la persona que poden afavorir el rendiment (força, intel·ligència...) o l'aprenentatge (responsable, astut, etc.) de les tasques i activitats.

El Model Relacional de les Habilitats Humanes recolza una concepció global o holística de la persona que permet la comprensió del comportament humà.

4.4. Diferents enfocaments de les competències professionals

Fins ara hem estudiat diferents definicions sobre el terme de competència i, malgrat els hem eludit, dins de cadascuna de les definicions existeix un emmarcament teòric que s'aniran plantejant i desgranant a llarg d'aquest capítol.

Quan es pretén fer una aproximació teòrica sobre els diferents plantejaments teòrics ensopeguem, de nou, amb una gran varietat que podem exemplificar en consonància amb les que exposa, en els seus treballs, Jones i More (1995)⁵⁶ al voltant de concepcions de la competència com «estructures profundes», propi de Levi Strauss, Chomsky o Piaget; com «principi sintetitzador» dins la teoria de la Gestalt; com «operacions d'hàbit», segons Bordieu; com «codi» de Bernstein; com «realització d'èxit» en l'etnometodologia o com «conductes operacionals» dins del conductisme, etc.

Les competències han anat evolucionant en el seu objectiu de donar resposta a aquests diversos requeriments. Per tal de detallar aquestes concepcions utilitzem un plantejament més globalitzador tal i com plantegen alguns autors (Gonczi, 1994; Gonczi i Athnasou, 1996; Echevarría, 2002; Aneas, 2003) on es destaquen tres enfocaments, marcadament diferenciats i que evidencien l'aspecte teòric sobre les competències.

4.4.1. Enfocament conductista o centrat en la tasca

Segons els estudis d'Aneas (2003), les primeres definicions de competències feien referència a la capacitat de la persona per dur a terme les activitats o funcions del seu lloc de treball, la qual cosa va donar lloc a l'enfocament de les competències *centrat en la tasca*.

Alguns exemples els trobem en aquelles fonts que orienten que les competències com la capacitat d'actuar en rols funcionals o treballs segons el nivell requerit pel lloc de treball (NVCQ, 1985); o la capacitat individual per emprendre activitats que requereixin una planificació, execució i control autònoms (Federació Alemanya d'Empresaris d'Enginyeria, 1985); o bé, la capacitat d'utilitzar el coneixement i les destreses relacionades amb productes i processos i, per tant, d'actuar eficaçment per assolir un objectiu (Hayes, 1985).

L'enfocament conductista entén la competència dins de les conductes discretes associades amb la conclusió de tasques atomitzades. Pretén realitzar una especificació

⁵⁶ Citat a Tejada (1999:9).

transparent de competències de manera que no existeixen desacords respecte al què inclou una execució satisfactòria. Aquest enfocament no es preocupa per les connexions entre les tasques i ignora la possibilitat d'aquest lligam que podria propiciar la seva transformació (Tejada, 1999a, 1999b).

En aquest enfocament, l'evidència o l'avaluació de la competència es realitza a través de l'observació directa de la seva execució.

No és d'estranyar doncs, la crítica a aquest enfocament reduccionista per ignorar tant els processos subjacents i els processos de grup i el seu efecte sobre l'execució en un món real, titllant-lo també de conservador a l'ignorar el rol del judici professional en l'execució intel·ligent. Definitivament, encara que va tenir el seu moment entre els anys 60 i 70, s'ha descartat per inapropiat per a la conceptualització del treball professional, a més d'altres dubtes de nivell metodològic (Tejada, 1999a, 1999b).

4.4.2. Enfocament genèric o centrat en el perfil

En un següent moment, després de l'enfocament anterior, es va centrar l'atenció als trets i característiques del professional excel·lent, com aquell capaç de donar el màxim resultat en la seva activitat professional. Aquelles competències que diferenciaven el professional que complia amb la seva tasca i el professional que destacava en aquesta fita. En aquest nou enfocament centrat en el perfil no només es prestava atenció a la base tècnica i professional sinó que es va començar a fer recerca sobre les competències clau, aquelles competències dotaven de flexibilitat, capacitat d'aprenentatge i superació, i tots aquells trets que es creien necessaris per arribar a ser aquest professional excel·lent.

Les competències són les tècniques, les habilitats, els coneixements i les característiques que diferencien a un bon treballador d'un treballador normal dins d'una mateixa funció laboral (Kochanski, 1998).

Un exemple d'aquest enfocament de les competències centrat en els atributs personals es troba en l'informa de la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS)*⁵⁷ que les classificava en dos grans grups:

Quadre 7. Exemple d'enfocament centrat en el perfil

Informe de la Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (SCANS, 1992) ⁵⁸ <i>Cross-Occupational Competences (Competències transversals entre sectors i branques d'activitat)</i>
<p>Fonaments bàsics:</p> <p>Habilitats bàsiques: lectura, redacció, aritmètica i matemàtiques, expressió i capacitat d'escoltar.</p> <p>Aptituds analítiques: pensar creativament, prendre decisions, solucionar problemes, processar i organitzar elements visuals i altre tipus d'informació, saber aprendre i raonar.</p> <p>Qualitats personals: responsabilitat, autoestima, sociabilitat, gestió personal, integritat i honestat.</p> <p>Cinc competències:</p> <p>Gestió de recursos: temps, diners, materials i distribució, personal.</p> <p>Relacions interpersonals: treball en equip, ensenyar a altres, servei a clients, desplegar lideratge, negociar i treballar amb persones diverses.</p> <p>Gestió d'informació: buscar i avaluar informació, organitzar i mantenir sistemes d'informació, interpretar i comunicar, utilitzar ordinadors.</p> <p>Comprensió sistèmica: comprendre interrelacions complexes, entendre sistemes, tutoritzar i corregir acompliments, millorar o dissenyar sistemes.</p> <p>Domini tecnològic: seleccionar tecnologies, aplicar tecnologies en la tasca, mantenir i reparar equips.</p>

Font: Adaptació de Mertens (1996:72)

Com es veu, aquest enfocament es concentra sobre les característiques generals de l'individu que són importants per a la seva actuació eficaç. Prioritza els processos subjacents (coneixement, capacitat de pensament crític, etc.) i ofereix les bases cap a característiques més transferibles o específiques. Com a conseqüència, la característica general de pensament crític, així assumit, pot ser aplicada a moltes o totes les situacions.

⁵⁷ Accessible en <http://www.academicinnovations.com/report.html>. Data de consulta: 3 de Maig de 2005.

⁵⁸ L'SCANS és una associació entre el Departament d'Educació i el de Treball i la Oficina de Gestió de Personal. Aquest quadre és el resultat d'un treball anàlisi de les competències dels treballadors en general i seguint alguns dels principis de l'anàlisi conductista (veure més endavant) que es va preparar a principis dels anys noranta als Estats Units i que feia al·lusió als canvis que havien de fer-se a les escoles perquè sortissin les joves més ben preparats per als reptes de la competitivitat i productivitat, així com també definia l'agenda de com els treballadors haurien de ser capacitats i requalificats per als llocs avançats del futur.

Aquest treball es va fonamentar en entrevistes i discussions amb un grup d'informants clau del món empresarial, sindicals, de l'educació, de la universitat i amb aportacions d'especialistes en la temàtica. Se'ls va demanar que identifiquessin les principals àrees d'habilitats necessàries per obtenir una feina. Van definir dues grans famílies d'habilitats: *habilitats fonamentals* necessàries a tots els treballs com a mínims i les *competències*, habilitats que distingeixen el treballador per haver assolit un perfil d'excel·lència (Mertens, 1996).

En aquest model, les competències són conceptualitzades com característiques generals, ignorant el marc contextual en que s'apliquen (Tejada, 1999a).

Segons Tejada (1999a, 1999b), les crítiques més rellevants a aquest enfocament es centren en la manca de certes evidències que ratifiquen l'existència de les competències genèriques; el dubte sobre la seva transferenciabilitat; la descontextualització de la competència i l'abstracció de les situacions concretes en les quals es posa en joc.

4.4.3. Enfocament integrat, relacional o holístic

L'enfocament integrat o relacional intenta unir el plantejament anterior dels atributs generals amb el context en els que es duen a terme. Considera combinacions complexes d'atributs (coneixement, habilitats, destreses, actituds i valors) i la funció que en una situació particular els professionals atribueixen. En aquest cas, la competència és relacional; és a dir, depenent de les necessitats de la situació s'implicaran uns o altres atributs en la recerca de la millor solució (Tejada, 1999a).

Concretament, en aquest enfocament de la competència trobem diferents definicions com:

- «Un conjunt estructural complex i integrat d'atributs necessaris per a l'actuació intel·ligent en situacions específiques» (Tejada, 1999a:10)
- «Saber combinatori (...) cada competència és el producte d'una combinació de recursos. Per construir les seves competències, el professional utilitza un doble equipament: l'equipament incorporat a la persona (sabers, saber fer, qualitats, experiència...) i l'equipament de la seva experiència (mitjans, xarxa de relacions, xarxa d'informació). Les competències produïdes amb els seus recursos s'encarnen en activitats i conductes professionals adaptades a contextos singulars» (Le Boterf, 1997:48)
- «La competència està en l'encadenament dels coneixements i els saber-fer o en la utilització dels recursos de l'ambient, no en els sabers en sí mateix» (Ginisty, 1997:17)

- «Repertoris de comportaments que algunes persones dominen millor que altres, el que les fa eficaces en una situació determinada» (Lévy-Leboyer, 2003:54).

Aquest enfocament té l'avantatge d'evitar els problemes derivats de l'enfocament conductista i els aspectes controvertibles de l'enfocament genèric. A més, és adient a les complexitats teòriques i intuïtives del fenomen amb el que es relaciona (Jones i More, 1995). No obstant, també seria atrevit considerar-lo com una solució teòrica al problema de les competències. S'ha de reconèixer que el problema fonamental encara es manté com a focus central de la teoria social-orientadora, per la que la majoria dels autors s'estan polaritzant en l'actualitat (Tejada, 1999a, 1999b). En aquest sentit, Elliot (1994) insinua que la competència és una forma de promoure un enfocament de practicant reflexiu, atorgant als professionals una oportunitat d'informar-se, realitzar una reflexió crítica des de les seves pràctiques individuals i col·lectives.

Finalment, des d'aquest enfocament de les competències de naturalesa holística i complexa, diverses conceptualitzacions que intenten recollir i abordar tant els elements de tasca, d'excel·lència professional, com de desenvolupament i adaptació a l'entorn complex i global en què es desenvolupa l'activitat professional es sintetitzen en el següent quadre:

Quadre 8. Diferents interpretacions de l'enfocament holístic de les competències

Autors	Competències des de l'enfocament holístic
Le Boterf 1991	La Competència tècnica que implica els sabers (<i>Saber</i>) com conjunt de coneixements generals o especialitzats tant teòrics com científics o tècnics i les tècniques (<i>Saber fer</i>) com el domini de mètodes i tècniques en els continguts específics.
	La Competència social que inclou les motivacions, els valors, la capacitat de relació en un context social i organitzatiu.
Bunk 1994	La Competència tècnica implica el domini, com expert, de les tasques i continguts del seu àmbit de treball. Així com els coneixements i destreses necessaris per dur-los a terme.
	La Competència metodològica implica la capacitat de reacció a l'aplicar el procediment adequat a les tasques encarregades i a les irregularitats que es presenten. Qui troba de forma independent vies de solució i que transfereix adequadament les experiències adquirides a altres problemes de treball té aquest tipus de competència.
	La Competència social implica saber col·laborar amb altres persones de forma comunicativa i constructiva, a més de mostrar un comportament orientat al grup i així com una entesa interpersonal.
	La Competència participativa implica saber participar en l'organització del seu lloc de treball i també en el seu entorn de treball. Es mostra la capacitat de decidir i d'assumir responsabilitats.

ISFOL ⁵⁹ 1995	Les Competències bàsiques com les necessàries per a localitzar, accedir i localitzar un treball.
	Les Competències tècniques com les necessàries per dur a terme les funcions i processos propis d'una ocupació.
	Les Competències transversals com aquelles necessàries per aconseguir que la persona s'adapti i integri als requeriments de l'entorn laboral.
Leboyer 1996	Les Competències genèriques tenen major nivell de transferència d'unes professions a altres. Estan constituïdes per capacitats comunes a varies o tot un conjunt de professions o per capacitats monogràfiques d'una d'elles ⁶⁰ .
	Les Competències específiques són les pròpies d'una professió
Llopart i Redondo 1997	Les Competències genèriques (<i>Saber ser</i>) són les característiques personals (capacitats, actituds, trets i comportaments) que permeten al subjecte comportar-se dins de la seva ocupació de la manera que li exigeix la pròpia organització.
	Les Competències tècniques com els sabers o coneixements específics que permeten desenvolupar una funció o assumir les responsabilitats corresponents. Poden tractar-se de coneixements teòrics o de llenguatges científics i tècnics.
	Les Competències específiques (<i>Saber fer</i>) com les eines, mètodes o les aptituds que permeten desenvolupar funcions o responsabilitats en un lloc de treball de la manera que la organització espera, expressades en termes de capacitats observables.
Echeverría 2002	La Competència tècnica (<i>Saber</i>), és a dir, estar en possessió de coneixements especialitzats i relacionats amb determinat àmbit professional, que permetin dominar, com expert, els continguts i les tasques necessaris per a la seva activitat laboral.
	La Competència metodològica (<i>Saber fer</i>) que fa referència al fet de saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzar procediments adequats a les tasques pertinents, solucionar problemes de forma autònoma i transferir amb enginy i eficàcia les experiències adquirides a situacions novedoses.
	La Competència participativa (<i>Saber estar</i>) es refereix a la capacitat d'estar atent a l'evolució del mercat laboral, predisposat a l'entesa interpersonal, disposat a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat cap al grup.
	La Competència personal (<i>Saber ser</i>) suposa tenir una imatge realista d'un mateix, actuar conforme les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions.
Cejas 2004	Les Competències genèriques o bàsiques estaria plantejat des del punt de vista formatiu com aquelles adquirides prèviament a l'ingrés a un ofici (lecto-escriptura, interpretar textos, aplicar sistemes numèrics, saber expressar-se, escoltar. Afecten a tots els individus en una organització).
	Les Competències Tècniques o Específiques , serien les habilitats específiques implícites en el correcte desenvolupament dels llocs d'una àrea funcional específica. Defineixen un perfil concert de l'activitat (habilitat en l'ús d'ordinadors amb entorn <i>Windows</i> , lectura i interpretació de plànols).

Font: Modificat d'Aneas (2003:3-4)

Al mateix temps, cada una de les categories que procuren ordenar i classificar les competències incorpora diversos continguts específics. Veiem un exemple:

⁵⁹ Istituto Italiano per la Formazione e Lavoro. Aquesta proposta es troba desenvolupada en l'Annex ja que s'ha cregut interessant i il·lustratiu de la interpretació holística de les competències professionals emprades per una entitat vinculada al món del treball.

⁶⁰ Això ha propiciat en alguna ocasió la recerca de macrocompetències o competències universals davant de llistats més específics d'una professió.

Quadre 9. Continguts de les competències

Competència tècnica	Competència metodològica	Competència social	Competència participativa
Continuïtat	Flexibilitat	Sociabilitat	Participació
Coneixements, destreses, aptituds	Procediments	Formes de comportament	Formes d'organització
<ul style="list-style-type: none"> - Transcendeix els límits de la professió - Relacionada amb la professió - Amplia la professió - Relacionada amb l'empresa 	<ul style="list-style-type: none"> - Procediment de treball variable - Solució adaptada a la situació de resolució de problemes - Pensament, treball, planificació, realització i control autònoms 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuals: disposició al treball, capacitat d'adaptació, capacitat d'intervenció - Interpersonals: disposició a la cooperació, honradesa, rectitud, altruisme, esperit d'equip 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitat de coordinació - Capacitat d'organització - Capacitat de relació - Capacitat de convicció - Capacitat de decisió - Capacitat de responsabilitat - Capacitat de direcció
Competència d'acció			

Font: Adaptació de Bunk (1994:10)

Així doncs, podem entendre les competències com el conjunt de coneixements, procediments i actituds combinats, coordinats i integrats en l'acció adquirida a través de l'experiència (formativa i professional) que permet a l'individu resoldre problemes de forma autònoma i flexible en contextos singulars. Això vol dir que en aquest concepte, sobretot a partir de la pròpia acció i del context, les competències van més enllà de la pura especialització tècnica per incloure dimensions relacionals i sociopolítiques. Dit d'una altra manera, el comportament tècnic i metodològic ha de completar-se amb un comportament personal i social. La conseqüència també afecta a l'àmbit de les capacitats en les que caldrà incidir, apostant en la línia de la cooperació i participació en l'organització (Tejada, 1999a).

Vistos a grans trets aquests tres enfocaments, ens situem en l'últim, per quant que satisfà més, avui en dia, les exigències de conceptualització que s'han tractat en apartats anteriors i supera les limitacions dels enfocaments centrats en la tasca i en el perfil ja que es considera la competència com la relació existent entre aspectes interns i externs de la persona i on el centre de transmissió, adquisició i realització de les mateixes es troba tant

dins de les pràctiques formals com informals de la vida quotidiana o professional i on queda implícita la importància del context⁶¹ (Jones i More, 2004).

En definitiva, estem parlant bàsicament de dues tipologies bàsiques: les competències genèriques i les específiques (Leboyer, 1996).

Com ja s'havia dit amb anterioritat, el problema rau, en el fons, en les seves implicacions formatives. S'està fent referència a l'especialització en front de la polivalència o polifuncionalitat de la formació. Avui en dia s'apunta més al segon com a conseqüència de la ràpida evolució tècnica i econòmica. La conseqüència és òbvia, la formació de base ha d'apostar més per les competències genèriques, mentre que la formació continuada estaria més en consonància amb les competències específiques (Tejada, 1999a).

Si contrastem ambdues tipologies, podem constatar que la competència tècnica es correspondria millor a les competències específiques, mentre que la competència social, participativa, transversal o bàsica es correspondrien millor amb l'àmbit de les competències genèriques, quedant al mig la competència més de caire metodològic (Bunk, 1994; Echevarría, 2002).

I encara existirà un altre problema addicional important, més enllà del desenvolupament i la formació⁶², que serà el de la seva identificació⁶³ i avaluació⁶⁴.

4.5. Competència professional i Gestió de la Qualitat Total

Aquest capítol no pretén fer una anàlisi en profunditat del complex i rellevant concepte de qualitat, però entenem que és un concepte relacionat i que existeixen aspectes paral·lels i coincidents amb el de competència professional i, per tant, no en podem obviar el seu tractament i aproximació.

⁶¹ És a dir, la competència només pot ser expressada a través de pràctiques socials contextualment definides i està relacionada amb les regles tàcites i expectatives derivades del context.

⁶² Es tractarà al capítol 7 de la Fonamentació Teòrica.

⁶³ Sobre la identificació de les competències tractarà el capítol 5 de la Fonamentació Teòrica.

⁶⁴ El tema de l'avaluació s'abordarà juntament amb el de la certificació al capítol 8 de la Fonamentació Teòrica.

4.5.1. Orientació a la demanda i ètica de la qualitat docent

Vivim en una societat que en totes les seves manifestacions demanda qualitat, i aquest es converteix en un «concepte emergent, contextual, integral i polivalent» (González, 2000:50).

El concepte de qualitat és una conseqüència dinàmica que han sofert les estructures educatives i/o formatives. Des d'aquesta visió, justifiquem el concepte de gestió de la qualitat educativa com «un nou constructe que emergeix en el context educatiu més ajustat als nous temps i on l'avaluació es constitueix com una fase naturalment necessària en qualsevol procés d'intervenció i necessària en qualsevol procés d'intervenció i necessària per progressar racionalment» (Rodríguez, 1998:134).

És necessari fer una crida sobre el que hem denominat l'ètica de la responsabilitat i implantar un sistema de qualitat en una institució educativa, amb el que suposa d'aspecte tècnic de «saber fer» i un altre de volitiu de «voler fer». Aquest últim té sentit des de l'ètica de la professió docent (González, 2000).

«Un dels trets més visibles en Europa d'aquesta "tendència cap a la qualitat" ha estat la certificació dels mecanismes de garantia de qualitat en base a les normes de qualitat» (González, 2000:51).

Venim d'un model orientat exclusivament a l'oferta acadèmica, amb una gran fragmentació institucional que presenten programes formatius molt rígids i que s'entenen com capacitació terminal. A més, com anirem veient, no es disposa d'informació que faci comparables les diferents propostes.

Caldria evolucionar cap a models que tinguin en compte l'enfoc de la demanda, on les institucions facin un esforç d'integració, de treball en xarxa i on s'ofereixin programes molt més flexibles i compatibles amb el món laboral, on s'entengui que la formació és un procés que dura tota la vida i que es disposen de paràmetres comparables (Ibarra, 1998).

4.5.2. Avaluació i gestió de la qualitat educativa

Tradicionalment la qualitat s'ha interpretat de forma molt estreta, centrant-se únicament en característiques particulars dels serveis educatius o formatius oferts. La tendència actual de la qualitat és centrar-se cada cop més en l'eficàcia global d'un ofertor educatiu. Es passa més de centrar-se en la qualitat del docent cap a l'estudi i optimització de la institució en el seu conjunt.

«Els paradigmes de l'educació estan canviant des d'una ensenyança dirigida per l'oferta, cap a un aprenentatge dirigit per la demanda» (Van den Berghe, 1997)⁶⁵

Els factors que contribueixen a que actualment es posi tant d'èmfasi sobre la qualitat són (González, 2000:53-54):

- a) La qualitat s'ha convertit en una exigència de la societat actual.
- b) La qualitat és un factor de canvi, flexibilitat i personalització.
- c) La qualitat ens porta a més qualitat.
- d) La qualitat suposa un compromís. Les institucions educatives cada cop són més responsables del que fan.
- e) La qualitat com a mitjà de supervivència (concessió de subvencions...).
- f) La qualitat implica molts agents. Abans, la qualitat de l'educació podia atribuir-se quasi de manera exclusiva a les capacitats inherents dels professors. Amb l'evolució, les capacitats individuals no garanteixen un nivell de qualitat.
- g) La imatge d'una institució educativa és la seva qualitat. Ja no ve avalat per una reputació històrica sinó per la qualitat real d'una institució particular. Cal mantenir una imatge d'alta qualitat pels usuaris i ser capaç de demostrar la seva qualitat de manera permanent.
- h) La qualitat ens permet conèixer els resultats de les accions formatives (i permet estudiar polítiques d'inversió).
- i) La qualitat obliga a la transparència. La variabilitat i complexitat dels plans formatius fa necessari crear mecanismes que possibilitin la transparència.

⁶⁵ Citat per González (2000:52).

j) La qualitat en el seu estat final es projecta en una cultura de la qualitat. Cobra sentit amb el canvi d'actituds dins la pròpia institució.

«El terme qualitat és un terme que, amb massa freqüència es presenta amb pretesa univocitat» (Santos Guerra, 1991)⁶⁶

Podem començar a observar les coincidències conceptuals amb el terme de competència professional ja que, des d'un punt de vista etimològic, el terme de qualitat té dos significats (González, 2000):

- a) Entesa com a qualitat s'identifica amb un conjunt d'atributs o referides o propietats referides a algú⁶⁷.
- b) Fa referència a la qualitat com a superioritat o excel·lència, com grau que expresa la bondat d'una cosa⁶⁸.

Per a Bernillón i Cerrutti (1989) «la qualitat consisteix en fer bé el treball des del principi, respondre a les necessitats dels usuaris, administrar òptimament, actuar amb coherència, satisfer al client/usuari, gaudir del treball i oferir el millor d'un mateix, ser més eficaç, eficaç, eficient i productiu»⁶⁹

Malgrat moltes definicions fan referència a la qualitat com a satisfacció dels clients i de les necessitats (ISO, AENOR, López Rupérez, 1994), autors com De Miguel et al. (1994)⁷⁰ proposen una classificació en la que consideren la qualitat educativa com un «concepte multidimensional» que pot ser operativitzat en funció de variables molt diverses.

D'altra banda, autors crítics com Rul (1995) exposen que el concepte de qualitat és «un mite de les societats postindustrials i que es fa servir en educació com a justificació de determinades polítiques» (1995:295). Aquest autor considera que tota aproximació al concepte ha de ser primerament desmitificat i que, sovint, els plantejaments sobre la

⁶⁶ Citat per González (2000:54).

⁶⁷ Coincidència amb l'enfocament genèric o centrat en el perfil de la competència analitzat en el capítol anterior.

⁶⁸ Més coincident amb un enfocament holístic, integrat o relacional de la competència professional.

⁶⁹ Citat en González (2000:54).

⁷⁰ Citat per González (2000:55).

qualitat s'aborden de forma massa reduccionista. El concepte de qualitat és clarament dinàmic i transformacional.

En l'àmbit educatiu, la qualitat es pot manifestar de dues maneres (Rul, 1995):

- a) Des d'una *perspectiva axiològica*, referida al potencial humà, en el sentit de l'excel·lència i l'altura de mires en el compliment o desenvolupament de les funcions. Aquesta és una visió modulada del potencial de l'experiència, la sabiduria i la perspicàcia. Així doncs, des d'aquesta perspectiva la qualitat és la tendència a l'excel·lència fonamentada en el potencial de l'experiència i sabiduria de les persones.
- b) Des d'una *perspectiva de la capacitat de transformar la informació en acció*, és a dir, capacitat de gestió que transforma les idees i els recursos en realitats beneficioses. Des d'aquesta perspectiva, la qualitat és l'habilitat enginyosa (o gairebé artística) que sap incidir en una realitat transformant-la tenint com a guia el coneixement i l'experiència.

En resum, dels diferents autors estudiats, seleccionem la compilació que realitza González (2000:56-57) tot exposant les principals característiques del concepte de qualitat:

- La qualitat té un valor contextual.
- La qualitat ha de valorar-se de forma plural. Es pot interpretar en relació a l'assoliment d'uns objectius, satisfacció dels usuaris, excel·lència en els processos i els resultats, desenvolupament adequat d'habilitats i aptituds, com eficiència.
- La qualitat té un caràcter diacrònic. Segons l'OCDE (1991), aconseguir la qualitat pot suposar allunyar-nos d'allò establert i qüestionar-nos a cada moment els objectius de la societat i els propòsits de l'educació valorats institucionalment.
- La qualitat de l'educació no és una activitat merament tecnocràtica, sinó que és un procés impregnat de valors. Perquè la qualitat educativa sigui possible és necessari políticament creure que l'educació és un bé social.

Una educació serà de qualitat en la mesura que tots els elements que intervenen s'orientin a la millor consecució possible (Cobo, 1985) i donin lloc a un producte educatiu vàlid⁷¹ (De la Orden, 1993).

En aquest sentit, la qualitat de l'educació vindria donada doncs per «la coherència⁷² de cada component amb tots els altres i es caracteritza per la interrelació entre tres elements: eficàcia, eficiència i funcionalitat» (González, 2000:58).

El concepte d'avaluació ha estat substituït pel de Gestió de la Qualitat Educativa, ja que «la nova cultura de l'avaluació ja no s'orienta tant cap a la sanció, la classificació i la selecció com cap a aportar una informació raonada i raonable dirigida a l'orientació de la gestió de la millora educativa» (Mateo, 2000:10).

Les institucions educatives hauran de fer l'esforç de fer un canvi organitzacional per a la gestió de la qualitat educativa que, a nivell metodològic, s'inspira en el concepte de millora contínua, cicle Deming o cicle PDCA⁷³ (González, 2000).

«Si no es dona un canvi profund en el si de les institucions educatives en tant que organitzacions, en la seva concepció de la gestió i de les pràctiques corresponents, l'educació espanyola tindrà sèries dificultats per adaptar-se als nous temps, aconseguir millors quotes de qualitat per a tots i contribuir substancialment al progrés personal, social i econòmic» (López Rupérez, 1994:45).

Els principis que s'entén que han de regir la gestió de la qualitat són els següents (González, 2000:66):

- Procés orientat a la satisfacció de les necessitats i expectatives dels clients⁷⁴.

⁷¹ Entenent la validesa com a funcionalitat, com a congruència amb les necessitats, expectatives i aspiracions educatives dels individus i la comunitat i que en la pràctica resulta també eficaç.

⁷² Concepte de coherència entès com interacció i sentit de vinculació de tots aquells elements que constitueixen l'objecte d'avaluació (programa educatiu, centre escolar, sistema educatiu, etc.) i els seus indicadors (Gil, 1988).

⁷³ De l'anglès *Plan, Do, Check, Act* (Diagnòsticar i planificar, Executar, Avaluar i Actuar i documentar).

⁷⁴ Quan es parla de satisfer al client, cal anteposar el punt de vista professional a qualsevol altre; no obstant, quan posem la venda del producte o servei al punt de vista professional, caiem en el clientelisme. No es tracta de satisfer els desitjos del client a qualsevol preu, sinó de tenir uns criteris sòlids que responguin a unes exigències i necessitats socials. La demanda és una condició necessària per a la viabilitat d'una empresa però no és l'únic indicador de la qualitat en educació, ni tansols la més important (Rey, R., Santa María, J. M., 2000:28)

- La millora permanent de tot el que l'organització realitza.
- Garantia de qualitat dels processos interns. Es creen normes i es fixen procediments.
- Orientació al procés.
- Prevenir en lloc de supervisar per aconseguir la qualitat.

Els principis operatius de la gestió de la qualitat (González, 2000:66) són els que marquen les diferències entre les organitzacions:

- Compromís i direcció de l'equip directiu d'una organització.
- Treball d'equip eficaç i intencional.
- Participació i reconeixement per part de tothom. La qualitat és cosa de tots.
- Centrat en els fets. Recollir informació vàlida sobre la que fonamentar la presa de decisions.
- Resolució sistemàtica de problemes i punts febles.

Per a aplicar la gestió de la qualitat en una organització, en primer lloc cal declarar quina és la visió i la missió d'aquella entitat i, després, crear un manual de qualitat amb la consegüent formació sistemàtica de tots els membres de la mateixa (González, 2000:67).

Els enfocaments emprats per avaluar la ***qualitat d'una institució universitària*** poden emmarcar-se en les categories que proposen George (1982) i Astin (1985)⁷⁵:

- a) ***La qualitat com a prestigi.*** Fa referència la reputació acadèmica i social d'algunes institucions. Des d'aquest enfocament, la qualitat d'una institució universitària es valora a través de judicis subjectius d'experts.
- b) ***La qualitat com a disponibilitat de recursos.*** Es valora la qualitat en funció de la disponibilitat de recursos humans, econòmics i físics.
- c) ***La qualitat com a resultats.*** Una institució universitària es considera de qualitat segons l'èxit dels graduats.
- d) ***La qualitat com a contingut.*** La qualitat de la institució es valora en funció dels conceptes implicats en el procés d'aprenentatge (programes, metodologies...).

e) *La qualitat com a valor afegit*. Les institucions de més qualitat aconsegueixen major impacte sobre els coneixements, el canvi conductual o el desenvolupament de la seva carrera.

«No s'ha resolt el problema de l'enfoc òptim de la qualitat. La recerca de la qualitat a través de mesures com les indicades té poc a veure amb la millora del sistema com un tot i amb la qualitat del programa educatiu. No obstant, totes elles juntes, degudament ponderades, sí que han de donar una certa idea de la qualitat d'una institució» (Mora, 1991:35)⁷⁶.

«Sembla obvi que una institució universitària només pot assolir un raonable nivell de qualitat quan els elements humans, financers i físics, l'ensenyança i la investigació, l'organització i la direcció, siguin els apropiats per als objectius que la institució persegueix» (Tejedor, 1997:413)⁷⁷.

D'alguna manera totes aquestes visions participen del concepte de qualitat d'una institució universitària quan és *pertinent* (existeix congruència entre les expectatives del context i l'oferta institucional), *eficient* (quan s'optimitzen els recursos i l'assoliment dels objectius) i *eficaç* (s'aconsegueixen els objectius institucionals i s'obtenen repercussions amb els seus productes) (Buendía i García, 2000).

Si així es considera la qualitat universitària, l'avaluació institucional hauria d'estar orientada a avaluar la pertinència, eficiència i eficàcia.

En aquest sentit, l'avaluació institucional permet donar resposta, en principi a dos tipus de requeriments: d'una banda, és un instrument bàsic per a la millora interna dels nivells de qualitat de la universitat; d'altra, facilita rendir comptes i l'anàlisi de l'adequació dels serveis que presten les universitats a les necessitats i demandes de la societat (Jofre, L.; Vilalta, J. 1998).

⁷⁵ Citats per Buendía, L.; García, B. (2000:209).

⁷⁶ Citat per Buendía, L.; García, B. (2000:210).

⁷⁷ Citat per Buendía, L.; García, B. (2000:210).

4.5.3. La qualitat del professorat

L'avaluació del professorat és un dels temes de més tradició en la investigació avaluativa i al que s'han dedicat més esforços i no ha de contemplar-se de forma aïllada (García i Congosto, 2000).

La millora de la qualitat d'una institució educativa no s'aconsegueix mitjançant l'optimització de forma autònoma dels diferents que la componen, sinó que només aconseguint l'òptim grau de coherència entre els components fonamentals del procés educatiu obtindrem l'excel·lència educativa (García Ramos, 1989; De la Orden, 1993; Cobo, 1985; González, 2000; García i Congosto, E., 2000).

Es concep doncs, l'avaluació del professorat com «part de l'avaluació de la institució educativa (enfocament holístic), per la millora de la qualitat de la formació que ofereix i no com una activitat puntual sinó com un procés» (García i Congosto, 2000:128).

Per De la Orden (1992)⁷⁸, l'avaluació docent seria entesa com «un procés sistemàtic de recollida, anàlisi i interpretació d'informació rellevant de la tasca docent i la formulació d'un judici de valor sobre la seva adequació a un criteri o patró, com a base per a la presa de decisions al voltant de tal aspecte».

Des d'aquesta perspectiva, evidentment es fa necessari determinar els sistemes de referència a utilitzar per a l'avaluació de les competències d'un docent:

«L'avaluació del professor és, doncs, un procés sistemàtic i permanent, integrat en l'activitat educativa, que ajuda a comprendre la realitat, convidant al docent a reflexionar decorativament sobre la seva tasca i prendre les decisions oportunes per al seu perfeccionament professional i, consegüentment, per a la millora institucional» (García i Congosto, 2000:130).

Ampli és el nombre d'investigacions que es plantegen quines qüestions han d'avaluar-se (García i Congosto, 2000):

- a) Estudis centrats en les aptituds o característiques personals, en qualitats personals que el docent té o manifesta (enfocament genèric o centrat en el perfil). Són els *indicadors de presagi* (a priori). No es tracta de conductes específiques.

La investigació sembla mostrar que aquests indicadors de presagi tenen en el seu fons suficient potencial com criteris explicatius o indicadors de l'eficàcia docent ja que tenen influència directa sobre les conductes del professor a l'aula i sobre l'aula, encara que la seva influència és, sobretot, indirecta; és a dir, es tradueixen en formes d'acció docent, en formes de dur a efecte determinades conductes.

Aquests estudis centrats en les característiques personals, les crítiques més fortes que han rebut aquest tipus de variables, com a criteri d'avaluació, fan referència a la seva ambigüïtat i mala definició, a que les variables de personalitat tenen escassa influència per ser molt generals i estar massa allunyades o no tenir en compte d'altres dimensions generals influents i, sobretot, que es troben poc pròximes al producte educatiu.

- b) No podem centrar-nos només en les característiques personals sinó que mostrin si estan preparats i saben desenvolupar les seves competències docents a l'aula i en la resta de les tasques que li corresponen.

Potser l'avaluació de l'actuació d'un professor a l'aula, gimnàs o pista esportiva sigui el mètode més comú en l'actualitat, per avaluar el docent, ja que permet verificar el grau en que les qualitats, actituds, habilitats i competències didàctiques afecten als resultats dels estudiants.

Però abans que l'actuació, cal tenir en compte el domini dels continguts de la matèria que ensenya, la programació i la preparació de les classes.

En aquest sentit, es pot dir que el domini del continguts de la matèria és la condició necessària, però la condició suficient perquè es produeixi una acció educativo-formadora eficaç està lligada a la resta de processos que faciliten la comunicació dels

⁷⁸ Citat per García i Congosto, 2000:128.

continguts i la motivació d'aprenentatge que generen en l'estudiant. Les dues són bàsiques i la segona pressuposa la primera.

Molts dels estudis sobre l'eficàcia docent s'han centrat en els anomenats *indicadors de procés*. Els procediments que s'han seguit per definir aquests criteris han estat tant deductius (partir d'un concepte general i descomposar en característiques o conductes que podrien servir com a criteris) com inductius (recerca de comportaments docents en l'observació de la classe, és a dir, trobar els criteris a partir de l'observació)⁷⁹.

- c) Tota acció, comportament i tasca del professor repercuteix d'una manera o altra sobre els estudiants. Aquesta visió exigeix tenir en compte també els *indicadors de producte* o de resultats. No obstant, aquest és un punt molt discutible i crític donada la dificultat que comporta separar les diferents variables que influeixen en l'aprenentatge, millora o conducta dels alumnes.

De totes maneres, el que ha de quedar clar és la necessitat d'utilitzar diversos criteris i fonts, de manera que la informació que tinguem sobre la tasca del docent sigui la més àmplia i objectiva possible. A partir d'aquí, cada institució, avaluador o investigador haurà de tenir en compte els coneixements existents sobre el tema i, juntament amb la seva pròpia concepció del que significa ser un bon professor o un professor eficaç i competent, elaborar una proposta teòrica i justificada dels nuclis a valorar i dels criteris i indicadors a incloure en la seva proposta avaluadora (García Ramos, J. M. i Congosto, E., 2000).

4.5.4. Eficàcia i qualitat educativa

Seguint Muñoz (2000), molts han estat els treballs entrats en buscar quins són els trets de les escoles eficaces (*effective schools*) que han respòs que això depenia dels seus professors i dels seus alumnes.

⁷⁹ Ambdós procediments han mostrat les seves avantatges i els seus inconvenients. Per exemple, si es parteix de les competències del professor i es van dividint les conductes en altres més petites, es pot precisar que hi ha relació de les microconductes amb els resultats si les correlacions són altes; el problema sòl a ser que no acostumen a ser representatives de la conducta global i, per tant, són elements poc significatius. D'altra banda, pot arribar-se a una gran atomització que resultaria inoperant en qualsevol dels propòsits en els que es volgués fer servir. Campdell i Barnes van arribar a comptabilitzar fins a 600 microelements aïllats en els diferents esquemes d'observació (García Ramos, J. M. i Congosto, E., 2000:132).

En els anys 70-80, els investigadors (Brookover et al., 1979; Madaus, Airasian i Kellaghan, 1980; Cremers i Scheerens, 1989)⁸⁰ tractaven d'aïllar altres factors que permetessin diferenciar un centre eficaç d'un que no ho fos prenent com a criteri el rendiment mig a través de proves d'estàndards.

Així, De Miguel (1994) identifica cinc factors que presenten major correlació amb l'eficàcia d'una escola: lideratge del director; expectatives dels professors sobre els alumnes; èmfasi del treball sobre les habilitats bàsiques; control continuat del progrés de l'alumne i clima ordenat i segur en el centre.

Purkey i Smith (1983) presenten una sèrie d'indicadors agrupant-los en dos categories, una de variables organitzatives i estructurals i l'altra de variables referides al procés. Fullan (1985) introdueix nous conceptes de procés (comunicació, interacció, treball en equip...).

Stoel i Scherens (1988) proposen un model multiconceptual de les escoles eficaces on les variables són considerades condicions per establir a l'aula mesures relacionades amb el rendiment eficaç.

Altres treballs es van centrar en l'anàlisi del context com element que incideix en l'eficàcia (Firestone i Herriot, 1982; Stoel i Scherens, 1988; Kyle, 1985)⁸¹.

Posteriorment, Scheerens (1990, 1992) desenvolupa un model que té en compte relacions entre diferents nivells entre els efectes causals entremitjos (el lideratge de la direcció del centre influeix en els alumnes a través dels professors) i les relacions recíproques (un alt nivells de rendiment dels alumnes augmenten les expectatives dels professors).

«Poc a poc, d'un moviment centrat en l'eficàcia y dels factors que contribueixen a la mateixa, es passa a una nova visió d'avaluar els centres educatius, a un moviment de millorar l'escola: incidir en la transformació i canvi dels centres educatius» (Muñoz, 2000:179).

⁸⁰ Citats per Muñoz (2000:178).

⁸¹ Citats per Muñoz (2000:179).

En aquesta línia es troba l'OCDE⁸² (1991, 1994), que intenta incidir en la transformació i canvis dels centres educatius. Aquest moviment fa èmfasi com a centre del canvi en l'adequació de les reformes educatives a les característiques de cada centre i a l'establiment de processos de millora en els objectius del centre (atenent a professors, alumnes i famílies).

«L'OCDE considera clau en la consecució de les escoles eficaces les següents àrees: el currículum (planificació, aplicació i avaluació), el paper vital dels professors, l'organització de l'escola, els resultats i l'avaluació» (Muñoz, 2000:180).

De Miguel (1994) assenyala l'avaluació institucional com alternativa per a canviar les institucions educatives.

4.5.5. Models d'avaluació de la qualitat educativa i del professorat

Des d'un punt de vista epistemològic i metodològic, les diferents maneres d'entendre l'èxit dels centres ha donat lloc a l'aparició de diversos models o paradigmes d'avaluació i és molt difícil trobar models purs en la realitat ja que tots ells tenen la seva particular manera d'entendre l'avaluació, l'àmbit, l'objecte i la forma de portar-se a terme (Muñoz, 2000).

Des d'una perspectiva metodològica, s'ha tendit a assenyalar l'existència de dos grans grups de models (Muñoz, 2000:170-178):

1. *Els models clàssics* orientats a la consecució d'objectius (Tyler, 1967) o els orientats cap a la presa de decisions (model CIPP de Stufflebeam).
2. *Els models alternatius*, com el model centrat en la figura de Stake, l'il·luminatiu de Hamilton, la crítica artística d'Eisner o la democràtica de McDonald.

⁸² Més informació sobre la *Organisation for Economic Co-operation and development* es troba accessible a http://www.oecd.org/home/0,2987,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html. Data de consulta: 16 de gener de 2007.

A la vegada, Muñoz (2000) parteix de la classificació de Colás i Rebollo (1993) i Medina i Villar (1995), que prenen com a base el desenvolupament de Stufflebeam i Shinkfield (1987), per distingir tres models:

1. *Els models eficientistes*-conductistes u objectivistes.
2. *Els models humanístics*, fenomenològics o subjectivistes.
3. *Els models holístics* o crítics.

Dins dels models eficientistes-conductistes encaixarien els models més centrats en els resultats, en l'eficiència i en els models causals (De Miguel, 1989). La seva preocupació es centra en la valoració dels objectius i la rendibilització dels resultats. En aquesta línia hi trobem el model d'avaluació basat en els objectius de Tyler, el procediment avaluatiu de Metfessel i Michael, el model de planificació educativa de Cronbach, el model CIPP de Stufflebeam⁸³ i el mètode centrat en la figura de Stake, així com Suchmann (1967) i Pophan (1981), tots ells citats per Muñoz (2000).

Els models humanístics, fenomenològics, subjectivistes o culturals⁸⁴ d'avaluació mostren una «preocupació pels subjectes (pels seus valors, les seves creences, el substrat cultural), per les seves activitats i pels processos que produeixen i la seva finalitat és millorar els processos educatius i d'aprenentatge amb la perspectiva de la seva orientació als resultats» (Muñoz, 2000:174). Entre ells hi podem trobar el mètode contraposat d'Owens, el model judicial de Wolf, el model d'atenció al client de Scriven⁸⁵ i el de crítica artística d'Eisner.

Els models holístics comencen a desenvolupar-se cap als anys 60 coincidint amb l'aparició del paradigma interpretatiu, de tall eminentment qualitatiu.

Aquests models parteixen d'una visió global dels diferents components d'un centre educatiu i precisen tenir en compte les opinions, valors, creences i aptituds de tots els

⁸³ Una de les més notables aplicacions al nostre país és el *Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA)* que el *Ministerio de Educación y Ciencia* va posar en marxa a partir de 1990.

⁸⁴ Com els anomena De Miguel (1984).

⁸⁵ Al contrastar aquesta classificació amb altres autors ens trobem algunes contradiccions o controvèrsies al comprovar que alguns autors situarien alguns models en altres conceptualitzacions, però donem per bona la classificació de Muñoz (2000) pel seu rigor científic i tenint en compte, que tampoc s'hi vol aprofundir més ja que no és l'objecte d'estudi de la present tesi.

implicats en ell. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació és concebuda com un procés de comprensió i valoració dels processos i dels resultats. L'avaluador és un cooperador amb els participants de l'avaluació. En aquesta línia, Muñoz (2000) situa l'avaluació responent de Stake⁸⁶, l'avaluació il·luminativa de Parlett i Hamilton⁸⁷ i l'avaluació holística de McDonald, que acudirà a tècniques qualitatives per promoure la interpretació.

Un veritable model d'avaluació requereix la fonamentació en una teoria sobre l'estructura i funcionament de l'objecte d'avaluació a través de variables degudament relacionades i operacionalitzades, amb expressió de validesa empírica, criteris d'eficàcia i camp d'aplicació (De Miguel, 1989)⁸⁸.

Així, trobem diferents models d'estimació de la qualitat que s'ajusten millor a les institucions educatives (Gento, 1996):

- a) *Company-Wide Quality Control (CWQC)* o Model de control de qualitat global de l'empresa.
- b) Model *Deming*.⁸⁹
- c) Model *Malcom Baldrige*.⁹⁰
- d) Model de la *International Organization for Standardization (IOS)*.⁹¹
- e) Model de la *European Foundation for Quality Management (EFQM)* o Model Europeu de Gestió de la Qualitat.⁹²

⁸⁶ "La finalitat d'aquest tipus d'avaluació és ajudar a comprendre a professors, alumnes, personal d'administració,... els problemes, virtuts i defectes dels programes educatius. Per això, l'avaluador ha de fer referència a les opinions de la gent sense jutjar-les, recopilant informació al llarg de tot el procés i donant resposta a aquells problemes o qüestions que se li plantegin. Per aconseguir-ho, les planificacions seran obertes i flexibles tendint més a la descripció que a la valoració" (Muñoz, 2000:177)

⁸⁷ Mètodes com aquest, provinents de l'antropologia social, volen analitzar la realitat com un tot, utilitzant per això la descripció i la interpretació (en lloc de la valoració i la predicció). És el que s'ha anomenat metodologia il·luminativa. Els autors volen donar llum als diferents components de l'avaluació per fer-los més comprensius respecte el context.

⁸⁸ Citat per Escudero Escoza (1991) a García Ramos, J. M. i Congosto, E. (2000:132).

⁸⁹ Per a més informació sobre el model, consultar Deming, E. (1989) i Rey, R.; Santa María, J. M. (2000).

⁹⁰ Més informació sobre el model i els criteris es troba accessible en <http://www.quality.nist.gov>. Data de consulta: 16 de gener de 2007.

⁹¹ Per ampliar la informació, consultar Alonso, M. C.. (2006). *Guía para la Aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*. Madrid. AENOR, o bé, en xarxa consultant AENOR (accessible en <http://www.aenor.es>) o ISO (accessible en <http://www.iso.org/iso/en/ISOOnline.frontpage>). Data de consulta: 16 de gener de 2007. També es pot ampliar més informació en el proper capítol.

⁹² Aquest model ha tingut àmplia repercussió en el camp educatiu europeu i ha estat adoptat pel *Ministerio de Educación*, que el va desenvolupar i aplicar en el *Plan Anual de Mejora* en els centres públics (*Resolución 2.9.97; BOE 16.9.97*). Més informació accessible a <http://www.mec.es/cesces/1.1.d.htm>. Es pot trobar més informació sobre el Model a <http://www.efqm.org>. Data de consulta: 16 de gener de 2007.

Quan abordem l'avaluació del professorat es detecta la mateixa situació i són varis els models d'avaluació existents en funció de la fonamentació teòrica que el sustenta i de les característiques de la seva aplicació pràctica (García i Congosto, E., 2000:132).

Marczely (1992)⁹³ arriba a detectar 7 models d'avaluació del professorat:

1. Centrat en les característiques del professor.
2. Centrat en el grau de presència d'una conducta.
3. Centrat en objectius de rendiment.
4. Centrat en objectius instruccionals.
5. Centrat en el procés.
6. Centrat en les preocupacions del professor.
7. Centrat en dos o més enfocaments (eclectic).

Cada model respon d'una manera particular a una manera d'entendre l'avaluació institucional i l'avaluació del docent.

«No existeix doncs, un model únic d'avaluació del professorat únic i generalitzable donada, fins i tot, l'evolució constant del mateix concepte d'avaluació i la gran quantitat de models diferents d'avaluació que han sorgit durant els últims 30 anys» (García i Congosto, 2000:133).

Als anys 80 van coexistir dues orientacions en l'avaluació del professorat:

1. La primera va reforçar models com la planificació a través de "UTOS" (Cronbach, 1963 i 1982); el Model CIPP (Stufflebean, 1967 i 1985); Model centrat en el client (Scriven, 1967); Model d'avaluació formativa (Brinkerhoff et alt, 1983); i estudis d'altres autors com Alkin (1969), Reichard (1972), Taylord (1984), Guba (1978), Webster (1975), etc⁹⁴.

⁹³ Citat per MAteo et alt. (1996) a García Ramos, J. M. i Congosto, E. (2000:132).

⁹⁴ Citats en García Ramos, J. M. i Congosto, E. (2000:132).

Aquests models semblen posar l'èmfasi fonamentalment en la *funció sumativa* de l'avaluació, ajudant a prendre decisions en la valoració del programa, un cop aquest ha acabat.

2. L'altra orientació reivindicava el seu vessant de compromís amb la millora dels programes i de les institucions, tot promovent models on la perspectiva del propi avaluat era imprescindible.

Així, models com l'Avaluació Il·luminativa (Parlett i Hamilton, 1977), Avaluació Responent (Stake, 1975), Avaluació Transaccional (Rippley, 1973) i Avaluació Democràtica (McDonnall, 1975)⁹⁵.

Aquesta visió condueix a recerques de gran riquesa informativa, tendint a proporcionar als avaluats els recursos necessaris per dirigir les seves pròpies avaluacions.

Sembla, per tant, posar l'èmfasi en la millora, en el canvi, en la *funció formativa* de l'avaluació a l'oferir recolzament a les institucions i als professors per a la seva evolució.

En tot cas, acceptem que les dues funcions de l'avaluació, formativa i sumativa, són necessàries i complementàries i que ambdues han de ser presents en una veritable avaluació (García Ramos, J. M. i Congosto, E., 2000).

4.5.6. Normes de qualitat

La garantia o assegurament de la qualitat són «totes aquelles activitats planificades i sistemàtiques realitzades dins del sistema de qualitat i que demostren ser necessàries per assegurar que una organització complirà la qualitat» (González, 2000:69).

⁹⁵ Citats en García Ramos, J. M. i Congosto, E. (2000:132).

L'origen es remunta al desenvolupament de la indústria militar americana, l'exigència de majors requisits de seguretat i l'ús, a gran escala, de proveïdors que van fer necessari crear unes normes de qualitat militar. Després, això es fa extensiu a Europa i a 1987, la *International Standards Organization (ISO)*⁹⁶ va publicar la norma ISO 9000⁹⁷, que és el nom comú per a un grup de normes internacionals per a la gestió de la qualitat de les organitzacions.

L'aplicació s'inicia a l'àmbit del sector productiu i on, la Formació Professional i la Formació Continuada, en el context empresarial van ser els primers sectors interessats per conèixer les normes de qualitat i els principis de qualitat (González, 2000).

De totes maneres, també sembla que les normes ISO 9000 estan qüestionades i que no són les millors normes per a la qualitat del sector educatiu, ja que potser caldria complementar-les amb criteris pedagògics i didàctics sobre els continguts de l'assignatura o matèria que s'imparteix, alhora que reduir els seus costos (Van den Berghe, 1998).

Després es realitza un procés de actualització que adopta una orientació més cap a la gestió de la qualitat que cap a la garantia de qualitat i amb una terminologia aplicable a tots els sectors, donant lloc a la norma ISO 9001 (Alonso, 2006).

«L'objecte de la Norma ISO 9001 és descriure els requisits d'un sistema de gestió de la qualitat que servirà per donar confiança als diferents clients (estudiants, pares, tutors, clients interns, administració, empreses, societat, etc.) de que els serveis oferts per l'organització educativa satisfaran les seves expectatives, acomplint amb els requisits de reglamentació i legislació de l'aplicació, així com dels estatutaris, derivats de la pertinença del centre a confederacions o organitzacions» (Alonso, 2006:22).

Aquestes normes no tenen un caràcter prescriptiu sinó que exigeixen que una organització defineixi i planifiqui els seus processos, els documenti de forma correcta, comprovi la seva actitud i garanteixi el control i revisió dels mateixos (González, 2000).

⁹⁶ Accessible en xarxa a <http://www.iso.org/iso/en/ISOOnline.frontpage>. Data de la consulta: 10 de gener de 2007.

Una sèrie d'arguments recolzen aquesta tendència cap a la certificació ja que les organitzacions d'ensenyança cerquen d'aquesta «manera millorar o mantenir la qualitat de l'ensenyança o formació que imparteixen» (Van den Berghe, 1998:25). Però, segons els mateix autor, també es plantegen amb freqüència altre tipus d'arguments:

- a) La promoció d'una imatge d'alta qualitat, molt visible i d'altra credibilitat.
- b) Una forma de respondre als factors externs i, en particular, a les pressions dels clients, administracions o finançadors.
- c) Un mètode per desenvolupar un sistema complet per assegurar la qualitat que englobi tota l'organització.
- d) La necessitat de millorar una sèrie d'activitats específiques de l'organització que no funcionin en l'actualitat.

En termes generals, s'observa que «els motius per buscar una certificació en el món educatiu no difereixen fonamentalment dels que s'aprecien en altres sectors» (Van den Berghe, 1998:26).

Evidentment, als arguments a favor de la certificació han de contraposar-se els inconvenients (Van den Berghe, 1998):

- a) Problemes d'interpretació (donat que les normes estan dissenyades i redactades pensant en empreses productives).
- b) Diferències en la importància a determinats components (i manca de menció específica a aspectes cabdals i crítics per a l'ensenyança).
- c) Normalització inadequada en quant a utilització i aplicació.
- d) Consum de temps i esforços.
- e) Risc a incrementar la burocràcia.
- f) Problemes específics relacionats amb les particularitats de cada centre⁹⁸.

⁹⁷ Per a més informació es pot consultar <http://www.iso.ch/iso/en/iso9000-14000/understand/inbrief.html>. Data de consulta: 10 de gener de 2007.

⁹⁸ Comparats amb els centres d'Educació Superior, els ofertors de Formació Continuada constitueixen candidats més probables (per la proximitat i la pressió del mercat laboral); els ofertors de Formació Professional són també candidats més idonis (per la vinculació més estreta amb el mercat laboral i per la seva preocupació i cultura de la qualitat); els centres grans són més idonis que els petits (per les economies d'escala i la necessitat d'un control més formalitzat); els centres amb una oferta molt variada i individualitzada necessitaran més temps i esforços per a la seva certificació).

En el cas concret de les normes en l'avaluació del professorat trobem que l'interès d'avaluar els professors és doble. D'una banda es pretén recollir informació objectiva, fiable i vàlida de la tasca docent del professor i, d'altra banda, emprar els resultats amb l'objectiu de dissenyar estratègies formatives per al seu perfeccionament (García i Congosto, 2000).

Molts han estat els intents d'elaboració de normes que regulin l'avaluació educativa. A 1975 es va organitzar als Estats Units el *Joint Committee on Standards for Evaluation*⁹⁹ compost per organitzacions professionals de l'àmbit educatiu. Aquest comitè, presidit per Stufflebeam, va publicar unes normes al 1981 per a l'avaluació de programes, projectes i materials i, al 1988, unes normes per a l'avaluació del personal (García i Congosto, 2000).

Segons Nevo (1977), el Comitè va proposar 30 estàndards dividits en quatre categories: d'utilitat, de viabilitat, de propietat i de precisió.

«L'avaluació del professorat ha d'estar al servei dels principis educatius i institucionals, per la qual cosa el seu disseny ha de realitzar-se en el context de l'avaluació institucional. L'organització, els procediments i els indicadors o criteris que es vagin a fer servir en l'avaluació han d'estar acordats entre els interessats i ser coherents amb els objectius de la institució i la finalitat de l'avaluació. No hem d'oblidar que es tracta d'una activitat que ajuda als centres educatius i als seus professors a millorar el servei que presten. Els objectius de l'avaluació han de ser definits explícitament» (García i Congosto, 2000:142).

⁹⁹ Per a més informació es pot consultar <http://www.wmich.edu/evalctr/jc/> Data de consulta: 16 de gener de 2007.

4.5.7. Indicadors de la qualitat de l'educació

Els indicadors sorgeixen en el camp econòmic i social per presentar dades relacionades amb certes característiques rellevants de la població o del desenvolupament econòmic del país i, recollint-los periòdicament, informar de la seva evolució. Posteriorment, els indicadors apareixeran en el camp educatiu per «informar dels punts més forts o més febles del sistema educatiu, i per observar la seva evolució» (García García, 2000:250).

En l'actualitat, els indicadors en educació s'empren de tres maneres (García García, 2000:250-251):

- a) Estadístics descriptius de recursos i resultats del sistema educatiu a nivell macro per a conèixer què es posa en el sistema i què es produeix.
- b) Sistema d'indicadors globals sobre context, resultats i/o processos a nivell macro, intentant posar en relació factors d'entrada y procés del model amb els resultats.
- c) Sistemes d'indicadors sobre l'escola i processos educatius particulars a nivell *meso*, intentant identificar escoles eficaces.

«En qualsevol cas, la selecció i ús dels indicadors està lligat al moment de desenvolupament del sistema educatiu d'un país» (García García, 2000:251).

Els indicadors educatius han d'oferir informació rellevant sobre el sistema educatiu amb l'objectiu d'orientar la presa de decisions dels responsables de les polítiques educatives (o planificadors escolars) i plantejar accions de millora. És a dir, amb els indicadors educatius es pretén (García García, 2000:251):

- a) Descriure i comparar diferents sistemes educatius.
- b) Analitzar canvis o l'evolució d'un sistema educatiu¹⁰⁰.
- c) Informar sobre els problemes, necessitats o potencialitats del sistema educatiu.
- d) Informar a la societat dels resultats, recursos,... obtinguts o emprats en l'educació.

¹⁰⁰ Amb l'objectiu de plantejar hipòtesis explicatives del canvi, predir futurs canvis o estudiar l'impacte de reformes o decisions polítiques.

Un indicador pot definir-se de dues maneres (García García, 2000). Una més restrictiva, entén que un indicador és un estadístic (dada quantitativa) referit al sistema educatiu que desvetlla quelcom sobre el seu funcionament (Oakes, 1986) o qualsevol variable que ajudi a comprendre el nivell o els canvis assolits (Jaeger, 1978)¹⁰¹, podent ser tant una dada quantitativa com qualitativa.

Des d'aquest punt de vista, un indicador serà «aquella variable que aporti informació rellevant en termes de valor afegit de qualsevol grup de persones, institucions, elements o condicions analitzades» (García García, 2000:252).

Un indicador no descriu ni explica l'estructura del sistema però les dades que produeix sobre l'educació són útils i necessaris per a la presa de decisions sobre les accions educatives a emprendre i poden deixar veure la tendència i l'evolució del sistema (Selden, 1990) prenent decisions a mig i llarg termini.

L'altra manera de definir un indicador és aquella que es recolza en que un sistema educatiu té unes característiques o condicions que no es poden mesurar de forma directa a través de paràmetres quantitatius.

És en aquesta perspectiva que s'entén l'indicador educatiu com una estadística relacionada amb un constructe educatiu bàsic que sigui útil al context polític¹⁰². Així, només es parlarà d'indicador quan informi sobre algun aspecte rellevant del sistema i quan posi en evidència com està funcionant un determinat element o conjunt (Shavelson, McDonell i Oakes, 1991)¹⁰³.

A la vegada, caldria distingir entre aquells que valoren només un sol aspecte o una mesura individual (indicador simple) i aquells, més freqüents, que combinen diferents estadístics (indicador compost) (García García, 2000).

¹⁰¹ Citat per García García (2000:252).

¹⁰² Si bé podem estar d'acord en que un indicador és una estadística que reflexa un aspecte important del sistema educatiu, no per això totes les estadístiques són indicadors.

¹⁰³ Citats per García García (2000:252).

D'altra banda i, amb la intenció de proporcionar una informació més rellevant sobre el sistema educatiu¹⁰⁴ és important no formular un llistat d'indicadors, sinó agrupar-los en factors que els hi doni sentit i donin una visió significativa sobre l'estat de l'educació als responsables polítics. En aquest sentit, al costat dels indicadors simples i compostos, parlariem d'un sistema d'indicadors, com aquell procés que intenta superar l'obtenció d'una simple suma de dades.

«Un sistema d'indicadors mesura diferents components del sistema i, a més, proporciona informació sobre com treballa cada component individual per produir junts l'efecte final» (Shavelson, McDonell i Oakes, 1999)¹⁰⁵

Un sistema d'indicadors hauria de reflectir aspectes relacionats amb els resultats educatius en termes d'increment (rendiment educatiu, formació pedagògica del professorat, ampliació dels recursos educatius, etc.), relacionant-los amb les inputs educatius (característiques dels estudiants, característiques del context on està l'escola, recursos econòmics i humans, etc.) i processuals (adequació del currículum i instrucció rebuda pels estudiants, clima escolar, organització implicada en l'excel·lència, utilització d'estratègies d'atenció a la diversitat, etc.) (García García, 2000).

4.6. La competència professional des de l'òptica humanística de l'educació superior

4.6.1. Sobre l'eficàcia del sistema

L'actual política educativa dominant en el món i, per tant, a Europa, obeeix a un model dogmàtic que assimila l'ensenyança formal i, encara més, qualsevol activitat educativa, a la producció de capital humà que els usuaris-clients intenten rendibilitzar posteriorment en la seva activitat professional (Laval, 2005).

¹⁰⁴ Fòrmula adoptada, per exemple, pel Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya i que serà tractat més endavant.

¹⁰⁵ Cita extreta de García García (2000:253).

La posada en marxa d'un mercat educatiu es considera l'única manera d'augmentar l'eficàcia dels sistemes d'ensenyament. En el mateix article, Laval subratlla alguns dels principals efectes d'aquesta política d'inspiració neoliberal i mostra que l'eficàcia no sempre és el seu resultat més evident, ni en termes d'igualtat d'oportunitats ni de desenvolupament intel·lectual i cultural dels individus sinó que, el que passa més sovint, és precisament el contrari.

Laval (2005) exposa que, per als defensors de l'escola humanista i democràtica, l'elecció no és entre l'antic model de l'estat burocràtic i el nou model d'empresa basat en les competències professionals.

Certament, una altra escola és possible, però depèn de la societat i, fins i tot, de la civilització que la vol crear. Si el model de la societat europea segueix sent el de la societat empresarial, serà molt difícil inventar una nova escola humanista sobre aquesta base tan estreta i limitada. Reorientar la construcció europea entorn d'un gran projecte cultural que tingui l'educació com un dels seus pilars és l'objectiu que tots els defensors de l'escola democràtica haurien de fixar-se.

4.6.2. Sobre l'educació en valors

L'educació en valors es refereix a l'aprenentatge com a canvi de conducta. La competència no només es determina pel que les persones saben, sinó pel què saben fer, el que tenen el valor de fer i, fonamentalment, pel què són.

Qualsevol acte educatiu es realitza amb una finalitat, però no sempre aquesta finalitat ha respòs als ideals de l'humanisme. Els problemes econòmics, polítics i socials que travessa la humanitat són generats per subjectes «educats» (Arana, Batista i Ramos, 2003).

En un sentit ampli, hem d'entendre l'educació en valors com un procés humanitzador, individual, social, vertical i horitzontal al llarg de la vida de les persones i que en determina la seva personalitat; en aquest procés intervenen diversos factors amb

sistemes complexes que comporten contradiccions en dependència de les polítiques educatives.

Les raons que justifiquen l'educació en valors en l'educació superior, es troben en que permeten orientar el procés docent-educatiu cap al model ideal de formació tot desenvolupant el vincle amb la realitat i donant sentit a la formació sociohumanista; explicitar i connotar allò socialment significatiu de la realitat cap al redimensionament humà en tots els components del procés i, per últim, integrar les particularitats de la formació dels valors a la didàctica del procés de formació¹⁰⁶ (Bandura, 1982, 1987; Monereo i Castelló, 1997; Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

L'educació en valors no ha de limitar-se només a allò ètic sinó que també ha de tenir present els valors estètics, polítics, intel·lectuals, que en el seu conjunt contribueixen al desenvolupament de la personalitat i a definir un projecte de vida efectiu i eficaç, convertint-lo en un projecte real, fent correspondre les possibilitats internes de l'individu i les de l'entorn, mitjançant el desenvolupament dels valors, la concepció del món, la capacitat de raonament, els coneixements, la motivació i els interessos. A més, l'educació en valors desenvolupa la capacitat valorativa, transformadora i participativa amb significació positiva cap a la societat a més de l'espiritualitat i la personalitat cap a la integritat i el perfeccionament humà.

La polèmica es troba en assumptes relacionats sobre quins valors es formen i desenvolupen i, un altre tema a debatre serà el com educar en valors, els seus models i estratègies (Sebastiani, 2005).

4.6.3. Sobre els continguts de la formació del professional

L'accelerat avanç científic i tecnològic genera noves complexitats en les organitzacions i sistemes productius que produeixen transformacions en tots els àmbits i sectors de la societat, originant un canvi social i cultural irreversible. Costums arrelats es debiliten, normes i models de conductes es transformen amb relativa celeritat cap a noves relacions

socials que és precís afrontar amb valors i actituds que donin resposta al canvi orientant-lo cap al progrés humà.

D'això es dedueix que la universitat ha de formar un professional amb capacitat per afrontar els reptes actuals, amb coneixements científics i tècnics idonis i portador de valors humans per a un òptim rol com membre de la societat que combini les competències laborals amb les qualitats personals (Arana, Batista i Ramos, 2003).

L'educació en valors a la universitat ha d'encaminar-se fonamentalment a la formació i al desenvolupament de valors professionals, que constitueixen trets de la personalitat professional i contribueixen a definir una concepció integral de l'exercici de la professió mitjançant el moldejament, d'aquesta en el procés docent i en tota la vida universitària per al desenvolupament de les futures formes d'actuació professionals.

En resum, els continguts de la formació professional fan referència a la cultura que ha d'assolir un professional per exercir adequadament la seva professió, i que avarca no només els coneixements científics i tecnològics necessaris que responguin a aquesta branca i objecte del saber i saber fer específics, sinó a una cultura professional com resultat d'un tipus específic d'educació científic-tecnològica, entesa aquesta com el procés continu d'adquisició de coneixements teòrics i pràctics i de formació de valors en relació amb la pràctica científico-tècnica, que propiciï una actitud crítica dels aspectes contradictoris presents en les relacions entre l'activitat científico-tecnològica i les altres formes d'activitat social (Arana, Batista i Ramos, 2003).

La solució, segons aquests autors, gira al voltant d'entendre la formació sociohumanista a partir del model o competències del professional així com les tècniques, des d'enfocaments interdisciplinaris i al llarg de tot el procés de formació professional. Aquest model de formació és part del desenvolupament de la personalitat, per tant, no pot estar separada ni simplement afegida al model del professional, sinó que és part intrínseca del desenvolupament de valors.

¹⁰⁶ Enriquir la didàctica del saber i del saber fer, del contingut i del mètode, així com recolzar-se en elles i determinar estratègies didàctiques que involucrin als subjectes del procés en una activitat conscient, protagonista i compromesa.

5. Identificació de competències professionals

Identificar les competències consisteix en el mètode o procés que se segueix per establir (a partir d'una activitat professional) les competències que són necessàries per desenvolupar aquella activitat de forma satisfactòria (Cejas, 2004). Hi ha diferents obres que expliquen els nombrosos mètodes d'anàlisi d'ocupacions (Pearn i Kandola, 1988; Gael, 1989)¹⁰⁷.

Està clar que la identificació de les competències d'una determinada ocupació és essencial per a totes les decisions basades en competències: formació, avaluació i certificació. Però és una tasca difícil per diferents raons (Lévy-Leboyer, 2003):

- Cap lloc de treball té un contingut fix en el temps. Cal evitar efectuar descripcions que facin rígida la naturalesa de les funcions que defineixen un lloc determinat. És evident que aquesta preocupació per la flexibilitat és prioritària en el context econòmic i tecnològic actual. És a dir, cal ser capaços d'interpretar l'evolució al llarg del temps dels continguts i les condicions que suposa un determinar treball essent conscients de les transformacions que van succeint.
- Un mateix lloc pot ser ocupat de manera diferent per subjectes diferents. Això encara és més evident a mida que es puja en les escales professionals. Per tant, caldrà evitar també l'anàlisi que subestimi la necessària adaptabilitat i les possibilitats d'iniciatives individuals. Per exemple, la manera que té d'interpretar la seva feina un professor pot diferir a la manera d'entendre-ho d'un altre, així com la seva dedicació, funcions, atribucions i grau d'implicació, entre d'altres aspectes.
- El mateix nom d'un lloc de treball pot suposar diferents competències perquè l'entorn i la situació no són les mateixes. Per exemple, no és el mateix ser un

¹⁰⁷ Citats per Lévy-Leboyer (2003:67): Gael, S. (1989). *The job analysis handbook for business, industry and government*. Chichester: Wiley; Pearn, M. A.; Kandola, R. S. (1988). *Job analysis: a practical guide for managers*. London: McGraw Hill.

professor d'una escola de tres línies al mig d'una gran ciutat que ser-ho en una escola rural o marginal.

- *Un lloc de treball està revestit d'una gran complexitat i diversitat.* Per tant, no només caldrà triar un mètode d'anàlisi sinó a quin grau de concreció es podrà fer aquest, ¿per al lloc complert? o ¿per a segments d'aquest lloc definits per l'objectiu de les funcions que el componen i concretats per àmbits de competències?, ¿o, fins i tot, per a tasques específiques, corresponent cadascuna d'elles a una sola competència? La resposta a aquestes qüestions dependrà de cada cas.

En funció d'aquestes dificultats, es requerirà l'elecció del mètode més adient per a cada lloc de treball i dirigit a reunir les informacions i traduir-les en un llistat de competències.

Segons Lévy-Leboyer (2003), per elaborar una llista de competències d'una determinada professió es farà necessari:

- Precisar bé els objectius de l'anàlisi del lloc a estudiar.
- Estudiar les possibilitats de recollir les informacions necessàries¹⁰⁸.
- Precisar la forma que adoptarà la llista de competències¹⁰⁹.

5.1. Antecedents en l'anàlisi professional en base a les competències

Segons Jobert (1990), la identificació dels continguts de les ocupacions va derivar dels intents per aconseguir classificacions dels treballs, a fi d'establir diferents nivells de remuneració. Els primers antecedents en la identificació de continguts del treball van produir les categories de classificacions utilitzades als efectes de la negociació col·lectiva. En aquests anys de començaments del segle XX, les diferenciacions més descriptives no passaven de referir-se a categories com «treballador», «empleat», «capatàs», «supervisor», «gerent»; reflectint així, l'estat de l'organització del treball.

¹⁰⁸ Accés a documents escrits i a experts (persones que han ocupat o ocupen el lloc analitzat, els seus superiors i els formadors).

¹⁰⁹ Pot tractar-se simplement una llista de conceptes a les que s'afegiran eventualment definicions generals i/o exemples concrets o, fins i tot, exemples classificats que il·lustrin nivells diferents de competències.

Posteriorment, les descripcions van aparèixer molt lligades a la lògica dels llocs de treball descrits; aferrades a la descripció exhaustiva però també incloent un alt ingredient jeràrquic; diferenciant el treball de planta, del treball d'oficina i el treball de fer del treball de pensar.

Amb el temps, les classificacions van anar adquirint complexitat; la seva creixent importància en la negociació salarial va ocasionar la intervenció de l'estat per a la seva definició. Cada vegada més, noves branques de producció van ser objecte de classificació i la major quantitat de definicions disponibles va desembocar en el perfeccionament de tècniques d'anàlisi dels llocs de treball. Es van dissenyar i van establir un conjunt de mètodes per ponderar diferents factors d'incidència que pretenien establir la complexitat i profunditat d'un lloc de treball, de manera que es poguessin especificar les característiques educatives, habilitats, destreses i fins i tot, condicions físiques dels candidats. Així mateix les tècniques d'anàlisi de llocs van ser utilitzades per dissenyar escales salarials que prenen en consideració aspectes com la responsabilitat, l'esforç físic, l'esforç mental, l'ambient de treball, etc.

Els canvis en els continguts ocupacionals i en les formes d'organització del treball, així com les noves exigències en el desenvolupament competent dels treballadors, han delatat l'obsolescència dels mètodes "científics" d'anàlisi de llocs. L'alta especificació de tals anàlisi es contraposa amb la flexibilitat requerida en el desenvolupament eficient. La fragmentació d'activitats pròpia de l'anàlisi de llocs, no concorda amb la polivalència i la major participació exigida. La tradicional diferenciació entre qui fa i qui decideix es dilueix en les noves formes d'organització d'equips de treball autònoms i en la disminució dels nivells intermitjos, típica de les estratègies organitzacionals més igualitàries.

S'han perfeccionat actualment diverses metodologies per a l'anàlisi ocupacional que pretenen identificar continguts ocupacionals i facilitar la descripció de les competències requerides per al desenvolupament en una ocupació. A partir de tal descripció se segueixen sustentant moltes de les activitats de gestió de recursos humans (selecció, promoció, remuneració, capacitació, certificació, avaluació).

A continuació se citen algunes interpretacions d'anàlisi ocupacional recollides per Vargas

Zúñiga (2004) en Cinterfor/OIT, INEM d'Espanya, Secretaria del Treball i Previsió Social de Mèxic, SENA de Colòmbia i *American College Testing (ACT)*.

*Cinterfor/OIT*¹¹⁰ considera l'anàlisi ocupacional com aquell procés d'identificació a través de l'observació, l'entrevista i l'estudi, de les activitats i requisits del treballador i els factors tècnics i ambientals de l'ocupació. Comprèn la identificació de les tasques de l'ocupació i de les habilitats, coneixements, aptituds i responsabilitats que es requereixen del treballador per a l'execució satisfactòria de l'ocupació, que permeten distingir-la de totes les altres (Agudelo, 1993).

També, Pujol (1980) ho va definir com el procés de recollida, ordenament i valoració de la informació relativa a les ocupacions, tant en el que es refereix a les característiques del treball realitzat, com els requeriments que aquestes plantegen al treballador per a un acompliment satisfactori.

L'anàlisi ocupacional va ser molt utilitzat en la dècada dels vuitanta i encara avui s'aplica en alguns casos. La seva fórmula bàsica radica a definir la sentència inicial del treball: Què fa el treballador, per a qui ho fa i com ho fa? Inclou també l'enunciat de les habilitats i destreses necessàries, així com els coneixements aplicats. Un aspecte notori és la inclusió de característiques físiques com ara la coordinació, la destresa i els diferents tipus d'esforç o desplaçament físic en una determinada tasca.

L'OIT en el seu glossari de termes (1993b), defineix l'anàlisi ocupacional com l'acció que consisteix en «identificar, per l'observació i l'estudi analític i sistemàtic, els coneixements, habilitats, actituds i altres informacions, considerades com a necessàries per a una ocupació i referents a l'acompliment d'una persona, en les formes de competències o qualificacions» (1993b:4)¹¹¹.

¹¹⁰ Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional. Per major informació, consultar a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/> i *Organización Internacional del Trabajo*, accessible a <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>. Data de consulta: 15 de maig de 2005.

¹¹¹ El Glosari es troba disponible a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/glosario.pdf>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

Per l'*Instituto Nacional de Empleo de España* (INEM)¹¹², el procés d'anàlisi ocupacional se centra en la revisió de diferents fonts (classificació d'ocupacions, informació econòmica sectorial, estudis de necessitats de formació) i es desenvolupa en dos grans fases: la primera és l'establiment de l'estructura ocupacional de la família professional i la segona és la determinació de perfils professionals de les ocupacions.

L'INEM utilitza el mètode d'anàlisi funcional¹¹³ i el considera un instrument superador de l'anàlisi de tasques i que considera a l'ocupació com un conjunt d'activitats professionals pertanyents a diferents llocs de treball amb característiques comunes, tasques dels quals es realitzen amb normes, tècniques i mitjans semblants, i responen a un mateix nivell de qualificació.

El perfil professional, resultant en la segona fase, és la descripció de competències i capacitats requerides per al desenvolupament d'una ocupació, així com les seves condicions de desenvolupament professional; està compost per la declaració de la competència general; la descripció de les unitats de competència; la identificació de les realitzacions professionals; la descripció i agrupament de les tasques i l'especificació dels criteris d'execució (INEM, 1995).

La *Secretaría del Trabajo y la Previsión Social* de Mèxic (STPS)¹¹⁴ (1986) defineix l'anàlisi ocupacional com una metodologia enfocada a l'obtenció, ordenació i valoració de dades relatives als llocs de treball, els factors tècnics i ambientals característics en el seu desenvolupament i les habilitats, coneixements, responsabilitats i exigències requerits als treballadors per al millor desenvolupament de la seva feina. Per això, es recull la informació en els centres de treball, es classifiquen en ocupacions els llocs relacionats dins seu i s'integren, una vegada classificats, en un catàleg.

Per una altra banda, el *Servicio Nacional de Aprendizaje* de Colòmbia (SENA)¹¹⁵ (1998) defineix el concepte d'estudi ocupacional com la recopilació sistemàtica, processament i valoració de la informació referent al context empresarial, econòmic, laboral, tecnològic i

¹¹² Per ampliar informació sobre l'INEM es consultar a <http://www.inem.es/> Data de consulta: 30 de maig de 2005.

¹¹³ Respecte a l'anàlisi funcional es tractarà al capítol 6, on s'aprofundirà sobre el seu concepte i els diferents mètodes.

¹¹⁴ Per ampliar informació sobre l'STPS es pot consultar a <http://www.stps.gob.mx/> Data de consulta: 30 de maig de 2005.

educatiu d'un sector ocupacional, a les funcions que desenvolupen les empreses d'aquest sector per aconseguir el seu propòsit, a les estructures ocupacionals i a les competències laborals associades a cada àrea ocupacional.

El procés que està treballant aquesta institució en l'àmbit de la formació basada en competència laboral, facilita la definició de l'estudi ocupacional associat, no només en la identificació de les característiques del sector ocupacional, sinó també, en la identificació de les funcions productives i elaboració de normes de competència laboral i titulacions requerides pel sector.

El *Servicio Nacional de Aprendizagem Industrial* de Brasil (SENAI)¹¹⁶ (2002) ho emmarca també en el concepte de *perfil profesional* i defineix l'anàlisi ocupacional o de la professió com la descripció del què idealment cal saber realitzar en el camp professional corresponent a una determinada qualificació. És el marc de referència, l'ideal per al desenvolupament professional, que, comparat amb el desenvolupament real de les persones, indica si són o no competents, si estan o no qualificades per actuar en el seu àmbit de treball. S'expressa en termes de competències professionals.

Cal anotar que el SENAI defineix la *qualificació profesional* com un conjunt estructurat de competències amb possibilitat de reconeixement al mercat laboral i que poden ser adquirides mitjançant formació, experiència professional o una combinació d'ambdues.

Per a l'*American College Testing* (ACT)¹¹⁷ (1998) l'anàlisi professional és la recol·lecció sistemàtica i analítica de la informació sobre les accions que realitzen els empleats en el desenvolupament de les tasques relacionades amb la seva ocupació.

Aquesta organització va desenvolupar una metodologia d'anàlisi ocupacional a 1993 per identificar les competències i destreses comunes a través de totes les ocupacions dins d'un entorn de treball. Una vegada obtinguts els comportaments comuns, es demana a grups de treballadors que classifiquin tals comportaments en termes de la importància

¹¹⁵ Per a més informació sobre el SENA es pot accedir en xarxa a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/senai/>. Data de consulta: 30 de maig de 2005.

¹¹⁶ Per ampliar informació sobre el SENAI es pot consultar http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/senai/senai_60.htm. Data de consulta: 30 de maig de 2005.

que tenen per a la seva ocupació i la freqüència en què els practiquen. Ja classificats i ponderats; els comportaments donen una idea del tipus de competència que ha de treballar-se amb els professionals per millorar transversalment la seva ocupabilitat. D'aquesta manera, els programes educatius i de formació poden enfocar el desenvolupament de les competències transferibles aconseguint majors efectes en l'eficàcia i eficiència dels treballadors.

5.2. Mètodes per identificar les competències

Fent una revisió dels mètodes que s'empren per identificar les competències professionals d'una determinada ocupació o lloc de treball, veiem que s'utilitzen diferents i variades estratègies i metodologies. A continuació mostrem una aproximació als diferents mètodes:

- Anàlisi conductista (centrat en el perfil)
- Anàlisi funcional
- DACUM¹¹⁸
- SCID¹¹⁹
- AMOD¹²⁰
- Anàlisi constructivista

¹¹⁷ Per ampliar informació sobre l'ACET es pot consultar en xarxa a <http://www.act.org/>. Data de consulta: 30 de maig de 2005.

¹¹⁸ El DACUM (*Developing a Curriculum*) és el mètode de desenvolupament d'un currículum.

¹¹⁹ El SCID - *Systematic Curriculum and Instructional Development* (Desenvolupament Sistemàtic de Currículum Instrucciona), és un anàlisi detallat de les tasques realitzat amb l'objectiu de facilitar la identificació i realització d'accions de formació altament rellevants a les necessitats dels treballadors. Pot fer-se com un aprofundiment del DACUM o a partir de processos productius especificats an base a altres metodologies (opinió d'experts o entrevistes amb treballadors, per exemple) que produeixin una ordenació de les tasques que componen un lloc de treball).

El SCID facilita l'elaboració de guies didàctiques centrades en l'autoaprenentatge de l'alumne. Per a elaborar les guies es requereix formular criteris i evidències de desenvolupament eficaç que posteriorment faciliten l'avaluació.

¹²⁰ AMOD (per les inicials en anglès) és una variant del DACUM, caracteritzada per establir una forta relació entre les competències i subcompetències (habilitats) definides en el mapa DACUM, el procés amb el què s'aprèn i l'avaluació de l'aprenentatge. El mapa AMOD és una espècie de mapa DACUM ordenat seqüencialment amb sentit pedagògic per a facilitar la formació del treballador i guiar a l'instructor. Sòl utilitzar-se perquè els treballadors s'autoavaluin i defineixin, de forma autònoma, les seves necessitats de formació.

5.2.1. Anàlisi conductista

Segons l'analista Adams (1995/1996), els orígens de l'educació i la capacitació basada en competències als Estats Units es donen en els anys 20, encara que el moviment modern de la competència va començar a finals dels seixanta i principis dels setanta. En el seu moment un dels pioners era el professor de psicologia de la Universitat de Harvard, David McClelland, qui argumentava que els tradicionals exàmens acadèmics no garantien l'èxit ni en el treball ni a la vida i que, amb freqüència, discriminaven a minories ètniques, dones i altres grups vulnerables en el mercat de treball. McClelland creia que calia cercar altres variables –competències– que poguessin predir cert grau d'èxit o, al menys, ser menys desviades.

Seguint aquesta línia de pensament, Mertens(1996) explica que un dels projectes que es va realitzar als Estats Units va ser la identificació dels atributs dels diplomàtics que més èxit tenien. Aplicant una mostra basada en un criteri de efectivitat prèviament determinat, es van realitzar entrevistes sobre el comportament en determinats moments. Als entrevistats se'ls va demanar que identifiquessin situacions importants en el seu treball que tinguessin a veure amb els objectius de la seva funció, i que destaquessin els resultats positius o negatius. Després se'ls va demanar que expliquessin què havien fet exactament en cada moment.

Durant la dècada següent (anys 70-80), altres estudis similars van ser realitzats, sobretot amb gerents. En els vuitanta, a Richard Boyatzis¹²¹ li demanen si es podria arribar un model genèric de competència general que definís aquelles característiques d'un individu que guarden relació causal amb la seva actuació efectiva en el seu lloc de treball. Sota aquesta òptica, competències poden ser motius, característiques de la personalitat, habilitats, aspectes d'autoimatge i del seu rol social, o un conjunt de coneixements que un individu està utilitzant (Adams, 1995/1996).

¹²¹ Boyatzis (1982). *The competent manager: a model for effective managers*. Nova York: Wiley. Citat per Lévy-Leboyer, C. (2003:71).

Quadre 10. Model genèric de competències gerencials de Richard Boyatzis

Clúster	Competències
1. Gestió i acció per objectius	Orientació a l'eficiència, proactiu, ús dels conceptes per a diagnosticar, consideració dels impactes.
2. Lideratge	Confiança en sí mateix, presentacions orals, conceptualització, pensament lògic*
3. Gestió de recursos humans	Ús de poder/potències socialitzades, gestió de processos grupals, comentaris o referències positives cap a les persones*, autoavaluació / crítica precisa*
4. Dirigir subordinats	Utilitzar el poder unilateral (*), desenvolupar a tercers*, espontaneïtat
5. Enfocar a altres persones	Objectivitat perceptual, autocontrol, persistència i adaptabilitat.
6. Coneixement específic*	

* Competències mínimes.

Font: Adaptació d'Adams (1995/1996)¹²²

L'actuació professional efectiva és un element central en la competència i es defineix en la forma com es poden assolir resultats específics amb accions específiques, en un context determinat de polítiques, procediments i condicions de l'organització. En aquest sentit, la competència s'entén sobretot, com una *habilitat* que reflecteix la *capacitat* de la persona i descriu el que el subjecte pot fer i no necessàriament el què fa, ni tampoc el què sempre fa, independentment de la situació o circumstància (Adams, 1995/1996).

Competències professionals d'aquesta manera són, aleshores, aquelles característiques que diferencien una actuació per sobre d'altres. Aquelles característiques necessàries per a realitzar el treball, però que no condueixen a una actuació superior, varen ser denominades competències mínimes (Mertens, 1996).

Segons Mertens (1996), la gran diferència de l'anàlisi conductista amb l'anàlisi funcional¹²³, que es tractarà a continuació, és que el primer parteix de la persona que fa bé la seva feina en el seu treball d'acord amb els resultats esperats, i defineix el lloc de treball en termes de les característiques d'aquestes persones. L'èmfasi d'aquesta actuació i de les competències són les característiques de fons que causen l'acció d'una persona.

¹²² Extret de Mertens (1996:71).

¹²³ Es tractarà en el capítol següent.

Per la seva part i en el seu moment, veurem com l'anàlisi funcional descriurà el lloc o la funció, compostat per elements de competència i amb criteris d'avaluació que indicaran els mínims o estàndards requerits.

Una altra diferència consisteix en que en el conductisme s'identifiquen les característiques de la persona (centrat en el perfil) que causa les accions de l'actuació desitjada, mentre que en l'anàlisi funcional la competència és quelcom que una persona ha de fer o hauria d'estar en condicions de fer. És una descripció d'una acció, conducta o resultat que la persona competent ha d'estar en condicions de mostrar.

Segons Adams (1995/1996), els desavantatges o les crítiques al model conductista són, entre d'altres:

- La definició de competència és tan àmplia que pot cobrir quasi qualsevol cosa, sense centrar-se en el què és comú en quant a motivacions, personalitats, funcions, habilitats i coneixements.
- La distinció entre competències mínimes i competències efectives no és molt clara i, de fet, és simplement una qüestió de matís.
- Els models són històrics, és a dir, relacionats amb l'èxit en el passat i, per tant, poc apropiats per les organitzacions actuals que es troben en canvis constants.

5.2.2. Anàlisi funcional

L'anàlisi funcional és una tècnica que s'utilitza per a identificar les competències professionals inherents a una funció productiva. Tal funció pot estar definida a nivell d'un sector ocupacional, una empresa, un grup de empreses o tot un sector de la producció o de serveis. Es poden fer anàlisis funcionals amb diferents nivells de partida: un sector ocupacional (educació); ocupacions transversals a diferents sectors (seguretat i salut ocupacional); o una ocupació (professor d'Educació Física a secundària). Això fa evident la flexibilitat de l'anàlisi funcional. Encara que va ser pensat com una eina d'anàlisi per a una escala àmplia, també pot ser útil en l'anàlisi d'ocupacions en determinats subsectors i, fins i tot, en organitzacions específiques (Mansfield i Mitchell, 1996).

L'anàlisi funcional té la seva base en l'escola de pensament funcionalista en la sociologia, aplicada com filosofia bàsica del sistema de competència laboral a Anglaterra. Els orígens van ser els diferents intents de revisar i adequar els sistemes de formació i capacitació d'aquell país (Mertens, 1996).

En 1980 es va elaborar un document bàsic que va donar origen a la nova iniciativa de la *capacitació*, el què a la vegada va conduir a la presentació de la idea de les *National Vocational Qualification (NVQ)*¹²⁴ i a la instal·lació del corresponent *National Council for Vocational Qualifications (NCVQ)*¹²⁵, cap a 1986. L'adaptació de la filosofia de les competències va ser, segons alguns analistes, sobre tot, producte de les tasques dels assessors en la comissió del servei de treball. Els components o les variables en l'anàlisi funcional es van desenvolupar en la mesura que es van observar límits o deficiències (Mertens, 1996).

L'anàlisi funcional ha estat acollit per la nova teoria de sistemes socials com el seu fonament metodològic-tècnic. En aquesta teoria, l'anàlisi funcional no es refereix al «sistema» en sí, en el sentit d'una massa o un estat que cal conservar, o d'un efecte que cal produir, sinó que és per analitzar i comprendre la relació entre sistema i entorn, és a dir, la «diferència» entre tots dos (Luhmann, 1991).

Des d'aquesta perspectiva, els objectius i funcions de l'empresa no s'han de formular des de la seva organització com sistema tancat, sinó en termes de la seva relació amb l'entorn, des d'una perspectiva holística. L'empresa no és un estat que es pugui conservar fent-la «funcionar» com un sistema tancat, sinó només com a relació amb el context, es a dir, amb el mercat, la tecnologia, les relacions socials i institucionals. En conseqüència, la funció de cada treballador en l'organització ha d'entendre's no només en la seva relació amb l'entorn de l'empresa o organització, sinó que ell també constitueix subsistemes dins del sistema empresa, on cada funció és l'entorn d'una altra (Mertens, 1996).

¹²⁴ Per ampliar informació sobre el Sistema Nacional de Competències Professionals (NVQ) es pot consultar en xarxa a <http://www.dfes.gov.uk/nvq/>. Data de consulta: 30 de maig de 2005.

¹²⁵ Aquest Consell Nacional és establert a 1986 per reformar el sistema ocupacional existent de les qualificacions a Anglaterra, País de Gal·les i Irlanda del Nord. El Consell està instituint un sistema de l'acreditació per a les qualificacions concedit per als diversos nivells de la capacitat ocupacional pels cossos aprovats. Està dissenyant el nou marc de les NVQ, que incorporaran les qualificacions que resolen criteris convinguts dins d'una estructura simple de nivells. Les primeres acreditacions dins del marc de NVQ van ser fetes en 1987 i els primers quatre nivells van ser considerats per funcionals abans de 1991. Per a major informació, es pot consultar <http://www.dfes.gov.uk/nvq/index.html>. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

L'anàlisi funcional parteix de l'existent com a contingent, com a probabilitat, i ho relaciona amb diferents punts de vista del problema, que en aquest cas és un resultat concret que s'espera. És a dir, cerca la relació entre un problema, el resultat desitjat i la manera en la que s'ha resolt. A més, intenta fer comprensible i intel·ligible que el problema es pot resoldre de diferents maneres.

L'anàlisi funcional serveix també com a guia per indagar sobre altres possibilitats d'equivalències funcionals ja que és un mètode comparatiu. En termes de competències, analitza les relacions que existeixen entre resultats i habilitats, coneixements i aptituds dels treballadors, comparant les unes amb les altres (Mertens, 1996).

Pel mateix Mertens (1996), el valor explicatiu del mètode funcional i dels seus resultats depèn de com s'especifiqui la relació entre el problema o objectiu i la possible solució al mateix. És a dir, quines condicions s'indiquen per a limitar la possibilitat, el que significa que s'estigui apel·lant a la causalitat entre estratègia de solució i resultats. Al mateix temps, el coneixement sobre la causalitat es dona en la *comparació* entre les diferents relacions que existeixen entre problema/resultat i solució.

Traduint la idea anterior a les competències, s'analitzen les diferents relacions que existeixen en les empreses entre els resultats i les habilitats, coneixements i aptituds dels treballadors, comparant unes i altres. La relació de la funció constitueix el principi de la selecció de les dades rellevants. En aquest cas, es busquen aquells elements d'habilitats i coneixements rellevants per a la solució del problema i/o resultat, més enllà del que ja està resolt.

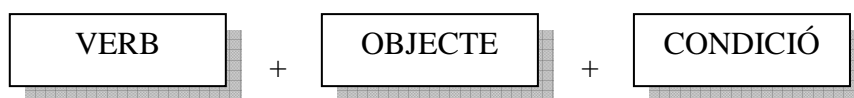
L'anàlisi funcional no és, de cap manera, un mètode exacte. No obstant, el punt de suport és que quan més diverses siguin les circumstàncies que puguin confirmar les habilitats i coneixements requerits per part dels treballadors, més valor de coneixement de la *funció* tindran els resultats de l'anàlisi.

L'anàlisi funcional és un mètode de treball per apropar-se a les competències requerides mitjançant una estratègia deductiva que s'inicia establint el propòsit principal de la funció

productiva o de serveis sota anàlisi i es pregunta successivament quines funcions cal dur a terme per permetre que la funció precedent s'aconsegueixi.

És ideal realitzar-lo amb un grup de treballadors que coneguin la funció analitzada. El seu valor com eina parteix de la seva representativitat. En la seva elaboració se segueixen certes regles dirigides a mantenir uniformitat de criteris. El *propòsit clau* descriu el què cal aconseguir i es centra en mostrar el resultat de l'activitat productiva sota anàlisi. La redacció del propòsit principal, propòsit clau, o funció clau de l'empresa, se sol elaborar o redactar utilitzant un verb que descriu una actuació (verb) sobre un objecte (el producte obtingut) i tanca enunciant una condició relacionada amb la funció descrita seguint l'estructura¹²⁶:

Figura 4. Formulació del propòsit o funció clau d'una activitat productiva



Font: Vargas Zúñiga (2004:40)

A continuació intentarem apropar-nos a les diferents interpretacions de anàlisi funcional que han estat emprades per diferents organitzacions amb responsabilitats en l'àmbit de l'educació i la formació professional i que han estat recollides per Vargas Zúñiga (2004).

El *SENA* colombià (2003) descriu l'anàlisi funcional com un mètode de qüestionament i d'enfocament que permet la identificació del propòsit clau de la subàrea de treball, com a punt de partida per enunciar i correlacionar les funcions que han de desenvolupar les persones per aconseguir-ho, fins a especificar les seves contribucions individuals.

¹²⁶ Alguns exemples de propòsit clau segons Vargas Zúñiga (2004:47): produir i comercialitzar paper d'acord amb les necessitats dels clients; buscar, processar i vendre carn vermella i blanca i els seus productes derivats, per satisfer les necessitats dels clients; construir obres que satisfacin les necessitats dels clients, complint la normativa i legislació vigents; operar serveis bancaris que satisfacin les necessitats financeres i similars dels clients, de manera contínua; crear, subministrar i divulgar, produccions electròniques de ràdio, cinema i TV per al públic general i específic; produir i processar llana per al mercat nacional i mundial; operar serveis d'educació tècnica i capacitació, basats en normes de competència.

Per altra banda, el *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral* de Mèxic (CONOCER) (1998), per detectar els elements de competència que es presenten en una activitat productiva complexa, com les que normalment s'evidencien en les organitzacions productives, compta amb l'anàlisi de les funcions tot fent una concreció successiva de les funcions productives fins a trobar les funcions realitzables per una persona, que són els elements de competència. L'anàlisi de les funcions té la finalitat d'identificar aquelles que calen per a la consecució del propòsit principal, és a dir, reconèixer –per la seva pertinència– el valor afegit de les funcions. El resultat de l'anàlisi s'expressa mitjançant un mapa funcional o arbre de funcions.

En el cas del *Regne Unit*, el desenvolupament de les *National Occupational Standards* (NOS) pel *National Council for Vocational Qualifications* (NVQ) amb la *School Curriculum and Assessment Authority* (SCAA)¹²⁷ va utilitzar com a base una estructura de normes de realització eficaç i eficient de cobertura nacional. Les normes descriuen la competència requerida en una determinada àrea i s'elaboren a partir de l'anàlisi de les funcions ocupacionals. Aquest enfocament implica la identificació de l'objectiu fonamental o l'anteriorment anomenat també propòsit clau, de l'àrea sota anàlisi¹²⁸, per després continuar amb la definició de les funcions que haurien de ser desenvolupades a fi d'aconseguir tal propòsit clau.

Essencialment, l'anàlisi funcional és un procés de desglossament o concreció que avança del més general cap al més particular una vegada identificat el propòsit clau i cercant el «què cal fer per aconseguir-ho?» (NVQ, 1991; CONOCER, 1998).

Aquest procediment s'efectua fins a arribar al nivell en el qual la funció a realitzar, que respon a la pregunta formulada, pot ser duta a terme per una sola persona. És aquí quan apareix la competència professional d'un treballador. Normalment això passa entre el quart i cinquè nivell de concreció en l'arbre o mapa funcional¹²⁹.

¹²⁷ Major informació accessible a <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/>. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

¹²⁸ L'àrea d'anàlisi pot ser, segons la cobertura, a nivell de sector, o d'empresa, o d'ocupació.

Quadre 11. Nivells de qualificacions nacionals (NVQ)

El marc de competències / qualificacions comprèn cinc nivells per a poder cobrir amb NVQ des del més bàsic-mínim fins a representar als professionals

Quant més elevat el nivell, més gran seria la presència de les següents característiques:

- Amplitud i abast de la competència;
- Complexitat i dificultat de la competència;
- Requeriments d'habilitats especials;
- Habilitat per a realitzar activitats especialitzades;
- Habilitat per a transferir competències d'un context de treball a un altre;
- Habilitat per organitzar i planificar el treball;
- Habilitat per supervisar a altres.

Font: NCVQ (1991)¹³⁰

Aquesta introducció als principis bàsics de l'anàlisi funcional ajuden a ubicar els mètodes funcionals seguits al voltant de les competències professionals, així com l'evolució que han tingut.

Aquest anàlisi se centra en el què el treballador aconsegueix, és a dir en els resultats; mai en el procés que segueix per obtenir-los¹³¹ (Transcend, 1995; Handley, 1996). Per això, es desglossen els rols de treball en unitats i aquestes en elements de competències, seguint el principi de descriure en cada nivell els productes¹³².

Per altra banda, els australians Gonczi i Athanasaou (1996) proposen un enfocament d'anàlisi funcional modificat respecte a l'anàlisi funcional proposat per les NVQ, més coherent amb les seves referències teòriques. Proposen un anàlisi de la competència com una relació holística o integrada, que analitza la complexa combinació d'atributs (coneixements, actituds, valors i habilitats) necessaris per a l'actuació professional en situacions específiques. És holístic en el sentit que integra i relaciona atributs i tasques, permet que succeeixin varies accions intencionals simultàniament i té en compte el context i la cultura del lloc del treball. Ens permet incorporar l'ètica i els valors com elements de l'actuació competent i el fet de que és possible ser competent de diferents maneres.

¹²⁹ Dins d'aquest apartat sobre l'anàlisi funcional es dedicarà una part a aprofundir sobre el mapa funcional.

¹³⁰ Citat en Mertens (1996:76).

¹³¹ Aquesta és la seva principal diferència amb l'anàlisi de tasques i anàlisi de llocs.

L'*INTECAP* de Guatemala (2001) estableix que les etapes en la realització de l'anàlisi funcional requereixen conformar i formar un Comitè de Normalització; aplicar els principis bàsics i el procediment de desglossament propi de l'anàlisi funcional i, finalment, verificar i validar el mapa funcional.

En resum, Vargas Zúñiga (2004) destaca les dues regles que considera més importants per elaborar l'anàlisi funcional¹³³:

1. *L'anàlisi funcional s'aplica del general al particular*. S'inicia amb la definició del propòsit clau de l'organització i conclou quan s'arriba al nivell que la descripció cobreix funcions productives simples –elements de competència– que poden ser desenvolupades per un treballador.
2. *L'anàlisi funcional ha d'identificar funcions delimitades* (discretes) separant-les del context laboral específic. Es tracta d'incloure funcions d'inici i de fi que siguin plenament identificables. No es tracta de descriure les tasques circumscrites a un lloc de treball, més aviat d'establir les funcions desenvolupades en el context de l'àmbit ocupacional en el què es duen a terme¹³⁴. Això facilita la transferibilitat de les esmentades funcions a altres contextos laborals i evita que quedin reduïdes a un lloc específic¹³⁵.

El procés de desglossament de les funcions es fa seguint la lògica de causa-efecte. Al realitzar el desglossament, cal verificar el què ha d'aconseguir-se per a aconseguir el resultat descrit en la funció que està sent estudiada. D'aquesta manera, el desglossament o concreció d'una funció en el següent nivell, està representant el què cal aconseguir

¹³² Aquests conceptes són tractats al capítol 2.3. sobre la normalització de les competències d'aquesta part de la treball de recerca.

¹³³ Diferents manuals amb informació detallada poden consultar-se al Banc d'eines www.cinterfor.org.uy/competencia_laboral/banco_de_herramientas.

¹³⁴ Normalment, les subfuncions que apareixen en el quart i/o cinquè nivell de concreció ja inclouen èxits laborals que un treballador és capaç d'obtenir i estarem parlant d'unitat i d'elements de competència. Tals especificacions podran notar-se millor en l'exemple de mapa funcional que s'inclou en més endavant i en el capítol sobre la normalització.

¹³⁵ Un clar exemple de la transferibilitat de les funcions a diferents contextos s'obté en la funció *transportar materials, persones o valors*. Tal funció pot descriure el treball d'un conductor de camió, autobús, cotxe blindat o taxi (Mertens, 1996).

D'igual forma, la funció «atendre clients i resoldre els seus dubtes» descriu el treball que pot donar-se en el context de la recepció d'un hotel, una tenda de departaments, o la recepció d'una oficina de negocis. Per descomptat la funció ha d'especificar-se en el seu camp d'aplicació; però les competències que es posen en joc per a aquest cas, són perfectament transferibles a diferents contextos.

perquè l'esmentada funció es dugui a terme. La pregunta clau en el desglossament és, com ja hem dit: «Què cal fer perquè això s'aconsegueixi?»

5.2.2.1. Mètodes per a l'anàlisi funcional

Els processos de reestructuració industrial han posat en evidència que les trajectòries de canvi que conformen la dinàmica dels llocs de treball inclouen dimensions múltiples i diverses. Aquest procés es verifica no només dins dels límits de la pròpia empresa o organització sinó que, donat el caràcter sistèmic que adquireix, inclou l'entorn i impacta sobre els diferents eslabons que la conformen i s'hi relacionen (Novick, Bartolomé, Buceta, Miravalles i Senén, 1998).

Per tant, amb l'objectiu d'analitzar els canvis que efectivament s'estan donant en els diferents llocs de treball, resulta necessari abordar els diferents nivells (el propi lloc de treball, el departament o secció, l'empresa, la relació amb els clients, els usuaris, els companys, els alumnes, etc.), a través dels quals puguin comprendre's les estratègies de recerca de nous patrons de competitivitat i la funció que compleixen les competències professionals en aquesta escomesa.

De manera més o menys sistemàtica, les empreses comencen a requerir dels seus treballadors la mobilització d'un altre tipus de competències. La capacitat de diagnòstic i selecció entre un conjunt disponible de possibilitats, així com l'elecció d'alternatives d'acció que s'ajustin als objectius fixats per les empreses i organitzacions, són requeriments que impliquen un nou posicionament del treballador en relació amb el seu entorn.

L'observador, sovint, es troba davant d'una tasca que comporta elements, processos i activitats professionals que no són merament observables i que augmenta el grau de variabilitat –tecnològica, de procés i d'entorn- al que ha de fer front el professional. El desafiament radica en trobar eines que permetin el registre de la possible relació entre mitjans i finalitats presents en cada situació de treball. Donat que els compromisos al voltant de la qualitat i la productivitat i les noves polítiques del *management* ocupen avui

un lloc de gran rellevància, aquests nous imperatius, com ja hem dit, tenen caràcter sistèmic i operen com marcs de referència.

És així com la pròpia naturalesa dels canvis obliga a adequar les eines metodològiques existents per a l'anàlisi de les ocupacions professionals. Els mètodes tradicionals –tant els lligats al *job description* com a l'anàlisi ergonòmic- parteixen del supòsit que existeix una relació directa entre tasca i comportament, i apunten a obtenir un inventari de tasques i activitats lligades a un determinat lloc de treball i, de manera complementària, inclouen un detall de *sabers* requerits. Les limitacions d'aquest tipus d'anàlisi no semblen apreciar-se sinó fins l'aparició de dimensions menys concretes i, en conseqüència, menys codificables en els llocs observats (Novick, Bartolomé, Buceta, Miravalles i Senén, 1998).

Seguint la línia dels mateixos autors i en aquest context, pot assenyalar-se la importància de considerar al lloc de treball com integrant d'un espai amb múltiples relacions definides pels objectius, funcions i processos existents en l'empresa o organització sota circumstàncies determinades. Relacions que, a la vegada, es redefeixen a partir d'una particular distribució de rols entre agents individuals i la coordinació necessària, per exemple, entre organització del treball i estructura directiva o de govern del sistema.

Així doncs, el lloc de treball apareix com una dimensió d'un sistema complex que l'abarca i integra, presentant-se com un conjunt d'activitats cada cop menys estables i preestablertes, per les quals els treballadors han de desenvolupar i mobilitzar sabers de diferent naturalesa (conceptuals, procedimentals i actitudinals) i origen (formació inicial, continuada o experimental).

A continuació es mostren alguns mètodes per a la identificació de competències a partir de l'anàlisi d'un determinat lloc de treball. És important distingir entre ells aquells que només pretenen descriure les activitats, les funcions i les responsabilitats internes inherents al lloc de treball, d'aquells que permeten precisar les qualitats requerides per exercir correctament aquestes activitats, complir les funcions i assumir aquestes

responsabilitats. Aquests mètodes els diferenciarem en *no-estructurats*¹³⁶ i *estructurats* (Lévy-Leboyer, 2003).

Mètodes no-estructurats

a) L'observació

L'observació és, sens dubte, el mètode més utilitzat quan es tracta d'analitzar les competències que es requereixen en feines relativament simples. Pot ser més o menys rigorós, és a dir, implicar simplement l'observació de persones mentre fan la seva feina o incloure una relació detallada de la freqüència i durada dedicada a cada tasca.

En tots els casos, l'observació no permet recollir informacions sobre la dificultat o el grau d'importància d'una o altra tasca. No obstant, si l'observació va precedida d'un anàlisi de documents que permeti destacar aquells comportaments centrals d'una feina, i si va acompanyada d'una entrevista amb la persona observada, constitueix un mètode fàcil d'acceptar.

Però l'observació continua tenint un ús limitat en llocs de determinat nivell i, independent de la funció considerada, és subjectiva¹³⁷. Sobretot, l'observació no permet obtenir més que una llista de comportaments, encara que aquesta llista es presenti d'una forma molt sofisticada, per reagrupament en funció dels objectius principals del lloc de treball o, fins i tot, sota una seqüència temporal.

De totes maneres, quedaran per identificar les competències requerides per a cadascun dels segments de comportaments observats. Des d'aquest punt de vista, l'observació no pot ser més que una primera etapa de l'anàlisi d'un lloc de treball. I, sota el pretext de que es tracta d'un mètode evident per obtenir informació, no s'ha d'ignorar les fases en la formació dels observadors i l'elaboració de procediments per recompondre, anotar i classificar les informacions recollides.

¹³⁶ No precisen d'un instrument pre-establert.

¹³⁷ Els resultats obtinguts per dos observadors poden diferir sensiblement, per què tenen una idea a priori del què és important del lloc que observen

b) L'autodescripció

L'autodescripció de les activitats per la pròpia persona pot reemplaçar o completar l'observació i pot adoptar diferents formes:

- Anotar les activitats successives cada cop que canvien.
- Apuntar la naturalesa de l'activitat que es fa a cada interval de temps.
- Fer un llistat d'activitats al final de la jornada de treball.

En aquestes diferents modalitats, l'autodescripció té l'avantatge de no haver de mobilitzar a la persona que fa l'anàlisi i de permetre una comparació entre descripcions diferents. És especialment útil quan es tracta de feines que exclouen, o es fa inútil, la presència d'un observador.

En aquest cas també, caldrà una segona fase per concretar les competències requerides per a les diferents activitats.

c) L'entrevista

L'entrevista pot ser no estructurada, és a dir, sense una llista de preguntes preparada amb anterioritat, o estructurada, amb l'objectiu que abordi sistemàticament el contingut de les activitats, ja sigui per ordre cronològic o per ordre de les tasques a fer.

Malgrat l'aparent simplicitat, l'entrevista requereix una formació prèvia per part de l'entrevistador.

Aquest mètode permet obtenir no només una descripció de les activitats, sinó també informacions sobre el que la persona que ocupa el lloc considera important o difícil, i fins i tot allò que considera gratificant o pesat.

No obstant, i com els casos anteriors, els resultats són subjectius, ja que depenen de l'entrevistat i de l'entrevistador. L'entrevista descriptiva només permet obtenir dades sobre les activitats o utilitzar algun dels dos mètodes següents per

aconseguir la llista de les qualitats requerides (competències, aptituds i trets de personalitat).

d) El mètode d'incidents crítics

El mètode d'incidents crítics va estar creat per Flanagan (1954)¹³⁸ durant la Segona Guerra Mundial i encara s'està fent servir. Es tracta de recollir incidents que, segons els experts, són crítics o fonamentals en l'activitat descrita. Aquests incidents han d'haver estat realment observats i descrits en funció d'un problema a resoldre, en relació amb les intencions i amb els objectius de les persones afectades i de tal manera que les conseqüències dels diferents comportaments adoptats poden ser avaluats o, al menys, descrits amb precisió.

Entrevistats i entrevistadors han de conèixer perfectament el lloc analitzat, amb l'objectiu de saber triar els incidents claus o característics. Per altra banda cal descriure, sense ambigüïtat, l'objectiu de l'activitat que ha donat lloc a l'incident, tant si ha permès assolir el propòsit o no. La informació sobre l'incident ha de ser completa i incloure una descripció detallada del què ha fet la persona en realitat, del què no ha fet i del què hauria d'haver fet.

Una bona manera de presentar a l'entrevistat el què se li demana consisteix en demanar-li si recorda algun cop que especialment va fer alguna cosa prou bé que el va possibilitar aconseguir el seu propòsit i una ocasió en què va succeir el contrari.

Aquest mètode és molt ric ja que permet obtenir informacions que no s'obtidrien en una entrevista clàssica. Requereix, evidentment, un anàlisi del contingut del repertori d'incidents. El millor procediment consisteix en fer la llista dels comportaments implicats i classificar-los, a fi i efecte de presentar els resultats d'un conjunt d'incidents com una llista de comportaments (precisant la seva freqüència i importància) avaluats en funció de les conseqüències dels incidents referits.

e) El mètode dels aconteixements comportamentals

Aquest mètode, creat per Boyatzis (1982)¹³⁹, és una variant del mètode anterior i consisteix en analitzar un menor nombre d'aconteixements però amb major detall. Per exemple, en l'estudi de les competències gerencials dut a terme pel creador del mètode, i ja comentat amb anterioritat, l'entrevistat havia de citar els termes exactes emprats per un directiu per fer rectificar un procediment ineficaç a un dels seus subordinats quan aquest no està disposat a acceptar la seva errada.

Sigui quina sigui la manera d'utilitzar-lo, el mètode d'incidents crítics no és, a fi de comptes, més que una forma d'entrevista estructurada amb un caire particular que té els avantatges i limitacions de qualsevol entrevista¹⁴⁰.

f) La quadrícula de Kelly

Amb la idea que cadascú interpreta el món exterior a partir d'un conjunt personal de conceptes i, que aquest determina tant la seva manera de comportar-se com de percebre i d'explicar el comportament als altres, Kelly ha elaborat una teoria sobre les qualitats requerides. Aquesta teoria fonamenta el mètode conegut com quadrícula de Kelly i que pretén obtenir una llista d'aquests elements i definir el seu significat (recollit a Lévy-Leboyer et al., 1985).

En el cas de l'anàlisi d'un lloc de treball, es precisa els conceptes que diferencien els bons comportaments dels dolents, o els bons empleats dels no tant bons i, en conseqüència, les qualitats requerides per assegurar eficaçment una funció determinada.

Un dels encerts d'aquest mètode és que permet fer arribar fins el límit el procediment d'anàlisi d'un lloc de treball, ja que fa que siguin els experts directament els que indiquen les qualitats requerides per un lloc determinat. A

¹³⁸ Flanagan, J. C. (1954): The critical incident technique. En *Psychological Bulletin*, 51, 327-358. Citat a Lévy-Leboyer (2003:70).

¹³⁹ Boyatzis (1982). *The competent manager: a model for effective managers*. Nova York: Wiley. Citat per Lévy-Leboyer, C. (2003), 71.

més, aquesta llista de qualitats es pot considerar en relació al conjunt del lloc de treball o solament en relació a les diferents funcions i, fins i tot, en relació amb cadascuna de les tasques específiques que el componen¹⁴¹. Això vol dir que la llista i la descripció de les tasques i de les funcions ha d'aconseguir-se abans de posar en pràctica la pròpia quadrícula.

El procés a seguir per aplicar aquest mètode és el següent:

- Primer, crear una llista de conceptes descriptius de les qualitats requerides. Per fer-ho, es requereix de la presència d'experts que coneixin bé el lloc de treball, bé perquè tenen experiència personal, bé perquè dirigeixen als que l'ocupen.

També és necessari disposar d'una llista d'elements de les persones que ocupen el lloc, de les funcions que defineixen el lloc analitzat o, també, de les tasques específiques que en formen part¹⁴².

Aquesta llista també dependrà de la possibilitat que tinguin els experts de confeccionar una llista suficient de persones que ocupen actualment, o hagin ocupat abans, el lloc analitzat i de qui hagin tingut l'ocasió d'observar en bones condicions.

- La llista de qualitats requerides serà, aleshores, creada per triangulació dels elements. Aquest terme designa la comparació triangular dels elements presos de tres en tres. Aquesta comparació, que sembla lúdica en un primer moment, constitueix de fet un procediment cognitiu molt útil per fer que els experts explicitin els seus coneixements.

¹⁴⁰ (1) Flexibilitat i subjectivitat en l'aproximació. (2) Necessitat d'un anàlisi de contingut dels incidents recollits. (3) Necessitat d'interrogar-se sobre les qualitats emprades en els incidents favorables o els absents en aquells que han donat un mal resultat.

¹⁴¹ Per exemple, si es pretén definir les qualitats requerides per a un docent, és possible fer l'anàlisi al nivell del conjunt de les seves responsabilitats o fer-ho per a uns objectius concrets com, per exemple, la programació de la seva assignatura, la relació amb els pares o el control del grup-classe davant un alumne problemàtic.

¹⁴² La naturalesa dels elements triats depèn de la complexitat del lloc de treball i de la diversitat de funcions i de les tasques que el componen: la tria s'ha de fer de tal manera que la llista dels elements no sigui massa llarga, però sense deixar de costat elements essencials del lloc de treball.

Per realitzar la triangulació es prepara un joc de cartrons, cadascun amb el nom d'un element¹⁴³.

- Quan els elements són individus que ocupen el lloc, els cartrons es reparteixen en dos paquets (els més bons i els no tant bons).

Després, es convida a l'expert a extraure, a l'atzar, dos cartrons dels bons i un dels no tant bons i a precisar què és el què diferencia als dos primers del tercer.

- Quan els elements són funcions o tasques l'expert extrau tres cartrons i és convidat a dir quines són les qualitats requerides per dues d'elles però no per la tercera.
- En tots els casos, la triangulació no s'acaba aquí. La *interrogació* ha de continuar a fi d'obtenir l'enunciat de les qualitats precises i, sobretot, no ha d'aturar-se quan l'expert proposa nocions essencialment descriptives¹⁴⁴ sinó que ha de seguir fins que apareixin les qualitats que siguin realment requisits pel lloc de treball en qüestió¹⁴⁵.
- La llista de qualitats així establertes serviran per confeccionar la quadrícula que tindrà, en les abisses les qualitats i, en les ordenades, els llocs, funcions o tasques (segons el grau de concreció triat).

Diferents experts (preferiblement diferents als que han fet la triangulació) hauran de puntuar la importància de cada qualitat per a l'èxit de cada lloc (o

¹⁴³ Per exemple, les inicials de les diferents persones que ocupen el lloc, o el nom de les diferents funcions que el componen, o també de les tasques que constitueixen les activitats implicades a cada funció.

¹⁴⁴ Per exemple, si l'expert diu de dos bons venedors, comparats amb un menys de no tant bo, que els primers són comerciants, caldrà preguntar-li com es manifesta el fet de ser comerciant i continuar aquesta interrogació (denominada *laddering*, escalada). Per altra banda, si apareixen dos tasques oposades a una tercera perquè les dues primeres són descrites com exigents de voluntat, caldrà demanar a l'expert que descrigui persones que tenen voluntat i que necessiti el que les diferencia d'aquelles que no tenen. També, si dues persones són descrites com ben organitzades i una tercera no, caldrà preguntar a l'expert, exactament en què consisteix el fet de ser ben organitzat.

¹⁴⁵ Aquesta manera d'aprofundir en les respostes i de fer que siguin més detallades és fonamental ja que sinó els conceptes podrien ésser massa ambigus i generals. La triangulació es repeteix durant el temps que sigui necessari fins arribar a precisar les qualitats requerides.

de cada funció o tasca). L'anàlisi de les caselles es pot fer manualment o, el que és més freqüent, tractar-se estadísticament amb un programa informàtic que permet agrupar les qualitats utilitzades de forma similar i agrupar els llocs, funcions o tasques, que impliquen qualitats molt semblants.

La descripció precedent és breu i, per força, abstracta. De fet, la utilització de la quadrícula suposa una formació en l'entrevista de triangulació en primer lloc i, en segon lloc, en la interpretació de les dades aportades per la mateixa quadrícula.

Els resultats obtinguts amb aquest mètode justifiquen aquest esforç ja que la quadrícula és un mètode flexible, adaptable a problemes variats i que permet que s'explicitin informacions difícils d'obtenir per altres mitjans i que complementa eficaçment altres mètodes d'anàlisi¹⁴⁶.

Mètodes estructurats

Existeixen molts qüestionaris que permeten fer l'anàlisi d'una forma estructurada, però quasi tots han estat desenvolupats a Estats Units o al Regne Unit (Lévy-Leboyer, 2003).

a) PAQ (Position Analysis Questionnaire)

Aquest qüestionari, molt emprat en països de llengua anglesa, ofereix un inventari que permet a un analista format en aquest instrument descriure un lloc de treball per cadascun dels 194 elements que componen aquest inventari¹⁴⁷.

Les activitats es troben agrupades en 6 categories:

¹⁴⁶ Cal afegir que existeixen programes que permeten procedir al tractament de les dades, aportades per un individu o per un grup, amb l'objectiu d'obtenir una descripció de les dimensions subjacents a les avaluacions ofertes per la quadrícula, així com un quadrat de les relacions entre constructes, entre elements i entre constructes i elements.

1. El tractament de les informacions.
2. Els processos intel·lectuals.
3. Els resultats de treball.
4. Les relacions interpersonals.
5. El context de treball.
6. Les condicions de treball.

Cada element té assignada una nota sobre una escala específica que pot referir-se a la importància d'aquest aspecte, la seva freqüència o el temps dedicat a l'activitat analitzada.

Un cop omplert el qüestionari, és tractat per l'editor del PAQ que disposa de moltes opcions pel tractament de les dades, que van d'una simple descripció dels resultats, descripció que ofereix un perfil del lloc, fins el reagrupament de puntuacions en funció de les dimensions obtingudes gràcies a una anàlisi factorial o, de forma més operativa i utilitzant un banc de dades que implica més de 200 ocupacions, fins la confecció d'una llista de les aptituds i les competències requerides, així com dels instruments que permeten avaluar-les.

b) WPS (Work Profiling System)

Aquest qüestionari ha estat desenvolupat en el Regne Unit per Saville i Holdsworth¹⁴⁸.

Es tracta de tres qüestionaris diferents que es refereixen a tres categories professionals (dirigents, administratius i tècnics). Cada qüestionari té dos parts: la primera, que permet descriure els aspectes principals del lloc de treball i, la segona, que permet descriure el context¹⁴⁹.

¹⁴⁷ A excepció de 7 d'aquests, que s'apliquen a informacions sobre condicions de l'exercici del lloc de treball (com la remuneració), es refereixen a les activitats que configuren la feina.

¹⁴⁸ Citat per Lévy-Leboyer (2003:75).

¹⁴⁹ Formació requerida, responsabilitats, nivell jeràrquic, horaris, remuneració, etc.

El qüestionari es presenta sota la forma d'una sèrie de cartolines, entre les que l'expert ha de triar aquelles que es refereixen al lloc analitzat. A continuació, els conceptes de les seccions triades són objecte d'una valoració per precisar el temps emprat en cada tasca descrita i la importància d'aquesta tasca per al lloc considerat.

Com en el cas precedent, l'anàlisi dels resultats es realitza amb el suport d'un programa informàtic amb una sèrie d'opcions¹⁵⁰. És possible, igualment, obtenir una llista dels mètodes d'avaluació més adients, un pla de desenvolupament i un mètode de puntuació dels subjectes que ocupen el lloc. Es tracta doncs, més d'un sistema expert que d'un simple qüestionari.

c) F-JAS (*Job Analysis Scales*)

Aquest qüestionari, desenvolupat per Fleishman (1992) i adaptat per Chartier i Lévy-Leboyer (1992) té l'originalitat d'abordar directament les qualitats requerides sense passar per la descripció del lloc de treball o dels seus elements. Es basa en la identificació que fa Fleishman de 37 aptituds independents, les quals resulten, a la vegada, de l'anàlisi factorial de sèries de resultats obtinguts en tasques molt diferents.

Aquestes aptituds s'agrupen en quatre categories: aptituds mentals, aptituds psíquiques, aptituds psicomotrius i aptituds sensorials. Una nova versió que s'està realitzant també inclourà la categoria d'aptituds psicosocials.

Cada aptitud inclou una definició, així com un comentari precisant en què difereix aquesta aptitud d'altres similars. La valoració s'efectua amb l'ajuda d'una escala nivells de la qual estan definits per comportaments tipus¹⁵¹.

¹⁵⁰ Descripció i classificació de les seccions, anàlisi de les tasques per secció, diagnòstic de les aptituds i dels trets de personalitat requerits, així com dels rols, dels tipus de lideratge, etc.

¹⁵¹ Aquests comportaments són objecte d'una ponderació basada en una enquesta empírica: només s'han seleccionat els exemples de comportaments sobre els que els experts han aportat valoracions homogènies.

5.2.2.2. Utilitat de l'anàlisi funcional

L'anàlisi funcional, de la mateixa manera que qualsevol altra metodologia d'anàlisi de les ocupacions, es converteix en la base per a l'elaboració, no només de les normes de competència, sinó també dels programes de formació. Com a tal, està en l'arrel de la descripció de les àrees ocupacionals objecte de normalització¹⁵² (Vargas Zúñiga, 2004).

La integració d'una norma de competència en els seus diferents components –les unitats, els elements, les evidències i els criteris de competència, el camp d'aplicació, les evidències de coneixement i les guies per a l'avaluació¹⁵³–, és, al seu temps, la base per a l'elaboració dels currículums de formació basats en les competències.

Un aspecte fonamental en la formació basada en competències és la correspondència necessària entre les competències requerides en les diferents ocupacions i els continguts dels programes formatius. Per aquesta raó, el procés d'abocar les competències identificades a partir de l'anàlisi funcional en els currículums de formació resulta imprescindible per mantenir la pertinència dels programes formatius.

Algunes experiències en l'elaboració de currículums per competències, han aconseguit descriure el procés d'elaboració del currículum a partir de les competències identificades.

En particular, es pot fer referència a la metodologia utilitzada per CONALEP de Mèxic denominada *Mètode per a l'elaboració de cursos de capacitació basats en competència laboral*¹⁵⁴ i també als mètodes emprats pel SENAI del Brasil, el SENA de Colòmbia, i l'INTECAP de Guatemala, entre d'altres¹⁵⁵.

En general, la relació entre anàlisi funcional i la formació per competències està fonamentada en l'aportació que l'esmenta-la metodologia presta per a l'elaboració dels programes formatius.

¹⁵² Conceptes sobre el que s'aprofundirà posteriorment en el capítol 7.

¹⁵³ Es desenvoluparan aquests conceptes en el capítol sobre la normalització de les competències professionals.

¹⁵⁴ Una descripció bastant àmplia es troba a: CONOCER (1998). *Análisis ocupacional y funcional del trabajo*. Madrid: IBERFOP. OEI.

¹⁵⁵ Poden consultar-se en: www.cinterfor.org.uy/competencia_laboral/banco_de_herramientas Consultada a 20 d'Abril de 2005.

Als seus inicis, una crítica freqüent a aquesta metodologia es referia a la seva forta orientació cap a l'elaboració de normes de competència, més que de programes de formació. No obstant això, amb el temps s'han conegut molt bones adaptacions metodològiques que permeten elaborar currículums de formació a partir de l'anàlisi funcional (Vargas Zúñiga, 2004). Una representació d'aquests mètodes amb orientació a la formació els trobarem amb els mètodes DACUM, AMOD i SCID.

5.2.3. Mètode DACUM

El DACUM (*Developing a Curriculum*) és un mètode pragmàtic d'anàlisi ocupacional per al desenvolupament de competències que s'apropa a l'enfocament integral o holístic de les competències i que està basat en les tècniques de desenvolupament curricular. Originalment desenvolupat als anys 60 al Canadà com un model de disseny curricular i posteriorment impulsat i popularitzat per Robert Norton al Centre d'Educació i Formació per a l'Ocupació de la Universitat de l'Estat d'Ohio a Estats Units (OIT, 1993b).

El DACUM és un mètode orientat a obtenir resultats d'aplicació immediata en el desenvolupament de currículums de formació. És a dir, es trobaria a cavall en els processos d'identificació de les competències i disseny de plans de formació, ja que permet establir criteris d'avaluació i identificació de necessitats de capacitació (Wills, 1995).

Es distingeix com un mètode ràpid per efectuar l'anàlisi ocupacional. Utilitza la tècnica de treball en grups conformats per treballadors experimentats en l'ocupació sota anàlisi. Per fer un taller¹⁵⁶ utilitzant DACUM es conformen grups d'entre cinc i dotze persones, els qui, orientats per un facilitador, descriuen el que cal saber i saber-fer en el lloc de treball, de manera clara i precisa.

El resultat se sol expressar en l'anomenat *mapa DACUM* on es descriu el lloc de treball a partir de les competències i subcompetències que el conformen. Aquest mapa o arbre funcional és la representació gràfica dels resultats de l'anàlisi funcional i no dels processos

¹⁵⁶ Aquest taller inclou els següents passos: (1) Orientació. (2) Delimitació de l'abast de l'ocupació. (3) Identificació de les àrees generals de l'ocupació. (4) Identificació de les habilitats potencials. (5) Revisió i reelaboració del mapa (OIT, 1993b).

de treball. No intenta descriure gràficament el procés, sinó les funcions productives necessàries per aconseguir el propòsit clau. A l'elaborar-lo s'ha d'anar en compte de no descriure les tasques¹⁵⁷.

S'ha de cuidar, al llarg de l'elaboració del mapa funcional, la relació entre les funcions i el propòsit clau. Per això és recomanable revisar, periòdicament, que es conservi aquest principi de coherència en l'anàlisi. Aquesta revisió ha de donar compte d'aquelles funcions que puguin aparèixer repetides en diferents branques de l'arbre. La lògica d'elaboració del mapa funcional no accepta que es presentin tals repeticions, en aquest cas ha de revisar-se i refer-se¹⁵⁸.

La *funció principal*, o *propòsit clau*, és el punt a partir del qual es desenvolupa el mapa funcional. És el vèrtex del qual es desprenen successivament les funcions productives amb la lògica comentada reiteradament del «què cal fer per què això s'aconsegueixi?».

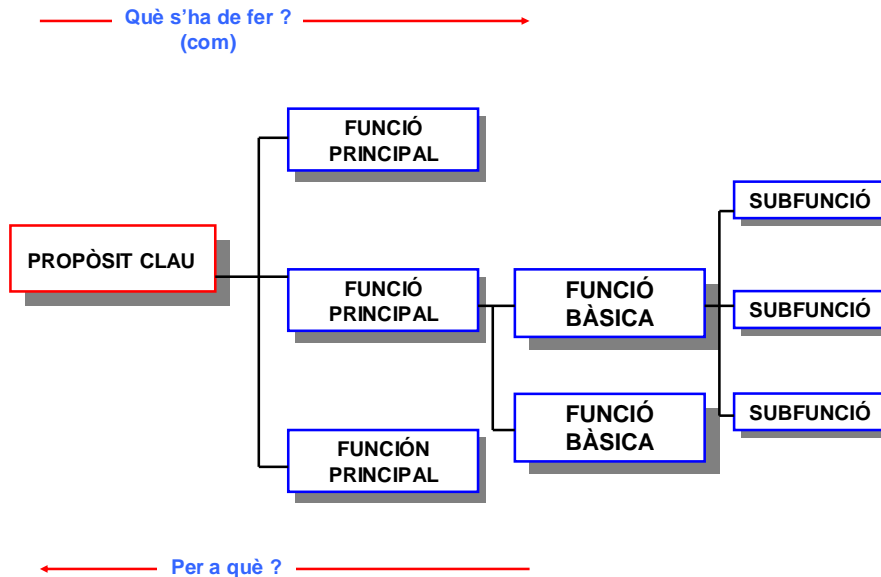
Per tant, el propòsit clau descriu la raó de ser de l'activitat productiva, empresa o sector, segons sigui el nivell en el qual s'estigui portant a terme l'anàlisi. La seva descripció ha de ser al més concreta possible; han d'évitar-se els ornaments típics de les declaracions de missió utilitzades en treballs relacionats amb definicions de política empresarial.

La seva forma d'arbre, disposat horitzontalment, reflecteix la metodologia seguida per a la seva elaboració en la qual, una vegada definit el propòsit clau, aquest es desglossa o concreta successivament en les funcions constitutives.

¹⁵⁷ És el cas de la funció: «treballar en condicions de seguretat» la qual no ha de descriure's en termes de «col·locar-se el casc» o qualsevol altre element de protecció.

¹⁵⁸ La metodologia DACUM parteix de tres supòsits pràctics segons Wills (1995): (1) Els treballadors experts poden descriure i definir el seu treball amb molta més precisió que qualsevol altra persona. (2) Una forma efectiva de descriure la funció/lloc de treball és la definició de l'actuació del professional expert. (3) Totes les tasques/funcions demanden cert nivell de coneixements, habilitats, eines i actituds per una realització adequada.

Figura 5. Esquelet d'un mapa funcional



Font: Adaptat de Vargas Zúñiga (2004:44)

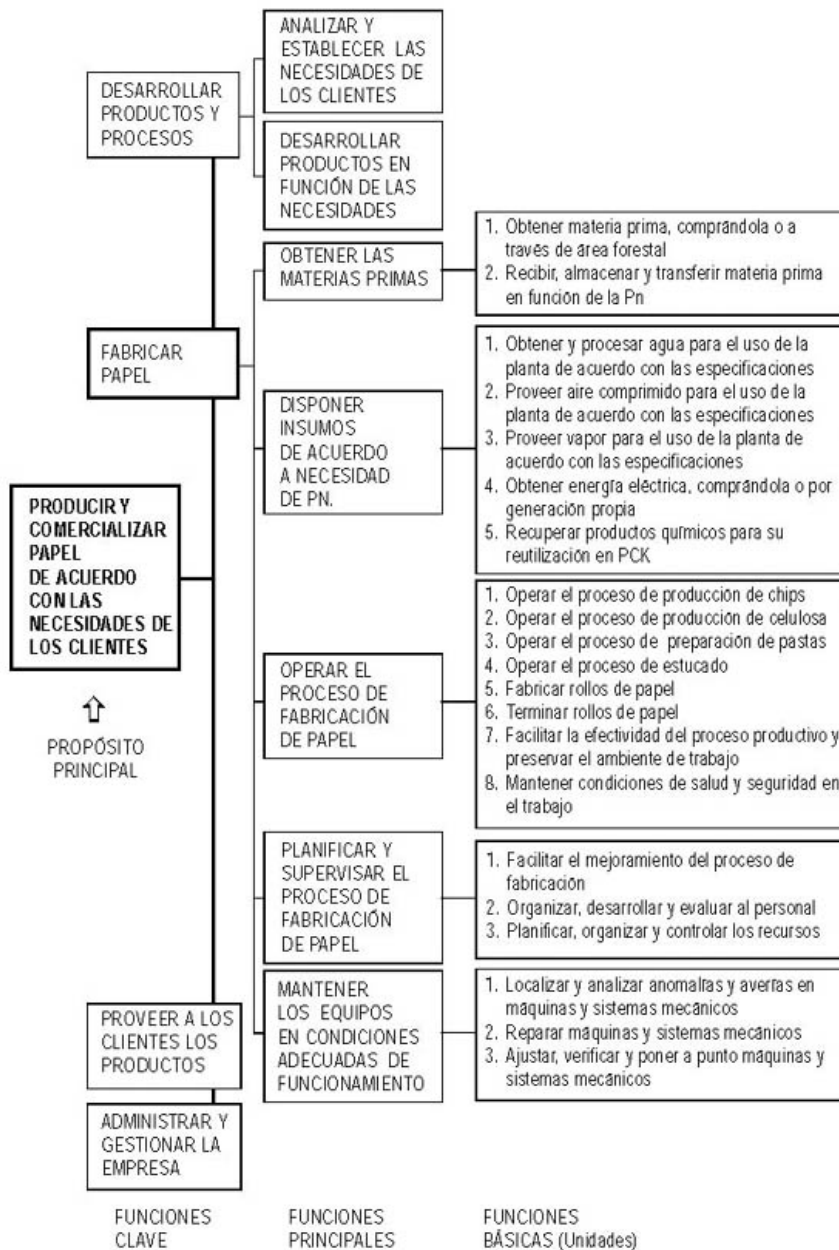
De fet, les branques de l'arbre són **causes** lligades gràficament cap a l'esquerra (o cap a sota, segons s'hagi dibuixat) amb les seves respectives **conseqüències**.

Si es llegeix de a sota cap a dalt (o d'esquerra a dreta) s'estaria responnent el **com** una funció principal es du a terme mitjançant la realització de les funcions bàsiques que la integren.

En sentit contrari, de dreta a esquerra s'estaria responnent el **per a què** de cada funció que es troba en la funció del nivell immediatament següent.

A la pàgina següent trobarem un exemple de mapa funcional del procés de fabricació del paper on, com es veurà, s'identifica el propòsit clau com produir i comercialitzar el paper d'acord amb les necessitats dels clients:

Quadre 12. Exemple de mapa funcional de la fabricació de paper



Font: Vargas Zúñiga (2004:45)

L'objecció a aquest mètode és que, si bé el DACUM identifica moltes tasques discretes, no succeeix així en quant a les funcions dels llocs de treball i els resultats/actuacions. El

l·listat de tasques per sí sol no permet construir l'enfocament holístic (Hager, 1995)¹⁵⁹. En canvi, és una metodologia que sembla ser molt útil per a separar les diferents tasques d'una àrea ocupacional, però no per establir una vinculació entre elles ni tampoc per a relacionar les tasques i els atributs (coneixement i actituds) en què estan basades (Gonczi i Athanasou, 1996).

En aquest punt pot existir una notable diferència entre el concepte de competència amb el qual s'aborda l'anàlisi funcional i el que utilitza el DACUM. Per a aquest últim, una competència és la descripció de grans tasques, i és a la vegada, la suma de petites tasques anomenades subcompetències. La totalitat de les competències conformen la descripció de les tasques d'un lloc de treball. En canvi, en l'anàlisi funcional no es descriuen les tasques, si no que s'identifiquen els resultats que calen assolir per aconseguir el propòsit clau.

Una segona representació del resultat d'aquest mètode d'anàlisi el configuren les cartes DACUM que mostren, usualment, competències descrites com operacions o tasques. Les regles per descriure unitats i elements de competència que utilitza l'anàlisi funcional, no s'apliquen explícitament en el DACUM.

Quadre 13. Exemple típic d'una carta DACUM

Competència A:	Preparar els plats de menjar
Subcompetència A1:	Comprar els aliments
Subcompetència A2:	Rentar els aliments
Subcompetència A3:	Tallar els aliments
Subcompetència A4:	Cuinar els aliments, etc.

Font: Adaptat de Vargas Zúñiga (2004:54)

La carta DACUM també pot incloure els coneixements necessaris, comportaments, conductes, equips, eines, materials a usar i, opcionalment, el desenvolupament futur d'un lloc de treball.

¹⁵⁹ Citat per Mertens (1996:80): Hager, P. Competency standards – a help or a hindrance?: an Asutralian perspective. En *Journal of European Industrial Training*. Bradford, 7, 1992.

També podem trobar les matrius DACUM on, a partir de les funcions es van establir les diferents tasques que s'han d'aconseguir fer amb efectivitat per assolir aquelles funcions que configuren i aconseguen l'objectiu o propòsit clau.

Quadre 14. Exemple de matriu DACUM aplicat als infermers

MATRIZ DACUM: enfermero(a) registrado(a)								
FUNCIÓN	TAREAS							
A. Valorar al paciente	A1. Examinar las valoraciones efectuadas por el médico u otros	A2. Demostrar al paciente confianza y apoyo	A3. Evaluar factores de riesgo	A4. Valorar signos vitales	A5. Efectuar la valoración física	A6. Obtener la historia médica del paciente mismo	A7. Valorar la condición mental y física del paciente	A8. Completar los formatos de admisión
B. Planificar el cuidado del paciente	B1. Identificar los problemas del paciente según diagnóstico	B2. Desarrollar los cuidados de corto y largo plazo	B3. Establecer las acciones de intervención de enfermería	B4. Completar los formatos del plan de cuidado	B5. Interactuar con la familia del paciente	B6. Coordinar los horarios de atención al paciente		
C. Suministrar los cuidados diarios	C1. Establecer el tipo de cuidados diarios requeridos según el estado del paciente	C2. Ayudar al paciente con su higiene personal (preparación, baño, higiene bucal)	C3. Ayudar con la movilización y traslado del paciente	C4. Ayudar a la alimentación del paciente	C5. Ayudar a la presentación personal del paciente	C6. Ayudar al paciente para utilizar el baño		
D. Evaluar el cuidado del paciente	D1. Valorar la respuesta del paciente a los medicamentos	D2. Valorar la respuesta del paciente al tratamiento	D3. Valorar la respuesta del paciente a la terapia	D4. Evaluar los cuidados sobre las heridas	D5. Evaluar los cuidados sobre la piel	D6. Evaluar la comprensión del paciente sobre el plan de atención	D7. Documentar los hallazgos de la evaluación	D8. Revisar el plan de atención

Fuente: DACUM Research Chart for Registered Nurse, Ohio State University, 1995. Esta es una representación parcial, traducida solo a modo de ejemplo.

Font: Vargas Zúñiga (2004:56)

Quadre 15. Exemple de matriu DACUM aplicat als infermers (continuació)**MATRIZ DACUM enfermero(a) –continuación–****Conocimientos generales y habilidades**

Comunicación, escucha, escritura

Medicamentos

Habilidades para evaluar (nutricional, neurológico, mental, emocional, físico)

Organización

Manejo del tiempo

Coordinación

Supervisión

Solución de problemas

Pensamiento crítico

Recolección de datos e interpretación

Compartir información

Capacidad de monitorear las necesidades físicas y emocionales del paciente

Identificar recursos

Diagnóstico

Manejo de computadoras

Operación de equipos

Motricidad gruesa y fina

Solución de conflictos.

Conductas del trabajador

Paciencia, flexibilidad, naturaleza compasiva, conciencia, trabajo en equipo, honestidad, responsabilidad, asertividad, actitud profesional, sensibilidad, respeto por las fronteras mentales.

Herramientas, equipos, suministros y materiales

Equipos de oxígeno

Nebulizadores

Equipos medidores de presión sanguínea

Estetoscopio

Camas eléctricas y mecánicas

Camas especiales

Sillas de ruedas

Caminadores

Muletas

Equipos de irrigación

Juegos costura y suturado

Vendajes y gasas

Computadores

Formatos

Medicamentos

Inhaladores

Jeringas

Glucómetro

Fecha de elaboración: diciembre 7 y 8 de 1995.**Miembros del panel:** Betty Brownlow, C.M.H.I. at Fort Logan, Denver. CO. Sara E. Hudspeth, St. Joseph's Hospital, Denver.**Facilitadores:** Robert Norton, Team Leader, CETE. Glenn Koons, Austin, TX. Jeannie K. Smith, Austin, TX.*Fuente:* DACUM Research Chart for Registered Nurse... Ídem.

Font: Vargas Zúniga (2004:57)

5.2.4. Mètode AMOD

El mètode AMOD (*A model*) és una variant del DACUM, caracteritzada per establir una forta relació entre les competències i subcompetències definides en el mapa DACUM, el procés amb el qual s'aprèn i l'avaluació de l'aprenentatge.

Per realitzar AMOD, una vegada efectuat el mapa DACUM, es procedeix, amb el comitè d'experts, a identificar les grans àrees de competència.

Les àrees de competència s'organitzen seqüencialment en la forma més recomanable possible perquè el seu ordre faciliti el domini per part del treballador durant la formació. Per a cada una de les àrees de competència s'assignen, a opinió dels experts, les subcompetències o habilitats en ordre descendent de complexitat.

El mètode AMOD, fins a arribar a la matriu de competències, és idèntic al DACUM; però d'aquí endavant es realitza una ordenació de les subcompetències d'acord amb el seu grau de complexitat dins de cadascuna de les competències identificades. Es tracta d'organitzar les subcompetències que componen cada competència amb el criteri de la complexitat creixent. Això ha de fer-se per a cada una de les competències principals que integren l'ocupació sota anàlisi.

En acabar aquesta organització es tindran totes les funcions amb les seves respectives tasques ordenades pel criteri de complexitat. Així, es construeix una visió de l'ocupació i dels diferents graus de complexitat de les funcions i tasques que la componen.

Una vegada ordenades per complexitat, el criteri d'ordenament canvia per mostrar la manera com hauria d'estructurar-se el currículum d'aprenentatge de l'ocupació. En aquest moment la matriu AMOD serveix com a base per a l'organització del currículum i caldrà preguntar-se com iniciar, com continuar i com finalitzar la formació (Mertens, 1998).

Amb aquesta lògica s'estructuren grups de subcompetències preses de diferents funcions i ordenades segons el criteri de facilitar l'aprenentatge de l'ocupació analitzada. Aquest objectiu de facilitar l'aprenentatge determina que s'organitzin les subcompetències segons

el seu nivell de complexitat. A l'efecte, pot aplicar-se el criteri d'organitzar-les des del pràctic cap al teòric; o des del més simple al més complex. En alguns casos els experts poden combinar-ho els dos criteris segons la seva opinió, amb l'objectiu d'acostar-se a les condicions reals que es porta a terme l'aprenentatge per a l'ocupació analitzada.

Per tant, el resultat és la matriu AMOD amb àrees de competència que contenen subcompetències ordenades pel criteri d'aprenentatge escollit. Es presenta així la matriu AMOD amb els mòduls de formació i, dins d'aquests, s'inclouen les subcompetències d'un nivell de complexitat similar que va complicant-se a mesura que s'avança d'un mòdul a un altre.

L'organització d'aquesta matriu està totalment orientada a la formació però com pot veure's, correspon, en tot, a les competències identificades. Quan està disponible la matriu AMOD, haurà de portar-se a terme un procés de revisió i validació que garanteixi la seva representativitat.

De la mateixa manera que DACUM, AMOD és conegut com un mètode àgil i ràpid que permet establir competències i programes formatius (CONOCER, 1998).

5.2.5. Mètode SCID

SCID (*Sistematic Curriculum and Instructional Development*¹⁶⁰), és un anàlisi detallat de les tasques¹⁶¹ realitzat amb la finalitat de facilitar la identificació i realització d'accions de formació altament rellevants per a les necessitats dels treballadors. Pot fer-se com un aprofundiment del DACUM o a partir de processos productius especificats amb base a altres metodologies (opinió d'experts o entrevistes amb treballadors, entre d'altres) que produeixin un ordenament de les tasques que componen un lloc de treball.

Aquest mètode consta de cinc fases: anàlisi, planificació, desenvolupament sistemàtic, operació i avaluació (OIT, 1993b).

¹⁶⁰ Desenvolupament Sistemàtic d'un Currículum Instruccional

¹⁶¹ Les tasques són detallades almenys en els passos, estàndards d'execució, equips, eines i materials necessaris, normes de seguretat a observar, decisions que el treballador ha de prendre, informació que utilitza per decidir i descripció dels errors ocasionats al decidir de manera inapropiada.

El SCID possibilita l'elaboració de «guies didàctiques centrades en l'autoaprenentatge» de l'alumne. Per elaborar les guies es requereix formular criteris i evidències de competència que posteriorment facilitin l'avaluació.

L'estructura i el contingut de d'aquestes guies didàctiques (orientades a l'autoaprenentatge i la formació individualitzada), s'inicia amb la descripció per a la seva utilització, continua amb les fulles d'instrucció dedicades als aspectes més importants que el treballador ha de dominar i no a com ha de fer el treball, relata les decisions que ha de prendre, inclou un format d'autoavaluació i finalitza amb la prescripció de la manera com el supervisor ha de dur a terme la prova d'execució (CONOCER, 1998).

Quadre 16. Exemple realitzat a partir de la matriu DACUM

OCUPACION: enfermero(a) registrad(a) **TAREA:** C2. Ayudar al paciente con su higiene personal (preparación, baño, higiene bucal)

PASOS	PATRÓN DE EJECUCIÓN	EQUIPOS HERRAMIENTAS MATERIALES	CONOCIMIENTOS	SEGURIDAD	DECISIONES	INDICACIÓN
Operaciones ejecutadas para realizar la tarea	Indicaciones para realizar bien cada paso	Descripción detallada para cada paso	Básicos, de procedimientos y aplicados	Medidas de protección suya y de terceros	Qué decisiones debe tomar para realizar el trabajo	Datos clave para las decisiones que toma
B2.1 Prepara los materiales necesarios	Reúne todos los elementos necesarios según estado del paciente	Toallas, gasas, materiales de cuidados al paciente	Productos, materiales y utensilios de higiene personal	Desinfección Uso de materiales de protección	Seleccionar los materiales a emplear Cuidados de higiene a suministrar	Basarse en el conocimiento del estado del paciente
B2.2 Ubica al paciente en la posición requerida	Establece el grado de dependencia del paciente	Uso de equipos de movilización requeridos	Anatomía básica Uso de equipos de soporte	Uso de materiales de protección	Elegir la mejor ubicación para la seguridad del paciente	Habilidades de escucha y comunicación
B2.3 Realiza la limpieza o higienización requerida	Dispone de los materiales necesarios	Materiales de cuidado y limpieza	Principios anatomofisiológicos de la piel Fundamentos de higiene corporal Procedimientos de baño y lavado	Desinfección Uso de materiales de protección	Definir los procedimientos de limpieza seguros y materiales a emplear	Seleccionar las técnicas en función del estado de paciente
B2.4 Ayuda al paciente con los utensilios necesarios para la recogida de excretas	Dispone de los materiales necesarios	Recipientes para excretas sólidas y líquidas	Procedimientos de recogida excretas	Uso de materiales de protección		
B2.5 Elimina los desechos y excretas según procedimientos	Utiliza los medios apropiados en el lugar de atención	Depósitos de desechos y sanitarios	Normas de higiene y seguridad sanitaria	Uso de materiales de protección		

Fuente: Irigoin, M.; Vargas, F., *Competencia laboral. Manual de conceptos métodos y aplicaciones en el sector salud*, Montevideo, OPS-Cintrfor/OIT, 2002. Elaborada sólo a modo de ejemplo.

Font: Irigoin i Vargas (2002)¹⁶²

¹⁶² Extret de Vargas Zúñiga (2004:61).

5.2.6. Anàlisi constructivista

Un dels principals exponents d'aquesta perspectiva és el francès Bertrand Schwartz¹⁶³ segons qui el model constructivista fa referència o al·ludeix a les relacions mútues i les accions existents entre els grups i el seu entorn, però també entre situacions de treball i situacions de formació. És a dir, aquest mètode no està d'acord amb la construcció de la competència per una banda i, per altra, el disseny i implementació de la formació sinó que construeix o entén la competència, no només a partir de la funció que neix en el mercat de treball, sinó que atorga igual importància a la persona, als seus objectius i possibilitats (Mertens, 1996).

A diferència dels enfocaments conductivistes, centrats en el perfil dels treballadors i que prenen com a referència aquells que es desenvolupen millor, la preocupació de la metodologia constructivista inclou, intencionadament, l'anàlisi de les persones de menor nivell educatiu¹⁶⁴, i ho fa per raons que intentarem anar exposant successivament.

La inserció de persones amb un menor nivell és interessant ja que aquests només podran incorporar-se al món laboral si tenen l'ocasió de ser escoltats, considerats i respectats. Una de les raons perquè una formació sigui efectiva és la participació dels subjectes en la definició dels continguts a partir de la construcció i anàlisi del problema.

Una manera de fer o entendre la formació relaciona el saber amb el fer i, per tant, pren una gran importància l'adquisició de coneixements vinculats amb l'acció i la pròpia pràctica¹⁶⁵ on aquesta capacitació individual només té sentit dins d'una capacitació col·lectiva¹⁶⁶.

¹⁶³ Citat per Mertens (1996:81).

¹⁶⁴ Altres mètodes identifiquen les competències només a partir dels anàlisi dels més dotats i capacitats i que aconsegueixen més bons resultats a la seva feina.

¹⁶⁵ Això implica desenvolupar la capacitat i la possibilitat d'adaptar-se permanent a la vida quotidiana, en particular a l'evolució de les condicions de treball. Es planteja una estratègia de formació amb alternància de períodes de formació teòrica amb altres de formació pràctica. No és només un problema de pedagogia sinó que implica la participació del món del treball, sol·licitat per col·laborar en modificar tasques limitades i repetitives, amb ritmes elevats, que no són formadors ni motivadors. A més, està el principi de que quan una persona aprèn, sorgeix una nova competència.

En lloc de definir amb anterioritat amb quin grau de competència tindran que estar capacitats els treballadors, s'integraran progressivament els problemes de seguretat en les situacions de treball, el que induirà a noves capacitacions, que a la vegada, afavoriran les situacions de treball

¹⁶⁶ L'acció col·lectiva de formació no només és la participació massiva dels participants directes; també és una implicació considerable de l'entorn, dels formadors, dels altres treballadors, del sindicats, dels familiars, directius i tècnics, entre d'altres.

Des d'aquesta perspectiva és que una organització de la definició de les competències i la formació ha d'associar-se per establir una recerca participant i, per tant, en l'elecció de les tasques hi han de participar tots els actors. Cadascú té la seva pròpia visió de l'ocupació, així com de la capacitat i dels seus continguts i, per tant, la confrontació permanent d'aquests punts de vista és indispensable per a la coherència i l'evolució de la recerca.

Bertrand Schwartz¹⁶⁷ també afegeix la necessitat d'interpretar els ordres lògics d'una manera nova i més ajustada a les seqüències reals i no tant centrades en la instrucció. Es fa precís no crear ruptures o aturades en l'organització ni el personal on, primer es fa la formació i després es dona la responsabilitat. Probablement, la responsabilització del personal no qualificat i el fet de donar-li un lloc de treball té repercussions radicals en els seus comportaments. Es poden assolir sabers relativament complexos, sense dominar realment els coneixements de base¹⁶⁸. L'ordre pel qual el treballador adquireix els coneixements teòrics no sempre és el que sembla lògic per al docent.

La identificació de les competències, i dels objectius del treball també, ha de començar per identificar i analitzar les disfuncions pròpies de cada organització i que són la causa d'esforços innecessaris o oportunitats no aprofitades. Quan comencen a construir-se les competències, molts censuren les relacions humanes existents i la mala comunicació, i critiquen l'estructura en la que se segueix produint de manera repetitiva. Sovint coincidim que un dels elements que cal modificar per progressar són les condicions i relacions de treball. És a dir, la competència no es pot aïllar de la construcció d'un entorn diferent de l'organització i de les relacions humanes de l'empresa (Bertrand Schwartz).

¹⁶⁷ Citat per Mertens (1996:81)

¹⁶⁸ És més, un cop adquirits els sabers complexos, s'entenen millor la utilitat de les bases teòriques, que de fet es manifesten, aleshores, com indispensables.

6. Normalització de les competències

Un cop identificades les competències, la seva descripció pot ser de molta utilitat per aclarir les transaccions entre contractadors, treballadors i institucions educatives.

Usualment, quan s'organitzen sistemes normalitzats, es desenvolupa un procediment d'estandardització lligat a una figura institucional, de forma que la competència identificada i descrita amb un procediment comú, es converteixi en una norma, un referent vàlid per a les institucions educatives, els treballadors i els empleadors. Aquest procediment creat i formalitzat institucionalment, normalitza les competències i les converteix en un estàndard al nivell acordat (Cejas, 2004).

La norma, en la seva accepció d'estàndard¹⁶⁹, de patró de comparació, es considera més que un instrument jurídic d'obligat compliment (Cejas, 2004).

La norma és possible aplicar-la en l'àmbit nacional que es requereixi i, fins i tot, en una branca, sector o empresa, tot depèn de l'àmbit en què es realitza la identificació de la competència. És de destacar que si la norma s'integra en un sistema nacional, facilita la mobilitat en el mercat de treball, en la mesura que s'ha de referir a competències transferibles entre sectors o empreses (Cejas, 2004).

6.1. Les normes de competència laboral (NCL)

Les NCL són l'expressió estandarditzada d'una descripció de competències laborals identificades prèviament. Com hem dit, és important considerar la NCL en la seva accepció d'estàndard, de patró de comparació, més que d'instrument jurídic d'obligat compliment. La NCL està conformada pels coneixements, habilitats, destreses i actituds, que es van identificar en l'etapa d'anàlisi funcional, per a un compliment competent en

¹⁶⁹ L'estàndard és la base del concepte de competència, ja que constitueix l'element de referència i de comparació per avaluar el què el treballador és capaç de fer. La norma és, aleshores, un conjunt d'estàndards vàlids en diferents ambients productius. Tradicionalment, la norma sorgia de la institució educativa i feia èmfasi més en la teoria i el coneixement que en l'aplicació pràctica en el lloc de treball. La norma de competència parteix de la posada en pràctica de coneixements i habilitats, parteix de realitats heterogènies i constitueix els elements en comú d'aquests. (Cejas, 2004).

una determinada funció productiva. En aquest sentit, és un instrument que permet la identificació de la competència professional requerida en una certa funció productiva.

Es constitueix una NCL quan és acceptada com a tal, és a dir, com un referent o estàndard sobre una determinada ocupació i, per tant, permet comparar un certa actuació professional observada amb l'esmentat referent per establir si s'adequa o no al mateix. D'aquesta concepció es deriva que la NCL és la base per a l'avaluació de les competències i per a l'elaboració de programes de formació ja que, essencialment, la norma descriu les competències requerides per al desenvolupament.

Pel CONOCER mexicà, una norma tècnica de competència professional, usualment inclou el que una persona ha de ser capaç de fer; la manera com pot jutjar-se si el que va fer està ben fet; les condicions que la persona ha de demostrar la seva competència i els tipus d'evidència necessaris i suficients per assegurar que el que va fer es va realitzar de manera consistent, amb base en un coneixement efectiu (Ibarra, 1996).

I per tant, emprant la terminologia específica en l'àmbit de les competències professionals, podem dir que els components de les normes són (Cejas, 2004):

- a) Les unitats de competència
- b) Els elements de competència
- c) Les evidències de la competència
- d) Els criteris de competència
- e) El camp d'aplicació
- f) Les evidències del coneixement
- g) La guia per a l'avaluació

En quant a la competència, la NCL permet descriure la capacitat per obtenir resultats de qualitat amb el desenvolupament eficient i garantit d'una activitat, la capacitat per resoldre els problemes emergents en l'exercici de la funció productiva i la capacitat per transferir els coneixements, habilitats i destreses que ja es posseeix, a altres contextos laborals.

6.1.1. Nivells de competència

Les NCL estan elaborades per reflectir les condicions reals de treball, que es presenten en diferents graus de complexitat, varietat i autonomia. Tals graus representen diferents nivells de competència requerits per al desenvolupament.

Com exemple, en el ja mencionat sistema de normalització i certificació de competències del Regne Unit (NVQ), els nivells s'han estructurat a partir de l'anàlisi de les funcions productives. La seva intenció va ser la de crear un marc de referència prou ampli per conservar una certa flexibilitat i mantenir les possibilitats dels individus per transferir les seves competències a nous contextos laborals.

La definició de nivells de competència sorgeix de les estructures dels sistemes normalitzats de certificació de competència professional i la seva utilització permet visualitzar les possibilitats d'ascens i transferència entre diferents llocs de treball.

Els cinc nivells de competència definits al Regne Unit per les NVQ són (Vargas Zúñiga, 2004:67):

- Nivell 1: Competència en la realització d'una variada gamma d'activitats laborals, en la seva majoria rutinàries i predictibles.
- Nivell 2: Competència en una important i variada gamma d'activitats laborals, dutes a terme en diferents contextos. Algunes de les activitats són complexes o no rutinàries i existeix certa autonomia i responsabilitat individual. Sovint, pot requerir-se la col·laboració d'altres persones, potser formant part d'un grup o equip de treball.
- Nivell 3: Competència en una àmplia gamma de diferents activitats laborals desenvolupades en una gran varietat de contextos que, en el seu major part, són complexes i no rutinàries. Existeix una considerable responsabilitat i autonomia i, sovint, es requereix el control i la provisió d'orientació a altres persones.

- *Nivell 4*: Competència en una àmplia gamma d'activitats laborals professionals o tècnicament complexes, portades a terme en una gran varietat de contextos i amb un grau considerable d'autonomia i responsabilitat personal. Sovint, requerirà responsabilitzar-se del treball d'altres i la distribució de recursos.
- *Nivell 5*: Competència que comporta l'aplicació d'una important gamma de principis fonamentals i tècniques complexes, en una àmplia i, a vegades, imprevisible varietat de contextos. Es requereix una autonomia personal molt important i, amb freqüència, gran responsabilitat respecte al treball d'altres i a la distribució de recursos substancials. Així mateix, cal responsabilitat personal en matèria d'anàlisi i diagnòstic, disseny, planificació, execució i avaluació.

Aquests nivells de competència han servit com a model en altres sistemes i actualment es poden trobar gairebé en la mateixa forma en els sistemes aplicats a Mèxic, Colòmbia i Xile, entre d'altres. També en països del Carib anglès, com Barbados, Jamaica i Trinidad y Tobago utilitzen aquest referent (Vargas Zúñiga, 2004).

6.1.2. Unitats de competència

El procés d'anàlisi funcional es realitza, com s'ha comentat amb anterioritat, desglossant o concretant les funcions identificades a partir del propòsit principal sota la lògica problema-solució, en el que cadascuna de les funcions desglossades es constitueixen en solucions per resoldre el problema plantejat en la funció precedent.

La unitat de competència és una «agrupació de funcions productives» identificades en l'anàlisi funcional al nivell mínim, en el que l'esmenta la funció ja pot ser realitzada per una persona.

La unitat de competència està conformada per un conjunt d'elements de competència i revesteix un significat clar en el procés de treball i, per tant, té valor en l'exercici del treball. La unitat no només es refereix a les funcions directament relacionades amb

l'objectiu de l'ocupació sinó que inclou també qualsevol requeriment relacionat amb la salut i la seguretat, la qualitat i les relacions de treball.

6.1.3. Elements de competència

La concreció de les funcions realitzada al llarg del procés d'anàlisi funcional normalment no sobrepassa els quatre o cinc nivells. A l'analitzar l'últim nivell, es trobarà que el mateix comprèn els resultats que ja poden ser assolits per persones capaces de realitzar-los (és a dir, competents). Aquestes diferents funcions, quan ja poden ser executades per persones i descriuen accions que es poden aconseguir i resumir, reben el nom d'elements de competència.

L'element de competència conté la descripció d'una realització que ha de ser aconseguida per una persona en l'àmbit de la seva ocupació. Per tant, es refereix a una acció, un comportament o un resultat que el treballador ha de demostrar i és, com diem, una funció realitzada per un individu.

Els elements de competència es redacten amb l'estructura d'una oració, seguint la regla d'iniciar amb un verb en infinitiu, preferiblement; a continuació descriure l'objecte sobre el qual es desenvolupa l'acció i, finalment, encara que no és obligatori en tots els casos, incloure la condició que ha de tenir l'acció sobre l'objecte.

L'element de competència ha de completar-se acompanyant-lo dels criteris i les evidències de competència i les de coneixement i el camp d'aplicació. Les definicions dels elements que complementen als elements de competència són (Vargas Zúñiga, 2004:51):

- *Camp d'aplicació*: És la descripció de les circumstàncies, ambient, materials, eines i instruments en relació amb els quals es du a terme el desenvolupament descrit en l'element de competència.
- *Evidències de competència*: Són descripcions sobre variables o condicions, estat dels quals permet inferir que el desenvolupament ha estat efectivament

aconseguit. Les evidències directes tenen a veure amb la tècnica utilitzada en l'exercici d'una competència i es verifiquen mitjançant l'observació. Les evidències per producte són proves reals, observables i tangibles de les conseqüències de l'actuació professional.

- *Evidències de coneixement*: Inclouen el coneixement i comprensió necessaris per aconseguir el desenvolupament competent. Pot referir-se als coneixements teòrics i de principis de base científica que el treballador ha de dominar, així com les seves habilitats cognitives en relació amb l'element de competència al qual pertanyen.

Un element de competència es redacta d'una forma tal que, al llegir-lo pugui anteposar-se la frase: «el treballador serà capaç de...»¹⁷⁰.

Els elements de competència són la base per a la normalització. Se'n poden agrupar diversos que signifiquin alguna realització concreta en el procés productiu. Com s'ha dit abans, aquests conjunts d'elements es denominen unitats de competència.

6.1.4. Criteris de competència

Una vegada definits els elements de competència, aquests «s'han de precisar en termes de la qualitat que han d'aconseguir; les evidències que van ser obtingudes; el camp d'aplicació i els coneixements requerits. Aquests són els components de la norma de competència» (Vargas Zúñiga, 2004:52).

Al definir els criteris de competència, s'al·ludeix al «resultat» esperat amb l'element de competència i a un enunciat avaluatiu de la qualitat que aquest resultat ha de presentar.

¹⁷⁰ Alguns exemples d'elements de competència: (1) Determinar tècniques, materials i recursos que satisfacin l'aprenentatge a assolir. (2) Operar sistemes de control per a mantenir la fluïdesa del procés i mantenir el producte segons especificacions. (3) Mantenir l'ordre, seguretat i higiene, segons normes vigents (Vargas Zúñiga, 2004:52).

Es pot afirmar que els criteris de competència són una descripció dels «requisits de qualitat» per al resultat obtingut en el desenvolupament laboral i permeten establir si el treballador assoleix o no el resultat descrit en l'element de competència.

Els criteris de competència han de referir-se, en la mesura del possible, als aspectes essencials de la competència. Per tant, han d'expressar les característiques dels resultats, significativament relacionats amb l'actuació descrita en l'element de competència. Són la base perquè un avaluador jutgi si un treballador és, o encara no, competent; d'aquesta manera sustenten l'elaboració del material d'avaluació. Permeten precisar en base al què es va fer i la qualitat en què va ser realitzat.

Es redacten els criteris tot referint-se a un resultat i incloent un enunciat avaluatiu sobre aquest resultat¹⁷¹. Aquests criteris poden classificar-se amb el grup de treball, i també poden integrar-se preguntes que els identifiquin¹⁷².

A tal efecte, és necessari considerar el coneixement que aconsegueixi adquirir el subjecte en la seva educació i les diferents maneres que permetin evidenciar l'actuació competent al moment de realitzar les seves activitats professionals, d'aquesta manera es busca associar aquests dos factors.

Per això, és important el registre de cada treballador amb les evidències de competència que ha acumulat i les unitats de competències que té, així com les qualificacions corresponents i les seves respectives funcions a realitzar.

Tot això porta a Cejas (2004) a reclamar l'emergència de plantejar un sistema integral de formació amb una estructura que permeti establir el desenvolupament de les assignatures d'educació per al treball i estratègiques pedagògiques, de tal manera que suposin una avantatge perquè l'alumne pugui demostrar competència a l'hora d'ocupar un lloc de treball.

¹⁷¹ Per exemple: (1) L'emmagatzemament de materials es realitza segons els requisits de seguretat, en els llocs assignats (2) Els elements de seguretat són utilitzats d'acord amb la seva especificació (3) Els equips de producció són emprats i controlats d'acord amb les especificacions.

¹⁷² És de destacar que aquest grup de preguntes són referencials i poden ajustar-se a la realitat que es tingui. Algunes d'elles poden anar enfocades de la següent manera: «(1) Quines actuacions claus s'esperen d'una situació normal? (2) Quin tipus de decisions ha

6.2. Presentació d'una norma de competència laboral

En el següent gràfic s'inclou una norma tipus de competència laboral. Es pot observar que està conformada per la unitat de competència (mínim nivell de certificació), els elements, els criteris i les evidències de competència, les evidències de coneixement, el camp d'aplicació i una breu guia per fer l'avaluació.

Quadre 17. Presentació clàssica d'una norma de competència

TÍTOL DE LA UNITAT DE COMPETÈNCIA: La funció productiva definida a aquell nivell en el mapa funcional. Una descripció general del conjunt d'elements.		
TÍTOL DE L'ELEMENT: El què el treballador és capaç d'aconseguir		
CRITERIS DE COMPETÈNCIA: Un resultat i un enunciat avaluatiu que demostrï la realització del treballador i, per tant, la seva competència.	EVIDÈNCIES REQUERIDES PER A L'AVALUACIÓ:	
	EVIDÈNCIES DE COMPETÈNCIA:	
	<table border="1"> <tr> <td>ACTUACIÓ DIRECTA Situacions en les que es demostra el resultat del treball</td> <td>EVIDÈNCIES DE PRODUCTE Resultats tangibles utilitzats com evidència</td> </tr> </table>	ACTUACIÓ DIRECTA Situacions en les que es demostra el resultat del treball
ACTUACIÓ DIRECTA Situacions en les que es demostra el resultat del treball	EVIDÈNCIES DE PRODUCTE Resultats tangibles utilitzats com evidència	
CAMPS DE APLICACIÓ:	EVIDÈNCIES DE CONEIXEMENT I COMPRESIÓ:	
Inclou les diferents circumstàncies, en el lloc de treball, materials i ambient organitzacional en les que es desenvolupa la competència.	Especifica el coneixement que permet als treballadors aconseguir una actuació professional competent. Inclou coneixements sobre principis, mètodes o teories aplicades per aconseguir la realització descrita en l'element.	
GUIA D'AVALUACIÓ: Estableix els mètodes d'avaluació i la utilització de les evidències per a l'avaluació de la competència.		

Font: Adaptat de Vargas Zúñiga (2004:66)

Cal aclarir que el quadre anterior correspon a la presentació clàssica de la NCL utilitzada en experiències com la del Regne Unit i Mèxic; variacions d'aquest format es troben en les

de prendre per assolir la realització pertinent? (3) Què ha de fer davant imprevistos o de situacions d'emergència? (4) Quines actituds s'espera que manifesti? (5) Quins errors ha d'evitar? (6) A qui i com ha de comunicar?» (Cejas, 2004:8).

experiències organitzades en institucions de formació com INTECAP, INA i SENA¹⁷³. Tals variacions conserven components essencials com els elements de competència i les respectives evidències i criteris¹⁷⁴.

6.3. La qualificació laboral

Les unitats de competència constitueixen mòduls amb un evident significat i valor a la feina. L'agrupació de diferents unitats en grups amb una clara configuració ocupacional del sector analitzat i amb un nivell de competència definit, va conformant les qualificacions laborals.

Les qualificacions no són noms de llocs de treball sinó conjunts de competències que poden servir com a referent per al desenvolupament dels llocs de treball en l'organització i també pel disseny dels programes de formació. Cada lloc de treball tindrà clarament especificades les unitats de competència que han de ser certificades per al seu exercici competent. Una qualificació laboral pot tenir unitats aplicables a més d'un lloc de treball; d'aquesta manera s'afavoreix la mobilitat laboral.

Les qualificacions laborals són un conjunt d'unitats de competència integrades en l'àmbit d'una funció productiva. Pel CONOCER de Mèxic (1996) existeix, en termes generals, una certa similitud entre el concepte de qualificació i el de professió ja que aquesta conté una gamma àmplia de possibilitats d'actuació competent en diferents llocs de treball.

Una qualificació laboral, en un nivell de competència especificat, està constituïda per diverses unitats de competència i, com s'ha dit anteriorment, les unitats de competència estan conformades per elements de competència i aquests, al seu torn, s'especifiquen en criteris de competència, àmbit d'aplicació, evidències de coneixement i evidències de competència.

¹⁷³ Aquestes experiències es troben accessibles al Banco de Herramientas para la Competencia Laboral – CINTERFOR/OIT en <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/index.htm>. Consultada a 21 d'abril de 2005.

¹⁷⁴ Les principals diferències solen trobar-se en temes com: donar una denominació diferent dels elements de competència (realitzacions professionals, èxits, etc.); descriure més a fons les evidències de coneixement requerit amb la finalitat de facilitar el desenvolupament de programes de formació per competències, detallar les eines i equips utilitzats amb la finalitat de donar la pauta per a la dotació dels tallers de formació.

El concepte de qualificació, utilitzat entre d'altres, en el sistema mexicà, pot assemblar-se al de titulació utilitzada en el sistema del *Regne Unit* i pel *SENA* de Colòmbia (2003) sota la idea que *Titulació Laboral* és el conjunt de *Normes de Competència Laboral* que descriu les competències requerides en un camp, àmbit ocupacional o en una ocupació i que els treballadors exerceixen en diversos llocs de treball del procés productiu utilitzant tecnologies afins i complementàries, compartint un entorn laboral similar, aplicant principis i coneixements comuns i lliurant productes similars en la cadena de valor del sistema productiu.

Per al *SENA* (1998), tota qualificació agrupa competències d'àrees ocupacionals afins, representa «actuacions significatives» dins d'una àrea ocupacional i, per descomptat, no és el nom d'un lloc de treball; també cap la possibilitat que s'identifiquin diverses titulacions dins d'una mateixa àrea. En són exemples de qualificacions:

- Capacitació i desenvolupament de personal.
- Producció de materials impresos.
- Fabricació de productes metall-mecànics.
- Operació de plantes d'aigua potable.

Cal observar en aquests exemples l'alta afinitat dels noms de les qualificacions amb processos típics de les anàlisi funcionals i el seu allunyament dels tradicionals noms de llocs de treball.

El *SENAI* del Brasil (2002) utilitza, en aquest sentit, el concepte de qualificació professional definida com un «conjunt estructurat de competències amb possibilitat de reconeixement al mercat de treball», les que poden ser adquirides mitjançant formació, experiència o una combinació d'ambdues.

Les qualificacions professionals s'extreuen del sistema productiu i del mercat de treball; i representen, per tant, una resposta coherent a les necessitats del sector corresponent.

Han de ser anomenades de manera clara i senzilla amb el mateix llenguatge usat en el món del treball; es defineixen en termes de competències associades a un camp de

treball el prou ampli perquè generi adequades oportunitats de treball, amb un contingut tal que puguin facilitar un procés formatiu i ser susceptibles de certificació.

6.3.1. Redefinició de les àrees ocupacionals en base a competències

La ruptura amb la tradicional tendència d'elaborar descripcions ocupacionals a nivell de llocs de treball, ha facilitat una nova opció per classificar i descriure les ocupacions a partir d'àrees ocupacionals. Aquestes són agrupacions generals d'ocupacions afins que comparteixen els principis tècnics i científics o els àmbits sectorials en els que es realitza el treball.

Diversos països han desenvolupat una classificació del mercat de treball basada en grans àrees ocupacionals. El factor comú de tals àrees és la seva representativitat sobre un grup d'ocupacions afins que, com a tal, impliquen el desenvolupament en àmbits, amb materials, relacions i coneixements, de base similar. Veiem alguns exemples:

A Mèxic¹⁷⁵ i a Nova Zelanda¹⁷⁶, atès que una mateixa funció laboral es pot presentar en diferents branques d'activitat econòmica, s'ha introduït el concepte d'*àrea de competència* com una agrupació de les funcions que corresponen a un mateix gènere de treball, respecte a la producció de béns i serveis de caràcter similar.

Un concepte bastant semblant és el que es fa servir en el sistema de formació professional ocupacional a Espanya¹⁷⁷. Aquest sistema comença classificant les «Famílies Professionals», dins les quals s'hi troben les «Àrees Professionals» enteses com agrupacions d'especialitats i ocupacions emmarcades en una fase del o dels processos productius i/o activitat productiva que puguin tenir continguts professionals comuns. A Catalunya¹⁷⁸, també s'agrupa amb la mateixa idea per famílies professionals.

¹⁷⁵ Font CONOCER, en INTERFOR/OIT. Accessible a <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/> Data consulta: 21 d'abril de 2005.

¹⁷⁶ Font GOVT. Accessible a <http://www.govt.nz/>. Data consulta: 21 d'Abril de 2005.

¹⁷⁷ Font: INEM. Accessible a http://www.inem.es/ciudadano/p_formacion.html Data consulta: 21 d'Abril de 2005.

¹⁷⁸ Font XTEC. Accessible a <http://www.xtec.es/fp/index.htm> Data consulta: 21 d'Abril de 2005.

Al Regne Unit¹⁷⁹ s'organitza en «Àrees Ocupacionals de les Qualificacions o Qualificacions Professionals Nacionals».

Per establir àrees professionals, es prenen com a base els estudis sectorials i el repertori d'ocupacions. Aquestes dades s'agrupen per processos de treball i continguts formatius comuns, de manera que les ocupacions que presentin similituds podran conformar una Àrea Professional.

Quan aquestes àrees ocupacionals s'associen als diferents nivells de competència i aquests, a la vegada, s'articulen amb l'oferta educativa existent d'un país, ens trobem amb els anomenats «Marcs Nacionals de Qualificacions»¹⁸⁰.

Recentment, molts països defineixen aquests «marcs de referència» per harmonitzar les seves polítiques d'ocupació, formació i educació; així mateix, la introducció d'aquests marcs millora notablement la mobilitat i crea els camins per a fer realitat el concepte d'aprenentatge permanent.

6.3.2. Classificació de les ocupacions

La classificació de les ocupacions és un sistema de classificació de dades i informacions sobre les ocupacions que facilita un marc per a l'anàlisi, l'agregació i la descripció dels continguts del treball, així com un sistema de nivells i àrees per ordenar les ocupacions al mercat de treball.

Així, el SENAI de Brasil (2002), defineix la *Clasificación Brasileira de Ocupaciones* (CBO) com un sistema classificatori de les ocupacions habituals de la població econòmicament activa d'un país. També per al SENA de Colòmbia (1998), la classificació nacional d'ocupacions, és l'organització sistemàtica de les ocupacions que es troben presents al mercat laboral colombià, atenent a alguns principis o criteris de classificació.

¹⁷⁹ Font Qualifications and Curriculum Authority (QCA). Accessible a <http://www.qca.org.uk/>. Data consulta: 21 d'Abril de 2005.

¹⁸⁰ Traducció de *National Qualification Framework*.

En el context de la *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones* (CIUO-1988)¹⁸¹ elaborat per l'OIT, una ocupació és entesa com un conjunt d'ocupacions tasques de les quals presenten una gran similitud. Al seu torn, una ocupació es defineix com un conjunt de tasques assignades a una sola persona (OIT, 1991).

La versió CIUO-88 introdueix el concepte de competència en els seus criteris d'ordenació de les ocupacions. La seva antecessora, la versió de 1968, utilitzava primordialment conceptes de concreció estadística¹⁸². De fet, va definir ocupació com el grup de treball més limitat que es pot trobar en el sistema de classificació que comprèn diversos llocs de treball o diversos càrrecs desenvolupats pels treballadors. Les ocupacions van ser descrites en la CIUO-68 a partir de les funcions generals i les tasques atribuïdes.

La competència laboral és definida en la CIUO-88 com la capacitat de desenvolupar les tasques inherents a una ocupació determinada i es troben en diferents nivells i graus d'especialització i on el nivell de competències està en funció de la complexitat i la diversitat de les tasques a desenvolupar.

A la vegada, l'especialització de les competències, es relaciona amb l'amplitud dels coneixements exigits, les eines, el material o les màquines utilitzades, així com la naturalesa dels béns i serveis produïts.

La CIUO-88 va definir quatre nivells de competència i, si bé els va vincular amb «nivells educatius», també va reconèixer que les competències poden adquirir-se mitjançant la formació informal i l'experiència. Aquests quatre nivells¹⁸³ són:

1. *L'ensenyament de primer grau*, el qual comença generalment entre els cinc i set anys i dura uns cinc anys.
2. *El primer i segon cicles d'ensenyament de segon grau*. El primer cicle dura uns tres anys i s'inicia entre els dotze i tretze anys; el següent cicle –el segon–, abraça

¹⁸¹ El document complet es troba accessible en xarxa a <http://www8.madrid.org/iestadis/fijas/clasificaciones/descarga/ciuo88.zip>. Data de consulta: 31 de maig de 2005.

¹⁸² Ordenats de la següent manera: grup, subgrup, grup primari i categoria professional.

altres tres anys. A vegades, en aquest nivell, inclou ocupacions que requereixen especialment formació teòrica i a la feina, com una forma d'aprenentatge¹⁸⁴.

3. *L'educació de categoria 5* en la CINE, abraça quatre anys i no és de caràcter universitari¹⁸⁵.
4. Comprèn l'educació que s'inicia als 17 o 18 anys; dura quatre o més anys i és de *caràcter universitari o superior*.

Aquesta classificació, de la mateixa manera que la de 1968, continua emprant dos conceptes diferents en els grans grups: nivells educatius i àrees d'ocupació¹⁸⁶. En els anàlisi ocupacionals actuals se solen considerar dues dimensions: una, l'àrea en la qual el treball es desenvolupa i l'altra, el nivell de preparació (capacitació o competència) requerit per al seu desenvolupament.

A partir dels grans avantatges que va representar la possibilitat de combinar el criteri de nivell de competència amb el de gran grup ocupacional, alguns països com Canadà, Espanya, Estats Units i Colòmbia, han desenvolupat les seves classificacions nacionals d'ocupacions conservant aquest tret metodològic però perfeccionant els conceptes de gran grup i nivell de competència (Vargas Zúñiga, 2004).

En aquestes classificacions ocupacionals es troben els grans grups definits com a àrees ocupacionals; és a dir, desapareixen les connotacions de nivell educatiu en la definició de l'àrea de competència¹⁸⁷.

¹⁸³ D'acord amb la Classificació Internacional Normalitzada de l'Ensenyament (CINE). Accessible a <http://www.prie.cl/espagnol/seccion/documento/anexo3.pdf>. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

¹⁸⁴ Cal observar que en el nivell 2 s'inclou la formació professional per a treballadors que s'inicien i la modalitat de contracte d'aprenentatge.

¹⁸⁵ El nivell 3 es correspon amb l'educació superior tècnica i tecnològica.

¹⁸⁶ És així com els grans grups 2 i 3 es relacionen més amb categories de classificacions professionals molt associades a la formació rebuda i els grans grups 1 i 0 semblen excepcions derivades del caràcter especial de les ocupacions (unes de direcció i altres en l'àmbit de les forces armades).

¹⁸⁷ Així mateix, el nivell de competència es defineix associat a factors com: la complexitat de la tasca professional, els coneixements que requereix l'ocupació, el nivell d'ocupació requerit, l'autonomia, el grau de supervisió rebuda, la responsabilitat per verificar el treball d'altres i la capacitat de decisió sobre materials i processos, entre d'altres.

6.3.3. Matriu de competència laboral

Cada vegada més s'ha potenciat la capacitat de les classificacions ocupacionals com un instrument per aconseguir un marc comprensiu de les competències professionals al mercat laboral. A Canadà es va perfeccionar una matriu de classificació d'ocupacions amb nou àrees i cinc nivells de competència la qual, a més de facilitar les comparacions i anàlisi estadístics, presenta una gran utilitat per al desenvolupament de programes d'orientació ocupacional i descripció del mercat de treball (Vargas Zúñiga, 2004).

L'experiència del CONOCER de Mèxic en el disseny d'un sistema normalitzat de competència laboral també ha permès generar una matriu de qualificacions amb un concepte similar al d'una matriu de classificació ocupacional. El concepte bàsic és el d'incloure en les columnes les àrees de competència; a les files, els nivells de competència i en les cel·les conformades en la intersecció d'una fila i una columna s'estaran definint unitats de competència bàsica, genèrica i específica (CONOCER, 1992).

Quadre 18. Matriu de qualificació

Àrees		Extracció i benefici	Construcció	Tecnologia	Venda de béns i serveis
NIVELLS	5				
	4				
	3				
	2				
	1				

Font: Adaptat de CONOCER (1992)¹⁸⁸

En elaborar un quadre de doble entrada, en el que els nivells de competència es representin a les files i les àrees de competència en les columnes, es configura una matriu de competències laborals on en l'encreuament es defineixen subàrees de

¹⁸⁸ Extret de Vargas Zúñiga (2004:7)

competència i on es poden ubicar qualificacions professionals formades per conjunts d'unitats de competència bàsiques, genèriques i específiques (Vargas Zúñiga, 2004).

En països com Canadà i Estats Units, el nombre d'àrees de competència varia, però es manté el criteri de cinc nivells. Si bé, encara no són coincidents les eines de classificació d'ocupacions amb les matrius de competència, el camí per al seu apropament està bastant avançat a partir de l'enfocament de la competència professional que facilita els conceptes de nivell i àrea de competència.

A Colòmbia, el SENA va adoptar aquesta estructura com a referència per a l'organització de la citada Classificació Nacional d'Ocupacions (CNO). La unificació d'un instrument com la CNO amb la visualització del mercat de treball pels continguts ocupacionals, i no només com un element de classificació estadística, comença a facilitar la integració dels sistemes d'informació del mercat amb els instruments per a la formació.

Quadre 19. Matriu de la CNO proposada pel SENA de Colòmbia

C.N.O. - CLASIFICACIÓN NACIONAL DE OCUPACIONES									
ÁREA DE DESEMPEÑO	1 FINANZAS Y ADMINISTRACIÓN	2 CIENCIAS NATURALES Y APLICADAS, Y OCUPACIONES RELACIONADAS	3 SALUD	4 CIENCIAS SOCIALES, EDUCACIÓN, SERVICIO GOBIERNAI, Y RELIGION	5 ARTE, CULTURA, RECREACIÓN Y DEPORTES	6 VENTAS Y SERVICIOS	7 OCUPACIONES EXCLUSIVAS DE LA INDUSTRIA PRIMARIA	8 OFICIOS, OPERADORES EQUIPO Y TRANSPORTE Y OCUPACIONES AFINES	9 OCUPACIONES EXCLUSIVAS DE INDUSTRIAS DE PROCESAM, Y FABRICAC, Y SUMIN. SERV. PUBLICOS
NIVEL DE PREPARACION									
0 Ocupaciones de Dirección									
Nivel de Preparación A									
Nivel de Preparación B									
Nivel de Preparación C									
Nivel de Preparación D									

Font: Vargas Zúñiga (2004:76)

L'àrea de competència està relacionada amb el tipus d'activitat que ha de realitzar-se per complir amb un propòsit ocupacional. D'aquesta manera a la CNO s'utilitzen àrees relacionades amb el procés de manufactura, l'operació d'equips de transport, el suport

administratiu i logístic dels processos productius, les ciències socials, la creació artística o la cura de la salut o els serveis.

Aquesta matriu adopta el concepte de nivell de qualificació que comprèn els factors requerits per al desenvolupament d'una ocupació¹⁸⁹. Veiem a continuació dels diferents nivells que utilitza el SENA:

- ***Nivell A:*** Per a l'accés a aquestes ocupacions es requereix haver complert un programa d'estudis universitaris a nivell de llicenciatura, grau professional, mestria o doctorat. Les funcions solen ser molt variades i complexes, i la seva realització exigeix un alt grau d'autonomia, responsabilitat pel treball d'altres i, ocasionalment, per l'assignació de recursos.
- ***Nivell B:*** Aquestes ocupacions demanden usualment, estudis tècnics o tecnològics; inclou ocupacions amb responsabilitat de supervisió i aquelles que requereixen d'aptituds creatives i artístiques. Les funcions que corresponen a aquest nivell són, generalment, molt variades i per al seu desenvolupament s'exigeix un apreciable grau d'autonomia i judici avaluatiu. Freqüentment responen pel treball de tercers.
- ***Nivell C:*** Les ocupacions d'aquest nivell, pel general, requereixen haver complert un programa d'aprenentatge, educació bàsica secundària, més cursos de capacitació, entrenament a la feina o experiència. Les funcions involucrades en aquestes ocupacions combinen activitats físiques i intel·lectuals, en alguns casos complexes; les activitats desenvolupades solen ser variades i compten amb algun nivell d'autonomia per al seu desenvolupament. Conté les ocupacions de nivell mitjà de qualificació.
- ***Nivell D:*** Per a l'accés a les ocupacions d'aquest nivell, habitualment s'exigeix el mínim d'educació, això és, l'equivalent al nivell primari. L'experiència laboral no és requerida o, en el millor dels casos és mínima. Les funcions, en general, són

¹⁸⁹ Com ara la quantitat i tipus d'educació, entrenament o experiència requerits per a la seva realització, complexitat de les funcions i el grau d'autonomia i de responsabilitat propis de l'ocupació.

senzilles i repetitives, es refereixen al desenvolupament d'activitats fonamentalment de caràcter físic i exigeixen un alt nivell de subordinació.

Aquesta classificació no assigna un nivell específic a les ocupacions de direcció i gerència, ja que els factors externs a l'educació i entrenament, són amb freqüència, determinants més significatius per obtenir una ocupació en tals ocupacions.

Com a resum dels aspectes que s'han tracta en aquest capítol, cal destacar el valor i els propòsits de les qualificacions. Fuller (1995) destaca tres propòsits:

1. *Selecció*. Les qualificacions sempre han estat emprades pels ocupadors per estudiar als candidats, especificant sovint els requisits per poder accedir a ocupar una certa ocupació.
2. *Enfortiment de l'aprenentatge*. En un context de mobilitat social, progrés tecnològic i canvis continuats, no hi cap mena de dubte que les persones qualificades han estat les primeres beneficiades d'aquest context¹⁹⁰.
3. *Certificació*. Els sistemes de certificació han permès demostrar que les persones qualificades reuneixen els criteris requerits i els certificats que demostren la seva consecució i competència, convertint-se aquesta en un mecanisme de garantia de la qualitat en l'oferta ocupacional¹⁹¹.

¹⁹⁰ Es desenvoluparà en el capítol 8.

¹⁹¹ Aquest tema serà tractat en el capítol 9.

6.4. Norma de competència: qualitat i fiabilitat

Les NCL es converteixen en un facilitador poderós en la creació d'un llenguatge comú entre els diferents actors, en els processos de formació i capacitació en l'empresa ja que la NCL defineix una actuació professional competent a partir del qual el qual és factible comparar l'actuació observada d'un treballador i detectar les àrees de competència en les quals necessita millorar per ser considerat competent. És una clara referència per jutjar la possessió o no de la competència laboral.

En aquest sentit, la NCL està en la base de diversos processos dins de la gestió dels recursos humans: el de selecció, el de formació, el d'avaluació i el de certificació (Vargas Zúñiga, 2004).

Un «estàndard de competència» pot brindar un criteri fonamental en la selecció del personal per a un espectre variat d'ocupacions en l'empresa, més que per a un lloc determinat de treball. És fonamental en l'elaboració dels programes de formació, a l'establir els elements de competència i les evidències i criteris de competència que poden convertir-se en orientadors per a l'especificació d'objectius dels mòduls de formació i objectius d'aprenentatge a cadascun dels mòduls definits. Els empresaris sabran què esperar d'un programa de formació basat en una norma de competència. Els treballadors sabran quin serà el contingut formatiu a partir de la NCL.

L'avaluació de la competència laboral adquireix una dimensió molt més objectiva quan és realitzada comparant o prenent com a referent una NCL. D'aquesta manera el desenvolupament es verifica en relació amb el contingut de la NCL, obviant eventuais elements subjectius. Els treballadors poden conèixer el contingut ocupacional de la norma a partir de la qual seran avaluats¹⁹².

La certificació ocupacional s'efectua també en referència a les NCL. D'aquesta manera el

¹⁹² Això resulta de gran interès per l'administració de cara a avaluar els diferents professionals que ocupen un lloc de treball en el sistema públic, o els directors dels diferents centres educatius i empreses respecte al seu personal. Per tant, l'avaluació que utilitzi de referent les NCL pot ser útil tant per l'avaluació externa com interna i per la pròpia autoavaluació. Sobre l'avaluació i la certificació en base a competències es dedicarà un capítol específic en aquesta segona part.

certificat li imprimeix un valor centrat en la descripció de les seves competències a partir d'una norma. Així, els treballadors exhibiran acreditacions basades en el què saben fer, no només de les hores de formació i del nom dels cursos als quals van assistir.

En definitiva, pensar en termes de normes de competències laborals manté diverses relacions de reciprocitat i correspondència amb la gestió de la qualitat.

Com hem vist en capítols anteriors, la qualitat és un terme que se sent sovint en l'àmbit de la formació. Cap als anys vuitanta, el tema de qualitat en la formació es va associar el terme d'excel·lència o de qualitat amb la provisió d'una formació dotada de totes les seves característiques intrínseques, com ara docents capacitats, mitjans didàctics pertinents, ambients educatius condicionats, programes de formació actualitzats, etc. Més recentment, les institucions de formació han acollit els principis de la gestió de qualitat per implementar l'anomenada Gestió de Qualitat Total i, d'aquesta manera, assegurar que els processos de formació es desenvolupin d'una forma consistent i d'acord amb un estàndard de qualitat (Vargas Zúñiga, 2004).

En aquest sentit, un estàndard d'alta acceptació és la família de *normes ISO 9000*. Tals normes faciliten el desenvolupament del concepte de gestió de la qualitat i faciliten la instrumentació d'un procés de millora permanent en les organitzacions. La sèrie de normes ISO 9000 van ser adoptades en 1987 pel *Comitè Europeu d'Estandardització* i després assumida mundialment per *ISO* en 1994. L'última versió de la norma data de l'any 2000. El principi de la certificació sota la norma ISO està basat en la revisió i la revisió de la conformitat amb la norma; aquesta proveeix un mètode uniforme per a la inspecció de qualitat.

Les normes ISO es refereixen fonamentalment als processos, la seva consistència i sistematització. Per això s'utilitzen en relació amb la gestió del procés de formació professional. Aporten un mètode per estandarditzar les activitats de l'organització i donar fiabilitat als seus clients sobre la qualitat esperada dels productes i/o serveis. Els estàndards ISO no es relacionen amb les característiques intrínseques al producte o servei; se centren en la qualitat dels processos que provoquen l'elaboració de tal producte. En altres paraules, una formació pot estar certificada sota l'ISO 9000, però tot i

així els seus titulats hauran de demostrar les seves competències, ser avaluats i certificats (Vargas Zúñiga, 2003).

El certificat de qualitat és un clar missatge per als clients sobre la major probabilitat de trobar la satisfacció a les seves necessitats en una organització que es preocupa per desenvolupar les seves activitats en un marc de qualitat total. A més, els procediments de certificació i les normes en si mateixes, representen un conjunt de criteris estandarditzats que generen una espècie de moneda comuna cada vegada més estesa.

Un certificat de qualitat en la norma ISO 9001 diu el mateix a un client d'una empresa americana o europea o de qualsevol lloc del món. L'estandardització aconseguida permet un senyal positiu sobre la garantia de la qualitat que la certificació avala.

Les normes de qualitat, no obstant això, no asseguren per si soles la millora de la gestió, la disminució dels desperfectes, la millor relació amb els clients i l'èxit global de la institució. Requereixen d'un marc de relació institucional, en la qual primi la convicció sobre la necessitat de treballar bé i de fer-ho bé des del principi.

Aquest aspecte, que descansa en la gestió dels recursos humans, passa per l'adopció de mesures de caràcter organitzacional que fomentin la cultura de la qualitat i que resultin veritablement convincents a tots els involucrats; requereix necessàriament, el desenvolupament d'accions de formació que permetin als treballadors assolir els estàndards de producte esperats i documentats.

Amb base a aquests aspectes, es pot afirmar que el nexa entre les normes de qualitat i les normes de competència laboral té tres grans àrees (Vargas Zúñiga, 2003; 2004):

1. *La formació*. Les normes ISO contempnen la necessitat que l'organització detecti necessitats i desenvolupi programes de formació pels seus treballadors. Aquestes accions seran molt més efectives si s'orienten al desenvolupament de competències plenament definides i compartides pels involucrats¹⁹³.

2. *La certificació.* Els dos sistemes de normes comparteixen la lògica implícita en el procés mateix de certificació. La certificació es basa en la utilització de normes, la participació dels treballadors, i l'avaluació per un agent verificador extern que coneix la norma i fa una revisió del seu acompliment pel candidat¹⁹⁴. En els dos casos es tracta d'obtenir la conformitat amb una realització esperada, ja sigui en termes de la gestió de qualitat o bé en termes del treball competent.
3. *La gestió del coneixement.* Les experiències d'aplicació de les normes ISO han demostrat la necessitat d'avançar en un procés de formació per als treballadors. Aquest aprenentatge va lligat a l'estructuració, seguiment, millora i documentació dels processos. Les persones que intervenen en això han de realitzar processos de reflexió i anàlisi; qüestionar-se, descriure els procediments, documentar-los i després aplicar-los i actualitzar la informació en els registres del sistema¹⁹⁵.

En l'actualitat, es reconeixen noves formes d'aprenentatge com les «bones pràctiques», les quals configuren el «coneixement generat en els processos de treball» (Peluffo i Catalán, 2002). El camí recorregut en la documentació de processos i la seva anàlisi i millora permanent, comporten una extraordinària oportunitat d'aprenentatge per a les institucions formatives i de fet, fan explícits una gran quantitat de coneixements que romanen i s'apliquen normalment.

Tant les normes de competència laboral, com les normes ISO, són considerades potents instruments de codificació de saber o de coneixement; de manera que ambdues contribueixen a una millor gestió organitzacional.

No obstant això, cal utilitzar amb precaució el tema de la normalització, tant en les competències, com en la gestió de qualitat. La descripció dels processos i procediments organitzacionals és eficient fins a un punt tal que no impliqui una sobre descripció que, per ser excessivament detallada, anul·li la capacitat descriptiva de la norma. El procés de

¹⁹³ Es desenvoluparà en el capítol 7.

¹⁹⁴ S'ampliarà al capítol 8.

¹⁹⁵ Això implica un procediment sistemàtic de codificació i descodificació d'informacions, i finalment de coneixements tàcits i explícits. D'aquesta manera, l'anàlisi provocat per la implementació de la gestió de qualitat via normes ISO, es converteix en una forma d'aprenentatge; en moltes empreses i particularment en les institucions de formació, la reflexió sobre les pràctiques pedagògiques i l'elaboració de materials està introduint contínuament aquesta dimensió d'aprenentatge i ampliació de coneixement organitzacional.

documentació desenvolupat durant la implementació de la norma ISO, implica la codificació del coneixement i en això, els abusos de codificació poden reduir els espais d'aprenentatge i provocar, a la llarga, un estancament en l'evolució de l'organització (Villavicencio i Salinas, 2002).

De la mateixa manera, en l'elaboració de les normes de competència, no ha d'excedir-se en el detall de les descripcions o dels criteris de competència, la qual cosa, a la llarga, pot restar viabilitat a l'avaluació a través d'elles.

D'altra banda, és clara la relació entre les normes ISO i les accions de formació, fins i tot la versió ISO 9000 de l'any 2000, és més específica que la versió de 1994 quant a la formació del personal. La versió de 1994 plantejava mantenir procediments documentats per identificar les necessitats de formació i capacitar a tot el personal que executa activitats que afecten a la qualitat. El personal que executa tasques assignades de manera específica, ha d'estar qualificat d'acord amb l'educació, formació, habilitats i experiència apropiades (Vargas Zúñiga, 2003).

Però també, per Mertens i Baeza (1998) la lògica de funcionament dels sistemes normalitzats, l'ISO 9000 i el de competència laboral, tenen una sèrie d'elements comuns:

- Conceptes i termes: Generen conceptes i termes generals que faciliten la seva aplicació en diferents contextos, per tant són sistemes oberts que cada organització pot adaptar a les seves necessitats.
- Documentació: Les normes de qualitat descriuen les característiques dels processos; les normes de competència, les característiques dels resultats desitjats (criteris de competència).
- Verificació: En els dos sistemes de normes un avaluador extern recull evidències sobre el compliment de la norma. En el cas d'ISO sobre aspectes com l'existència de la documentació i els registres; en el cas de les normes de competència, sobre l'actuació del treballador.

- *Cultura organitzacional*: Els dos sistemes no suposen només canvis en les formes de fer les coses. El seu èxit radica en la seva efectiva incorporació a la cultura organitzacional. La idea de certificar implica avançar en un procés de millora continu cap a la superació dels factors de disconformitat fins a obtenir el certificat amb la participació de tots.
- *Processos i persones*: En tant les normes ISO documenten els diferents processos i productes obtinguts, les normes de competència descriuen els resultats que les persones han de ser capaços d'obtenir.
- *Participació*: Les normes ISO estan prèviament elaborades; el procés de participació dels treballadors es pot donar al voltant a la documentació i elaboració de manuals. Mentrestant, en l'elaboració de normes de competència es guanya molt en representativitat i compromís amb la participació dels treballadors en l'elaboració mateixa de la norma.
- *Prospectiva*: Les normes de qualitat se centren en la creació i verificació de condicions per al present, per als processos en curs, si bé durant la seva implementació poden sorgir millores orientades a neutralitzar les no conformitats. Per part seva, les normes de competència poden contenir un ingredient prospectiu que els permeti anticipar noves exigències en el resultat esperat del treball i minimitzar el seu risc d'obsolescència.
- *Complementarietat*: Una aplicació conjunta de les normes ISO i les normes de competència laboral és perfectament desitjable i avantatjosa. Atès que la norma ISO no prescriu formes de fer, només el què ha de fer-se, una possibilitat de complement consisteix a desenvolupar els resultats esperats del treball mitjançant normes de competència laboral. Molts dels continguts de les normes de competència fan correspondre les evidències de competència amb les especificacions establertes per l'empresa; tals especificacions estan gairebé sempre documentades en els manuals elaborats per certificar en ISO. Al seu torn, informacions derivades de les normes de competència poden utilitzar-se per enfortir la documentació necessària al procés de certificació ISO.

7. Formació basada en competències

7.1. Adquisició o aprenentatge de competències

La competència s'aconsegueix amb l'adquisició de coneixement i el desenvolupament de les capacitats i actituds, és un procés que es dona durant tota la vida del subjecte, existint instruments formals per mitjà dels quals s'aconsegueix la competència, tals com programes educatius i els de formació, a través dels quals les persones assoleixen comportaments que són requerits pel desenvolupament productiu (Cejas, 2004). Les habilitats i les competències s'aprenen (Riera, 2005).

Igualment, cal considerar que els aprenentatges s'aconsegueixen en l'execució quotidiana d'una funció productiva directament en el centre de treball, complementats amb els adquirits a la universitat, proporcionen a les persones l'oportunitat de desenvolupar competències, a més cal tenir en compte que les persones acumulen l'experiència a través de la seva actuació diària com membres d'un grup social i de la seva interrelació amb altres formes alternatives que propicien l'acumulació de coneixements (Cejas, 2004).

7.2. Aplicació en diferents sistemes nacionals de formació

Al llarg d'aquest capítol s'exposaran les interpretacions que han fet diferents països en l'estructuració dels seus sistemes de formació en incorporar l'enfocament de les competències professionals. A la vegada, es farà referència a les experiències en quant a sistemes de normalització, de formació o de certificació¹⁹⁶ de competències professionals i no al marc teòric de l'enfocament de competències que ja s'ha tractat en capítols anteriors.

El terme «sistema» s'utilitza en diferents àmbits, entre ells el de la formació professional. La forma més habitual ha estat a través de la promoció d'estructures institucionals a les que s'atribueix la característica de sistema (Vargas Zúñiga, 2004).

¹⁹⁶ La certificació de les competències serà abordat en el capítol 8.

La referència més immediata per a generar aquest tipus d'organització es basa en la Teoria dels Sistemes segons la qual, un conjunt d'elements es relacionen entre sí per a dur a terme una o diverses funcions i on es pot obtenir un efecte en el que, el tot és més gran que la simple suma de les parts. A aquest efecte se'l coneix com la propietat holística o de sinèrgia¹⁹⁷.

Des d'aquest punt de vista, les organitzacions estan estructurades per components amb funcions especialitzades que treballen harmònicament integrades. Aquest enfocament ofereix bases per explicar l'èxit o fracàs d'una organització a partir, per exemple, de la inadequada interacció de les parts.

En resum, una organització és un sistema social encarregat de complir un propòsit definit i, a efectes del qual, compta amb diferents òrgans especialitzats i integrats sistèmicament que formen un conjunt capaç de produir resultats majors als què s'aconseguirien amb el funcionament aïllat de tals òrgans.

Un Sistema Nacional de Formació Professional és un arranament organitzatiu en el que diferents actors concorren amb ofertes de formació coordinades en quant a la seva pertinència, contingut, nivell i qualitat; de manera que, en conjunt, aconsegueixen un efecte més gran en el desenvolupament de les capacitats laborals dels treballadors, que el que obtindrien actuant separadament. Quan el sistema acorda la utilització de normes de competència laboral per fonamentar l'elaboració de programes, la formació, l'avaluació i la certificació, llavors es pot distingir com un sistema normalitzat.

Parlar de sistemes de formació no implica necessàriament la creació de noves institucions; abans que res, es tracta d'un mecanisme que cohesiona, articula i regula les múltiples ofertes i nivells de qualitat que existeixen.

¹⁹⁷ La linealitat i la causalitat no serveixen per a entendre, en la seva naturalesa, extensió i matisos, els fenòmens socials. L'atribució d'una única causa no garanteix la comprensió ni l'explicació. Reduir la comprensió i explicació de determinats fenòmens a una única causa significa pensar-los en termes de seqüencialitat. Segons la teoria de la complexitat, els fenòmens socials no poden ser entesos seqüencialment. Cal una visió més global, que inclogui aspectes com la contradicció-inclusió del conjunt de factors que hi intervenen. Font: EDU365. La teoria dels sistemes. Accessible en http://www.edu365.com/aulanet/comsoc/complex_index.htm Data consulta 22 d'Abril de 2005.

En aquest cas, l'estat desenvolupa un paper fonamental convertint-se en promotor i facilitador de les regles del joc per al sistema i reservant-se la facultat de definir les polítiques i directrius, abans que participar directament en l'execució de les accions. Una funció fonamental de l'administració pública és assegurar-se que el mercat de formació funcioni adequadament (Hassan, 1994).

Poden distingir-se tres grans nivells en un sistema de formació:

1. *Nivell de direcció o polític*: Cal que el sistema de formació professional disposi d'un nivell de direcció encarregat de fixar les polítiques i definir els àmbits d'abast, les prioritats i l'assignació de recursos. Aquest nivell de direcció és usualment un escenari participatiu, en el que treballadors, empleadors i administració estableixen les «regles del joc», que després són aprovades mitjançant normes legals. La direcció estableix l'estructura del sistema i designa els encarregats de les funcions de formar, avaluar i certificar. La participació de l'estat és altament desitjable, sobretot, perquè és una excel·lent instància de regulació d'aspectes, com accés, equitat, qualitat i transparència.

Les seves funcions estan orientades a la creació de les condicions i les regles generals per al funcionament del sistema. L'interès fonamental ha d'orientar-se cap a la millora de la competitivitat a partir de la capacitació dels treballadors. Normalment aquest nivell pren la forma d'un Consell de Direcció amb la representació d'empresaris, treballadors i govern¹⁹⁸.

2. *Nivell sectorial o executiu*: Els organismes del nivell sectorial defineixen els perfils de competència laboral per a les ocupacions pròpies del seu sector. Aquests perfils es converteixen en normes de competència si s'adopten de comú acord per als

¹⁹⁸ És aconsellable que el nivell de direcció estigui format pels més alts representants governamentals (ministeris), empresarials (gremis o cambres) i treballadors (sindicats). Això garanteix que es mantingui la seva orientació creadora de marcs polítics i promotora de consens.

El sistema requereix comptar també amb un nivell sectorial treball del qual s'orienta generalment cap a la determinació de les necessitats de formació, l'elaboració de les descripcions ocupacionals que poden convertir-se en normes de competència i la coordinació de les accions de formació per a un sector econòmic específic. Aquest nivell és ideal per a la participació de cambres o gremis empresarials i sindicals de caràcter sectorial (per exemple, cuirs, calçat, plàstics, paper, comerç, construcció, hosteleria, professorat, etc.) de manera que organitza, en millor forma, la definició de les normes de competència, la formació i la certificació. També és desitjable que s'integri amb representació tripartida; d'aquesta manera la interlocució que desenvolupa s'acosta més a les necessitats de sectors econòmics específics i/o àrees geogràfiques definides.

processos de formació, avaluació i certificació, generen un llenguatge comú per a empresaris, treballadors i entitats executores de formació.

Sota la seva coordinació s'avancen els projectes d'identificació de les competències mitjançant algun dels sistemes o mètodes existents (Anàlisi Funcional, DACUM, AMOD, SCID)¹⁹⁹. D'aquesta forma es té l'avantatge d'establir les competències requerides, directament en les empreses pertanyents al sector ocupacional que es tracti i es desenvolupa el seu procés de normalització.

A fi d'establir les competències de forma adequada, la representativitat sectorial garanteix una major participació dels empresaris i treballadors en l'anàlisi ocupacional i en la definició dels continguts de capacitació.

3. *Nivell operatiu*: En aquesta instància es duen a terme tres funcions clau per al sistema: la formació, l'avaluació de competències i la certificació.

El nivell d'operació compta amb aspectes clarament definits i avalats pels organismes sectorials, com ara: normes de competència, indicadors d'eficiència i qualitat, metodologies d'acreditació de qualitat, criteris clars de certificació i un sistema de costos o preus que pot estar complementat amb la presència de subsidis per facilitar l'accés als grups amb risc d'exclusió.

Hi té cabuda també en el nivell operatiu, el concepte de certificació. Sobre això, una de les decisions importants en el disseny del sistema es refereix a qui pot certificar i què se certifica²⁰⁰. Generalment, els sistemes de formació atribueixen un alt pes al reconeixement de les competències dels treballadors; en això radica el principal valor per als participants, atès que un sistema clar de certificació de competències facilita la mobilitat laboral i en suma, l'honorabilitat.

De fet, no existeix una única i millor fórmula per a l'organització d'un model institucional

¹⁹⁹ Aquests mètodes es troben descrits en el capítol 6 d'aquest Treball de Recerca.

²⁰⁰ En tot cas, les formes institucionals que s'adoptin depenen del que cada país prefereixi. Per exemple, en quant a la separació, o no, de la formació i de la certificació. Més endavant es dedica un capítol a l'avaluació i a la certificació de les competències on es desenvoluparan aquests conceptes.

de formació. El comú a tots ells sol ser la recerca d'una millor qualitat, cobertura i pertinència; òbviament existeixen diverses modalitats per a assolir tals ideals. En observar la institucionalització que realitzen els diferents països, moltes vegades presos com models inspiradors, cal tenir present que tal institucionalitat és resultat de les seves pràctiques culturalment assimilades en l'àmbit educatiu i formatiu²⁰¹.

També és important no perdre de vista que les recents reorganitzacions i preocupacions pels sistemes de formació es deriven de «diagnòstics nacionals». Aquests diagnòstics han revelat, habitualment, que existeix proliferació d'ofertes formatives de diferent qualitat i poca coordinació entre si mateixes i amb els objectius nacionals; una inadequada relació entre oferta formativa i necessitats de l'economia, expressades en la demanda per treballadors capacitats; pèrdua o baix nivell de competitivitat de l'economia, sovint expressada en baixos nivells de formació i pobre desenvolupament de la productivitat i senyals d'esgotament en els actuals sistemes formatius en funcionament (Vargas Zúñiga, 2004).

L'orientació cap als resultats, que ha de tenir un sistema de formació, és tan important que la certificació ha de permetre i estimular la formació de mecanismes per identificar les competències dels treballadors, sense importar la manera que van ser adquirides. D'aquesta manera es dóna cabuda als processos d'autoaprenentatge, a l'experiència com generadora de competències i a la flexibilització en les accions de formació.

7.2.1. El cas d'Espanya

El *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*²⁰² d'Espanya, establert amb la *Ley Orgànica 5/2002* és resultat d'una trajectòria de treball en l'àmbit de la

²⁰¹ Aquesta part d'ha desenvolupat en base a: "Cuatro afirmaciones sobre certificación. Todas falsas", Boletín Cinterfor/OIT N°153, 2002.

²⁰² La *Ley Orgànica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional*, en el seu Art. 2.1, defineix el SNCFP com el conjunt d'instruments i accions necessaris per promoure i desenvolupar la integració de les ofertes de la Formació Professional, a través del *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, així com l'avaluació i acreditació de les corresponents competències professionals, de manera que afavoreixi el desenvolupament professional i social de les persones i que es cobreixin les necessitats de sistema productiu.

El SNCFP es completa amb la informació i orientació en matèria de formació professional i ocupació i l'avaluació i millora de la qualitat. Tot això per millorar les qualificacions de la població activa, la transparència del mercat de treball i la qualitat i coherència del sistema de formació professional. El text complet de la *Ley Orgànica 5/2002*, de 19 de juny, de *las Cualificaciones y de la Formación*

formació que s'inicia amb la signatura de l'acord econòmic i social entre el govern, treballadors i empresaris, en 1984.

Posteriorment, Espanya ha tingut dos grans programes nacionals de formació professional, el primer en 1993 i el segon en 1998; a partir d'aquesta experiència es va anar concretant la necessitat de crear un *Sistema Nacional de Cualificaciones*. Els programes nacionals de formació, en especial el segon, van apuntar cap a l'incrementa de la qualitat de la formació, la millora de les qualificacions de la població activa, la transparència del mercat de treball i un millor ajust estructural entre l'oferta i demanda laborals. Un factor distintiu dels programes radica en l'amplia participació d'ocupadors i treballadors en la seva elaboració. Aquesta última tasca revesteix especial importància degut a la necessitat d'establir nexes de coordinació entre les tres grans modalitats de formació que existeixen a Espanya, a saber:

1. *La formació professional reglada*, pròpia del cicle educatiu i que assoleix el nivell de tècnic de grau mitjà o tècnic superior per a una professió en particular.
2. *La formació professional ocupacional*, dirigida a treballadors en atur, amb la finalitat de desenvolupar les qualificacions necessàries per a la seva reinserció laboral.
3. *La formació continuada o permanent*, dirigida als treballadors i amb l'objectiu de l'actualització i/o requalificació.

Així doncs, amb el propòsit fonamental de promoure i desenvolupar les propostes d'integració de les ofertes de formació professional, així com l'avaluació i acreditació de les corresponents competències professionals, va ser creat aquest Sistema Nacional de Cualificaciones i, com a part del mateix, el *Consejo General de Formación Profesional*²⁰³ és

Profesional es troba accessible a <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesional/files/LeyCualifyFP.pdf>. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

²⁰³ El Consejo General de Formación Profesional es va crear per la Ley 1/1986, de 7 de Gener, modificada per la Ley 19/1997, de 9 de Juny, aquesta norma va donar entrada als representants de les Comunitats Autònomes, incloses les ciutats de Ceuta-Melilla.

La Ley 19/1997, de 9 de Juny, configura el nou Consejo General de Formación Profesional com un òrgan consultiu de caràcter tripartit i de participació de les organitzacions empresarials i sindicals i de les Administracions Públiques i, a més, com un òrgan d'assessorament al Govern en matèria de formació professional, adscrit al Ministeri de Treball i Afers Socials.

l'òrgan que, amb la participació dels agents socials, brinda assessorament al govern en matèria de formació professional.

El *Sistema Nacional de Cualificaciones* s'ha orientat a afavorir principis com el desenvolupament personal i la lliure elecció d'una professió, l'accés igualitari a la formació, la participació tripartida (ocupadors, treballadors i govern) i la promoció del desenvolupament econòmic.

En 1999 va ser creat l'*Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)*²⁰⁴ com a òrgan tècnic de suport al Consejo General de la Formación Profesional i amb les responsabilitats de definir, elaborar i mantenir actualitzat el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*²⁰⁵ i el corresponent *Catálogo Modular de Formación Profesional*²⁰⁶; establir un *marc de referència de la programació* general de tots els subsistemes; desenvolupar *activitats tècniques de suport* a la formació professional i gestionar un *Observatorio Profesional*²⁰⁷ que actuï en xarxa, amb altres observatoris sectorials.

²⁰⁴ L'INCUAL es va crear mitjançant el Real Decreto 375/99, de 5 de març (B.O.E. 16 de març de 1999), que el defineix com a "Instrument tècnic de caràcter independent, per recolzar al Consejo General de Formación Profesional en el desenvolupament de les funcions i escomeses que aquest té encomanats".

El Juny de 2002, es va publicar la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de Juny, de les Cualificaciones y de la Formación Profesional, que en el seu Article 5.3 estableix que "L'INCUAL és l'òrgan tècnic de suport al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar i mantenir actualitzat el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional".

Posteriorment, el Setembre de 2003, es va publicar el Real Decreto 1128/2003, de 5 de setembre, pel qual es regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Per a més informació, es pot consultar en <http://wwwn.mec.es/educa/incual/index.html>.
Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁰⁵ La Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional en el seu Article 7 crea el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*, amb la finalitat de facilitar el caràcter integrat i l'adequació entre la formació professional i el mercat laboral, així com la formació al llarg de la vida, la mobilitat dels treballadors i la unitat del mercat laboral, que té validesa i és d'aplicació en tot el territori nacional.

El Real Decreto 1128/2003, de 5 de setembre (BOE de 17 de setembre), regula el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. El CNCP és l'instrument del *Sistema Nacional de las Cualificaciones y Formación Profesional* que ordena les qualificacions professionals, susceptibles de reconeixement i acreditació, identificades en el sistema productiu en funció de les competències apropiades per a l'exercici professional. El CNCP inclou el contingut de la formació professional associada a cada qualificació, d'acord amb una estructura de mòduls formatius articulats en el *Catálogo Modular de Formación Profesional*.

²⁰⁶ El *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* s'organitzarà en mòduls formatius articulats en el *Catálogo Modular de Formación Profesional* i ordenats per nivells de qualificació. Tenint en compte, en tot cas, els criteris de la Unió Europea, igualment es garantirà l'actualització permanente del catàleg, prèvia consulta al *Consejo General de la Formación Profesional*, de forma que atengui, en tot moment, els requeriments del sistema productiu.

²⁰⁷ L'àrea de l'*Observatorio Profesional* té, entre els seus objectius, proporcionar informació sobre altres observatoris sectorials i territorials, i sobre l'evolució de les professions.

Com a part integrant del INCUAL, participa en el gran projecte que aquest té de definir, elaborar i mantenir actualitzat el *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales* i el corresponent *Catálogo Modular de Formación Profesional*.

Per a això, l'*Observatorio Profesional* investiga en cadascuna de les Famílies Professionals que constituïren el *Catálogo*, realitzant estudis econòmics i formatius, sempre a partir de la consulta de documents que fonts oficials i fonts coneixedores dels sectors que intervenen en la Família Professional, emeten sobre el mateix.

Després d'aquesta investigació documental, i després de la consulta normativa que afecta les Famílies Professionals, s'han realitzat per a cada una d'elles informes sobre: la seva relació amb les classificacions nacionals d'activitats econòmiques i d'ocupacions, dades macroeconòmiques, professions regulades, formacions i enllaços amb llocs web d'interès.

Com s'ha comentat, un instrument central del Sistema és el *Catálogo Nacional de Cualificaciones* que es converteix en el referent comú per als qui elaboren programes de formació. El model de qualificació professional del Sistema que INCUAL ha proposat té, entre d'altres, les següents característiques²⁰⁸:

- Són conjunts de competències apropiades per a la producció i l'ocupació.
- El seu contingut reflectirà les necessitats reals dels sistemes de producció de béns i serveis.
- Determinaran aquelles capacitats i coneixements que afavoreixin l'adaptació del treballador.
- La seva estructura interna serà modular.
- Tindran associat un nivell de qualificació.
- Contindran elements per avaluar la competència de les persones sense importar la forma com van ser adquirides així com criteris d'avaluació que assegurin la validesa, fiabilitat i rigor tècnic de l'esmentada avaluació.
- En la seva elaboració intervindran experts dels sectors així com els agents socials.

A més de l'INCUAL a l'estat espanyol, existeixen diferents Instituts de Qualificacions autonòmics com el *Koalifikazioen Euskal Institutua (KEI-IVAC)*²⁰⁹, l'*Institut Català de les Qualificacions Professionals (ICQP)*²¹⁰, El *Consello Galego de Formación Profesional*²¹¹, l'*Instituto Andalúz de Cualificaciones Profesionales*²¹², l'*Institut Valencià de Qualificacions Professionals*²¹³ o l'*Institut de Qualificacions Professionals de les Illes Balears*²¹⁴.

²⁰⁸ INCUAL, *Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional*, 2003.

²⁰⁹ Per ampliar informació, es pot consultar en xarxa a http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2535/es/contenidos/informacion/ivac/es_1963/descripcion_c.html. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²¹⁰ L'abordatge del cas de Catalunya serà tractat en un punt específic d'aquest mateix capítol.

²¹¹ Per ampliar informació, es pot consultar en xarxa a <http://www.xunta.es/conselle/as/spe/dxfs/sxcualif/igc/index.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²¹² Per ampliar informació, es pot consultar en xarxa a <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/iacp/indice.asp>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²¹³ Per ampliar informació, es pot consultar

http://www.pre.gva.es/DIARIOCGI/BASIS/DIARIO/WEB/INSERCIION_DOGV_C/DDW?W%3DCODIGO_INSERTION%3D'2005/5469'. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²¹⁴ Per ampliar informació, es pot consultar en xarxa a <http://iqpib.caib.es/user/info/index.ct.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

7.2.2. El cas de Xile

Després de l'aplicació de l'*Encuesta Internacional de Alfabetización de adultos*²¹⁵ que es va aplicar a Xile l'any 1998 i que va formar part del Projecte IALS (*International Adult Literacy Survey*)²¹⁶ i va ser coordinat per l'*Organization for Economic Cooperation and Development* (OECD), es va fer evident la presència d'una bretxa significativa (Bravo i Contreras, 2001):

- El sistema educatiu està desenvolupant d'unes habilitats i capacitats allunyades dels reptes imposats per tendències com la globalització, el canvi tecnològic i l'organització del treball²¹⁷.
- Les persones amb menors nivells de competència es preveu²¹⁸ que tindran menor probabilitat d'ocupació.
- Existència d'un dèficit social que pateixen 4,5 milions d'adults a Xile.
- Diferents graus de qualitat i pertinència entre els organismes capacitadors²¹⁹.
- Inexistència de mecanismes que permetin reconèixer i valorar les competències adquirides pels treballadors al llarg de la seva experiència laboral²²⁰.

Així, sorgeix el *Programa de Educación y Capacitación Permanente - Chile Califica*²²¹ que s'està duent a terme des de finals de 2002. El seu objectiu fonamental és establir les bases d'un sistema d'aprenentatge i formació permanent, amb la participació del sector privat (ocupadors i treballadors). El programa es planteja quatre línies bàsiques d'actuació²²²:

²¹⁵ Una primera aproximació dels resultats els podem trobar en Bravo D. y Contreras D. (2001) *La importancia de medirse con los mejores. Encuesta Internacional sobre Competencias y Habilidades de la Población Adulta*. accesible a <http://www.mineduc.cl/revista/antiores/noviembre01/tema2.htm>. Data de consulta 29 d'abril de 2005

²¹⁶ Accessible a <http://www.nifl.gov/nifl/facts/IALS.html>. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

²¹⁷ És així que prop d'un terç dels adults amb educació mitjana completa van aconseguir un desenvolupament de nivell 1 en l'enquesta per a l'àrea quantitativa. El nivell 1 és el menor i comprèn només l'alfabetització funcional: en el cas d'escriptura, aquest nivell descriu que la persona coneix l'alfabet i sap llegir però no aconsegueix processar les més bàsiques instruccions d'un text escrit..

²¹⁸ Realitzades a partir de l'*Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos*.

²¹⁹ La qual cosa ha originat que s'inclouin mecanismes de suport per a l'elaboració de programes de formació i per a la gestió de qualitat.

²²⁰ Fet que impedeix que el mercat de treball empi senyals de transparència diferents a les credencials acadèmiques i facilita la generació de distorsions que poden dificultar l'accés a l'ocupació i la igualtat d'oportunitats.

²²¹ Chile Califica. *Diseño de itinerarios de formación técnica*. Document de treball accessible en xarxa a <http://www.chilecalifica.cl/califica/home.do> Data consulta: 27 d'Abri de 2005.

²²² OCDE, *Revisión de políticas nacionales de educación, Chile, 2004*.

- Generar de noves oportunitats d'educació i capacitació permanents.
- Millorar de la qualitat i increment de la cobertura de l'educació tècnico-professional.
- Establir instruments de suport per a la provisió de serveis de formació i capacitació permanents.
- Reforçar les institucions.

En el desenvolupament del sistema, un component clau és l'articulació dels diferents nivells educatius, no només per facilitar la mobilitat ascendent i l'ingrés i reingrés dels participants, sinó també perquè la capacitació doni una resposta pertinent a les diferents necessitats de formació del sector empresarial.

Justament, es contempla el desenvolupament d'un marc nacional de competències a efectes del qual el programa treballa en la identificació d'estàndards, elaboració i execució de programes de formació, avaluació i certificació de competències professionals en nou sectors.

Aquest component aprofita els resultats obtinguts amb un projecte orientat al desenvolupament de l'enfocament de les competències que va ser desenvolupat amb fons del *Banco Internacional de Desarrollo*²²³ i va acabar cap a l'any 2000. Aquell projecte va aconseguir la identificació de competències i l'aplicació de metodologies d'avaluació i certificació en sectors com la mineria i la gastronomia. Els seus resultats estan sent aprofitats pel programa *Chile Califica* per fer les previsions²²⁴ de futur (Bravo i Contreras, 2001).

²²³ Per a més informació sobre el BID, consultar <http://www.iadb.org/index.cfm?language=spanish>. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

²²⁴ La perspectiva de la situació en acabar el projecte a l'any 2008 descriu el panorama educatiu xilè amb una educació mitja tècnica articulada amb l'educació de nivell superior quant a les competències que s'adquireixen i reconeixen en un i un altre nivell; de la mateixa manera, estaran provats i funcionant els mecanismes d'identificació de competències, així com desenvolupades les capacitats en els organismes executors de formació per elaborar i impartir programes de formació per competències d'alta pertinència amb les necessitats dels sectors atesos; existiran processos de reconeixement de les competències adquirides fora de les institucions educatives que permetran prosseguir estudis als qui s'avaluïn i certifiquin. A més, també es preveu que el programa també contribueixi a elevar el nivell d'escolaritat dels adults que encara no havien acabat la seva educació bàsica obligatòria (actualment és de vuit anys) i/o la seva educació mitjana; fins i tot, es preveu existeixin possibilitats d'anivellar l'educació bàsica o mitjana simultàniament amb l'adquisició de competències laborals (Bravo y Contreras, 2001).

Els resultats o impactes en la productivitat es preveu que es notaran en un increment de treballadors més ben preparats i amb les competències requerides els qui, al seu torn, apreciaran els beneficis del projecte en termes d'una millor ubicació laboral, la definició de les seves trajectòries de desenvolupament i una evolució favorable en els seus ingressos.

7.2.3. El cas del Regne Unit

En el cas del Regne Unit, les millores introduïdes, des de els primers anys de la dècada dels 80 varen materialitzar-se en reformes educatives a mitjans de la mateixa dècada i centrats en els següents objectius (Vargas Zúñiga, 2004)²²⁵:

- Crear una força laboral més competitiva en l'àmbit internacional.
- Comptar amb uns professionals més flexibles.
- Donar crèdit i recolzament pràctic al concepte de formació contínua, sense requisits d'ingrés i amb mètodes de capacitació més flexibles i accessibles.
- Passar d'un sistema de capacitació regit per l'oferta a un que reflexi les necessitats del mercat laboral i respongui a elles.
- Desenvolupar un sistema de capacitació caracteritzat per l'eficiència i la rendibilitat, que gaudeixi d'una sòlida reputació i del mateix nivell que la formació acadèmica.

És així com va néixer l'esmentat *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), per a reformar el sistema de titulacions professionals que existia a Anglaterra, Gales i Irlanda del Nord.

La creació del NVCQ va sorgir arrel d'una revisió de les qualificacions professionals i que va treure a la llum la necessitat de posar en pràctica una sèrie d'accions urgents per aconseguir:

²²⁵ Basant-se en el *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ) (1995). Las titulaciones profesionales en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte. Londres: NCVQ. i en Hanson, M (1996). Lecciones y experiencias del desarrollo de la educación y la capacitación basadas en competencias en el Reino Unido. CONALEP. En el sistema anglès s'han definit 5 nivells de competència que permeten diferenciar el grau d'autonomia, la variabilitat, la responsabilitat per recursos, l'aplicació de coneixements bàsics, l'amplitud i abast de les habilitats i destreses, la supervisió del treball dels altres i la transferibilitat d'un àmbit de treball a un altre.

- Una quantitat major de personal qualificat en els professionals nacionals.
- Titulacions basades directament en els nivells de competència requerits en el lloc de treball.
- Un marc nacional de qualificacions simplificat i racionalitzat.
- Major qualitat i consistència en l'avaluació i la certificació.
- Posar fi a la divisió entre titulacions acadèmiques i qualificacions professionals.

Abans de les reformes introduïdes als anys vuitanta, existien molts tipus diferents de qualificacions al Regne Unit. En general, el sistema de titulacions no es comprenia bé, i gairebé tots coincidien en la necessitat de racionalitzar i simplificar el sistema, de manera que fos més atractiu i accessible per als alumnes o candidats i que, alhora, estigués més relacionat amb les necessitats de l'ocupació.

Actualment es disposa de tres vies per obtenir una titulació. A més de les titulacions educatives tradicionals que ofereixen els centres educatius, existeixen les NVQ i les GNVQ.

Les *National Vocational Qualifications* (NVQ) estableixen els nivells mínims o estàndards de rendiment per a les diferents professions específiques. Atès que estan basades en l'observació sobre el que passa realment a la feina, les NVQ estan dissenyades per proporcionar un accés obert a l'avaluació i per facilitar al personal l'aprenentatge al llarg de la vida laboral.

Les *General National Vocational Qualifications* (GNVQ) atorguen una titulació segons la base de coneixements i capacitats professionalment rellevants, adquirides durant la preparació per a l'ingrés al mercat laboral, o per a la progressió cap a una educació superior. Les GNVQ estan principalment concebudes per ser obtingudes a través de programes d'educació professional inicial, en centres o escoles superiors.

Tot això no implica que el Regne Unit hagi mancat d'un sistema de titulacions professionals en 1985-1986. En realitat, les qualificacions o titulacions existents gaudien d'alta reputació a nivell internacional. Però es necessitava un altre mètode que proporcionés els nivells de participació i de qualitat de resultats que exigien l'educació i la

capacitació en un canviant món del treball. Era el moment d'un canvi cultural (Taylor, 1998).

El punt clau del sistema britànic està en el fet que ha estat constituït per la gent que ho va a utilitzar i que rep els seus beneficis. Això dóna als empresaris i representants de la força laboral un paper central en el disseny de les noves qualificacions professionals (Taylor, 1998).

En els anys 2000 i 2002 es van fer algunes transformacions en el sistema, entre elles la creació dels *Consells Sectorials d'Habilitats* amb la finalitat de reduir el dèficit de competències existent i anticipar la seva futura evolució mantenint informats a treballadors i empreses; els Consells es van orientar a millorar la productivitat sectorial facilitant millores en l'oferta de formació i en els estàndards ocupacionals.

El sistema anglès es fonamenta en *estàndards de competència* liderats per les organitzacions d'empresaris. Aquests estàndards reflecteixen les necessitats presents i futures de les empreses en matèria de productivitat i competitivitat i s'elaboren amb base a competències que les persones desenvolupen i poden demostrar.

El desenvolupament dels estàndards de competència que conformen les NVQ és impulsat per la *Qualification and Curriculum Authority (QCA)*²²⁶ que, entre d'altres moltes funcions a nivell de l'educació, s'ocupa dels estàndards de competència i promou un conjunt de centres certificadors (*Awarding Bodies*) i de centres avaluadors (*Assessment Centres*) i utilitza mecanismes per assegurar la qualitat mitjançant un sistema de control extern.

Per la seva banda, l'estat juga el seu paper en el sistema mitjançant el *Ministeri d'Educació i Competències* formant els *Consells Sectorials de Competències* que compten a la vegada amb el suport de les *Agències Sectorials* per al desenvolupament de competències. Es poden formar Consells en sectors que siguin d'importància econòmica o estratègica; el Consell ha de ser capaç d'exercir lideratge i convicció sobre els ocupadors del sector i disposar d'un equip tècnic que faciliti la relació amb els empresaris i la

²²⁶ Per a major informació sobre la *Qualification and Curriculum Authority (QCA)* (Autoritat Nacional de Qualificacions). Es pot consultar a www.qca.org.uk. Data consulta 25 d'Abril de 2005.

coordinació d'accions per aconseguir les prioritats del sector en quant a les competències requerides.

7.2.4. El cas d'Austràlia

Els primers antecedents es troben en un document del *Consell Australià de Sindicats* (ACTU), que es va pronunciar en 1987 a favor de la reforma al sistema de certificació d'aquest país i, addicionalment, va sol·licitar dur a terme un major esforç de formació en les empreses (Gonczi, 1994).

Van seguir després diversos documents governamentals: *Habilitats per a Austràlia* (1987), la primera declaració oficial de la política governamental sobre la formació de destreses laborals i el seu paper en el canvi estructural del mercat de treball australià; *Capacitació industrial: la necessitat d'un canvi* (1988), va delatar que la capacitació estava desequilibrada a nivell empresarial i que l'ambient en el lloc de treball, en general, no animava la formació; en el document *Millora del sistema de Capacitació Australià* (1989), el govern va establir el seu desig d'encoratjar la formació basada en la competència com a part d'un conjunt de reformes més àmplies per millorar la quantitat i qualitat de la formació (Gonczi, 1994).

Va ser organitzada en 1990 una missió governamental de l'*Autoritat Nacional de Formació d'Austràlia* que va investigar diverses experiències de formació a l'estranger i va declarar en el seu informe COSTAC²²⁷ que un enfocament per competències en l'educació i formació, basat en les normes dictades per les empreses, ajudaria a abordar molts dels problemes de la formació professional. Posteriorment es van publicar les línies per a la implantació del sistema (Gonczi, 1994).

²²⁷ Commonwealth State Training Advisory Committee.

7.2.5. El cas de Mèxic

El diagnòstic efectuat a la formació, unit amb la clara visió dels canvis que es registraven a l'entorn a nivell de les relacions econòmiques i al mercat de treball, va propiciar el disseny i formulació del *Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación* (PMETyC)²²⁸. Per a la seva execució, el Govern de Mèxic va crear, al 1995, el *Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral* (CONOCER)²²⁹.

Aquesta necessitat de modernitzar i reformar el sistema de formació i capacitació a Mèxic sorgeix per tres raons bàsiques que, segons Ibarra (1996), són:

- S'estava donant un canvi molt important en l'economia mundial, caracteritzat pel trànsit des d'una economia dominada per l'oferta a una economia basada en la demanda.
- Les transformacions del mercat van exigir a les empreses adoptar models de producció flexible que, al seu torn, van requerir esquemes d'organització flexible i oberta²³⁰.
- Es transformen els continguts dels llocs de treball. En un model de producció flexible, l'individu ha de ser capaç d'incorporar i aportar, cada vegada més, els seus coneixements al procés de producció i de participar en l'anàlisi i solució dels problemes que obstaculitzen l'augment de la qualitat i la productivitat dins de l'empresa.

Segons el mateix Ibarra (1996), en aquells moments, el diagnòstic de la formació a Mèxic tenia les següents característiques:

²²⁸ Font: CONOCER. Accessible en <http://www.sec-sonora.gob.mx/conocer/dos.html> Data de consulta 26 d'Abril de 2005.

²²⁹ Les missions del CONOCER són: (a) Impulsar el desenvolupament continu dels treballadors, mitjançant l'avaluació i la certificació dels seus coneixements, habilitats i destreses, prenent com a base els estàndards de qualitat que han de cobrir en el seu lloc de treball i (b) Orientar l'educació i la capacitació cap a les necessitats dels mercats productiu i laboral.

A la vegada, els seus objectius són: (a) Planificar, organitzar, coordinar i regular el *Sistema de Normalización y de Certificación de Competencia Laboral*, assegurant la qualitat, transparència i equitat dels mateixos; (b) Promoure i recolzar tècnica i financerament la constitució i funcionament de *Comités de Normalización* per cada branca d'activitat econòmica o àrea de competència, a fi d'impulsar la definició de *Normes Tècniques de Competència Laboral* (NTCL) de caràcter nacional; c) Promoure i recolzar tècnicament i metodològicament la creació i funcionament.

d'*Organismes Certificadors i Centres d'Avaluació* i (d) Impulsar la competència laboral al país. (Ibarra, 1996).

²³⁰ Aquests es basen en xarxes i equips de treball, ja no en la concepció atomística i aïllada del lloc de treball.

- Enfocament de la formació dominat per l'oferta²³¹.
- Incompatibilitat entre l'organització dels serveis de formació²³² i les demandes actuals de la població i l'empresa.
- Increment de la freqüència en el canvi de perfils ocupacionals.
- Rigidesa dels programes de formació²³³.
- Falta de reconeixement de l'experiència laboral²³⁴.
- Escassa informació sobre el mercat laboral²³⁵.

Aquest diagnòstic sobre la formació professional és el que va donar origen a l'esmentat *Programa de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación* (PMETyC), que després de fer el seu propi diagnòstic sobre la formació professional al país²³⁶, va generar el *Sistema de Normalización* i el *Sistema de Certificación de Competencia Laboral*

El *Sistema Normalitzat de Competència Laboral* és creat amb a objectiu principal promoure, elaborar i validar la creació de *Normes Tècniques de Competència Laboral*, les que estableixen els criteris per realitzar una activitat productiva. Aquestes normes són definides per *Comitès de Normalització*.

Per la seva part, el *Sistema de Certificació de Competència Laboral* està integrat pels *Organismes Certificadors* que atorguen el certificat de competència laboral als estudiants, treballadors i desocupats i pels *Centres d'Avaluació i Avaluadors independents* que verifiquen que els candidats a certificar siguin competents.

²³¹ Els programes són dissenyats, aplicats i avaluats des de l'acadèmia o des de les àrees de recursos humans de les empreses.

²³² Aquests es trobaven organitzats per especialitats i, en alguns casos, fins i tot, per llocs de treball

²³³ En el sistema tradicional la formació es desenvolupa mitjançant programes extensos que no tenen flexibilitat, entre d'altres raons, perquè van ser dissenyats amb una sola entrada i una única sortida. Així, donat el cas que es requereixi actualitzar només alguns coneixements, no existeix una altra possibilitat que realitzar el programa complet i d'aquesta manera, repetir continguts que ja es coneixen.

²³⁴ Davant les barreres d'entrada, el treballador recorre a mecanismes informals o aprofita els espais que li brinda el centre de treball per adquirir els coneixements que el capacitin per a un millor desenvolupament. No obstant això, aquests coneixements obtinguts a través de l'experiència no li són reconeguts formalment perquè no existeixen els mecanismes per a valorar-los.

²³⁵ Invariablement, quan un individu arriba a una empresa a sol·licitar un lloc de treball, no li demanen els certificats i diplomes que acrediten la seva formació. No obstant això, en els nivells operatius la major part de les vegades, sí es li demana el certificat de secundària, per assegurar que l'aspirant compti amb el nivell educatiu general que li permeti desenvolupar una ocupació amb relativa eficiència.

²³⁶ El diagnòstic que va sustentar aquest programa (PMETyC) també va revelar, a més dels ja detectats, que la preparació dels treballadors per part de la formació i l'educació professional era deficient i que no hi havia flexibilitat ni rellevància per a un mercat de treball tan canviant. A més, es detectava una gran desigualtat en la qualitat dels programes de formació, sense objectius mesurables

Ambdós sistemes van ser creats amb els següents propòsits (Ibarra, 1996):

- Orientar la formació a la demanda. Basat en resultats i integrat pels mateixos usuaris.
- Possibilitar una major coordinació institucional, així com una major permeabilitat entre centres de treball i oferta formativa.
- Proveir al mercat d'informació veraç i oportuna sobre el què els individus saben fer en l'àmbit de treball i que orienti en la presa de decisions dels agents econòmics.
- Permetre tenir programes flexibles, de major qualitat i pertinents amb les necessitats de la població i del món laboral.
- Disposar d'un sistema amb major possibilitat d'actualització i adaptació.
- Concebre la formació, no com una activitat puntual, de curta durada, sinó com un procés de llarg termini que abrasi tota la vida productiva de l'individu i faciliti l'acumulació de coneixements, així com el desenvolupament de la competència laboral que amplii les oportunitats de superació i progrés personal i professional dels treballadors.

7.2.6. El cas de Catalunya

A Catalunya, l'*Institut Català de les Qualificacions Professionals (ICQP)*²³⁷ és l'òrgan tècnic que, aprovat en 2003²³⁸, s'encarrega de definir i proposar un *Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional (SIQFP)*²³⁹ que defineix com el procés pel qual s'estableix la identificació, adquisició, reconeixement i certificació de les competències requerides per a aconseguir els objectius de la producció i ocupació.

per avaluar la qualitat dels seus productes i un deficient marc institucional per a la participació del sector privat en el disseny i provisió de la formació (Ibarra, 1996).

²³⁷ Font: Departament d'Educació, accessible en xarxa a <http://www.gencat.net/ense/icqp/descripcio.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²³⁸ Pel Decret 176/2003, de 8 de juliol. Accessible a <http://www.gencat.net/diari/3935/03184123.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²³⁹ Existeix un Document per al debat sobre el *Model de Desenvolupament del Sistema Integrat de Qualificacions i Formació Professional* accessible a http://www.gencat.net/ense/icqp/pdf/sistema_integrat_qfp.pdf. Data de consulta: 10 de juny de 2005.

Aquest sistema comprèn el *Catàleg de Qualificacions de Catalunya*²⁴⁰, el *Catàleg Modular Integrat de Formació Professional*²⁴¹ i el *Sistema de Reconeixement i Certificació de la competència professional*²⁴².

Així doncs, les funcions que el Departament d'Educació defineix per l'ICQP, per a l'àmbit de Catalunya, són²⁴³:

- Definir i actualitzar permanentment les qualificacions professionals²⁴⁴.
- Identificar, sectorialment i per nivells de qualificació, les competències professionals²⁴⁵.
- Definir i proposar un sistema integrat de qualificacions i formació.
- Analitzar i proposar les convalidacions o correspondències entre la formació professional específica²⁴⁶, la formació ocupacional²⁴⁷, la formació contínua²⁴⁸ i l'experiència laboral.
- Elaborar estudis sobre les característiques i l'evolució de les qualificacions professionals.
- Impulsar la interrelació entre el sistema integrat de qualificacions i formació professional i l'àmbit de les relacions laborals.
- Proposar l'experimentació de la formació associada a noves qualificacions i fer-ne el seguiment.

²⁴⁰ Conjunt de qualificacions professionals, ordenades segons les diferents famílies professionals i nivells de competència i amb la pretensió que satisfaci els requeriments de formació de les persones i les necessitats del món laboral.

²⁴¹ Conjunt de mòduls formatius o crèdits de caràcter transversal i específic, associats a les unitats de competències i a la qualificació en conjunt. És el referent bàsic per al disseny i actualització del catàleg de títols i certificats de professionalitat de formació professional.

²⁴² Segons el glosari de l'ICQP s'entén per certificació de competències aquell procés administratiu pel qual es formalitza el reconeixement dels aprenentatges adquirits mitjançant la formació o l'experiència professional. Font: ICQP. Accessible a <http://www.gencat.net/ense/icqp/glossari.htm#5>. Data de consulta: 10 de juny de 2005. Sobre aquest concepte s'aprofundirà en el capítol 2.5.

²⁴³ S'aniran definint els diferents conceptes seguint el Glosari Terminològic bàsic de l'ICQP, accessible en xarxa a <http://www.gencat.net/ense/icqp/glossari.htm#12>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁴⁴ Que defineixen com l'especificació oficial de competència, apropiada per a la producció i l'ocupació, que acredita la competència als posseïdors.

²⁴⁵ Que entenen com la capacitat de dur a terme activitats en una professió o en un lloc de treball, segons les normes exigides pel sector.

²⁴⁶ Entesa com el conjunt d'accions de formació professional específica (també anomenada formació professional reglada) que s'imparteixen en el sistema educatiu.

²⁴⁷ Com el conjunt d'accions de formació professional que tenen per objectiu proporcionar a les persones en situació d'atur les competències professionals requerides pel sistema productiu.

²⁴⁸ Conjunt d'accions formatives desenvolupades per les empreses, els treballadors o les organitzacions representatives, adreçades a la millora de les competències professionals i de la qualificació dels treballadors i treballadores en actiu.

- Donar suport al Consell Català de Formació Professional i al Servei d'Ocupació de Catalunya, en l'àmbit de les seves funcions.
- Mantenir les relacions amb altres instituts d'àmbit autonòmic, estatal i europeu.
- Enfortir la relació entre les qualificacions acadèmiques i professionals.

Per dur a terme totes aquestes accions, l'ICQP està adscrit orgànicament al Departament d'Educació i l'integren la Presidència²⁴⁹, la Comissió Directora²⁵⁰, la Direcció tècnica²⁵¹ i la Secretaria Executiva i actua com a òrgan tècnic de suport al *Consell Català de la Formació Professional*²⁵² i al *Servei d'Ocupació de Catalunya*²⁵³.

L'ICQP té diferents Àrees d'actuació:

1. *L'àrea de qualificacions*: És la que dirigeix els estudis de prospectiva sobre característiques de les professions i ocupacions emergents i l'evolució de les existents; identifica, sectorialment i per nivells de qualificació, les competències professionals en l'àmbit de Catalunya i elabora i actualitza el Catàleg de Qualificacions Professionals.
2. *L'àrea de formació*: Que elabora i actualitza el Catàleg Modular Integrat de Formació Professional; elabora les especificacions d'avaluació de les competències i capacitats; realitza l'anàlisi i proposta de convalidacions²⁵⁴ i de correspondències²⁵⁵ entre la formació professional específica, l'ocupacional, la contínua i l'experiència laboral.

²⁴⁹ L'ICQP està presidit, per rotació anual, pel conseller o consellera d'Educació i el conseller o consellera de Treball i Indústria.

²⁵⁰ Està formada per representants del Departament de Treball i Indústria i del Departament d'Educació, d'organitzacions empresarials, d'organitzacions sindicals, del Consell de Cambres de Comerç, Indústria i Navegació i d'associacions representatives del món local. Correspon a la Comissió Directora, com a òrgan decisor: definir les línies generals d'actuació de l'ICQP i definir criteris per a l'establiment dels objectius i plans de treball de l'ICQP i avaluar-ne l'actuació.

²⁵¹ Al capdavant de l'ICQP hi ha un/a director/a tècnic/a que depèn de la Direcció General de Formació Professional i Educació Permanent del Departament d'Educació.

²⁵² Per ampliar informació es pot consultar en xarxa a <http://www.gencat.net/educacio/depart/pdf/memo03/ccfp.pdf>. Data de consulta: 2 de juny de 2002.

²⁵³ El Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) es troba accessible a http://www.gencat.net/treball/SOC_Index.htm.

²⁵⁴ Procés administratiu pel qual una formació adquirida i acreditada té una afinitat que permet el reconeixement dels mateixos efectes acadèmics i professionals que una altra que s'està cursant o que es vol cursar.

²⁵⁵ Procés administratiu pel qual una experiència laboral acreditada té una certa afinitat amb uns determinats mòduls formatius, que permet reconèixer els mateixos efectes acadèmics i professionals que la superació dels esmentats mòduls formatius.

3. *L'àrea d'acreditació de la competència*²⁵⁶: Que defineix i desenvolupa el procediment general per a l'avaluació de la competència professional; homologar i autoritza els centres, entitats i institucions que puguin avaluar les competències professionals i elabora i registra les certificacions de les competències²⁵⁷ professionals.

La utilitat de que l'ICQP desplegui un sistema integrat de qualificacions i formació professional recau de cara a que tothom pugui millorar la seva capacitació professional a través de la formació al llarg de la vida. Però també, això facilita que els treballadors puguin acreditar oficialment les seves competències professionals i, per tant, puguin millorar les possibilitats de trobar feina, promocionar-se en el treball, actualitzar la seva formació, o establir-se pel seu compte, arreu d'Europa.

També propicia que els treballadors puguin triar amb claredat la formació que més els interessa en cada moment i puguin triar la via de formació que més els convé: la formació reglada, la formació contínua, la formació ocupacional o l'experiència laboral i, a més, coneguin l'acreditació que podran obtenir-ne.

A més, a les empreses i administracions, els permetrà que puguin identificar millor les competències professionals de qui ha de fer una funció o ha d'ocupar un lloc de treball i, per tant, facilitar la selecció de les persones alhora que els facilita la gestió dels procediments de promoció professional i de mobilitat laboral; la gestió de la formació dels recursos humans i la gestió de processos per recol·locar el personal.

De cara als sindicats i les associacions professionals, els facilita la informació sobre qualificacions professionals i els facilita la gestió d'accions formatives.

²⁵⁶ Procés pel qual s'atorga un reconeixement de competències a una persona, per desenvolupar una professió. Les vies d'acreditació més usuals, en el sistema de formació professional al nostre país, són els títols de formació professional, els certificats de professionalitat, els certificats de formació ocupacional i/o contínua, i també els certificats de les accions formatives dels programes de garantia social i escoles taller.

²⁵⁷ Procés administratiu pel qual es formalitza el reconeixement dels aprenentatges adquirits mitjançant la formació o l'experiència professional.

De cara al propi mercat de treball, aquest sistema afavoreix la transparència en el coneixement de les qualificacions de les persones i en el coneixement de la demanda de qualificació de les empreses.

7.2.7. Els punts de referència a Europa

En 1998, la Comissió Europea i el CEDEFOP²⁵⁸ van crear el *Fòrum de Transparència de les Qualificacions*²⁵⁹, que va reunir als representants dels diferents organismes formatius nacionals i als agents socials entorn d'aquest tema.

Els objectius d'aquest grup, principalment, consistien en l'eliminació de les barreres a la mobilitat degudes a la falta de transparència de les qualificacions professionals, l'estimulació del diàleg sobre les iniciatives, els instruments i les institucions existents sobre això, l'aplicació de les solucions polítiques existents, i la proposta i valoració de noves iniciatives. Per tant, aquest Fòrum pretén contribuir a la comprensió mútua i a la interpretació comunament acceptada de sistemes de validació i certificació a Europa; facilitar la supervisió de la innovació al camp de la transparència i del reconeixement de qualificacions; recolzar els esforços dels Estats membres, la Comissió Europea i els interlocutors socials per augmentar la transparència de les qualificacions de formació professional.

²⁵⁸ El Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP) és una agència de la Unió Europea. Creat en 1975, amb un Consell d'administració tripartit, treballa per a la Comissió Europea, els seus Estats membres i els interlocutors socials, així com per a Noruega i Islàndia, països associats. Els països candidats poden ser associats a les seves activitats. El CEDEFOP, com centre de referència de la Unió Europea quant a formació i formació professional, proporciona als responsables polítics, als investigadors i als experts de la formació informació destinada a promoure una comprensió més clara de l'evolució en curs, permetent-los així adoptar decisions millor recolzades amb la finalitat d'accions futures. El CEDEFOP assisteix a la Comissió Europea en la promoció i el desenvolupament, a escala comunitària, de la formació i la formació professional. Per a més informació, consultar a <http://www.cedefop.eu.int/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁵⁹ Font: MEC. La idea de constituir un fòrum de discussió sobre els problemes derivats de l'aplicació del tractat de Roma sobre la lliure circulació de treballadors, va ser introduïda a la reunió que van mantenir els Directors Generals de Formació Professional a Windsor l'Abril de 1998 i en una altra posterior en Bregenz l'Octubre de 1998. Com a fruit de l'adopció dels esmentats acords i a petició dels Directors Generals de Formació Professional, els membres del Consell d'Administració, van elaborar una Decisió per a la constitució del Fòrum Europeu per a la Transparència de les Qualificacions. Aquest va ser creat a través de la Decisió de la Direcció General XXII (Educació, Formació i Joves) en col·laboració amb el Centre Europeu per al Desenvolupament de la Formació Professional (CEDEFOP) el Novembre de 1998. Per a major informació, consultar <http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/?404>; <http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/es/forum.asp>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

Fruit del treball del Fòrum van ser una sèrie d'instruments per a la transparència de les qualificacions com el *Curriculum Vitae Europeu*²⁶⁰, el *Suplement al Títol*²⁶¹, entre d'altres, a més dels *Punts Nacionals de Referència*.

Durant l'any 2002, d'acord amb la Resolució per a la Cooperació i el Reforç de l'Educació i la Formació Professional i responent a la *Declaració de Copenhaguen*²⁶², la Comissió va aprovar el 17 de desembre de 2003 una proposta relativa a fer evolucionar el Fòrum en el Grup de Treball per al *Marc Únic per a la Transparència de Qualificacions i Competències (Europass)*²⁶³.

En aquest nou marc únic, són instruments per a la transparència:

- El *Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS)* amb la finalitat d'ajudar a l'estudiant a aprofitar al màxim els seus cursos seguits a l'estranger que ofereix un mètode per mesurar i comparar nivells educatius i transferir aquests d'una institució a una altra²⁶⁴.
- L'*Europass*, que suposa una sèrie de documents comunitaris²⁶⁵ objectiu dels quals és recolzar i fomentar la mobilitat en les formacions associades al treball, proporcionant un mètode voluntari a escala europea per registrar els períodes formatius efectuats fora del propi estat membre.

A cadascun dels Estats Membres de la Unió Europea i de l'Espai Econòmic Europeu, existeix un *Punt Nacional de Referència sobre Qualificacions (PNR)* que permet accedir a

²⁶⁰ Aquest model fou adoptat per la Comissió Europea l'11 de març de 2002 i es troba accessible a http://www.mec.es/educa/incual/files/files2/CV_ESfin08_03_02.pdf. Data de consulta: 2 de juny de 2005. Vegeu Annex.

²⁶¹ Aprovat pel Real Decreto 1044/2003, de l'1 de agost, BOE 218, pel qual s'estableix el procediment per a l'expedició per les universitats del Suplement Europeu al Títol. 33848-33853. Es pot veure model en Annex A.2. El Real Decreto 1044/2003, de l'1 d'agost, es troba disponible en <http://www.boe.es/boe/dias/2003-09-11/pdfs/A33848-33853.pdf>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁶² Accessible des de http://europa.eu.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁶³ Per a major informació, consultar <http://europass.cedefop.eu.int/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁶⁴ A Espanya es regula amb el Real Decreto 1125/2003, de 5 de setembre, BOE 224. Accessible a <http://www.boe.es/boe/dias/2003-09-18/pdfs/A34355-34356.pdf>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁶⁵ *Europass* és compon de cinc documents: dos documents (el *Curriculum vitae Europass* i el *Passaport de llengües Europass*) que omple el mateix subjecte; i tres altres documents (el *Suplement descriptiu del certificat Europass*, el *Suplement al títol Europass* i el *Europass Mobilitat*) omplerts i lliurats parell els organitzacions competents. Vegeu Annex. Accessible a <http://europass.cedefop.eu.int/europass/preview.action>

la informació sobre el Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional. Aquests PNR es troben coordinats i enllaçats entre si.

A Espanya, per acord entre els Ministeris de Treball i Afers Socials i Educació, Cultura i Esport, l'*Instituto Nacional de las Cualificaciones*²⁶⁶ va ser designat com Punt Nacional de Referència sobre Qualificacions i responsable, per tant, de la implementació d'un lloc Web que serveixi com a primera referència i punt de contacte en aquelles qüestions relatives a les *Qualificacions Nacionals*, els *Títols/Certificats* i els *Suplements al Títol/Certificat*.

Els Punts Nacionals de Referència²⁶⁷ tenen com a funcions:

- Tenir una descripció dels recursos nacionals d'informació sobre l'estructura i el contingut del *Sistema Nacional de Qualificacions i Formació Professional*.
- Cooperar amb institucions i xarxes europees d'informació.
- Recolzar a particulars, institucions, agents socials i PNRs d'altres països amb informació que recolzi la mobilitat i la transparència.
- Recolzar l'aplicació de les propostes relatives a la *Transparència de les Qualificacions* a nivell nacional, oferint informació sobre sistemes de qualificació i el desenvolupament dels suplements de certificat.

7.3. Diferents enfocaments i mètodes per al disseny de la formació a partir de les competències

El procés de transposició de les descripcions ocupacionals contingudes en una norma de competència, per generar un currículum de formació, és una dels aspectes que mereixen més atenció i major intensitat de treball i desenvolupament i, fins fa poc, es tenien molt poques referències metodològiques.

²⁶⁶ INCUAL es troba accessible a <http://wwwn.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?id=11&area=incual>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁶⁷ Enllaços amb altres Punts Nacionals de Referència són: PNR d'Àustria a <http://www.zeugnisinfo.at/>; PNR de Finlàndia a <http://www.oph.fi/frontpage.asp?path=1>; PNR de França a <http://cncp.gouv.fr/>; PNR de Dinamarca a <http://www.cvu.dk/>; PNR d'Alemania a <http://www.bibb.de/redaktion/zeugnisinfo/>; PNR d'Irlanda a <http://www.nqai.ie/nrpsmainpage.htm>; PNR d'Espanya a <http://wwwn.mec.es/educa/pnr/>; PNR de Suècia a http://www.senrp.se/nrp_sv.aspx?sprak=sv; PNR del Regne Unit a <http://www.uknlp.org.uk/>; PNR de Catalunya a <http://www.gencat.net/ense/icqp/descripcio.htm>; Portal web europeu a <http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/?404>; <http://www2.trainingvillage.gr/etv/transparency/es/refpoint.asp>. Data de consultes: 2 de juny de 2005.

Òbviament, les normes de competència són fonamentals en l'elaboració dels currículums de formació. No obstant això, el procés d'elaboració dels currículums a partir de les normes de competència no és, de cap manera, un procés lineal o automàtic. Entre d'altres coses, el disseny curricular d'un determinat programa no precisa explicitar-ho tot²⁶⁸ i només s'intenta identificar el necessari per aconseguir el desenvolupament de les competències requerides (Irigoin i Vargas, 2002).

És habitual que el currículum estigui estructurat en «mòduls»²⁶⁹. La formació basada en competències és fonamentalment possible mitjançant l'organització modular del currículum. D'aquí neixen els primers intents d'associació entre les unitats de competència i els mòduls de formació quan es procedeix a fer un disseny curricular. Generalment, aquest és el primer intent de relació que caldria desenvolupar, encara que l'experiència mostra que una unitat de competència pot donar lloc a diversos mòduls o a un de sol. En tot cas, de la mateixa manera que en l'anàlisi de competències, el concepte d'unitat de competència implica un resultat laboral amb significat, en el disseny curricular, el mòdul també ha de tenir sentit en si mateix i la capacitat per estructurar-se associadament amb altres en la configuració d'un itinerari curricular determinat.

En general, tots els components de la norma de competència contribueixen amb una valuosa informació per a estructurar els currículums. Si bé, com s'ha dit, no es pot pensar en una correspondència automàtica entre unitats de competència i mòduls, o entre elements de competència i objectius d'aprenentatge, és factible, mitjançant un anàlisi assenyat, derivar currículums formatius atenent a les especificacions de les normes de competència.

Un aspecte que requereix especial atenció, i del que ja s'ha parlat també amb anterioritat, és el que fa referència a la formació d'actituds i capacitats personals com ara la iniciativa, la cooperació, la creació d'un ambient positiu de treball, la mentalitat creativa i la resolució de problemes. Aquestes actituds usualment es generen més en les estratègies pedagògiques utilitzades que en els continguts mateixos.

²⁶⁸ Entenent per currículum (explícit) el conjunt intencionat d'oportunitats d'aprenentatge que s'ofereix a una persona o grup de persones per a un desenvolupament determinat. El currículum ocult (implícit) està constituït pel clima institucional, l'estil de gestió del centre educatiu, les relacions humanes, entre d'altres (Irigoin i Vargas, 2002).

Ambients educatius agradables i segurs, docents capacitats i motivats, aprenentatge per resolució de problemes i utilització de diversos recursos i estratègies didàctiques poden ser claus en la formació de les competències personals.

A continuació es descriuran diverses metodologies a les que s'ha tingut accés en la recerca, com ara la que utilitza el mateix INEM, o la desenvolupada pels ja coneguts SENA, CONALEP, SENAI i finalment, la que està elaborant el programa de competències professionals a l'Argentina.

7.3.1. El cas de l'INEM d'Espanya

En el model de la formació professional ocupacional a càrrec de l'INEM d'Espanya (1995) es deriven els continguts formatius a partir dels perfils professionals.

El perfil professional s'ha definit a partir d'aspectes com l'anàlisi de les ocupacions, la revisió prospectiva ocupacional que culmina en la determinació d'àrees professionals i els grans grups d'ocupacions afins a un procés o activitat productiva (que poden tenir continguts professionals comuns). Després, per a l'ocupació que es tracti, es defineix el seu perfil professional amb:

- la definició de l'ocupació
- la competència general de l'ocupació
- les seves unitats de competència
- les accions professionals (elements de competència)
- els criteris d'execució i capacitats professionals

Amb base al perfil professional així determinat, s'elaboren els «continguts formatius» establint els coneixements professionals teòrics i pràctics requerits per a un

²⁶⁹ El concepte de mòdul busca flexibilitat a través d'una capacitat combinatòria d'un element amb un altre, a la vegada que conservar una independència que li permeti existir per si mateix (Irigoien i Vargas, 2002).

desenvolupament competent de les unitats. Per fer-ho, es pren, com a base d'anàlisi, a la unitat de competència i es plantegen una sèrie de preguntes claus²⁷⁰.

Posteriorment, s'estructuren els continguts formatius en mòduls professionals. En general, es crea una correspondència entre mòdul i unitat de competència tal que, a cada unitat, poden correspondre un o més mòduls professionals.

Segons l'INEM (1995), un mòdul professional és el conjunt de coneixements professionals que, estructurats pedagògicament, responen a una etapa significativa del procés de treball, representen una fase significativa del procés d'aprenentatge i constitueixen les unitats bàsiques per a l'avaluació²⁷¹.

Finalment, s'estableixen els «itineraris formatius», una seqüència dels mòduls ordenada pedagògicament finalitat de la qual és el de capacitar per al desenvolupament d'una ocupació.

7.3.2. El cas del CONALEP de Mèxic

L'experiència de transposició curricular, en el cas mexicà, es pot il·lustrar a partir de la proposta del *Colegio Nacional de Educación Profesional y Técnica* (CONALEP) que va elaborar un mètode per a l'elaboració de cursos de formació basats en normes de competències (CONOCER, 1998).

El mètode va sorgir d'un acurat anàlisi d'altres experiències internacionals i de diversos enfocaments pedagògics.

Després d'establir i comparar les necessitats d'impartir formació basada en demandes reals, i d'identificar i analitzar la norma de competència laboral vigent per a l'àrea ocupacional en qüestió, el mètode planteja l'elaboració de «mòduls formatius» prenent com a base les «unitats de competència».

²⁷⁰ Què ha de saber el treballador per establir els coneixements teòrics?, Què ha de saber fer el treballador per obtenir els coneixements pràctics?

Com ha de saber estar i actuar el treballador per precisar les actituds i comportaments requerits?

L'objectiu general del curs pot definir-se assimilant-lo amb la unitat de competència o, fins i tot, amb «elements de competència»; això dependrà del nivell al qual s'estigui elaborant. Al fer-ho així, els objectius del curs resulten similars als continguts descrits en la unitat de competència respectiva.

Dit d'una altra manera, els elements de competència s'utilitzen com a referents per establir els mòduls. Els objectius específics del curs, els continguts i els resultats de l'aprenentatge s'estableixen a partir de l'anàlisi de les evidències i els criteris de competència, els coneixements requerits i el camp d'aplicació.

La metodologia per fer el disseny curricular que fa CONALEP es pot descriure en els següents passos (CONOCER, 1998):

- Determinar les necessitats de capacitació del sector productiu i de serveis.
- Verificar de necessitats amb l'oferta i polítiques de capacitació del CONALEP.
- Identificar i revisar la Norma Tècnica de Competència Laboral (NTCL).
- Determinar del nom del curs.
- Dissenyar l'objectiu general.
- Dissenyar els continguts i determinar els mòduls i/o unitats d'aprenentatge.
- Determinar els objectius específics.
- Estructurar els criteris d'avaluació.
- Dissenyar la carta descriptiva.
- Elaborar el material didàctic.
- Verificar i proposar l'equipament i/o l'adaptació.
- Definir les característiques dels candidats.
- Definir les característiques dels formadors.
- Dur a terme el curs de formació.
- Aplicar l'avaluació.
- Retornar la informació recollida de l'avaluació.

²⁷¹ Cada mòdul conté un objectiu general, objectius específics i continguts formatius per a cadascun dels objectius específics.

7.3.3. El cas del SENA de Colòmbia

El *Servicio Nacional de Aprendizaje* (SENA)²⁷² de Colòmbia va establir els següents passos, en el seva *Guía* (1998) per dissenyar estructures curriculars i mòduls de formació per al desenvolupament de competències:

- Interpretar els referents per al disseny curricular (unitats, elements de competència i nivell de qualificació).
- Formular el perfil ocupacional (perfil de sortida) del treballador-alumne.
- Definir l'estructura curricular (formada pels mòduls bàsics i de política institucional, els mòduls de formació transversals i els específics)²⁷³.
- Determinar el perfil d'entrada.
- Verificar els elements tècnics i metodològics de l'estructura curricular.
- Seleccionar els mòduls per dissenyar l'estructura curricular.
- Elaborar el diagrama de desenvolupament²⁷⁴.
- Determinar les unitats d'aprenentatge²⁷⁵.
- Verificar tècnicament i metodològica les unitats d'aprenentatge.
- Construir la taula de continguts per unitat d'aprenentatge²⁷⁶.
- Formular els resultats de l'aprenentatge per cada unitat d'aprenentatge.
- Establir modalitats de formació per unitat d'aprenentatge.
- Planificar activitats d'ensenyament-aprenentatge-avaluació.
- Verificar tècnicament i metodològica el procés.
- Especificar continguts per a les activitats d'ensenyament-aprenentatge-avaluació.
- Elaborar criteris d'avaluació.
- Determinar evidències d'aprenentatge.
- Seleccionar tècniques i instruments d'avaluació.
- Proposar estratègies metodològiques.

²⁷² El Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, creat en 1957 com a resultat de la iniciativa conjunta dels treballadors organitzats, els empresaris, l'església catòlica i l'Organització Internacional del Treball, és un establiment públic de l'ordre nacional, amb personalitat jurídica, patrimoni propi i independent i autonomia administrativa, adscrit al Ministeri de Treball i Seguretat Social de la República de Colòmbia. El 9 de febrer de 1994 entra en vigència la Llei 119, per la qual es reestructura el SENA, es deroga el Decret 2149 de 1992 i es dicten altres disposicions. Font: CINTERFOR/OIT accessible <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/sena/> Consulta: 26 d'abril de 2005.

²⁷³ El SENA considera que cada unitat de competència dóna lloc a un mòdul de formació.

²⁷⁴ Permet veure la coherència entre el procés de treball i el procés de formació.

²⁷⁵ Cada unitat té principi i fi, amb sentit complet, expressant una seqüència que integra tots els processos considerats al seu interior.

- Determinar ambients d'aprenentatge.
- Seleccionar i prescriure mitjans didàctics i recursos educatius.
- Determinar temps de la formació.
- Determinar el perfil del formador.
- Verificar tècnicament i metodològica cada mòdul de formació.
- Presentar el resultat del disseny al Comitè Tècnic del Centre.
- Aprovació dels productes.
- Revisió i actualització.

7.3.4. El cas del SENAI de Brasil

El *Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial* (SENAI) del Brasil²⁷⁷ va desenvolupar la metodologia per a l'elaboració del disseny curricular per competències, preocupant-se de diferenciar-la del disseny curricular basat en perfils ocupacionals (SENAI, 2002).

Per al SENAI, els «perfils ocupacionals», tradicionalment descriuen les tasques prescrites d'un lloc de treball, indicant de forma directa els continguts i processos d'aprenentatge, mentre que els «perfils professionals» basats en competències se centren en els resultats que el treballador ha de demostrar en una funció productiva i no circumscrita només a una situació professional específica, suposant la capacitat de transferència. D'aquesta manera, el perfil professional ha de tenir una visió de futur, incorporant una dimensió prospectiva del punt de vista educacional.

²⁷⁶ Conceptes, teories, procediments cognitius i motrius, actituds i valors relacionats amb el procés (saber fer, saber i ser).

²⁷⁷ Creat pel Decret – Llei Núm. 4.048 del 22/01/42, el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI) és una institució de caràcter privat i d'abast nacional totalment bolcat a buscar solucions per a la indústria brasilera. Inicialment dedicat a l'educació professional, el SENAI és, avui, una referència mundial de formació professional, assistència tècnica i tecnològica, i producció i disseminació d'informació i ve adequat a les necessitats de la indústria nacional, a través de l'alineament estratègic organitzat d'acord amb els canvis als escenaris soci-polític-econòmic, durant més de cinc dècades d'actuació. El SENAI és un sistema federatiu, que integra un Departament Nacional i 27 Departaments Regionals, administrat per la Confederación Nacional de la Indústria-CNI. És responsable de la capacitat de més de 2 milions d'alumnes matriculats anualment i porta formats més de 34 milions de treballadors des de 1942. Compta amb 58 Centres model d'educació professional, 730 unitats operatives, 419 Centres de Formació, Centres de Tecnologia i Centres d'Educació Professional, 46 Centres Nacionals de Tecnologies, 311 Unitats mòbils, 419 Unides fixes i ofereix 1.800 cursos i programes. La seva missió és la de "Contribuir a l'enfortiment de la indústria i al desenvolupament ple i sustentable del país, promovent l'educació per al treball i la ciutadania, l'assistència tècnica i tecnològica, i la producció i disseminació d'informació, i l'adequació, generació i difusió de tecnologia". Accessible en <http://ilo.law.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/senai/> Data consulta: 26 d'Abril de 2005.

El disseny curricular en l'educació professional a Brasil ha de ser preferentment modular, d'acord amb la reglamentació legal per a l'educació professional.

El disseny curricular consisteix en la concepció de l'oferta formativa que ha de propiciar el desenvolupament de les competències que configuren el perfil professional. Es tracta d'una descodificació d'informacions del món del treball al món de l'educació, traduint pedagògicament les competències del perfil professional (SENAI, 2002).

Per tant, el disseny del currículum s'elabora en base al perfil professional establert amb la participació d'un *Comitè Tècnic Sectorial* i mitjançant la metodologia de l'anàlisi funcional. El perfil professional és la descripció dels èxits que el treballador hauria d'estar en disposició d'assolir i està integrat per unitats de competència requerides i pel context del treball (SENAI, 2002).

El mètode per a la realització del disseny curricular del SENAI segueix els següents passos (SENAI, 2002):

- Analitzar el perfil de qualificació professional²⁷⁸.
- Definir els mòduls que integraran l'oferta formativa²⁷⁹.
- Definir les unitats curriculars relatives als mòduls²⁸⁰.
- Organitzar i definir les unitats curriculars²⁸¹.

²⁷⁸ És a dir, en la seva estructura, les unitats de competència i tipus de competències (bàsiques, específiques i de gestió) que comprèn. Això aporta informacions rellevants quant al número i tipus de mòduls a ser proposats per al disseny, així com per a la definició de les unitats curriculars.

²⁷⁹ Cal considerar dos tipus de mòduls: els bàsics i els específics. El mòdul bàsic no té efectes terminals quant a la inserció laboral, apunta a desenvolupar competències bàsiques –fonaments tècnics i científics– pel que és un prerrequisit dels mòduls específics. Els mòduls específics són definits en funció de les sortides laborals que contempli el perfil professional. Aquestes sortides laborals fan que tals mòduls tinguin caràcter de terminals en relació amb la sortida ocupacional que es tracti.

²⁸⁰ Són unitats pedagògiques que conformen el currículum, constituïdes per conjunts coherents i significatius de coneixements, habilitats i actituds professionals; independents en termes formatius i d'avaluació durant el procés d'aprenentatge. Les unitats curriculars dels mòduls específics són proposades amb base en les unitats de competència, considerant les competències específiques i les de gestió. A cada unitat de competència se li associa una o més unitats curriculars segons la seva complexitat; se suggereix que, en la mesura del possible, el nom de cada unitat curricular s'associï amb el nom d'una unitat de competència.

²⁸¹ Inclou la definició de: (a) els objectius pedagògics, que es descriuen en forma de verb, així com els continguts que comprèn cada objectiu. Els objectius pedagògics, tant el general, com els específics, atenen a l'estructura del perfil professional en unitats de competència i elements de competència, respectivament; (b) els criteris d'avaluació assenyalen els límits per a la verificació de l'abast dels objectius i es defineixen considerant la lògica del procés d'aprenentatge i tenint en compte els criteris de competència que formen part del perfil professional; (c) els continguts formatius de les unitats curriculars en els que cal tenir la cura de formular les respectives estratègies pedagògiques que apuntin al desenvolupament de les competències de gestió; (d) metodologia i estratègies pedagògiques a ser adoptades que poden incloure modalitats com ara l'educació a distància, la formació en l'empresa, l'alternança i metodologies com l'aprenentatge individualitzat; (e) recursos didàctics; (f) ambients pedagògics; (g) equipament, màquines, eines i instruments i (h) càrrega horària.

- Organitzar l'itinerari formatiu²⁸².
- Elaborar el programa del curs²⁸³.
- Controlar la qualitat al llarg del procés²⁸⁴.
- Presentar el disseny curricular al Comitè Tècnic Sectorial per al seu coneixement i observacions.

7.3.5. El cas de l'Argentina

El *Programa de Formación y Certificación de Competencias Laborales de Argentina*²⁸⁵ va elaborar una metodologia sobre disseny curricular que té com a finalitat desenvolupar les capacitats que permeten un desenvolupament competent a la feina.

En el disseny curricular es distingeixen quatre components:

1. Un marc de referència amb la descripció de les característiques del context productiu i el rol professional, així com les concepcions teòriques dels autors del disseny).
2. Les capacitats integradores que es desenvoluparan durant el procés formatiu; això és "la intenció formadora" del disseny curricular que es tracti. Aquestes configuren la base per a l'avaluació i acreditació dels aprenentatges.
3. L'estructura curricular, establerta en mòduls.
4. La càrrega horària per a cada un dels mòduls i el currículum complet.

El disseny curricular per competències és, novament i, gairebé per definició, un disseny modular; això li imprimeix la flexibilitat necessària per permetre aprenentatges progressius, per admetre el reconeixement de competències adquirides en la pràctica quotidiana i per facilitar el trànsit en una formació permanent.

²⁸² És a dir, la seqüència de desenvolupament proposada pel conjunt de mòduls relatius a una titulació professional que, ordenats pedagògicament, capaciten per a l'exercici de la respectiva titulació. Les unitats curriculars poden ser cursades en forma independent i, si cal, l'itinerari ha de prescriure la seva relació i seqüència.

²⁸³ Aquest programa conté la justificació i objectius, requisits d'ingrés, perfil d'ingrés, organització curricular, criteris per a validació de coneixements adquirits per l'experiència, criteris d'avaluació del curs i descripció del tipus de certificació oferta.

²⁸⁴ Es tracta de garantir que cadascuna de les etapes es desenvolupi d'acord amb la metodologia.

²⁸⁵ Font: CINTERFOR/OIT. Accessible en

http://ilo.law.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/observ/vargas/iii/iv_a.htm. Data consulta: 27 d'abril de 2005.

Aquesta experiència, com en les anteriors, reconeix en el mòdul una entitat autònoma amb sentit propi i articulada amb els altres mòduls que formen part del disseny. Els objectius de formació de cada mòdul estan relacionats amb les unitats i elements de competència; i es poden estudiar en forma independent.

7.4. Els reptes de la formació en base a les competències

A diferència de l'orientació tradicionalment academicista²⁸⁶ que poden tenir molts programes formatius, els programes de formació basats en les competències s'han caracteritzar almenys per:

- Enfocar el desenvolupament laboral i no els continguts dels cursos.
- Millorar la rellevància del que s'aprèn.
- Evitar la fragmentació tradicional dels programes.
- Facilitar la integració de continguts aplicables al treball.
- Generar aprenentatges aplicables a situacions complexes.
- Afavorir l'autonomia dels individus.
- Transformar el paper dels docents cap a una concepció de facilitar i provocar l'aprenentatge.

Mertens (1997) va transcriure algunes característiques per als programes de formació basats en les competències que, complementades a les anteriors ens han semblat força representatives de les idees recollides en aquest apartat.

- Identificar i verificar acuradament les competències i assegurar que són compartides i de domini públic.
- Orientar la formació al desenvolupament de cada competència i una avaluació individual per cada competència.
- Avaluar tenint en compte el coneixement, les actituds i el desenvolupament com principals fonts d'evidència i donar importància als resultats obtinguts.

²⁸⁶ S'anomena així a l'orientació que prima els continguts de matèries teòriques o tècniques i, sovint, de forma desarticulada i desvinculada en la seva aplicació al món del treball.

- Adequar i ajustar els programes als ritmes individuals, en la mesura del possible.
- Fer participar als treballadors en l'elaboració de l'estratègia d'aprenentatge.
- Retornar i retroalimentar de forma continuada en les experiències i activitats d'aprenentatge.

SENAI, per exemple, argumenta la necessitat d'evolucionar des l'enfocament de qualificació concebuda com transmissió ordenada i sistemàtica d'habilitats, destreses manuals i coneixements aplicats al desenvolupament de tasques prescrites en llocs de treball específics, cap a un abordatge més ampli, que propiciï la competència i afavoreixi la polivalència.

L'objectiu últim del disseny curricular és aconseguir un determinat perfil de sortida entès com el conjunt de capacitats que l'alumne ha de posseir al concloure un pla d'estudis conduent a un títol (de nivell mitjà o superior) identificat a partir de les competències requerides.

En suma, generar competències a partir dels programes formatius exigeix a aquests la iniciació de canvis en les seves estratègies pedagògiques, en els seus enfocaments curriculars i en el paper tradicional assignat al docent i a l'alumne; implica la utilització d'una àmplia varietat de materials d'aprenentatge combinada amb l'orientació de l'aprenentatge cap a la resolució de problemes, més que a la repetició de continguts.

Els mitjans tradicionals d'administració educativa, basats en el grup com unitat i com a base de la programació d'accions i de cursos, estan sent desafiatos perquè permetin l'utilització individual dels avenços aconseguits pels alumnes i el seu fàcil reingrés a programes que han de ser modulars i oberts.

Formar per competències implica que la direcció dels programes apunta cap al desenvolupament de capacitats aplicables a un ampli rang de situacions laborals involucrades en l'àmbit d'una ocupació. El caràcter modular d'aquesta formació li dona la possibilitat de ser administrada amb una major flexibilitat, permetre la validació de l'experiència i la formació en mòduls d'aplicació immediata al treball que, interconnectats uns amb altres, facilitin l'avanç del treballador en un itinerari formatiu complet.

8. Avaluació i certificació de les competències

8.1. L'avaluació de les competències professionals

8.1.1. Avaluació i diagnosi

Aquest tema ha merescut gran atenció en tots els casos que es desenvolupen models de formació i certificació per competències. En realitat l'avaluació és un moment de gran importància, és un aspecte medul·lar de la certificació i possibilita la identificació de necessitats posteriors de formació.

Podríem entendre que l'avaluació basada en les competències no ha de dependre del temps de permanència en institucions educatives formals (Grant, 1979)²⁸⁷, sinó que s'ha d'entendre com un procés de recopilació d'evidències sobre el desenvolupament professional d'una persona amb el propòsit de formar-se un judici sobre la seva competència en relació amb un perfil professional i identificar aquells aspectes que han de ser treballats, utilitzant la formació o altres mitjans, per arribar al nivell de competència requerit (CONOCER, 1997; SENAI, 2002) segons les normes específiques en una funció determinada (Fletcher, 1997).

Com podem veure, l'avaluació per competències no és només un conjunt d'exàmens o de proves sinó que és la base per a la certificació de competència, i es du a terme com un procés per recollir evidències de competència i, després, comparar l'actuació d'un subjecte en relació a una norma de competència professional. Això li confereix un paper d'instrument de diagnòstic molt apreciable, tant per al treballador, com per a l'ocupador (Vargas Zúñiga, 2004).

Els sistemes tradicionals d'avaluació solen associar l'avaluació a un curs o a un programa que s'avalua a partir de les matèries i, que s'inclouen normalment, en l'examen final (del qual s'acostuma a no conèixer les preguntes i es realitza en un temps definit). La

valoració, superació i/o promoció es realitza en base a una escala de punts. A vegades, aquesta avaluació sòl ser normativa ja que es valora en funció de comparacions estadístiques.

Per la seva banda, l'avaluació de les competències professionals es defineix com un procés amb diversos grans passos (Vargas Zúñiga, 2004) que podrien no diferir massa de l'avaluació més tradicional: definició dels objectius; recopilació d'evidències; comparació d'evidències amb els objectius; formació d'un judici de valor. No obstant, allò que fa diferent i específica l'avaluació basada en les competències és el següent (Vargas Zúñiga, 2004):

- Es fonamenta en estàndards²⁸⁸ que descriuen el nivell de la competència laboral.
- Configura un judici sobre la competència de cada treballador avaluat.
- Es realitza preferentment, en situacions reals de treball.
- No es cenyeix a un temps predeterminat per a la seva realització. És, més aviat, un procés que un moment.
- No està subjecte a l'acabament d'una acció específica de formació.
- Inclou el reconeixement de competències adquirides com a resultat de l'experiència laboral²⁸⁹.
- És una eina per a l'orientació de l'aprenentatge posterior del treballador²⁹⁰.
- És la base per a la certificació de la competència laboral del treballador.

8.1.2. Mètodes i instruments

En els sistemes normalitzats de certificació de les competències laborals, l'avaluació de les mateixes adquireix la connotació d'un procés de verificació de les evidències de competència en comparació amb els estàndards definits a la norma (Vargas Zúñiga, 2004). La verificació d'evidències pot realitzar-se de diverses formes i per a diferents tipus d'evidència, com es mostra en el quadre de la pàgina següent.

²⁸⁷ Citat per Vargas Zúñiga (2004:96).

²⁸⁸ Els estàndards inclouen criteris que detallen el que es considera un treball ben fet.

²⁸⁹ Aquesta característica s'ha desenvolupat en alguns països com el reconeixement d'aprenentatges previs.

La transparència i confiabilitat del sistema de certificació es prioritzen a fi i efecte de donar als certificats un alt valor i credibilitat que, finalment, afavoreixi als seus posseïdors. En tot cas, la base per a l'avaluació i la certificació està en la norma tècnica de competència laboral.

Quadre 20. Mètodes de verificació d'evidències de competència

MÈTODE	DESCRIPCIÓ
Preguntes orals	Es realitza en entrevista amb el candidat, o durant l'observació en el lloc de treball, usualment es fan preguntes sobre les causes del treball, bases legals, procediment, principis, seguretat, formes d'actuar davant de fets inesperats i formes en que aplica el coneixement en la seva tasca. Pot fer-se servir també una tècnica de debat amb preguntes del tipus: <i>¿què passaria si?</i> Dins de la categoria oral pot demanar-se al candidat que realitzi una presentació sobre les característiques del seu treball o d'un tema específic a avaluar.
Preguntes escrites	Mitjançant proves en les que s'inclouen preguntes de diferents tipus dirigides a establir els coneixements de base sobre el treball, principis, temes de seguretat, impacte ambiental, o sobre procediments tècnics o de seguretat.
Observació de l'actuació professional	És la font més aconsellable i econòmica per recollir les evidències; ha de preferir-se cercar les competències que habitualment succeeixen com a resultat del treball. No s'ha d'interferir en el desenvolupament normal de les activitats. Cal cuidar de pressionar o crear estrès en el treballador.
Simulacres d'assignació de tasques	És adequat quan s'han de recollir evidències de fets inusuals o que succeeixen de tant en tant. És el cas de les emergències de seguretat per verificar la capacitat del treballador per seguir els procediments d'evacuació o ajudar als companys.
Resultats del treball	Valorant la qualitat del resultat del seu treball en relació amb els estàndards fixats. Inclou l'elaboració de materials, resultats finals, resultats que serveixen per a altres companys dins del procés laboral, etc.
Portafoli o carpeta d'evidències	Recopilació de materials que demostrin l'actuació anterior i els resultats i objectius aconseguits, degudament autenticats per avaluadors reconeguts. Inclouen no només els resultats sinó també les formes de registre amb diferents mitjans audiovisuals, informes que demostrin la seva actuació, testimonis, etc.

Font: Adaptat de Vargas Zúñiga (2004:97)

²⁹⁰ Per tant, té un important rol en el desenvolupament de les habilitats i capacitats dels avaluats.

8.2. Certificació de competències professionals

És el reconeixement públic, documentat, formal i temporal de la capacitat laboral demostrada per un treballador, efectuat en base a l'avaluació de les seves competències en relació amb una norma i sense estar necessàriament subjecte a la culminació d'un procés educatiu (Irigoin i Vargas, 2002).

La certificació és la culminació del procés de reconeixement formal de les competències dels treballadors; implica l'expedició, per part d'una institució autoritzada, d'una acreditació sobre la competència demostrada pel treballador. Tradicionalment, la certificació s'atorga com un reconeixement a la culminació d'un procés de formació, basada en el temps de formació i pràctica, així com en els continguts avaluats. Això últim no necessàriament assegura que s'estigui fent una avaluació de competències.

El reforç donat al concepte de certificació pretén allunyar-lo de la concepció acadèmica de credencial (obtinguda al concloure estudis i haver resultat apropiadament les proves), i apropar-lo a la descripció de les capacitats laborals reals del treballador, en alguns casos sense donar rellevància a la forma com va adquirir tals competències. Aquest plantejament s'acosta a la idea de reconeixement de sabers o d'aprenentatges previs, com se li denomina en alguns països.

Per tant, l'objectiu de la certificació és atorgar un reconeixement de la competència dels treballadors; tal reconeixement porta inclòs un procés d'avaluació i un de formació. La certificació és una síntesi en el procés de formació de l'individu però no un punt final; es tracta d'un procés continu validat al llarg de la vida laboral. El certificat porta implícit un procés d'avaluació realitzat sobre les competències en ell acreditades.

Un certificat de competència laboral es refereix a una trajectòria concreta en el qual el treballador ha demostrat ser competent per mitjà de l'avaluació de competències. La base sobre la qual s'expedeix el certificat és una norma de competència laboral i, com es va establir al seu moment, la norma està construïda a partir de les competències necessàries per a desenquadrar de forma efectiva en una situació concreta de treball.

8.2.1. Models d'aplicació

El SENAI del Brasil defineix la certificació, com el «procés de reconeixement» formal de les competències d'una persona, independentment de la forma com van ser adquirides.

Per la seva banda, l'INEM d'Espanya (1997), la certificació és definida com l'«expedició d'un certificat» per part de les autoritats laborals, organismes de formació o persones autoritzades que acrediten que un treballador és capaç d'aplicar els coneixements, destreses, actituds i comportaments necessaris per a l'exercici d'una activitat professional concreta.

En el sistema de Mèxic, la certificació és definida com un *procés* per mitjà del qual un organisme de tercera part «reconeix i certifica» que un individu ha demostrat ser competent per a una funció laboral determinada, independentment de la manera com ho hagi adquirit i en base a una norma reconeguda a nivell nacional (CONOCER, 1997).

L'INA de Costa Rica defineix la certificació com el «reconeixement oficial» de les qualificacions professionals que posseeix una persona (coneixements, habilitats i actituds), independentment de la forma com van ser adquirides, ja sigui mitjançant la participació en accions sistemàtiques de formació professional, o com a resultat de l'exercici d'una professió sense formació prèvia.

Cada vegada més països, institucions i sistemes de formació estan adoptant mesures per al reconeixement de les competències desenvolupades fora de les institucions educatives.

En aquest sentit, al Brasil, el SENAI avança en un projecte estratègic nacional, que realitza aplicacions pilot en diversos sectors ocupacionals per certificar competències adquirides a partir de la pròpia experiència.

A Xile, el SENCE²⁹¹, a instàncies del ja tractat programa *Chile Califica*, treballant amb el sector privat, fa servir un component que articula les accions de formació amb la certificació de competències adquirides a la feina²⁹².

Per la seva banda, a l'Argentina, des del *Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social*²⁹³, amb finançament BID²⁹⁴/FOMIN²⁹⁵, es desenvolupa un programa en quatre sectors de l'economia que dissenya i prova mecanismes per a la certificació i la formació de treballadors.

Reconèixer les competències desenvolupades durant l'exercici laboral es pot convertir en un poderós motor per a l'adquisició de noves competències; genera millors senyals per a l'elaboració de programes de formació i els dota de major precisió al resoldre les necessitats de formació requerides per aconseguir determinat nivell de competència.

La certificació de competències adquireix ara un valor relacionat profundament amb l'honorabilitat dels treballadors, en la mesura que els certificats es refereixen a competències de base àmplia, que faciliten la seva transferibilitat entre diferents contextos ocupacionals.

També, sota el concepte de formació contínua i permanent, es reconeix avui la vigència limitada d'un certificat, de fet el seu posseïdor ha d'actualitzar la certificació en els terminis que s'hagin fixat. Això té la finalitat de garantir que s'ha mantingut al corrent dels canvis que l'organització del treball i la tecnologia hagin pogut produir en la seva àrea ocupacional.

La certificació es realitza en un marc ocupacional coherent que permeti a qualsevol reconèixer el contingut de l'ocupació que s'està certificant. En aquesta línia es poden

²⁹¹ Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. Accessible a <http://www.sence.cl/> Data consulta: 27 d'Abril de 2005.

²⁹² A Xile els sectors amb què inicialment estan treballant són: gastronomia, turisme receptiu, enologia, mineria, gas i electricitat, informàtica, fruita, logística i transport, i metall-mecànic: veure major informació a: www.sence.cl www.chilecalifica.cl. Data de consulta: 27 d'Abril de 2005.

²⁹³ A Argentina es cobreix el sector gràfic, aliments, automoció i metall-mecànic. Accessible a <http://www.trabajo.gov.ar/> Data de consulta: 27 d'abril de 2005.

²⁹⁴ Banco Interamericano de Desarrollo. Accessible a <http://www.iadb.org/index.cfm?language=spanish>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

²⁹⁵ Fondo Multilateral de Inversiones. Accessible a <http://www.iadb.org/mif/v2/spanish/index.html>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

referir els exemples de les *Qualificacions Professionals Nacionals* (NVQ) al Regne Unit, o la *Matriu de Qualificacions* a Mèxic o el *Catàleg Nacional de Titulacions* a Espanya.

Alhora, aquesta certificació requereix un marc de legitimitat i credibilitat. El procés de certificació ha de néixer d'un mecanisme institucional creïble i socialment reconegut i significa que ho valorin, tant els empresaris, com els treballadors i l'estat. També, per ser eficaç, ha de dur-se a terme amb un mecanisme senzill, no burocratitzat i menys costós per a l'usuari que altres alternatives.

Com s'ha comentat també, el procés de certificació ha de facilitar la transparència. Això implica que un treballador sàpiga el que el certificat diu d'ell, el que s'espera de la seva actuació; així com l'ocupador pugui veure, sense cap mena de dubte, el tipus i abast de les competències del treballador.

I, per últim, la certificació de les competències professionals ha de permetre l'adquisició de la cultura de l'aprenentatge permanent efectuant el reconeixement de tots els sabers i, també, valorant els coneixements i les aptituds adquirides en tots els àmbits de la vida però també s'articula amb l'oferta d'oportunitats de formació, que permetin complementar les competències encara no adquirides. El procés de reconeixement de competències ha d'oferir totes les possibilitats educatives i formatives per motivar al candidat cap al seu desenvolupament professional. Crear una cultura de l'aprenentatge implica, entre d'altres coses, ampliar les oportunitats de formació (Vargas Zúñiga, 2004b),

8.2.2. Agents certificadors

Segons el sistema que es tracti, la certificació de competències professionals pot ser realitzada per una «institució de formació» en la qual s'han cursat els programes formatius o on s'han demostrat les competències requerides per obtenir el certificat, o bé, en un «organisme independent» dedicat a la certificació de competències.

Aquesta doble opció genera sovint un debat, a vegades latent i altres explícit. En molts casos, el coneixement limitat del funcionament dels sistemes de certificació fa que es

prengui partit per una o una altra alternativa, sense realitzar majors anàlisi. Com en tot el que significa un disseny institucional, l'opció menys afortunada és sempre la que busca traslladar, sense major consulta, un model d'èxit en una realitat i determinat context, cap a un altre nou ambient, gairebé sempre diferent.

A continuació veurem com ho tracten dues realitats estudiades amb gran profunditat per Vargas Zúñiga (2002): Europa i Amèrica Llatina.

8.2.2.1. A Europa

Una recent investigació de Boudier (2001) en la Unió Europea, va demostrar les diferències entre els diversos models nacionals de certificació d'Alemanya, Bèlgica, França i Anglaterra. Encara que tots els països comparteixen l'objectiu comú de mantenir un model formatiu capaç de respondre, amb qualitat, a la demanda de les empreses i atendre la major quantitat possible de joves i adults, els arranjaments institucionals no són els mateixos.

La insistència en la separació entre el formador, l'avaluador i el certificador, prové del model del Regne Unit²⁹⁶. Les seves arrels estan emparentades amb els orígens de l'esmentat model, encara que l'objectiu que es persegueix no és menyspreable, l'esmentada separació es realitza com a mitjà per assegurar la qualitat i transparència del certificat. Allà els organismes certificadors són, en molts casos, antigues institucions que representen els interessos gremials des dels seus inicis i no existeix una tradició d'institucions nacionals de formació ni del diàleg social que se suscita en els processos d'elaboració de competències (CEDEFOP, 2001).

En el quadre següent es mostra una comparació dels trets distintius en diversos casos nacionals (Vargas Zúñiga, 2002).

²⁹⁶ A Gran Bretanya, no va ser sinó fins a finals del segle XIX, amb la promulgació de l'Acta d'Educació Tècnica en 1889, que organitzacions com City and Guilds of London Institute van ser habilitades a realitzar acords per a l'educació tècnica i la seva certificació, treballant amb els consells locals. La certificació va ser deixada a la iniciativa d'una àmplia sèrie de taules examinadoras, per a les quals aquella era un negoci, però que van intentar establir-la en totes les professions. Font: CEDEFOP (2001). *Certification and legibility of competences*.

Quadre 21. Trets institucionals de la certificació a Europa

TRET	ALEMÀNIA	FRANÇA	ESPANYA	ANGLATERRA
Característiques principals	Formació alternada d'empresa-centre (formació dual). Responsabilitat de la formació a càrrec de l'empresa.	Educació i Formació Professional regulades pel Ministeri d'Educació. Reconeixement d'aprenentatges previs per adults. Programes de certificació d'empreses.	Tres subsistemes de formació: <i>Reglada</i> , en el cicle educatiu; <i>Ocupacional</i> , per als aturats; <i>Continuada</i> , per als treballadors.	Un marc nacional amb nivells i àrees de competència, regulat per una autoritat nacional, tant en el nivell educatiu com en el laboral.
Regulador	Institut Federal per a la Formació Professional (BIBB) ²⁹⁷	Ministeri d'Educació Nacional, de l'Educació Superior i la Recerca ²⁹⁸	Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) ²⁹⁹	(NVQ) Autoritat de Currículum i Qualificacions (QCA) ³⁰⁰
Estàndards	Nacionals, fixats pel BIBB	Referencials nacionals fixats pel Ministeri	Perfils ocupacionals establerts i reglats per reial decret ³⁰¹	Establert amb el lideratge de les càmeres empreses.
Fortaleses	- Pràctica laboral. - Empresa lídora la formació. - Estàndards nacionals amb autoritat única.	- Regulació d'alta confiabilitat per ser pública i nacional. - Educació i Formació Professional integrades.	- Referents nacionals focalitzats en diferents clients. - Formació Professional integrada en el sistema educatiu.	- Un marc nacional comprensiu i integrador. - Educació i Formació Professional integrades.
Debilitats	Es qüestiona l'eficiència del sistema dual pel seu focus massa centrar en una sola pràctica.	Crítiques dels ocupadors a la baixa aplicabilitat dels diplomes ja que hi prevalien els continguts acadèmics.	Necessitat d'una major coordinació entre els sistemes de formació inicial, continua i ocupacional.	Amb l'afany de descriure-ho tot objectivament, es va arribar a un excés de titulacions i descripcions.
Antecedents històrics	Primeres regles per a la formació industrial en 1925. Sistema dual: 1964.	Primera escola d'arts i oficis: 1803. Creació del CAP: 1919.	Instituts tècnics establerts a 1925. Primers certificats a mitjans dels 70. Ley General de Educación.	Iniciatives privades per a la capacitat: 1878 (City and Guilds) ³⁰² . Normes de competència al final dels 80.

Font: Adaptació de Vargas Zúñiga (2002:100)

²⁹⁷ Accessible a <http://www.bibb.de/de/>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

²⁹⁸ Accessible a <http://www.education.gouv.fr/index.php>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

²⁹⁹ Accessible a <http://wwwn.mec.es/educa/incual/>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

³⁰⁰ Accessible a <http://www.qca.org.uk/>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

³⁰¹ Accessible a

<http://www2.inem.es/BDlegislativa/script/BDLEGresultadoOTROS.asp?n1=631/1993&n2=BOE&n3=REAL%20DECRETO>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

³⁰² Accessible a http://www.city-and-guilds.co.uk/servlet/page?_pageid=680&_dad=cg2&_schema=PORTAL30. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

8.2.2.2. A l'Amèrica Llatina

Les experiències sobre certificació a Amèrica Llatina estan demostrant que la cosa més important no és qui certifica, sinó la qualitat i imparcialitat amb la que es desenvolupa el procés (*Banco de Herramientas para la Competencia Laboral de CINTERFOR/OIT*)³⁰³.

Un procés d'avaluació amb qualitat, pot ser perfectament desenvolupat per la mateixa institució que va realitzar la formació. Igualment, aquesta institució ha de realitzar arranjaments amb representants d'empreses i treballadors, per garantir que els estàndards de competència i les accions d'avaluació són pertinents i fiables. En l'avaluació, s'han de garantir la confiança, fiabilitat, imparcialitat i validesa dels resultats; però a més, una bona avaluació requereix disposar d'ambients apropiats, la connexió amb el món del treball i el coneixement sobre les tècniques de recollida d'evidències i en això, les institucions i centres de formació tenen grans avantatges

En la discussió sobre l'adopció o adaptació d'un determinat model, cal introduir aquest argument ja que, en molts casos, es tendeix a traslladar automàticament la lògica de la certificació de processos o de béns a l'àmbit de la certificació i reconeixement de les capacitats de les persones. Les institucions de formació estan molt ben equipades per desenvolupar el procés de la formació, i l'avaluació que condueix al certificat és, abans que res, una avaluació formativa.

A Amèrica Llatina s'estan realitzant grans avenços cap al disseny de models que responguin a les necessitats dels països, abans que a un argument basat en l'èxit d'una experiència no comprovada. A Mèxic, després de més de vuit anys de treball, el CONOCER està concentrant la seva activitat a donar més significat a les seves normes de competència en relació amb les necessitats i el llenguatge de les empreses. Després d'un ampli esforç de desenvolupament d'estàndards, es va trobar davant d'un obstacle justament, en la certificació. Això va mostrar que no es demanen certificacions per a totes les àrees de desenvolupament i que es requereix revisar els mecanismes relacionats amb les barreres que el seu cost pot imposar als treballadors amb més carències.

Quadre 22. Trets d'algunes experiències de la certificació a l'Amèrica Llatina

IDENTIFICACIÓ	Programa de certificació de la qualitat professional pel sector del turisme (Brasil)	Programa pilot de certificació de competències laborals (Xile)	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Mèxic)	Institucions de formació professional (diferents països)
Regulador	Sector privat: Instituto de Hospitalidad ³⁰⁴	Sector públic: Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. SENCE ³⁰⁵ Sector privat: Fundación Chile ³⁰⁶	Sector públic: Secretaría del Trabajo y Previsión del Trabajo ³⁰⁷	Sector públic: INA de Costa Rica ³⁰⁸ , INTECAP de Guatemala ³⁰⁹ , INSAFORP de San Salvador ³¹⁰ , INFOP d'Hondures ³¹¹ , SENA de Colòmbia ³¹² , INFOTEP de la República Dominicana ³¹³ Sector privat: SENAI ³¹⁴ i SENAC ³¹⁵ de Brasil
Cobertura	Hosteleria i Turisme	Turisme, Construcció, Minería (nivell nacional)	Ocupacions segons demanda (nivell nacional)	Sectorial segons àrees d'atenció
Estàndards	Basats en versió pròpia de l'anàlisi funcional	Basats en l'anàlisi funcional	Basats en l'anàlisi funcional	Basats en l'anàlisi funcional i DACUM
Fortaleses	- Alta credibilitat - Empresarial - Consell Nacional de Certificació tripartit	- Credibilitat derivada dels actors involucrats - Visió d'educació al llarg de la vida.	- Credibilitat - Alta transferibilitat - Participació del sector privat	- Credibilitat - Capacitat tècnica de la IFB - Associació amb el procés de Formació Professional
Debilitats	- Transferibilitat - Major participació dels sindicats - Accessibilitat per als aturats	Alts esforços de coordinació dels sectors públics i privats	- Àmplia oferta d'estàndards, baixa demanda per certificats. - Integració amb la Formació Prof.	Insertar-se en la política d'ocupació i formació

³⁰³ Accessible a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/index.htm> Data de consulta: 27 d'Abril de 2005.

³⁰⁴ Per a major informació: Desarrollo de sistemas y marcos nacionales para la formación profesional. En *Memòria de CINTERFOR/OIT 2001-2002*. Accessible a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/rct/36rct/memoria/viii.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁰⁵ Accessible a <http://www.sence.cl/index2.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁰⁶ Accessible a <http://www.fundacionchile.cl/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁰⁷ Accessible a <http://www.stps.gob.mx/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁰⁸ Accessible a <http://www.ina.ac.cr/index.html>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁰⁹ Accessible a <http://intecap.org.gt/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹⁰ Accessible a <http://www.insaforp.org.sv/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹¹ Accessible a <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/infop/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹² Accessible a <http://www.sena.gov.co/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹³ Accessible a <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/infotep/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹⁴ Accessible a <http://www.sp.senai.br/home/index.html>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹⁵ Accessible a <http://www.sp.senac.br/jsp/default.jsp?newsID=0>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

Antecedents històrics	- Interès per la competitivitat recolzat amb recursos de la banca del foment - Inicia en 1999	Interès per la competitivitat i l'eficiència en la formació. Recolzament de la banca del foment i recursos nacionals - Inicia en l'any 2000	- Diagnòstic de competitivitat nacional. Perspectiva del NAFTA ³¹⁶ . - Recolzament total del govern i banca del foment. - Inicia a 1996.	- Interès per millorar la provisió, qualitat i cobertura de la Formació Professional. - Sol·licitud sector empresarial. - Inicia des de 1997.
-----------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Font: Adaptació de Vargas Zúñiga (2002:100)

A Colòmbia, *SENA* ha desenvolupat, en els últims sis anys, una àmplia experiència de configuració de les taules sectorials en les quals, amb la participació d'empresaris, treballadors i representants locals i d'establiments educatius, es desenvolupen processos de caracterització sectorial, d'identificació de competències i d'elaboració i validació dels programes de formació³¹⁷.

El programa *Chile Califica* ha avançat en experiències de normalització i certificació i ha apostat per la independència entre la certificació i la formació. Recordem que el model de Xile es caracteritza per la separació entre el finançament i l'execució; ara, amb l'adveniment d'organismes certificadors, es desenvolupa un mecanisme que asseguri la qualitat sobre els organismes executors de formació. No obstant això, una característica interessant en el cas de Xile, que fins ara preval en les aplicacions, és la no separació entre qui avalua i qui certifica. Després de les diferents proves han cregut que és més convenient, en el seu context, no realitzar aquests dos processos en institucions diferents (Vargas Zúñiga, 2002).

Però aquest no és l'únic arranjament possible. En la norma ISO 17024³¹⁸, aplicable als organismes de certificació, es diu que un òrgan certificador podria proveir formació i, si ho fa, haurà de demostrar clarament com separa l'avaluació i la formació per assegurar la confidencialitat, objectivitat i imparcialitat.

En definitiva, la resposta a aquest debat sempre dependrà del disseny institucional i del

³¹⁶ Per a més informació, consultar a <http://lanic.utexas.edu/la/Mexico/nafta/> i <http://www.dfait-maeci.gc.ca/nafta-alena/menu-en.asp>.
Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³¹⁷ Font: SENA. Accessible a [www.sena.edu.co/sistema nacional de formación para el trabajo](http://www.sena.edu.co/sistema_nacional_de_formacion_para_el_trabajo) Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

³¹⁸ Norma ISO 17024 sobre els Requerimientos generals per a organismes que operen sistemes de certificació de persones. Accessible a <http://www.iso.org/iso/en/CombinedQueryResult.CombinedQueryResult?queryString=ISO+17024> Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.

que els actors socials jutgin més convenient a l'hora de disposar d'un sistema de certificació transparent, efectiu i de qualitat. Fins i tot, en l'anàlisi del disseny institucional convé col·locar la perspectiva de les motivacions per a la certificació. Sobre això, Alexim i Lopes (2004) descriuen tres vessants:

1. *L'empresarial*. Originada en les empreses de gran tamany que s'interessen a generar la certificació com un mecanisme associat a les polítiques d'inclusió.
2. *L'educativa*. S'hi enquadren els esforços per crear sistemes nacionals en els que el reconeixement de les competències s'associa a la possibilitat d'ingressar o reingressar, tant a la formació com al mercat de treball.
3. *La de mercat*. Reconeixement de les competències adquirides i acumulades en l'experiència laboral.

En cadascun d'aquests vessants hi ha diferents actors i motivacions, també diferents modificacions institucionals. Els mecanismes de diàleg social són, sens dubte, claus en el moment de definir les opcions amb les quals es dissenya un sistema específic.

8.3. Procés d'avaluació i certificació en un sistema normalitzat

Amb l'objecte d'explicar i aclarir el procés que se segueix en l'avaluació i certificació de les competències professionals, ens guiarem pel procés definit per CONOCER de Mèxic (2000), que segueix els següents passos:

- Presentació del candidat a avaluació davant l'organisme certificador.
- Primer diagnòstic de competències efectuat per l'organisme³¹⁹ amb l'objectiu de determinar:
- Derivació a un centre avaluador³²⁰.
- Assignació d'un avaluador³²¹.

³¹⁹ Aquest prediagnòstic es fa amb l'objectiu de determinar l'estat de la competència en relació a la unitat o a la qualificació en la qual aspira a certificar-se i les probabilitats d'èxit del candidat per obtenir el certificat en aquesta competència.

- Elaboració del pla d'avaluació³²².
- Aplicació i integració del portafoli d'evidències³²³.
- Emissió del judici d'avaluació³²⁴.
- Veredictes d'acord amb la certificació³²⁵.
- Atorgament de la certificació³²⁶.

Aquest procés de certificació requereix total transparència. És per això que es recolza en mecanismes que garanteixin que els procediments aplicats per a la certificació es realitzen d'acord amb els principis administratius, tècnics i metodològics dissenyats per amb aquest objectiu (CONOCER, 2000).

Aquest procés d'avaluació i certificació s'il·lustra en el gràfic d'Irigoin i Vargas (2002)³²⁷ de la pàgina següent:

³²⁰ Mitjançant l'anàlisi dels resultats obtinguts, el candidat pot ser remès al procés d'avaluació en un centre avaluador acreditat o, si no n'hi ha, ser instat a iniciar un procés de formació per reforçar les seves competències en les àrees que encara no domina.

³²¹ L'avaluador acorda, amb el candidat, el respectiu pla d'avaluació en el qual s'estableix l'estratègia d'avaluació, donant-li així transparència al procés.

A Mèxic, les persones que apliquen l'avaluació, estan certificades sota una norma tècnica de competència laboral, això dona també un segell de qualitat al seu treball.

³²² Es procedeix a executar el pla d'avaluació aplicant els instruments per a la recopilació de les evidències de competència i de coneixement en la competència avaluada.

³²³ El candidat pot acumular registres d'evidències de competència de diferents moments de la seva experiència entorn d'una qualificació laboral i presentar a l'avaluador aquests documents inclosos en el portafoli d'evidències. D'aquesta forma l'avaluador pot tenir una completa col·lecció d'instruments de verificació d'evidències pròximes al desenvolupament professional del candidat.

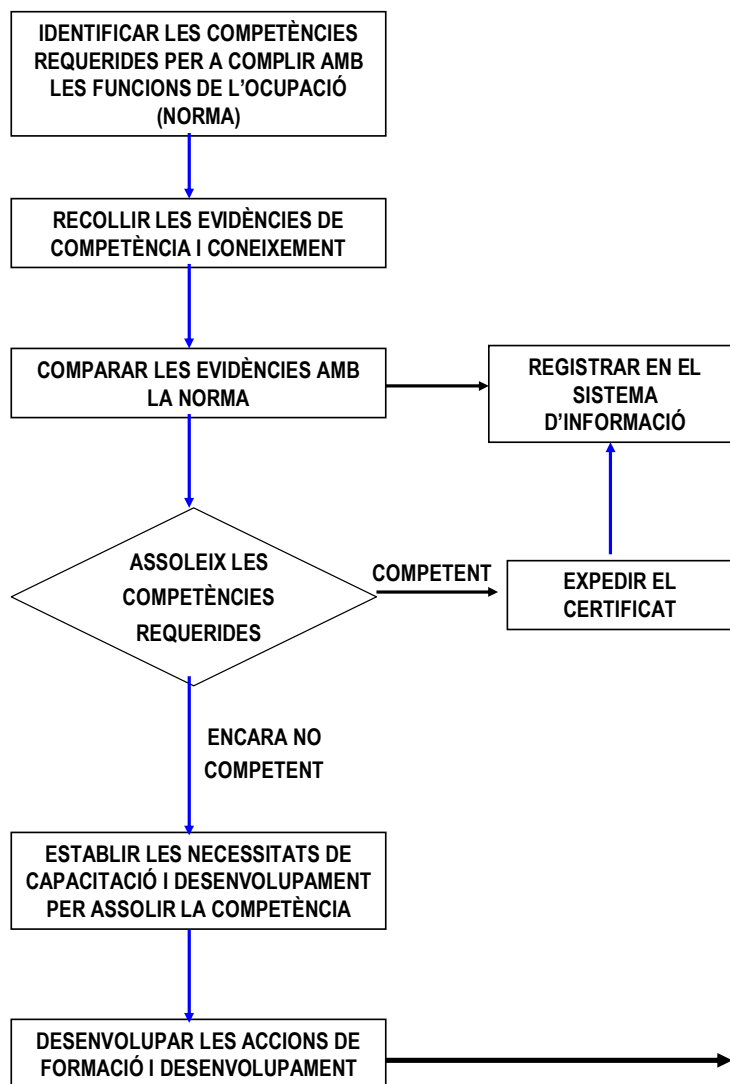
³²⁴ Amb tota aquesta informació es recullen les evidències i es procedeix a comparar-les amb les especificacions de la norma de competència i emetre el seu judici: competent o encara no competent. En el cas últim, es deixa clar la, o les unitats o elements en els quals el treballador no ha resultat competent. L'avaluador ha d'elaborar un informe per a la verificació interna descrivint el procés i incloent els resultats de l'avaluació.

³²⁵ Un grup conformat per persones amb suficient coneixement a l'àrea de competència a certificar, indica, amb base en el procés anterior, si és procedent la certificació del candidat.

³²⁶ Amb un veredictes de procedència, s'elabora i atorga el certificat de competència laboral. L'avaluació amb el resultat: "competent", li permet al candidat accedir a la certificació. Però, a més del valor expressat en el certificat, l'avaluació permet disposar d'un perfil comparatiu de la situació de l'individu respecte a una norma tècnica de competència laboral. Aquesta informació resulta de molta utilitat per orientar els programes de formació als quals hauria d'assistir.

³²⁷ En Vargas Zúñiga (2004:100).

Figura 6. Procés d'avaluació i certificació de les competències



Font: Adaptat d'Irigoin i Vargas (2002)³²⁸

Tant l'organisme certificador, com el centre avaluador, mantenen sistemes que garanteixin la qualitat. El centre avaluador ha d'assegurar l'existència de mecanismes de verificació interna per vetllar que els seus resultats siguin imparcials, transparents i objectius.

³²⁸ Extret de Vargas Zúñiga (2004:100).

El centres avaluadors han de mantenir un agent o verificador intern per constatar la consistència dels procediments utilitzats, assessorar als avaluadors sobre el procés d'avaluació i generar condicions per utilitzar la informació relacionada amb les avaluacions.

La verificació externa al centre avaluador és realitzada per un organisme certificador. Per a fer-ho, es basa en la informació de la verificació interna i a més verifica, des de fora, les pràctiques d'avaluació utilitzades, subministra assessorament als avaluadors i manté registres sobre les avaluacions efectuades. En aquesta relació és de suma importància el *feedback* que l'organisme certificador subministri al centre avaluador.

L'agent o verificador intern dels centres avaluadors ha de fer un seguiment i control sobre les pràctiques d'avaluació, els plans d'avaluació i els portafolis d'evidències. Per la seva banda, el verificador extern desenvolupa la seva funció mitjançant l'elaboració d'un diagnòstic del centre d'avaluació, elaborant i executant un pla de verificació externa i elaborant un informe de possibles irregularitats³²⁹.

Amb independència de les problemàtiques implícites en el propi procés de certificació, el que s'ha posat de manifest és la dificultat per als governs d'unificar una política coherent a llarg termini ja que existeixen interessos molt diferents i legítims, essent també els orígens i plantejaments de formació professional molt dispars. De totes maneres, reduir a un únic sistema nacional programes que impliquen tipus molt diferents d'educació i formació, reconciliar els interessos i ambicions individuals amb preocupacions socials més àmplies i fer-ho en una situació d'inevitable incertesa suposa un repte pràcticament impossible (Wolf, 1993).

8.4. Competències, qualificacions, titulacions i certificats

Més enllà del concepte de competència, els seus enfocaments i diverses tipologies, seguim trobant diferents problemes a resoldre, sobretot a nivell europeu, associat a les qualificacions (que donen lloc a títols i certificats).

Segons Tejada (1999a; 199b), cal recórrer a l'evolució del plantejament inicial del desenvolupament de les qualificacions al plantejament actual de les competències professionals.

Ja en 1958, els Estats Membres amb autoritat en Formació Professional conclouen en l'article 128 de l'*Acord de Roma*³³⁰ per establir els principis generals per a implementar una política de formació professional comú per a contribuir al desenvolupament harmònic de les economies nacionals i del Mercat Comú.

Sota aquest referent es prenen dues decisions:

1. *Decisió de 1963*, que estableix els paràmetres d'una política comuna, adoptant-se la primera resolució sobre reconeixement mutu de diplomes, certificats i altres títols de titulacions formals.
2. *Decisió de 1985*, que intenta facilitar la mobilitat laboral dins de la Comunitat, desenvolupant titulacions professionals comparables entre els estats membres.

Respecte a la segona, existeix en la dècada dels 80 una gran proliferació de titulacions, arribant-se en 1993 a oferir amplis llistats per famílies ocupacionals i sectors professionals, amb les corresponents tasques constitutives de cadascun d'ells.

Es poden començar a treure les primeres conclusions al respecte i observar l'emergència i urgència en abordar a les competències professionals com a definidores de les titulacions i la manca d'univocitat entre els estats membres europeus a l'hora d'abordar les qualificacions o titulacions (Tejada, 1999b).

El problema plantejat no té fàcil solució. Si ampliem el context i reparem més àmpliament en el context geogràfic de la Comunitat Europea. A pesar dels esforços del CEDEFOP³³¹,

³²⁹ En aquest cas, l'organisme certificador prestarà assessorament i suport al centre avaluador a fi de detectar i neutralitzar les causes de tal situació.

³³⁰ Per a major informació, consultar <http://jocana59.iespana.es/europa/traroma.htm>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³³¹ Accessible a <http://www.cedefop.eu.int/>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

quan ha realitzat reunions amb experts de diferents països, s'ha evidenciat una manca d'acord sobre el particular.

Un treball publicat per Grooting (1994), expert en temes de desenvolupament d'instruments per a la mobilitat i la transparència, destaca que el concepte de *qualificació* es troba vinculat al context específic dels diferents sistemes nacionals d'educació i formació estant, el mateix, en funció de la dependència existent entre els sistemes de formació amb les estructures de mercat, els sistemes de relacions industrials i els tipus d'organització laboral. Des d'aquesta òptica, diu Grooting que «les qualificacions es refereixen o bé a categories laborals (com professions), a classificacions salarials, a llocs de treball dins de l'empresa o a combinacions particulars d'aquests criteris» (1994:5), amb la qual cosa resulta difícil, o fins i tot impossible, desenvolupar un instrument europeu a partir d'aquest concepte abstracte.

Grooting (1994) també ressalta que una cosa similar succeeix amb el concepte de competència, encara que en aquest cas podria destacar-se, a més de la manca d'univocitat, que no tots els països el consideren i, quan decideixen aspectes com el sistema de formació, capacitació i acreditació o certificació, així com les modalitats i institucions a tal efecte, ho fan de forma calcada als models d'altres països³³².

Concretament, Grooting (1994) es refereix a que en el Regne Unit, la competència va sorgir associada a l'avaluació i l'emfatitza en la qualificació tot assumint les competències com un sistema vàlid. D'aquí que no sigui d'estranyar que l'enfocament de les competències en aquest país estigui orientat al rendiment, basant-se en una avaluació que correspon a les normes detallades. Al respecte, Chavarría³³³ considera que probablement els britànics tenen un sistema d'avaluació molt potent però només centrat en un tipus de competències i de rendiment, tot descuidant probablement factors tant importants com el de la cohesió social.

³³² Respecte a això, Xavier Chavarría (inspector del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya), en entrevista exploratòria realitzada el dia 5 de maig de 2005, destaca la importància i la necessitat de contextualitzar i adaptar aquestes qüestions a la cultura de cada regió ja que, degut a les seves particularitats, una importació d'un model pot suposar un fracàs total.

³³³ En entrevista exploratòria el 5 de maig de 2005.

A Alemanya, les competències estan vinculades a les definicions professionals globals fent més èmfasi en el procés formatiu. A França, la competència sorgeix com a crítica a la pedagogia tradicional basada i fonamentada en els coneixements teòrics escolars, que calia superar per donar opció a les activitats de formació continuada i perfeccionament professional. En aquest cas, es posa en judici a les pròpies institucions de formació.

A Holanda, dins d'una òptica d'integració social i descentralització de les responsabilitats formatives, possibilitant major flexibilitat interna amb més possibilitats de transició dins del sistema, es considera que les competències són similars a les qualificacions, que fan referència a títols i certificats.

En el cas d'Espanya existeix, dins del propi procés de reforma del sistema, una combinació del sistema britànic (normes de referència per a la formació inicial) i del sistema francès (foment de la formació en l'empresa) (Tejada, 1999b).

Per tant, la constatació polisèmica al voltant de la qualificació (a l'igual que passava amb la competència) que pot formular-se, al menys, al voltant de dos aspectes: la qualificació com a nivell de classificació laboral i salarial i també com a titulació o certificació per a l'exercici professional, tot cercant l'homologació, la mobilitat i transferència ocupacional.

Amb això, segons Tejada (1999b), ens estem acostant a la línia en que Echevarría (1993) ja considera que aquest plantejament de les qualificacions, després del vist a la dècada dels 90, és inoperant. Més encara, si assumint els propis estudis del CEDEFOP (1991) i altres experts en l'àmbit europeu com Retuerto (1989), l'aposta no és tan atrevida ja que existeix gran diversitat de situacions amb les que es presenta l'oferta de qualificació, segons sigui pública o privada, depenent del context social i àmbit territorial i tenint en compte l'heterogeneïtat dels possibles usuaris. S'està denominant i certificant professions que sovint corresponen a continguts notablement diferents, per no citar les qualificacions amb valor de mercat que corresponen a experiències professionals no certificades.

Cal destacar entre aquests elements el fet que els demandants de les mateixes normalment sol·liciten competència professional i/o capacitats professionals, més que certificats o diplomes. En conseqüència, posar-se d'acord per a tractar les qualificacions en aquests termes pot facilitar qualsevol procés de correspondència.

Els termes i les classificacions sobre les ocupacions són molt variats, heterogenis, esquemàtics i resulten afectats pels mercats d'ocupació amb els seus compromisos de contractació. Per tant, per si soles no ajuden amb una informació intel·ligible per ser transferida.

Les constatacions d'Echevarría (1993) barregen dos conceptes diferents que cal precisar i intentem adaptar:

- *Un aspecte estàtic. la titulació.* És important l'acreditació-certificació de cara a la inserció i promoció professional.
- *Un aspecte dinàmic. la qualificació.* Són importants les capacitats i les competències professionals.

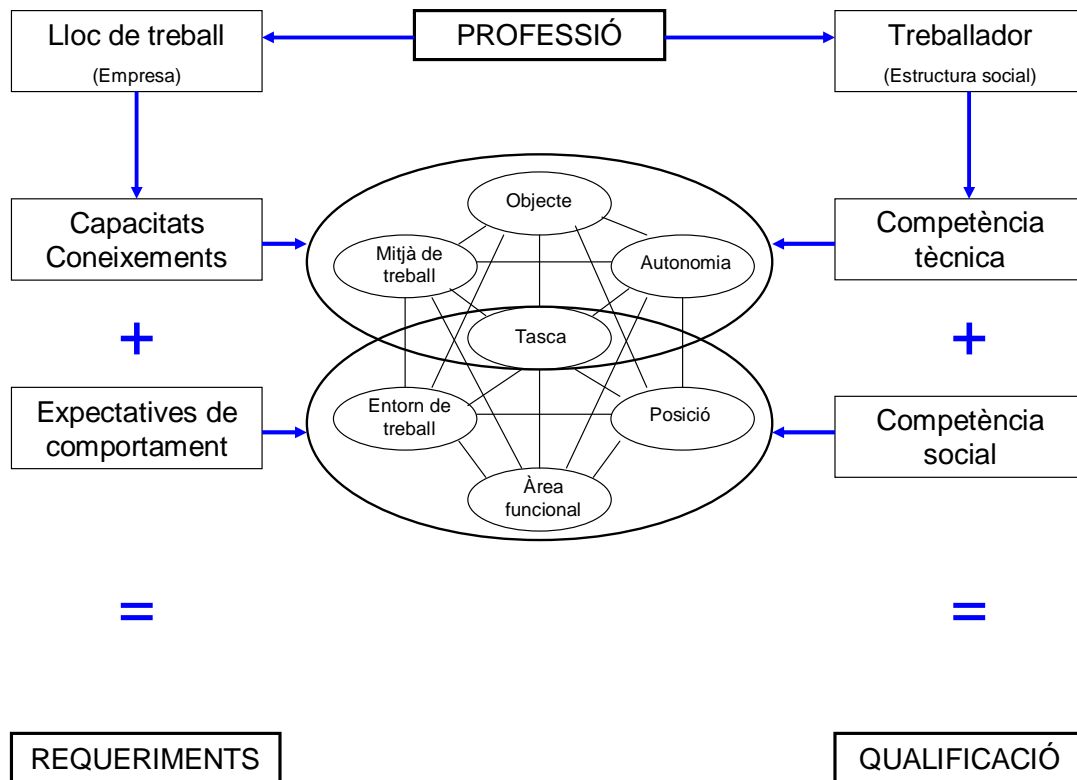
Si ens centrem en la conceptualització sobre l'aspecte dinàmic de la qualificació podríem dir que és «l'acció d'atribuir o apreciar qualitat, entenent per qualitat cada una de les circumstàncies o caràcters naturals o adquirits que distingeixen les persones o coses» (Echevarría, 1993:209). Això vol dir que «els candidats a un treball qualificat requereixen avui del treballador capacitats més complexes i major flexibilitat per a la seva adaptació a llocs de treball diferents i capacitats amb components de saber, creixents» (Retuerto, 1989:69).

Actualment, sembla entendre's la qualificació en dos sentits, és a dir, com «procés» d'adquisició de competències i com el «producte» obtingut al final del mateix (Echevarría, 1993). Més concretament, la qualificació és «la capacitat per al treball relacionada amb la persona, integrada per una competència tècnica (elements científics i coneixements específics de la professió, tècniques de treball, capacitats) i una competència social (interessos, valors, comportaments en l'estructura social del lloc de treball o tasca» (1993:215).

Aquesta mateixa doble dimensió la utilitza Alex (1991) quan fa referència al treballador i al lloc de treball (estant la professió en mig dels dos aspectes). Del primer sorgiran els

requeriments (capacitats i expectatives) i del segon la qualificació (competència tècnica i competència social).

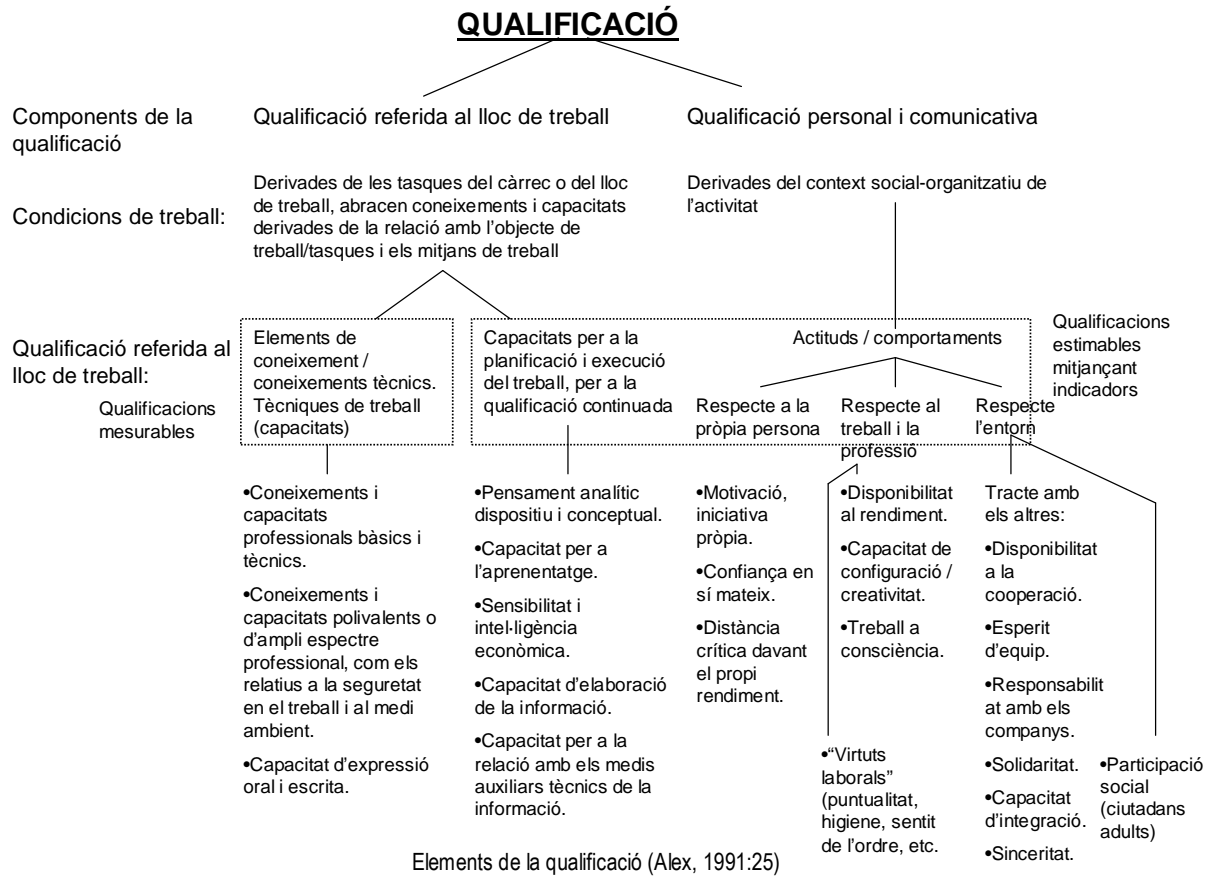
Figura 7. Interrelació entre professió, requeriments i qualificacions



Font: Adaptat d'Alex (1991:24)

A més, al referir-nos a les competències des d'aquest enfocament, cal destacar que «la consecució de les diferents competències desemboquen, d'una o altra forma, en la qualificació professional, que no és més que l'acreditació, mitjançant una titulació, d'haver-les assolit. La competència pot assolir-se mitjançant processos reglats i no reglats; no obstant, la qualificació sempre suposa la concessió d'una titulació reglada, si bé es pot accedir a ella (totalment o parcial) a partir de l'ensenyança no formal o els aprenentatges autònoms i experiencials, en aquest cas, els sabers han de ser convalidats i reconeguts oficialment» (Jiménez, 1996:142).

Figura 8. Components i elements de la qualificació



Font: Adaptat d'Alex (1991:25)

Tercera part: Estudis i línies de treball sobre competències

9. L'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES)

L'EEES és un projecte de la Unió Europea amb el propòsit de crear un sistema universitari homogeni, compatible i equivalent que faciliti la mobilitat dels estudiants i possibiliti un mercat laboral sense fronteres.

Un dels orígens de l'EEES el trobem quan el Consell d'Europa i la UNESCO van signar el *Conveni de Lisboa* (1997)³³⁴. Aquest document va despertar l'interès per arbitrar normatives que reguessin el reconeixement de les qualificacions en el marc de l'educació superior.

A l'any següent, el 25 de maig de 1998, els ministres representants de França, Alemanya, Itàlia i Regne Unit, a través de la *Declaració de La Sorbona*³³⁵, assenyalen que el procés europeu no pot orientar-se només a l'economia i reclamen un esforç dirigit al coneixement. Per a fer-ho, insten a impulsar un *Espai d'Europeu d'Educació Superior* i ja perfilen un model basat en el sistema ECTS (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits), titulacions de grau i postgrau i la mobilitat dels estudiants³³⁶.

Ja durant aquesta reunió, es va preveure la possibilitat d'una reunió de seguiment en 1999, tenint en compte que la Declaració de la Sorbona era concebuda com un primer pas d'un procés polític de canvi a llarg termini de l'ensenyament superior a Europa.

³³⁴ Accessible a <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/Treaties/Html/165-SPA.htm>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³³⁵ La Declaració de la Sorbona es troba accessible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/980525SORBONNE_DECLARATION.PDF. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

9.1. De Bolonya a Bergen (1999-2005)

S'arriba així a la celebració d'una nova Conferència, que donarà lloc a la *Declaració de Bolonya*³³⁷ el 19 de juny de 1999 i que és pren com a referent. Aquesta Declaració compta amb una major participació que l'anterior, essent subscripta per 30 Estats europeus: no només els països de la UE, sinó també països de l'Espai Europeu de Lliure Comerç i països de l'est i centre d'Europa.

La Declaració de Bolonya posa les bases per a la construcció d'un Espai Europeu d'Educació Superior, organitzat conforme a certs principis (qualitat, mobilitat, diversitat, competitivitat) i orientat cap a la consecució entre d'altres de dos objectius estratègics: incrementar els índex d'ocupació laboral a la Unió Europea i convertir el sistema Europeu de Formació Superior en un focus d'atracció per a estudiants i professors d'altres parts del món (Font: MEC)³³⁸.

Segons el Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació (DURSI)³³⁹, el procés cap a un Espai Europeu de l'Educació Superior no té com a finalitat implantar un sistema únic en tot Europa, sinó que pretén establir els criteris i mecanismes per a facilitar l'adopció d'un sistema comparable de titulacions universitàries, l'establiment d'objectius comuns i el reforçament de tot allò que es necessita per fer les universitats europees més atractives i competitives internacionalment.

Així, els grans criteris o valors promoguts amb l'EEES són:

- El respecte de la diversitat educativa i cultural d'Europa.
- El foment de la competitivitat del sistema europeu d'universitats en l'àmbit internacional .
- L'adopció d'un sistema comparable de titulacions universitàries a Europa i, gràcies a això, la mobilitat dels professionals i estudiants .

³³⁶ Aquests conceptes seran tractats al llarg d'aquest capítol.

³³⁷ La Declaració de Bolonya es troba accessible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/990719BOLOGNA_DECLARATION.PDF. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³³⁸ Accessible a <http://wwwn.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp?id=3501>. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

³³⁹ Accessible a <http://www10.gencat.net/dursi/AppJava/home.jsp?area=0&idioma=>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

• La promoció de la qualitat i excel·lència com valors de l'educació superior europea. Les línies estratègiques d'actuació per a la creació d'aquest Espai Europeu, segons s'enuncien a la Declaració de Bolonya, se centren en:

- Un *sistema* fàcilment comprensible i comparable de *titulacions* que permetin fomentar l'accés al mercat laboral i incrementar la competitivitat del sistema universitari europeu perquè es converteixi en un destí atractiu per als estudiants i professors d'altres regions del món³⁴⁰.
- L'establiment d'un sistema basat fonamentalment en *dos cicles* principals (*grau*³⁴¹ i *postgrau*³⁴²).
- L'adopció d'un sistema de *crèdits ECTS*³⁴³ compatibles que promocióni la mobilitat.
- La promoció de la *cooperació* europea per a garantir la qualitat de l'Educació Superior a través del desenvolupament de xarxes, projectes conjunts, organismes específics de suport, etc., per a definir criteris i metodologies comparables.
- L'impuls de les *dimensions* europees necessàries en l'educació, particularment dirigides al desenvolupament curricular, cooperació entre institucions, esquemes de mobilitat i plans d'estudi, integració de la formació i recerca.

³⁴⁰ Principalment mitjançant el *Suplement Europeu al Títol* (vegeu annex). El suplement europeu s'entén com un document que acompanyarà tot títol europeu de l'ensenyament superior i que descriurà la naturalesa, el nivell, el context, el contingut i l'estatus dels estudis cursats.

³⁴¹ Els objectius formatius de les ensenyances oficials de nivell de grau tindran, amb caràcter general, una orientació professional, és a dir, hauran de proporcionar una formació universitària en la que s'integrin harmònicament les competències genèriques bàsiques, les competències transversals relacionades amb la formació integral de les persones i les competències més específiques que possibilitin una orientació professional que permeti als graduats una integració en el mercat de treball (MECD, 2003).

³⁴² Per accedir al nivell de postgrau serà necessari haver superat el primer. Excepcionalment, les Universitats, amb una resolució del rectorat, es podran admetre a estudiants que, sense estar en possessió del títol de grau, acreditin haver superat, al menys, 180 crèdits corresponents als ensenyaments de 1r cicle.

Els estudis de postgrau donen lloc a l'obtenció dels títols de Màster i de Doctorat.

Els objectius formatius del Màster seran més específics que els de Grau i hauran d'estar orientats cap a un major aprofundiment intel·lectual possibilitant un desenvolupament acadèmic disciplinar i interdisciplinar, d'especialització científica, d'orientació a la recerca o de formació professional avançada.

El títol de Doctor està totalment relacionat amb la recerca, i per a obtenir-lo serà necessari elaborar i defensar una Tesi Doctoral. En aquests estudis podran incloure's també, cursos, seminaris o altres activitats dirigides a la formació investigadora.

Podran accedir al Doctorat els qui hagin completat un mínim de 60 crèdits en Programes Oficials de Postgrau (POP) o els que tinguin un títol oficial de Màster.

³⁴³ Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (*European Credit Transfer System, ECTS*) o unitat de valoració de l'activitat acadèmica que integra ensenyaments teòrics i pràctics, altres activitats acadèmiques dirigides i el treball personal de l'estudiant.

El sistema de crèdits compatible ha de promoure la mobilitat, permetre que es pugui transferir o acumular. Els crèdits també han de poder aconseguir-se a través de l'experiència professional i l'aprenentatge al llarg de la vida.

Amb el crèdit europeu, el volum de treball s'expressa en hores de treball de l'alumne i no en el nombre de classes impartides o presencials a l'aula, com es feia fins ara i a on 1 crèdit suposaven 10 hores). Com a punt de partida, es considera que el volum de treball d'un curs acadèmic complet són 60 crèdits. A 1 crèdit ECTS li corresponen entre 25 i 30 hores de treball. Aquesta assignació de crèdits per curs i l'estimació del nombre d'hores per crèdits s'entén referida a un estudiant dedicat als seus estudis a temps complet durant un curs d'una durada d'entre 36 i 40 setmanes.

Per ampliar informació sobre els ECTS, consultar a http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

- La promoció de la *mobilitat* d'estudiants, professors i personal administratiu de les universitats i altres institucions d'Educació Superior europees.

Amb tot, la Declaració de Bolonya té caràcter polític ja que enuncia una sèrie d'objectius i uns instruments per aconseguir-los, però no fixa uns deures jurídicament exigibles. La Declaració estableix un termini fins a 2010 per al disseny i realització d'aquest Espai Europeu d'Educació Superior, amb fases biennals de realització, cadascuna de les quals acaba mitjançant la corresponent Conferència Ministerial que revisa el què s'ha aconseguit i estableix directrius per al futur.

Posteriorment a la Declaració de Bolonya s'han anat celebrant diverses reunions internacionals com el *Comunicat de Praga de 2001*³⁴⁴ i el *Comunicat de Berlín de 2003*³⁴⁵ que suposen la ratificació dels progressos realitzats fins avui, incorporant les conclusions dels seminaris internacionals realitzats.

El Consell de Ministres Europeus d'Educació segueix augmentant el compromís i el nombre de països integrants³⁴⁶ de l'Espai de l'Educació Superior. En aquesta ocasió ha seguit donant un pas endavant en la consolidació de la Universitat europea amb la última i recent reunió que va tenir lloc a Bergen (Noruega)³⁴⁷ els dies 19 i 20 de maig de 2005 i que va culminar amb la signatura d'una Declaració³⁴⁸ que sota l'epígraf «Assolint fites» (*Achieving the Goals*) confirma el compromís dels estats de coordinar les seves polítiques per a aconseguir la convergència. La Declaració de Bergen repassa els èxits i fracassos del procés, i en fa propostes per seguir avançant.

Els representants d'aquests 45 països han remarcat la necessitat de la dimensió social de la convergència en afavorir l'accessibilitat a tothom i perquè els estudiants puguin

³⁴⁴ Durant aquesta reunió s'admet a Croàcia, Xipre i Turquia, com nous membres del procés. El text del Comunicat de Praga, on es troba accessible a http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communiqueTheta.pdf. Data de consulta: 6 de juny de 2005.

³⁴⁵ El Comunicat de Berlín es troba accessible a <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁴⁶ En aquesta ocasió, cinc nous participants se sumen a l'Espai Europeu d'Educació Superior: Armènia, Azerbaitjan, Geòrgia, Moldàvia i Ucraïna. El total de països passa, així, de 40 a 45.

³⁴⁷ Accessible a www.bologna-bergen2005.no/. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

³⁴⁸ La Declaració de Bergen es troba accessible a http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf. Data de consulta: 2 de juny de 2005.

completar els seus estudis sense obstacles relacionats amb el seu context social i econòmic.

La mobilitat contínua sent un dels objectius fonamentals de Bolonya i dista de ser una realitat segons les reflexions sorgides a la reunió de Bergen. En aquest punt, els ministres creuen que és urgent prendre mesures per incrementar la mobilitat i proposen facilitar la mobilitat de les *beques* i els *préstecs* on calgui, a través d'una acció conjunta.

Finalment, la Declaració de Bergen 2005 adverteix que els esforços per introduir canvis estructurals i millorar la qualitat de la docència no haurien de restar-se dels reforçaments a la recerca i la innovació. En aquest sentit, proposa aprofitar millor les sinergies entre la investigació universitària i la d'altres sectors, així com la integració del doctorat en el EEES, evitant la sobrerregulació d'aquest tipus de programes.

9.2. El procés de Convergència Europea a Espanya i l'ANECA

La integració del sistema universitari espanyol a l'Espai Europeu d'Educació Superior requereix propostes concretes que desenvolupin els diferents elements conceptuals definits en les declaracions europees i recollits per la LOU. En especial, resulten decisives les mesures que s'adoptin sobre el sistema europeu de crèdits, l'estructura de les titulacions, el Suplement Europeu al Títol i la garantia de la qualitat (Ministerio de Educación de Educación, Cultura y Deporte, 2003)³⁴⁹.

Per impulsar aquest procés de convergència en el marc universitari espanyol, l'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)*³⁵⁰ posa en marxa el *Programa de Convergència Europea*³⁵¹.

L'objectiu d'aquest Programa és potenciar aquelles actuacions que impulsin la integració de l'Educació Superior espanyola a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Aquestes accions es realitzaran en estreta col·laboració amb la *Conferència de Rectores de las*

³⁴⁹ El Document-Marc de La integració del sistema universitari espanyol a l'EEES, elaborat pel MEC (2003) es troba accessible a http://www.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf. Data de consulta: 7 de juny de 2005. Data de consulta: 7 de juny de 2005.

³⁵⁰ Font: ANECA. Accessible a <http://www.aneca.es/>. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

³⁵¹ Accessible a http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_objetivos.html. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

*Universidades Españolas (CRUE)*³⁵² i el *Ministerio de Educación y Ciencia*³⁵³ i estaran dirigides a recolzar les actuacions de les Universitats, ja que sobre elles recau la principal responsabilitat per aconseguir l'objectiu d'adaptació a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

La CRUE aprova el 13 de desembre de 2000 el document *Declaración de Bolonia. Adaptación del Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Educación Superior*³⁵⁴, en el que s'analitza la situació i s'estableixen dues fases d'actuació.

A la primera es posarà èmfasi en:

- La implantació d'un Sistema de Crèdits Europeus.
- L'adopció d'un sistema de qualificacions que permetin una conversió fàcil al sistema de qualificacions i graus ECTS.
- La implantació del Suplement al Títol³⁵⁵.

En una segona fase i com a conseqüència de la implantació del sistema europeu de crèdits, caldria considerar:

- La possible revisió i introducció de nous currículums basats en continguts i en competències.
- La definició dels continguts i el perfil professional per àrees de coneixement.
- L'homogeneïtat en titulacions del mateix tipus (àrea) per a tot el territori nacional.
- La valoració dels nivells de qualitat (paràmetres transnacionals).

Per la seva banda, el programa de Convergència Europea impulsat per a l'ANECA desenvolupa accions de:

- Difusió i presa de consciència dels continguts de la Declaració de Bolonya.

³⁵² CRUE. Accessible a <http://www.crue.org/>. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

³⁵³ MEC. Accessible a <http://www.mec.es/>. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

³⁵⁴ Accessible a <http://www.crue.org/apadsisuniv.htm>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁵⁵ Vegeu Annex.

- Posada en marxa d'experiències pilot de disseny i implantació de titulacions amb l'estructura de dos cicles definida a Bolonya.
- Seguiment de l'adopció dels criteris de convergència en les Universitats espanyoles, així com estudis comparatius acosta de la seva implantació a Europa.
- Suport a projectes coordinats entre Universitats per a la implantació del sistema de crèdits europeus en un conjunt de titulacions.

L'ANECA té entre els seus objectius prioritaris la col·laboració amb les universitats en tots els processos que condueixin a garantir la qualitat i la competitivitat del sistema universitari espanyol. Per aquest motiu, l'*Agencia Nacional* ha publicat tres convocatòries³⁵⁶ que tenen per objectiu impulsar en les universitats espanyoles la realització d'estudis i supòsits pràctics per al disseny de títols oficials de grau, adaptats a l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Tot aquest procés ha desencadenat a Espanya una gran quantitat d'estudis i documents promoguts o elaborats fonamentalment per la CRUE (*Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas*), la *Dirección General de Universidades* i el *Consejo de Coordinación Universitaria*, entre els que es destaquen els següents (Blández, 2005):

- *La Declaració de Bolonya i la seva repercussió en l'estructura de les titulacions a Espanya* (CRUE, 8-7-2002)³⁵⁷ en la que la CRUE segueix mostrant acord ple amb: les ensenyances estructurades en grau i postgrau; la mobilitat de professors i estudiants; el sistema de crèdits europeus; el sistema de qualificacions; el suplement al títol; l'aprenentatge al llarg de la vida; processos d'avaluació i acreditació.
- *El Crèdit Europeu i el Sistema Educatiu Espanyol* (CRUE, 28-10-2002)³⁵⁸ és un informe tècnic ampli i de gran utilitat que proposa exemples, guies i idees per a la seva implantació.

³⁵⁶ Accessibles a http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_1aconvoc.html;
http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_2aconvoc.html i http://www.aneca.es/modal_eval/convergencia_3aconvoc.html. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

³⁵⁷ Accessible a http://unizar.es/eees/uz/10_posicion%20de%20la%20CRUE%20080602.pdf. Data de consulta: 15 de març de 2007.

- *El Suplement Europeu del Títol* (CRUE, 19-9-2002)³⁵⁹, en el que s'explica en què consisteix, es citen projectes pilots que s'han realitzat i s'informa sobre l'estructura i continguts que ha d'incloure³⁶⁰.
- *Resum de la reunió de la CRUE de 25 de març de 2003* (CRUE, 11-4-2003) en la que es presenten algunes conclusions elaborades pels diferents grups de treball sobre: la durada i característiques dels estudis de grau, les característiques dels estudis de postgrau, la reestructuració de les titulacions i la mobilitat dels estudiants.
- *Resum de la Reunió de Graz* (CRUE, 4-6-2003) on es resumeix els punts tractats a Graz i on s'analitza la situació i es proposen les properes línies d'actuació.
- *L'informe nacional per portar a la Conferència de Berlín 2003*³⁶¹ elaborada per la *Dirección General de Universidades* on es presenten les accions dutes a terme fins el moment en relació amb cadascun dels punts de l'EEES.
- *Real Decreto 1044/2003* de l'1 d'agost (BOE, núm. 218 d'11 de setembre)³⁶² pel qual s'estableix el procediment per a l'expedició per les universitats del Suplement Europeu al Títol.
- *Declaració de la CRUE sobre l'EEES i valoració dels projectes de reals decrets* (CRUE, 12-9-2003)³⁶³. Després d'una introducció positiva de la CRUE davant l'EEES destacant la seva constant participació en el procés, procedeix a analitzar els esborranys de diferents reals decrets a punt de publicar-se sobre els graus, els postgraus i l'homologació dels plans d'estudi i títols oficials i els examina críticament tot presentant diferents alternatives i propostes.

³⁵⁸ Accessible a <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/credito.pdf>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁵⁹ Accessible a http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/suplemento-vigo2002_.pdf. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁶⁰ Es pot consultar també en l'Annex d'aquest mateix treball.

³⁶¹ Accessible a http://www.upc.edu/eees/contingut/arxius/webeees_mecd_berlin2003.pdf.pdf. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁶² Accessible a <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848.pdf>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁶³ Accessible a http://www.crue.org/pdf/EspacioEU_Santander.pdf. Data de consulta: 15 de març de 2007.

- *Real Decreto 1125/2003*, de 5 setembre (BOE, núm. 224 de 18 de setembre)³⁶⁴, pel qual s'estableix el sistema europeu de crèdits i el sistema de qualificacions en les titulacions universitàries de caràcter oficial i vàlidesa a tot el territori nacional.
- *Real Decreto 49/2004*, de 19 de gener (BOE, núm. 19 de 22 de gener)³⁶⁵, sobre l'homologació de plans d'estudis i titulacions universitàries de caràcter oficial i vàlidesa en tot el territori nacional.
- *Real Decreto 285/2004*, de 20 de febrer (BOE, núm. 55 de 4 de març)³⁶⁶, pel qual es regulen les condicions d'homologació i convalidació de títols i estudis estrangers d'educació superior.
- *Real Decreto 56/2005*, de 21 de gener, pel qual es regulen els estudis universitaris de Postgrau i s'estableix el punt de partida per fer efectiu el disseny de l'oferta de Postgraus de les diferents universitats espanyoles.

De moment, s'han elaborat els Llibres Blancs³⁶⁷ com a eina de reflexió per a elaborar la nova organització de les ensenyances. El seu contingut principal és:

- Estudis corresponents o afins a Europa.
- Oferta i demanda a Espanya.
- Estudis d'inserció laboral dels graduats els últims cinc anys.
- Perfils i competències professionals³⁶⁸.
- Disseny del currículum i distribució dels ECTS.
- Criteris d'avaluació i acreditació.

³⁶⁴ Accessible a <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁶⁵ Accessible a <http://www.boe.es/boe/dias/2004/01/22/pdfs/A02667-02671.pdf>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁶⁶ Accessible a <http://upf.edu/ari/doctorat/homologacio/A09886-09891.pdf>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁶⁷ Accessibles a la pàgina de l'ANECA a http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html. Data de consulta: 30 de gener de 2007.

³⁶⁸ La metodologia de recerca que es van endegar sobre les competències professionals en l'àmbit de les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (s'analitzaran al capítol 16) parteixen de la classificació de competències emprades en el Projecte *Tuning* (capítol 11).

9.3. Catalunya i la qualitat del sistema universitari

El 19 de febrer de 2003, quan el Parlament de Catalunya aprova la Llei d'Universitats de Catalunya³⁶⁹, creava l'*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU Catalunya)*³⁷⁰ com una entitat de dret públic que ajusta la seva activitat al dret privat i la defineix com el «principal instrument per a la promoció i l'avaluació de la qualitat en el sistema universitari català». L'AQU Catalunya és l'hereva de l'antic consorci³⁷¹, i s'estructura en els òrgans de govern i els d'execució de les funcions d'avaluació d'acord amb la LUC.

El 26 de setembre de 1996 es crea, com un organisme dotat de personalitat jurídica pròpia, independent de la dels seus membres, amb plena capacitat pel al compliment dels seus objectius i sotmesa al dret públic i sota la figura jurídica d'un consorci, l'*Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (AQU)*³⁷², amb l'objectiu de promoure la millora de la qualitat en el sistema universitari català a través del seu principal instrument: l'avaluació institucional de la qualitat, en base a una metodologia prèviament establerta.

També se li encarregava l'anàlisi dels resultats del sistema universitari i la proposta de mesures de millora dels serveis que prestaven les universitats públiques catalanes a la societat.

Aquest consorci, que va ser la primera agència estatal (1996-2003) va estar marcada per diferents etapes³⁷³ i va anar esdevenint, en poc temps, una agència amb molt bona projecció en l'àmbit europeu i internacional.

³⁶⁹ La LUC es troba disponible a http://www.aqucatalunya.org/Uploads/Pagines/arxiu%20pdf/261_LUC.PDF. Data de consulta: 11 de juny de 2005.

³⁷⁰ Accessible a <http://www.aqucatalunya.or>. Data de consulta: 11 de juny de 2005.

³⁷¹ El Consell de Direcció del consorci estava format pels rectors i presidents de Consells Socials de les universitats públiques catalanes (Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Girona, Universitat de Lleida i Universitat Rovira i Virgili) i per la Generalitat de Catalunya, representada en aquell moment pel Comissionat per a Universitats i Recerca. Font AQU: informació extreta de <http://www.aqucatalunya.org/scripts/web/index.asp?cid=cat&res=0>. Data de consulta: 11 de juny de 2005.

³⁷² Es pot accedir a l'AQU a <http://aqucatalunya.org>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁷³ 1996-1997: constitució i establiment com a consorci.

1998-1999: consolidació de les activitats d'avaluació; creixement i desenvolupament de la seva organització interna i inici de la seva projecció externa, en especial en l'àmbit europeu.

En totes les etapes el consorci, es va distingir pel treball i el compromís orientat a garantir la qualitat i la millora permanent, l'acompliment dels criteris establerts en el seu Codi Ètic i la flexibilitat i el consens en les seves actuacions i decisions.

En aquest sentit, i des de la seva creació, les actuacions de l'Agència es van centrar en³⁷⁴:

- Impulsar la millora de la qualitat del sistema universitari a Catalunya mitjançant les avaluacions institucionals i el bescanvi d'experiències entre universitats.
- Tenir un àmbit d'actuació propi, autònom i innovador.
- Fomentar els criteris ètics, la transparència, la flexibilitat i la professionalitat de l'organització.
- Mantenir relacions i participar en projectes conjunts amb altres agències autonòmiques, estatals i internacionals (com les xarxes europees ENQA³⁷⁵ o INQAAHE³⁷⁶), que tenen la mateixa finalitat.

Aquestes actuacions es varen concretar en les següents línies de treball:

- Avaluacions de titulacions, departaments, serveis i processos.
- Seguiment de les millores implantades com a resultat del procés d'avaluació.
- Desenvolupament de models i mètodes d'avaluació innovadors.
- Estudi de la relació entre l'educació superior i el treball a Catalunya.
- Foment de la formació i del debat en temes relatius a la qualitat universitària.
- Comunicació i transparència en l'emissió d'informes d'avaluació.
- Cooperació amb les universitats catalanes i amb el DURSI³⁷⁷.
- Projectió externa i participació en temes sobre qualitat universitària.

2000-2001: consolidació plena de l'organització; reconeixement extern de les activitats desenvolupades; prioritjació de la innovació metodològica i establiment de les bases per a la projecció futura amb l'aprovació d'un pla d'actuació 2001-2007 per a la millora del sistema universitari català.

2002-2003: desenvolupament de la Llei d'universitats de Catalunya. Inici d'una nova entitat amb més atribucions.

³⁷⁴ Existeix una Memòria de les activitats de l'AQU de l'any 2003 disponible a http://www.aqucatalunya.org/Uploads/Pagines/arxiu%20pdf/897_MEMòRIA%20ACTIVITATS%202003_CAT.PDF. Data de consulta: 11 de juny de 2005.

³⁷⁵ La *European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA)* és accessible a <http://www.enqa.eu/agencies.lasso>. Data de consulta: 15 de març de 2007.

³⁷⁶ *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*. Accessible a <http://www.inqaate.org/generic.cfm?mID=2>. Data de consulta: 11 de juny de 2005.

³⁷⁷ Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació.

- Desenvolupament d'una organització interna preparada pel canvi i adaptada als seus objectius.

9.4. Temes pendents al voltant de l'EESS

La formació ha de tenir, com a principal objectiu, l'adaptació a les necessitats del mercat laboral perquè així redundi en una creació de llocs de treball sòlid a tots els nivells, des dels Màster, els cursos d'especialització per a tècnics, els d'adaptació a les noves tecnologies i, no menys important, aquella formació destinada a esmenar problemes intrínsecs del mercat laboral³⁷⁸.

Dues tendències es donen ara mateix, la formació que tria el propi treballador o aturat orientada a millorar el seu actual lloc de treball o a aconseguir-ne un de nou (és a dir, millorar el seu *currículum vitae*) i aquella formació decidida per l'empresa o organització. En els dos casos, comptem amb sistemes subvencionats de formació.

Ens trobem en un moment de gran dinamisme. Són molts els temes fonamentals que estan generant un gran debat, creixent i cada vegada més profund. En les moltes sessions, reunions i conferències que per tot arreu s'estan desenvolupant sobre la qüestió de la Convergència universitària Europea³⁷⁹, se susciten contínuament una sèrie de temes totalment lògics (Bautista, Mora i Gata, 2005).

A més a més del gran nombre d'aspectes referits al procés de Convergència Europea, les institucions d'educació superior es veuen implicades en una sèrie de fets que evidencien els canvis en la vida acadèmica i que són part de les causes del malestar que es percep en el sistema des de diferents sectors. Aquesta acumulació de fets ens permet atendre i observar el cos docent i investigador (Barnett, 2001).

Les posicions són diverses i en molts casos ben justificades. Cal advertir també que

³⁷⁸ Com per exemple el tema de Prevenció de Riscos (Gallego, 2005).

³⁷⁹ *Documento Marco sobre Convergencia Europea en la Enseñanza Superior*. Accessible a <http://www.uam.es/europea/documentomarco.pdf> o a http://fete.ugt.org/Estatal/docs/DocumentoMarco_5.pdf. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

moltes de les opinions apareixen molt debilitades a la llum de nombrosos estudis i que estan donant resultats positius en altres llocs, però això no li resta legitimitat que molts agents esgrimeixen per tractar-se d'un espai obert a la discussió general.

Podríem afirmar que un dels aspectes del debat és el que afirma que necessitarem un vocabulari completament nou i que el disseny i l'aplicació d'un currículum no tindrà tant a veure amb la identificació de les competències i d'uns resultats esperats, sinó més aviat que anirà creant a mesura que s'avança en l'acció (Rorty, 1996).

Un altre aspecte, que segons com sembla contradictori amb l'anterior, és aquell que entén que l'educació superior ha d'estar en sintonia amb les necessitats socials i que aquest és un procés obert i dinàmic, però que situa els seus objectius en una escala internacional i europea on el fonamental és la sintonització en termes d'estructures i programes de l'ensenyament pròpiament dita, on jugaran un paper fonamental els objectius que fixi la col·lectivitat acadèmica, els perfils acadèmics i professionals que exigeix la societat, els quals es puguin obtenir a través de competències i resultats d'aprenentatge.

En aquest procés, la mobilitat que es proposa pot ser entesa, a dia d'avui, com física o virtual, és a dir, que si anteriorment ens havíem de desplaçar per rebre la formació, el desenvolupament de les plataformes de formació virtual i continguts, minimitzen l'esmentat impacte combinant metodologies de *e-Learning* amb assistència presencial en menys grau, l'anomenat *blended learning* (Gallego, 2005).

Des d'aquesta última perspectiva està basada la Convergència universitària europea, creant un panorama de discussió³⁸⁰ que seguirà el seu curs durant els pròxims anys dotat,

³⁸⁰ Bautista, Mora i Gata (2005) identifiquen els següent aspectes o temes sobre els què caldrà anar treballant i discutint: (1) Problema del reconeixement acadèmic i l'equivalència. Es dona l'existència de tres nivells: reconeixement de qualificacions, reconeixement de breus períodes d'estudi relacionats amb la mobilitat dels estudiants (1:TS) i reconeixement d'estudis acabats (Suplement Europeu al Títol). (2) Problema de l'equivalència: comparació detallada dels diferents elements que conformen un programa d'estudis. Aquí tenim les famoses taules d'equivalència i els seus polèmics usos en moltes Facultats. (3) Aplicació dels ECTS i la problemàtica que va a suscitar tenir en compte en els processos d'ensenyament-aprenentatge i la seva avaluació el volum total del treball de l'estudiant (*student workload*). El que significa, per al nou enfocament d'ensenyament-aprenentatge i avaluació, l'aplicació del crèdit europeu (1:TS), alguna cosa que està en el nucli d'un nou paradigma d'ensenyament-aprenentatge. (4) Aplicació del Suplement Europeu al Títol com a instrument al servei de la informació oberta, la transparència, la transferència i la convergència. (5) La recerca d'una major ocupabilitat i la seva connexió amb la formació universitària. En aquest sentit cada vegada hi ha major convenciment que les universitats no són només centres d'investigació i educació, sinó també pols de desenvolupament econòmic regional. D'aquesta forma, invertir en les universitats és la millor forma de garantir el nostre futur. (6) El repte de la diversitat

però, d'una sensació de desconcert general. Aquest desconcert el genera precisament l'evolució o el rumb que ha anat agafant la creació d'aquest Espai Europeu d'Educació Superior (Trillo, 2006; Vidal, 2006):

lingüística, la identitat i la ciutadania europea. Aprenentatge d'idiomes i diversitat lingüística: extensió dels beneficis de l'aprenentatge d'idiomes a tots els ciutadans; millora de l'ensenyament d'idiomes; creació d'un entorn més favorable a les llengües. (7) Paper de les Universitats en l'Europa del Coneixement. L'accés a un nou paradigma cognitiu i la seva traducció a la vida universitària. (8) Reptes recollits en la Declaració de Graz (juliol 2003): les Universitats com responsabilitat pública, la investigació com a part integral de l'Educació Superior, la millora de la qualitat acadèmica mitjançant la construcció d'institucions fortes, impuls al procés de Bolonya, la mobilitat i la dimensió social, etc. (9) La flexibilitat en l'accés a l'Educació Superior i les trajectòries individualitzades d'aprenentatge. Diversificació dels programes d'estudi per augmentar el nombre d'oportunitats formatives i la diversitat i la qualitat. (10) Problema de la diversitat vs. convergència. Com conciliar els dos elements en escenaris cada vegada més complexos que alhora necessiten de certs mecanismes de comparabilitat i compatibilització. (11) Problemes concrets que per a les titulacions europees pot comportar l'adaptació a l'espai Europeu de l'Educació Superior (EEES). Casos concrets de les Enginyeries, Ciències de la Salut, Dret, etc. (12) La pressió de determinats agents socials i econòmics, com el cas dels col·legis professionals. Resistències al fet que siguin alguns d'aquests agents els qui dissenyin el currículum. (13) Problema de la disparitat en la durada dels "mateixos" estudis a Europa, el que en la pràctica suposa una derivació del problema diversitat vs. convergència. (14) Problema dels requisits mínims tant quantitius (nombre de cursos), com qualitius (continguts mínims). (15) Aportacions del Tuning Educational Structures in Europe Project: definició de competències genèriques i competències específiques per a diverses àrees de coneixement, els resultats d'aprenentatge, perfils acadèmics i professionals, etc. En aquest sentit, el concepte de competència intenta seguir un enfocament integrador, considerant les capacitats per mitjà d'una dinàmica combinació d'atributs, que junts permeten un desenvolupament competent com a part del producte final d'un procés educatiu. En aquest sentit, les competències remetent a conèixer i comprendre, saber com actuar i saber com ser (sobre el Projecte Tuning hi dedicarem un capítol específic donada la seva importància i rellevància en el procés de la Convergència Europea). (16) Els límits de la competència, com suggereix Barnett (2001), ja que refereixen comportaments i capacitats per actuar de maneres desitjades i definides per altres, alguna cosa que redueix l'autenticitat de l'acció humana. Segons aquest autor, la idea d'una competència que permeti accedir a lo impredecible és en si mateixa incoherent. En el domini de la competència sempre ha d'haver un cert grau de predictibilitat. (17) Problemes i reptes de l'harmonització de les estructures sobre aquests conceptes. (18) El paper de l'orientació / tutoria / consell (acadèmic i professional) en la trajectòria formativa de l'alumne. (19) Repercussions del nou paradigma per a determinats temes curriculars: enfocament general de les assignatures, adopció de mètodes flexibles, disseny curricular tenint en compte descriptors de qualificacions (*qualifications descriptors*), descriptors de nivells (*level descriptors*), competències (*skills*) i resultats d'aprenentatge (*learning outcomes*). (19) Nou rol docent que impul·la aquest enfocament curricular. (20) Dimensió europea dels currículums, en les assignatures i en les pròpies titulacions, com element clau per a la creació d'una ciutadania europea. (20) Educació al llarg de la vida (*Lifelong Learning, LLL*), educació permanent, en la necessitat que tots els processos formatius i els seus continguts s'orientin i s'obrin continuament a un dinamisme, lluny de l'opacitat i l'estancament. (21) Importància de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) en els processos d'ensenyament-aprenentatge. L'augment de la necessitat de formació en aquestes noves tecnologies i la també necessitat de flexibilitzar els programes de formació obrint nous cursos més flexibles i a distància, en entorns virtuals. (22) Importància de l'educació a distància, en línia, amb tal de donar una resposta més flexible i generosa a tots aquells interessats en la formació universitària. (23) Títol de Grau: definició, creditatge, estructura cíclica de l'ensenyament, problemes (nombre de crèdits, etc.). (24) Títol de Postgrau (Màster i Doctorat): coneixement bàsic, professionalització, investigació, formació acadèmica avançada i iniciació a la investigació o especialització professional, etc. Com encaixar aquesta nova arquitectura de cicles en el sistema espanyol. (25) Diplomes compartits (*Joint degrees*): importància en l'àmbit de la cooperació universitària a la UE, a nivell de Grau, Màster i Doctorat; dificultats en la seva posada en marxa. El debat entorn d'aquesta problemàtica està traient a rel·luir molts aspectes, un dels quals passa per la realitat que reflecteix l'anquilosament de moltes de les nostres estructures universitàries. (26) Erasmus Mundus: definició, importància, abast, etc. Repercussions per a la desitjada ocupabilitat i competitivitat a Europa. Aquest programa neix amb un objectiu ben determinat: fer d'Europa el lloc més atractiu del món per a la formació universitària de postgrau, entorn de la qual cosa sorgeixen molts dubtes que posen de manifest les pròpies Universitats i molts ocupadors. (27) Promoció dels Doctorats Europeus (*Doctor Europeus*). Aquesta denominació augmenta el perfil europeu de la investigació i la formació en el període doctoral, de manera que el seu distintiu consigni en els estudiants i en les universitats que ho aconsegueixen una perspectiva més enllà del local, amb una dimensió europea, oberta a la definició d'estàndards internacionals de qualitat. (28) El problema del finançament universitari, de caràcter pública i/o privada. Aquest tema va adquirint cada cop més gran intensitat en el context internacional a causa de molts factors, molts dels quals giren al voltant al debat sobre model de finançament de l'activitat universitària. (29) Cooperació Universitat / empresa, en l'esquema necessari de recerca d'una formació adequada e, fins i tot, de recursos per al manteniment d'estàndards de qualitat de l'activitat universitària. (30) Paper de les Universitats en els I+D+i i la proliferació d'altres institucions on la investigació és un objectiu prioritari, fet que permet aconseguir resultats de gran rellevància al marge de la Universitat. Fets com aquest han d'obrir un profund debat sobre la naturalesa de la Universitat i el paper de la investigació i innovació a la mateixa. (31) Problema de l'acreditació, el tema del que alguns han anomenat el credencialisme universitari. L'augment del valor de l'avaluació (interna, però fonamentalment externa), per a objectivar

1. S'inicia un procés amb la idea de convergir en un espai que prèviament calia construir.
2. Es suavitza la idea (imaginant que tots els països estan fent els màxims esforços per ajustar les seves normatives universitàries en la mateixa direcció i les rígides ordenances ministerials).
3. S'arriba a una posició força allunyada de la inicial, poc intervencionista i que dota a les universitats de major autonomia i un augment en la rendició de comptes, amb la reforma de la Ley Orgànica de Universidades, l'eliminació del *Catálogo de Titulaciones* i la desregulació del procés d'elaboració de títols

En aquest marc, els llibres blancs i el consens generat podran ser la base de l'elaboració de les noves ensenyances per part de les pròpies universitats amb una menor intervenció del govern. I, com hem dit amb anterioritat, és exactament en aquest punt on es troben actualment els diferents centres de formació del professorat d'Educació Física a Catalunya i a la resta de l'estat espanyol.

un procés conduent a la millora de la qualitat. (32) Criteris de qualitat a la Universitat europea, problemes en la seva definició i el disseny d'indicadors que reuneixin els aspectes fonamentals d'una majoria de consens.

10. El Projecte Tuning: la necessitat de reflexió sobre les competències i els coneixements a la universitat

10.1. Tuning a Europa

L'orientació que fa el Projecte Tuning (González i Wagenaar, 2003)³⁸¹ sobre les competències està totalment vinculada a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior i molt especialment al procés de Bolonya.

En relació amb un sistema de titulacions comparables i comprensibles, un dels objectius és el de facilitar el reconeixement acadèmic i professional a fi i efecte que els ciutadans puguin utilitzar les seves qualificacions a tota Europa.

Una de les finalitats del Projecte Tuning és la de proporcionar comparabilitat i comprensió en relació a les competències que els graduats han d'obtenir. De fet, definir quines són les competències que es proposa desenvolupar un programa afegeix una dimensió de major transparència a la titulació (González i Wagenaar, 2003).

Les competències contribueixen també a definir millor els títols i a establir i optimitzar els mecanismes de reconeixement de les mateixes.

D'altra banda, en relació amb l'adopció d'un sistema basat essencialment en dos cicles, l'aportació més important del Projecte Tuning ha estat l'identificació i deliberació acadèmica del conjunt de competències específiques de les àrees temàtiques per al primer i segon cicle.

«Juntament amb els coneixements, les competències són cabdals per als punts de referència europeus, que puguin ser considerats comuns, diversos i dinàmics en relació a les titulacions específiques. Aquestes serveixen, a més per a la creació de marcs de referència per a la comprensió i clarificació de la naturalesa de les qualificacions i de la relació entre les mateixes» (González i Wagenaar, 2003:77)

El treball realitzat pel Projecte Tuning reflexa la necessitat de realitzar una reflexió conjunta sobre el tema de les competències i el coneixement en l'àmbit de les universitats europees, ja que permet cercar patrons i perfils comuns per al reconeixement de titulacions conjuntes.

També, les competències són abordades amb l'objectiu d'intentar donar una resposta educativa centrada en l'estudiant i de contribuir a una definició més clara dels perfils acadèmics i professionals. Establint conjunts de descriptors dinàmics, les competències afegixen transparència al debat sobre els objectius educatius i, d'aquesta manera, poden facilitar la mobilitat dels estudiants.

La confiança i la responsabilitat mútues són elements que sempre han distingit a la cooperació europea. Estan íntimament units a la transparència. El mateix succeeix amb la qualitat que, tal i com hem parlat en capítols anteriors, podria estar relacionada amb la transparència en els objectius, els procediments i els resultats. A cadascun d'ells, la reflexió i la identificació de les competències acadèmiques i professionals poden afegir un major grau de consistència. Les competències també són rellevants de cara a estimular les possibilitats laborals, la ciutadania activa i el desenvolupament personal en un aprenentatge al llarg de tota la vida.

Així mateix, amb la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior, l'estudi conjunt de les competències i el coneixement per part de les universitats europees contribuirà al desenvolupament de titulacions clarament definides i comparables, i un sistema basat essencialment en dos cicles. Més encara, el debat conjunt sobre el nucli de les competències i l'articulació dels nivells i els programes per xarxes europees pot enriquir clarament la dimensió europea de l'Educació Superior. També ajuda a la consistència dels sistemes d'acreditació a través de l'augment de la informació sobre els objectius educatius, i contribueix al desenvolupament de marcs comuns d'avaluació el que fomenta, en conseqüència, el coneixement, la claredat i l'atractiu en l'Espai Europeu d'Educació Superior. A més, un increment en la transparència dels resultats i dels processos de

³⁸¹ Wagenaar, R.; González, J. (eds.) (2003). *Tuning Educational Structures*. Accessible en xarxa a http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf Data de consulta: 25 de gener de 2007.

l'aprenentatge serà definitivament un factor positiu més per al desenvolupament i intensificació de la mobilitat.

10.1.1. Enfocament integral de les competències

Donada la coneguda polisèmia del concepte i la dificultat d'unificar-ne significat, l'enfocament del concepte que tracta de seguir Projecte Tuning és l'enfocament integrador (González i Wagenaar, 2003) considerant les capacitats mitjançant una dinàmica contribució d'atributs (Heywood, 1993) que, junts permeten una actuació competent com a resultat final d'un procés educatiu (Argudín, 2000).

Les competències són enteses com el conèixer i comprendre, el saber com actuar i com comportar-se o ser. Les competències representen una combinació d'atributs (respecte al coneixement i les seves aplicacions, aptituds, destreses i responsabilitats) que descriuen el nivell o grau de suficiència amb que una persona és capaç de fer-los (González i Wagenaar, 2003).

En aquest context, tenir una competència o un conjunt d'elles significa que una persona, al manifestar una certa capacitat o destresa a l'hora de fer una tasca, pot demostrar que la realitza de tal manera que permet avaluar el grau de realització de la mateixa. Les competències poden ser verificades i avaluades, això vol dir que una persona corrent ni té ni deixa de tenir una competència en termes absoluts, però la domina en cert grau, de manera que les competències es poden situar en un *continuum* (González i Wagenaar, 2003).

En el Projecte Tuning es van considerar dos tipus de competències: en primer lloc, aquelles competències que es relacionen amb cada àrea temàtica. Aquestes competències són molt importants per a qualsevol titulació perquè estan específicament relacionades amb el coneixement concret d'una àrea temàtica. Les anomenen també com destreses i competències relacionades amb les disciplines acadèmiques i són les que donen identitat i consistència a qualsevol programa (González i Wagenaar, 2003).

En segon lloc, el Projecte Tuning va tractar també d'identificar atributs compartits que poguessin generar-se en qualsevol titulació i que són considerats importants per certs grups socials (en aquest cas, pels graduats i els empleadors). Hi ha certs atributs com la capacitat d'aprendre, la capacitat d'anàlisi i síntesi, etc., que són comunes a totes o quasi totes les titulacions.

En una societat en transformació on les demandes s'estan reformulant constantment, aquestes destreses o competències generals esdevenen molt importants.

«En el disseny i redisseny de programes educatius, és molt important que la universitat tingui en compte les necessitats canviants de la societat així com les perspectives d'ocupació presents i futures. Si bé aquestes no són les úniques consideracions per al desenvolupament de programes d'estudi i titulacions, són de vital importància» (González i Wagenaar, 2003:81).

10.1.2. Metodologia

Aquest treball tracta de les competències genèriques, ja que les competències relacionades amb les àrees temàtiques han estat analitzades amb un enfocament que fou considerat adequat pels grups d'experts.

En el Projecte Tuning es van realitzar dos qüestionaris. El primer qüestionari va tractar d'identificar les anomenades competències i destreses genèriques i com eren valorades, primer pels graduats i empleadors i després, en un segon qüestionari (primera part) pels professors universitaris.

Òbviament, la llista de competències i destreses identificades i objecte d'estudi i reflexió són moltes. L'elecció del nombre d'apartats per ser inclosos en un qüestionari és sempre parcial i discutible com ho són també les diferents classificacions (González i Wagenaar, 2003).

Amb l'objectiu de preparar el qüestionari per a graduats i empleadors es van realitzar alguns estudis³⁸² en el camp de les competències genèriques. Es va elaborar un llistat de 85 competències i destreses diferents que van ser considerades pertinents per les institucions d'educació superior. Després, es van classificar en tres grups: instrumentals³⁸³, interpersonals³⁸⁴ i sistèmiques³⁸⁵.

Es van enunciar unes classificacions provisionals amb la següent distribució:

- Competències instrumentals (38%)
- Competències interpersonals (41%)
- Competències sistèmiques (21%)

Al considerar la freqüència i al tractar de combinar els conceptes relacionats, els percentatges van quedar de la següent manera:

- Competències instrumentals (46%)
- Competències interpersonals (22%)
- Competències sistèmiques (32%)

A l'abril de 2001 es van elaborar el primer esborrany del qüestionari que va donar lloc, després de discutir-ho a la primera reunió Tuning, al qüestionari definitiu de 30 competències:

³⁸² Wagenaar, R.; González, J. (2001:81) citen a Fallows, S.; Steven, C. (2000); Argüelles, A. (1977); Boletín Educaweb ,2001; Crump, S. (1996); Dalton, M. (1998); Davis, D. et al. (1998); Fraser, S.; Deane, E. (1998); Fundación Universidad-Empresa (1999); Gonzi, A.; Hager, P. i Athanascu, L. (1993); Heywood, L. et al. (2000); Marelli, A- F. (1998); Melton, R. (1997); Monereo, C.; Pozo, J. I. (2001); OCDE (2000); Vargas, F.; Casanova, F.; Montanero, L. (2002).

³⁸³ Són aquelles que tenen una funció instrumental i inclouen: Habilitats cognoscitives, capacitat de comprendre i manipular pensaments; capacitats metodològiques per a manipular el medi ambient; destreses tecnològiques relacionades amb l'ús de maquinari i destreses lingüístiques com la comunicació oral, escrita i segona llengua.

³⁸⁴ Definides com capacitats individuals relatives a la capacitat d'expressar sentiments, habilitats crítiques i autocrítiques; destreses socials i habilitats interpersonals; capacitat de treballar en equip; compromís social o ètic. Aquestes competències tendeixen a facilitar els processos d'interacció social i cooperació.

³⁸⁵ Consideren les destreses i habilitats que fan referència als sistemes com totalitat. Suposen una combinació de comprensió, sensibilitat i conoeixement que permeten a la persona veure com es relacionen les parts. Inclouen la capacitat de planificar els canvis i dissenyar nous sistemes. Aquestes competències requereixen l'adquisició prèvia de competències instrumentals i interpersonals.

Quadre 23. Classificació de les competències genèriques en el Projecte Tuning

Competències instrumentals
1. Capacitat d'anàlisi i síntesi
2. Capacitat d'organitzar i planificar
3. Coneixements generals bàsics
4. Coneixements bàsics de la professió
5. Comunicació oral i escrita en la pròpia llengua
6. Coneixement d'una segona llengua
7. Habilitats bàsiques en el maneig de l'ordinador
8. Habilitats de gestió de la informació
9. Resolució de problemes
10. Presa de decisions
Competències personals
9. Treball en equip
10. Treball en un context internacional
11. Habilitats en les relacions interpersonals
12. Reconeixement de la diversitat i multiculturalitat
13. Raonament crític
14. Compromís ètic
Competències sistèmiques
15. Aprenentatge autònom
16. Adaptació a noves situacions
17. Lideratge
18. Creativitat
19. Coneixement d'altres conductes i costums
20. Iniciativa i esperit emprenedor
21. Motivació per la qualitat
22. Sensibilitat cap als temes mediambientals

Font: Adaptat de González, J.; Wagenaar, R. (2003:83-84)

Es van traduir els qüestionaris als 11 idiomes oficials de la Unió Europea. Cada universitat va enviar els qüestionaris i va rebre les respostes dels graduats i empleadors i els va remetre a Universitat de Deusto per al seu processament.

Quadre 24. Formulació de les competències genèriques emprat en el qüestionari del Projecte Tuning

Habilidad / Competencia	Importancia	Nivel en el que se ha desarrollado en la Universidad
1. Capacidad de análisis y síntesis		
2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica		
3. Planificación y gestión del tiempo		
4. Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio		
5. Conocimientos básicos de la profesión		
6. Comunicación oral y escrita en la lengua		
7. Conocimiento de una segunda lengua		
8. Habilidades básicas en el manejo del ordenador		
9. Habilidades de investigación		
10. Capacidad de aprender		
11. Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)		
12. Capacidad crítica y autocrítica		
13. Capacidad para adaptarse		
14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)		
15. Resolución de problemas		
16. Toma de decisiones		
17. Trabajo en equipo		
18. Habilidades impersonales		
19. Liderazgo		
20. Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinar		

Font: Adaptat de González, J.; Wagenaar, R. (2003:300-301)

El projecte Tuning va consultar a graduats, empresaris i acadèmics de set àrees de coneixement (Empresarials, Ciències de l'Educació, Geologia, Història, Matemàtiques, Física i Química), de 101 departaments d'universitats de 16 països europeus, amb qüestionaris que van contestar un total de 7.125 subjectes (5.183 graduats, 944 empleadors i 998 acadèmics)³⁸⁶, per no mencionar el treball de reflexió realitzat pels equips a nivell informal, la reflexió i el debat provocat en els departaments, en les diferents disciplines de coneixement i en els diferents països. L'objectiu d'aquesta consulta era el d'iniciar un debat i una reflexió conjunta sobre el tema de les competències a nivell institucional, a nivell d'àrea i a nivell europeu, partint de dades

³⁸⁶ En l'àmbit de l'Educació hi van participar 895 graduats (17,3% del total), 201 empleadors (21,3% del total) i 134 acadèmics (13,4% del total).

actualitzades que reflexessin la realitat de la situació actual. Aquesta consulta va investigar sobre les competències i destreses generals i específiques de cada àrea d'estudi.

Els consultats van haver d'assenyalar la importància de cada competència així com el nivell assolit en el desenvolupament d'aquesta competència a través de la formació rebuda a la universitat. També, havien d'indicar les cinc competències més importants i ordenar-les per ordre d'importància. El qüestionari es va traduir a 11 idiomes oficials i cada institució participant la va enviar a 150 graduats i a 30 empresaris o contractadors de graduats d'aquestes àrees de coneixement. Per a cadascuna de les competències, els enquestats havien d'indicar: la importància de la destresa o competència per al desenvolupament de la seva professió i el nivell de realització en aquesta destresa o competència que estimaven haver aconseguit com resultat d'haver cursat el seu programa d'estudis. El qüestionari per als acadèmics es va elaborar basant-se en les 17 competències que els graduats i els empresaris van considerar les més importants.

Quadre 25. Formulació de les competències específiques emprat en el qüestionari del Projecte Tuning per als acadèmics en l'àmbit de les Ciències de l'Educació

Competencias específicas	Importancia para el 1er Ciclo	Importancia para el 2º Ciclo
	Nada Poca Bastante Mucha 1 2 3 4	Nada Poca Bastante Mucha 1 2 3 4
Competencias específicas en los Estudios de Educación		
1. Capacidad para analizar conceptos, teorías y políticas educativas de forma sistemática.		
2. Capacidad para identificar las relaciones potenciales entre los contenidos de la materia y su aplicación a políticas y contextos educativos.		
3. Capacidad para reflexionar sobre el propio sistema de valores.		
4. Capacidad para cuestionar conceptos y teorías relativos a los estudios de educación.		
5. Capacidad para reconocer la diversidad de alumnos y la complejidad del proceso de aprendizaje.		
6. Toma de conciencia de los diferentes contextos en los que puede tener lugar el aprendizaje.		
7. Toma de conciencia de los diferentes roles que desempeñan los participantes en el proceso de aprendizaje.		
8. Conocimiento de las estructuras y finalidades de los		

sistemas educativos.		
9. Capacidad para realizar investigación educativa en diferentes contextos.		
10. Habilidades de orientación.		
11. Capacidad para gestionar proyectos para el desarrollo y mejora de los centros.		
12. Capacidad para gestionar programas educativos.		
13. Capacidad para evaluar programas y materiales educativos.		
14. Capacidad para prever nuevas necesidades y demandas educativas.		
15. Capacidad para liderar o coordinar equipos educativos multidisciplinares.		
16. Otras (especificar)		
17. Otras (especificar)		
18. Otras (especificar)		
Competencias específicas en Formación del profesorado		
1. Compromiso con el progreso y rendimiento del alumno.		
2. Conocimiento y dominio de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.		
3. Capacidad para orientar alumnos y padres (habilidades de orientación).		
4. Conocimiento de la materia a enseñar.		
5. Capacidad para comunicarse eficazment con grupos e individuos.		
6. Capacidad para crear un clima apropiado y favorecedor del aprendizaje.		
7. Capacidad para utilizar las TIC (e-learning) e integrarlas en entornos de aprendizaje.		
8. Capacidad para gestionar el tiempo eficazmente.		
9. Capacidad para reflexionar sobre la propia actuación y autoevaluarse.		
10. Toma de consciencia de la necesidad de desarrollo profesional continuo.		
11. Capacidad para evaluar los resultados del aprendizaje y el rendimiento de los alumnos.		
12. Capacidad para resolver problemas de forma colaborativa.		
13. Capacidad para responder a la diversidad del alumnado.		
14. Capacidad para mejorar el entorno de enseñanza-aprendizaje.		
15. Capacidad para adaptar el currículum a un contexto educativo concreto.		
16. Otras (especificar)		
17. Otras (especificar)		
18. Otras (especificar)		

Font: González, J.; Wagenaar, R. (2003:309-310)

La consulta a diferents grups socials i la reflexió conjunta sobre informació actualitzada a nivell europeu es considera necessària per a l'elaboració i reformulació dels programes d'estudi de les titulacions.

Basant-nos en un anàlisi preliminar dels resultats, es poden assenyalar algunes conclusions inicials.

10.1.3. Resultats i qüestions pendents

La importància del Projecte Tuning resideix en que promou el debat i la reflexió sobre les competències a nivell europeu, des de la perspectiva de la universitat i des d'un enfocament de l'àrea d'estudi. El grau de reflexió i desenvolupament de les competències en la definició i desenvolupament de les titulacions de les universitats a Europa varia segons les tradicions i els sistemes educatius (González i Wagenaar, 2003:102).

Un altre element del Projecte Tuning és que les competències estan sempre lligades al coneixement, ja que s'entén que no poden desenvolupar-se sense aprendre-les dins d'un camp o disciplina.

En aquest context i, després del treball i el debat realitzats pels membres del Projecte Tuning, es poden extraure una sèrie de conclusions, i a partir d'elles, entendre que queden, hores d'ara, moltes qüestions significatives que caldrà respondre en un futur no massa llunyà (González i Wagenaar, 2003:102-107).

a) Pel que respecta a la *importància de les competències*:

El desenvolupament de les competències i destreses s'ajusta al paradigma d'una *educació centrada principalment en l'estudiant*. Es posa l'èmfasi en que l'estudiant, que és qui aprèn, és el centre, i per tant, s'obre un debat sobre els canvis que s'han de produir en el rol del professor. Aquest evoluciona cap a una funció d'acompanyant, que guia l'aprenentatge de l'estudiant cap a la consecució d'uns objectius determinats i ben definits. Consegüentment, això afecta l'enfocament de les activitats educatives i a l'organització de l'aprenentatge, que passen a estar determinats pel que l'estudiant

necessita aconseguir. També afecta a l'avaluació en el sentit que canvia la idea de rebre a aportar i té en compte els processos i els contextos del qui aprèn. No obstant, el com han de treballar-se, materialitzar-se i avaluar-se les competències³⁸⁷, i l'impacte d'aquest canvi, tant a nivell individual com a nivell de les estructures universitàries europees, necessita d'una major reflexió i debat.

La *definició dels perfils acadèmics i professionals* a les titulacions està íntimament relacionada amb la identificació i el desenvolupament de les competències³⁸⁸ que han d'aconseguir-se amb els plans d'estudis. Per assolir aquest objectiu, no n'hi ha prou amb el treball aïllat dels professors, necessita enfocar-se de forma transversal a través de tot el currículum d'una titulació concreta.

La *transparència i la qualitat* en els perfils acadèmics i professionals són factors importants en referència a les possibilitats de trobar feina i a la ciutadania, i l'augment de la qualitat i la consistència com esforç conjunt hauria de ser una prioritat per a les institucions europees. La definició de perfils acadèmics i professionals i el desenvolupament de camps que exigeixen certes competències, afegeixen qualitat entesa com transparència, finalitat (propòsit), processos i resultats. En aquest context, la utilització d'un llenguatge comú per parlar de les competències en el Suplement al Títol³⁸⁹ en suposaria un pas en ferm.

L'ús de competències i l'èmfasi en els resultats afegeix una altra dimensió important per a equilibrar el pes atorgat a l'extensió dels programes d'estudi. Això resulta especialment rellevant quan ens referim a l'*aprenentatge al llarg de la vida (life long learning - LLL)*.

Pel que respecta a la creació d'una *Espai Europeu d'Educació Superior*, la reflexió conjunta, el debat i l'intent de definir les competències específiques vinculades a cada àrea d'estudi com punts de referència dinàmics pot resultar d'importància vital per al desenvolupament de titulacions fàcilment llegibles i comparables, per a l'adopció d'un

³⁸⁷ Tractat al capítol 8.

³⁸⁸ El capítol 5 ha abordat el concepte i els mètodes per a la identificació de les competències.

³⁸⁹ Veure Annex.

sistema basat principalment en dos cicles d'estudis i per a l'augment de la mobilitat, no només dels estudiants, sinó també dels graduats i professionals.

b) Pel que respecta a la *consulta social*:

En el que es refereix a la pràctica de consultar a grups socials abans d'elaborar i reformular els programes d'estudis, els membres del Projecte Tuning han observat divergències a les universitats europees en els nivells en els que es porta a terme aquesta pràctica. També observen una varietat significativa dels mètodes utilitzats per aquesta consulta. En aquest sentit, els membres del Projecte Tuning estan d'acord en que la pràctica de la consulta a grups de rellevància social i professional és cabdal i que hauria de promoure's fent servir les formes i mètodes més adients en cada cas.

En el cas del Projecte Tuning, els grups consultats van ser els graduats, empresaris i professors d'universitat. Òbviament, es podria haver consultat altres grups (clients, usuaris...). La rellevància i la possibilitat d'altres tipus de contribucions queda oberta per al futur.

Els membres del Projecte Tuning també coincideixen en que la reflexió conjunta de les universitats a partir d'aquestes dades estadístiques actualitzades és important per al desenvolupament adequat de les titulacions. Fent-se ressò de la *Convención de Salamanca* de 2001³⁹⁰, reconeixen que els estudiants necessiten i reclamen titulacions que puguin fer servir a tota Europa. Això requereix, no només una reflexió sobre el que valoren i demanden els grups socials i professionals locals, sinó també la perspectiva de tendències més àmplies que estan succeint en l'àmbit europeu.

c) Pel que respecta a la *identificació i valoració de les competències*:

En una societat canviant, on els perfils professionals necessiten estar ben definits al mateix temps que necessiten mantenir una actitud oberta al canvi i a l'adaptació, per

³⁹⁰ La *Convención de Salamanca* es troba accessible a <http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/bolonia/mensajeconvESP.pdf>. Data de consulta: 3 de juny de 2005.

a definir la *importància* de les diferents competències, les opinions dels graduats i els empresaris són de gran rellevància.

De fet, un dels resultats més sorprenents del qüestionari és l'alt grau de correlació existent entre l'opinió dels graduats i dels empresaris en el referent a la *importància* assignada a les diferents competències presentades³⁹¹.

I, excepte algunes excepcions³⁹², l'escala de valoració dels graduats i empresaris també mostra un alt nivell de coincidència amb la dels professors d'universitat.

En referència al *nivell de realització*, en termes de les competències que les universitats desenvolupen en el seu més alt nivell, una vegada més, existeix un alt nivell de correlació entre els empresaris i els graduats. No obstant, en aquest sentit només es fa referència als graduats, ja que es considera que són ells els qui tenen la visió més ajustada³⁹³.

Per altra banda, i respecte les *competències específiques*, és important recordar que aquestes competències, relacionades amb l'àrea d'estudi, són cabdals per a la

³⁹¹ Els dos grups consideren que les competències més importants que han de desenvolupar-se són: la capacitat d'anàlisi i síntesi, la capacitat per aprendre, la resolució de problemes, la capacitat per a posar en pràctica el coneixement, la capacitat per adaptar-se a noves situacions, la preocupació per la qualitat, les habilitats de gestió de la informació, l'habilitat per a treballar de forma autònoma i el treball en equip.

Analitzant l'altre extrem de l'escala, apareixen: coneixement de la cultura i els costums d'altres països, valoració de la diversitat i la multiculturalitat, habilitat per a treballar en un context internacional, lideratge, habilitats de recerca, disseny i gestió de projectes, i coneixement d'una segona llengua. Un aspecte sorprenent és la concentració de les competències "internacionals" a la part més baixa de la classificació en quant a importància es refereix. Això planteja una sèrie de preguntes que precisaran una anàlisi posterior.

³⁹² La primera excepció és la puntuació obtinguda per la competència *Coneixements generals bàsics sobre l'àrea d'estudi*, que per als graduats i empresaris ocupa el nivell 12 d'un total de 18 i que pels acadèmics està situada en primer lloc. Un punt que cal ressaltar és que les respostes a les preguntes relacionades amb la paraula *bàsic* podien dependre de la interpretació que es donés a aquesta paraula, que podria variar depenent de que s'incloguessin preguntes referides a coneixement *avançat*.

El segon ítem que mostra diferències és *Habilitats bàsiques d'utilització de l'ordinador*. Aquest varia en els diferents grups, essent considerada més important pels graduats, menys per als empresaris, i molt menys pels acadèmics.

El tercer és *Habilitats interpersonals*, considerat amb molta major importància pels graduats i empresaris (nivell 6) que pels acadèmics, que el situen en una posició considerablement més baixa. En general, totes les habilitats interpersonals tendeixen a obtenir puntuacions més baixes pels acadèmics que pels graduats i empresaris. La majoria de les competències que apareixen a la part més alta de l'escala, tant en termes d'importància com de nivell de realització, són instrumentals i sistèmiques.

³⁹³ Els ítems que apareixen a la part més alta de l'escala, segons l'opinió dels graduats, són: capacitat per aprendre, coneixements generals bàsics sobre l'àrea d'estudi, habilitat per a treballar de forma autònoma, capacitat d'anàlisi i síntesi, habilitats de gestió de la informació, habilitats de recerca, resolució de problemes, preocupació per la qualitat, i motivació d'èxit. Sis d'aquests ítems coincideixen amb els que els graduats i els empresaris van considerar importants i van puntuar més alt a l'escala. Els restants són reflexe de la tasca que les universitats han vingut realitzant tradicionalment.

Analitzant la part més baixa de l'escala, les competències són: lideratge, comprensió de la cultura i costums d'altres països, coneixement d'una segona llengua, capacitat per a comunicar-se amb persones no expertes en la matèria, habilitat per a treballar en un context internacional, i capacitat per a treballar en un equip interdisciplinari. És important assenyalar que aquestes competències, a excepció del coneixement d'una segona llengua, apareixen al final de la taula en quant a importància.

identificació de titulacions, per a la comparació i per a la definició del primer i segon cicles. Aquestes competències han estat analitzades de forma individual pels grups de treball de cada àrea. La identificació i debat inicial d'un conjunt de competències relacionades amb l'àrea d'estudi per als graus i postgraus podria considerar-se la major contribució del Projecte Tuning cap al desenvolupament de punts de referència europeus.

Aquestes són només conclusions inicials d'una reflexió conjunta a nivell europeu sobre el potencial que tenen les competències per a la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior i per al desenvolupament de l'Educació Superior en el seu conjunt. Segons els mateixos responsables del Projecte Tuning, a partir d'aquí és necessària una reflexió més aprofundida sobre tots aquests resultats, de manera que ajudi a mirar cap al futur i intentar respondre i anticipar algunes d'aquestes qüestions³⁹⁴ plantejades.

Queden a l'aire doncs, una sèrie de preguntes relacionades amb el potencial dels graduats per a trobar feina, les diferències entre la importància i el nivell de realització que s'han d'analitzar de forma més detallada i començant pel nivell institucional, les necessitats emergents de la societat, i les demandes futures, i la naturalesa canviant de l'aprenentatge, ja que ha de tenir lloc en una varietat de contextos.

Actualment, Tuning és una metodologia internacionalment reconeguda³⁹⁵ i una eina construïda per les universitats per a les pròpies universitats, un instrument que ens permet pensar que l'Espai d'Educació Superior Europeu podia ser una realitat. Europa està transitant el seu camí d'integració, i Tuning ha facilitat i continua treballant-hi formant part d'aquest procés³⁹⁶

³⁹⁴ Existeixen diverses preguntes: ¿són els ítems que s'han reflexat en el qüestionari els ítems adients? ¿Quina és la proporció de canvi produït en l'interval de cinc anys des de que van acabar els estudis els primers graduats i els últims? ¿Existeixen competències referides a necessitats emergents? ¿Existeix un nucli comú de competències generals que pugui identificar-se i desenvolupar-se de forma conjunta? ¿Quantes competències poden desenvolupar-se en una titulació? ¿L'elecció de competències hauria de fer-se en funció de les diferents titulacions o hauria de fer-se per criteris i forces de la institució? ¿Qui hauria de ser responsable de les competències? ¿Quins són els mètodes més adients per a desenvolupar-les al llarg del currículum?

³⁹⁵ Probablement és una de les eines més importants que s'estan duent a terme en relació amb el procés de Bolonya.

³⁹⁶ En el moment de la redacció d'aquesta Tesi, *Tuning Europa* ha culminat la segona fase a Europa (2003-2004), i ja ha estat aprovada per la Comissió Europea una tercera fase (2005-2006), que ha començat a gener de 2005.

10.2. Tuning a Amèrica Llatina

El projecte Tuning-Amèrica Llatina³⁹⁷ sorgeix en un context d'intensa reflexió sobre educació superior, tant a nivell regional com internacional. Fins l'any 2004, Tuning havia estat una experiència exclusiva d'Europa, amb la participació de més de 135 universitats europees, que, des de l'any 2001, portaven endavant un intens treball dirigit a la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior.

Com s'ha vist en l'apartat anterior, Tuning va implicar a Europa un gran repte per a les institucions d'Educació Superior, ja que va permetre la creació d'un entorn de treball perquè els acadèmics poguessin arribar a punts de referència, de comprensió i de confluència. Es va generar un espai que va permetre acordar i ajustar les estructures educatives en quant a les titulacions, de manera que poguessin ser compreses, comparades i reconegudes a l'àrea comuna europea. El Projecte Tuning vol reflectir aquesta idea de punts d'acord, de convergència i d'entesa mútua, per facilitar la comprensió de les estructures educatives. Aquests punts de referència són precisos per estendre els ponts que serveixin per al reconeixement de les titulacions (González, Wagenaar i Beneitone, 2004).

El projecte Tuning-Amèrica Llatina és una iniciativa de les universitats per a les universitats. Es busca iniciar un diàleg per intercanviar informació i per millorar la col·laboració entre les institucions d'educació superior, afavorint el desenvolupament de la qualitat, de l'efectivitat i de la transparència. Amb el treball de les 62 institucions d'educació superior dels 18 països llatinoamericans participants s'espera que, entre el 2004 i el 2006, s'identifiquin punts de referència comuns en diferents àrees del coneixement. Aquests punts són necessaris per construir els ponts destinats al reconeixement de les titulacions a la regió i amb altres regions del planeta.

De fet, es fa necessari observar el nucli de la problemàtica amb la que es troben les universitats europees en aquest moment, i contrastar-lo amb les que tenen les llatinoamericanes (González, Wagenaar i Beneitone, 2004).

³⁹⁷ Aquest apartat està elaborat a partir de l'article dels co-coordinadors del Projecte Tuning i el gestor del projecte Tuning-Amèrica Llatina González, J.; Wagenaar, R.; Beneitone, P. (2004) publicat en la Revista Iberoamericana d'Educació, 35, a l'agost de 2004.

La necessitat de compatibilitat, de comparabilitat i de competitivitat de l'educació superior no és una aspiració exclusiva d'Europa. L'actual procés de globalització al que assistim està provocat, entre d'altres, per la creixent mobilitat dels estudiants, que requereix informació fiable i objectiva sobre l'oferta de programes educatius.

A més, cal tenir en compte la mobilitat dels professionals. Els empleadors actuals i futurs, de dins i fora de l'Amèrica Llatina, exigiran conèixer feafentment el què significa en la pràctica una capacitació o una titulació determinades.

En una etapa d'internacionalització com la que estem vivint, la universitat, com a actor social i sense perdre mai de vista el lloc on ens trobem, s'enfronta a desafiaments i a responsabilitats. Les institucions educatives han d'assumir un rol de major protagonisme en els diferents processos que es van construint com a societat i, aquest rol, es torna fonamental quan s'aborda el tema de les reformes en educació superior (González, Wagenaar i Beneitone, 2004).

La creació, elaboració, transmissió i difusió del coneixement, així com les altres funcions tradicionals de les universitats com investigar, ensenyar i difondre nous coneixements, els ha atorgat un paper central en aquesta societat del coneixement. Així mateix, se'ls reconeix cada vegada més el seu caràcter de focus de desenvolupament social i econòmic en molts àmbits i, sobretot, en la formació de personal qualificat.

Per ocupar un lloc a la societat del coneixement, la formació de recursos humans és de fonamental importància, i l'ajust de les carreres a les necessitats de les societats a nivell local i global és un element de rellevància innegable (González, Wagenaar i Beneitone, 2004).

Per això, l'esforç sistematitzat de «pensar i de reconèixer junts l'horitzó acadèmic i professional», és una de les línies principals del projecte Tuning. Mantenir a les universitats en diàleg constant amb la societat, que és una part sempre oberta al futur, és rellevant per a qualsevol realitat, encara que la sensibilitat i l'adaptació als diversos contextos sigui, per descomptat, un requisit bàsic i alguna cosa que es troba present en el projecte Tuning-Amèrica Llatina (González, Wagenaar i Beneitone, 2004).

La cooperació entre ambdós costats de l'Atlàntic és un altre dels aspectes que es cerca intencionadament. Tal necessitat no és nova, però sí més necessària i més possible. El concepte de cooperació del Projecte Tuning no té res a veure amb la imposició ni amb el colonialisme cultural. Tampoc es pretén vendre un projecte sense consistència pròpia, que indueixi a l'engany perquè es copïi sense reconèixer les fonts, que pretengui existir sense tenir el mínim d'entitat pròpia o de finançament, i que faci invertir il·lusió, temps i recursos en alguna cosa de dubtosa realització³⁹⁸.

Seguint els mateixos autors, una clara visió de futur pot conduir a precisar on centrar les energies i els recursos. En altres paraules, Tuning-Amèrica Llatina consisteix en un treball conjunt que busca llenguatges i sistemes de reconeixement de caràcter transnacional i transregional.

D'aquesta manera, és important plantejar la idea de tirar endavant una proposta com la de Tuning a Amèrica Llatina, que sorgeix a Europa però que ara és formulada pels llatinoamericans. Durant la *IV Reunión de Seguimiento del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)* a Còrdova (Espanya) a l'octubre de 2002, els representants de l'Amèrica Llatina, després d'escoltar la presentació dels resultats de la primera fase del Tuning, van proposar un projecte similar a l'Amèrica Llatina.

Des d'aquest moment es va començar a preparar la iniciativa, que va ser presentada per un grup d'universitats europees i llatinoamericanes³⁹⁹ a la Comissió Europea a finals

³⁹⁸ Tuning situa el seu paper en una col·laboració en els següents termes: *Oferta sòlida*: Ha estat treballada per un grana nombre d'experts i professionals, tant del món acadèmic com professional. Es disposa d'una tasca ja realitzada i valuosa, perquè hi ha més de doscents equips darrere. *Respecte per l'especificitat del context*: Mantenir la varietat no és menys important que arribar al consens. La incorporació dels 18 països de l'Amèrica Llatina en el Tuning es fa des dels seus propis contextos, ja que aquests contextos els necessita com a base natural d'actuació. *Projecte obert*: La reflexió-incorporació de nous països i de nous contextos pot modificar el projecte inicial donada la predisposició d'obertura a l'impacte i a l'aprenentatge mutu. *Impacte acadèmic*: Pot impactar amb força en els sistemes de reconeixement acadèmic, aspecte molt important en el context de la mobilitat mundial. Cal reflexionar sobre la quantitat i qualitat dels sistemes coexistents i valorar la necessitat de crear sistemes variats o si seria més convenient canalitzar esforços per arribar a aconseguir només un, entès i elaborat per la majoria, prou obert perquè hi hagi espai per a tots, però també amb capacitat definida perquè els elements fonamentals de les carreres poguessin conèixer-se i reconèixer-se en els diferents sistemes educatius (Font: González, Wagenaar, i Beneitone, (2004).

³⁹⁹ Les vuit universitats llatinoamericanes són: Universidad Nacional de Plata (Argentina), Universidad Estadual de Campinas (Brasil), Universidad de Chile, Universidad de Costa Rica, Pontificia Universidad Javeriana (Colòmbia), Universidad Católica Andrés Bello (Venezuela), Universidad Rafael Landívar (Guatemala) y Universidad de Guanajuato (Mèxic). Les 7 universitats europees són: Universidad de Deusto (Espanya), Universidad de Groningen (Països Baixos), Universidad de Coimbra (Portugal), Universidad de Bristol (Regne Unit), Universidad de Pisa (Itàlia), Universidad de París IX-Dauphine (França) i Technische Universität Braunschweig (Alemanya).

d'octubre de 2003. Es pot dir que la proposta Tuning per a Amèrica Llatina és una idea *intercontinental*, un projecte que s'ha nodrit de les aportacions d'acadèmics tant europeus com llatinoamericans.

La idea de trobar acords és la mateixa, és única i universal; el que canvia són els actors i l'empremta que brinda cada realitat. Durant els mesos de juliol i agost de 2004 els 18 països llatinoamericans van ésser visitats pels coordinadors de Tuning per explicar, dialogar i reajustar la proposta amb els ministeris d'educació i/o les conferències de rectors d'aquests països. Els suggeriments rebuts van ser incorporats a la trajectòria immediata o a un curt termini en el procés Tuning.

Finalment, i per completar les diferents explicacions que fan possible pensar en un Tuning-Amèrica Llatina, és important assenyalar l'interès de les universitats europees per conèixer quins seran les conclusions a les quals arribaran els seus homònims llatinoamericans. Existeix una gran expectació per saber el grau de correlació que guarden els resultats que es van assolir a Europa i els que s'obtinguin a Amèrica Llatina. Els esmentats resultats nodriran encara més el debat existent i permetran discutir en el futur un perfil internacional de les titulacions, combinant elements identificats tant a Europa com a Amèrica Llatina (González, Wagenaar, i Beneitone, 2004).

10.2.1. Aspectes claus i metodologia

Com s'ha comentat amb anterioritat, el Projecte Tuning busca iniciar un debat amb l'objectiu d'identificar i intercanviar informació, i millorar la col·laboració entre les institucions d'educació superior per al desenvolupament de la qualitat, l'efectivitat i la transparència.

Tal i com es pretén per a Europa, la protecció de la rica diversitat de l'educació superior llatinoamericana és fonamental en el projecte, i sota cap circumstància es busca restringir l'autonomia universitària. Aquest punt és un pilar bàsic del projecte. Un dels seus objectius claus és el de contribuir al desenvolupament de titulacions fàcilment comparables i comprensibles des de dins, des dels objectius que la titulació es marqui, des dels perfils buscats per als titulats de forma articulada i, en tot Amèrica Llatina. En la

recerca de perspectives que puguin facilitar la mobilitat dels posseïdors de títols universitaris i professionals a Amèrica Llatina, i potser també a Europa, el projecte tracta de assolir un ampli consens a escala regional sobre la forma d'entendre els títols des del punt de vista de les activitats que els posseïdors dels esmentats títols serien capaços de desenvolupar. D'aquesta forma, el punt de partida del projecte estaria en «la recerca de punts de referència comuns, centrant-se en les competències i en les destreses» (González, Wagenaar, i Beneitone, 2004).

L'alternativa d'utilitzar aquests punts de referència i no definicions de matèries mostra un clar posicionament, ja que si els professionals se'n van a establir i a buscar feina a altres països de l'Amèrica Llatina, la seva formació ha de tenir un cert nivell de consens respecte a punts de referència acordats conjuntament, i que han estat reconeguts dins de cadascuna de les àrees de les disciplines específiques. A més, l'ús de punts de referència deixa espai per a la diversitat, per a la llibertat i per a l'autonomia.

Seguint la seva pròpia metodologia, Tuning-Amèrica Llatina té quatre grans línies de treball: *competències* (genèriques i específiques de les àrees temàtiques); *metodologia i avaluació*; *crèdits acadèmics*; i *qualitat dels programes* (González, Wagenaar, i Beneitone, 2004:157-159):

- *Primera línia: Identificar competències compartides* que poguessin generar-se en qualsevol titulació, i que són considerades importants per certs grups socials. Hi ha algunes competències, com la capacitat d'aprendre, d'anàlisi i de síntesis, etc., que són comunes a totes o a gairebé totes les titulacions. En una societat en transformació, en la que les demandes s'estan reformulant de manera constant, les destreses o competències *genèriques* es fan molt importants. Aquí, a la primera línia, s'analitzen, a més de les competències genèriques, aquelles altres, les *específiques*, que es relacionen amb cada àrea temàtica i que són essencials per a qualsevol titulació, perquè estan relacionades de manera concreta amb el coneixement específic d'una àrea temàtica. Les coneixen també com destreses i competències relacionades amb les disciplines acadèmiques, i són les que confereixen identitat i consistència a qualsevol programa.

Les competències difereixen d'una disciplina a una altra. Per elaborar programes més transparents i comparables a nivell llatinoamericà, cal aconseguir resultats de l'aprenentatge i competències per a cada titulació. La definició d'aquestes competències és responsabilitat dels experts acadèmics, no sense abans consultar-la amb altres persones interessades en el tema dins de la societat. Al definir competències i resultats de l'aprenentatge de la manera indicada, s'assoleixen punts de referència consensuats que sentin les bases per garantir la qualitat, i una avaluació interna nacional i internacional.

- *Segona línia: Preparar materials* que permetin visualitzar quins seran els *mètodes d'ensenyança i d'avaluació* més eficaços per aconseguir els resultats de l'aprenentatge i de les competències identificades. Això implica dur a terme una estratègia diversificada i innovadora dels recursos didàctics per estimular –o per permetre que es desenvolupin– les competències que es dissenyin en el perfil, com la independència de criteri, l'habilitat per comunicar-se o el treball en equip.

Els canvis d'enfocaments i d'objectius d'ensenyança impliquen també les modificacions corresponents en els mètodes i criteris d'avaluació. Aquests han de considerar no només el coneixement i els continguts sinó les habilitats i destreses generals. Cada estudiant ha d'experimentar varietat d'estratègies i tenir accés a diferents contextos d'aprenentatge, sigui quina sigui la seva àrea d'estudi. Per descomptat, la transparència i la capacitat de comparabilitat dels mètodes i dels criteris per avaluar són essencials si es pretén incrementar la garantia de la qualitat.

Si la primera línia del projecte busca la definició de les competències genèriques i específiques, aquesta es proposa la manera més adequada d'aprendre-les, d'ensenyar-les i d'avaluar-les.

- *Tercera línia: Reflexió* sobre l'impacte i la relació d'aquest sistema de competències amb el *treball de l'estudiant*, i la de la seva mesura i la seva connexió amb el temps resultant mesurat en crèdits acadèmics.

- *Quarta línia:* S'assumeix que la qualitat és una part integrant del disseny del currículum basat en competències, el que resulta fonamental per articular-la amb les línies anteriors. Per elaborar un programa d'estudis o redefinir-lo, es necessita un conjunt d'elements per dotar de qualitat a aquests programes i a aquestes titulacions. Cal pensar com *incorporar* la qualitat als programes d'estudi, i com *demonstrar que l'esmentada qualitat ha estat assolida*. La confiança mútua entre les institucions d'educació superior i el reconeixement de les titulacions que aquestes expedeixin, ha de tenir com suport bàsic una metodologia comuna i contrastada d'avaluació de la qualitat amb correspondència entre els elements bàsics de la formació en els diferents sistemes d'educació superior.

Un treball articulat en base a aquestes quatre línies proposades insistirà en el foment de la transparència dels perfils professionals i acadèmics, en el de les titulacions i en el dels programes d'estudi, i afavorirà un èmfasi cada cop més gran en els resultats. Així, «la idea que els estudiants adquireixin més competències concretes afectarà positivament la transparència en la definició dels objectius fixats per a un programa educatiu específic. Això s'aconseguirà afegint indicadors que puguin ser mesurats amb detall, mentre s'estableix que aquests objectius han de ser dinàmics i acords amb les necessitats de la societat i de l'ocupació» (González, Wagenaar, i Beneitone, 2004:158). Tals canvis portaran gairebé sempre a una transformació en l'enfocament de les activitats educatives, ja que propiciaran la participació sistemàtica de l'estudiant, ja sigui com subjecte individual o com a grup, en la preparació de treballs pertinents, en les presentacions, etc.

«L'interès pel desenvolupament de competències en els programes educatius concorda amb un enfocament de l'educació centrat abans que res en l'alumne i en la seva capacitat d'aprendre, exigint més protagonisme i quotes més altes de compromís, ja que és l'estudiant el que ha de desenvolupar les capacitats, les habilitats i les destreses. Així mateix, es possibilitarà la innovació a través de l'elaboració de nous materials d'ensenyament, que empararan tant als estudiants com els professors, facilitant els processos d'ensenyament, aprenentatge i avaluació» (González, Wagenaar, i Beneitone, 2004:159).

10.2.2. Implementació

Les universitats seguiran sent els actors principals en el debat i les que marcaran el ritme del procés i estaran organitzades en quatre grups de treball: Administració d'empreses, Educació, Història i Matemàtiques.

Les universitats participants⁴⁰⁰ seran seleccionades pels ministeris d'educació i/o per les conferències de rectors de cadascun dels països, en funció dels següents criteris: excel·lència nacional a l'àrea que representin, capacitat de diàleg amb les persones d'altres institucions que treballin la mateixa àrea, tenir un pes significatiu en el sistema⁴⁰¹, de tal manera que una part important del sistema quedi representat en la participació de la institució.

El funcionament del projecte està garantit pel *Programa ALFA*⁴⁰², i tant l'organització i la realització de les reunions de treball, els desplaçaments dels experts, les dietes i l'elaboració de documents de discussió com la publicació de resultats i d'informes, estan previstos amb finançament directe de la Comissió Europea. Les universitats implicades participants en el projecte aportaran, en concepte de cofinançament, el temps que li dediquin a la seva participació en les reunions previstes els acadèmics que les representin (González, Wagenaar, i Beneitone, 2004).

Amèrica Llatina no té data per determinar un espai d'educació superior; tampoc compta amb un marc polític tan encaminat com el que posseeix Europa. El projecte Tuning-Amèrica Llatina no pretén crear aquest espai, però sí que vol afavorir-ne la seva creació. La potestat del debat seguirà sent de les universitats, però el projecte ha buscat donar-li un espai en paral·lel al dels responsables de la política universitària, per trobar-se i per aprofitar els moments de discussió que les institucions d'educació superior del seu país

⁴⁰⁰ 62 universitats, pertanyents als 18 països de l'Amèrica Llatina (Argentina, Bolívia, Brasil, Xile, Colòmbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Hondures, Mèxic, Nicaragua, Panamà, Paraguai, Perú, Uruguai i Veneçuela).

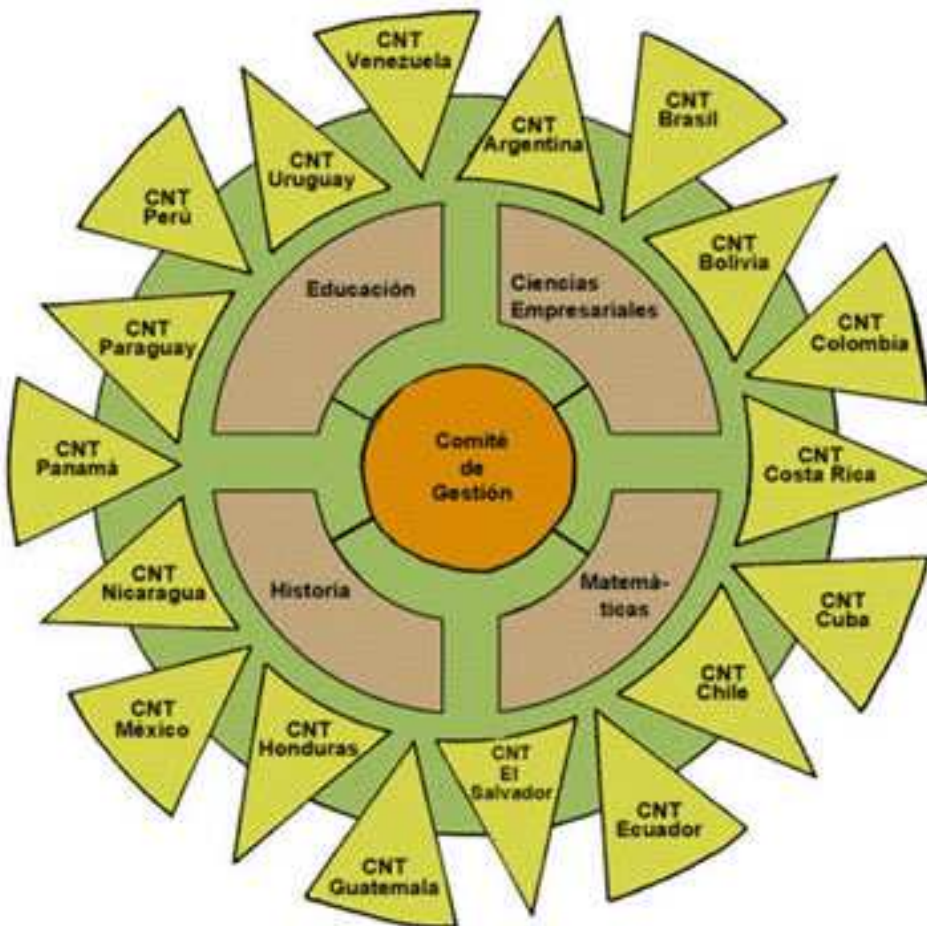
⁴⁰¹ Mida de la institució, trajectòria, credibilitat i autoritat acadèmica, entre d'altres.

⁴⁰² El Programa *América Latina Formación Académica* (ALFA) és un programa de cooperació entre Institucions d'Educació Superior (IES) de la Unió Europea i l'Amèrica Llatina.

Els 18 països participants són els Estats membres de La Unió Europea i els següents 18 països de Llatinoamèrica: Argentina, Bolívia, Brasil, Colòmbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Hondures, Mèxic, Nicaragua, Panamà, Paraguai, Perú, Uruguai, Veneçuela i Xile. Per a major informació sobre el PROGRAMA ALFA es pot consultar a http://europa.eu.int/comm/europeaid/projects/alfa/index_es.htm. Data de consulta: 11 de juny de 2005.

comparteixen amb les seves homòlogues d'altres països. Aquests moments de reflexió conjunta poden ajudar a superar obstacles, trobar punts de connexió, identificar aspectes positius, resoldre i acordar però, sobretot, dialogar.

Figura 9. Estructura del funcionament del projecte Tuning Amèrica-Llatina



Font: González, Wagenaar, Beneitone (2004:162)

Com es pot apreciar en el quadre superior, en el projecte Tuning-Amèrica Llatina, a més de les universitats, hi haurà un segon actor rellevant que és el format pels *Centros Nacionales Tuning (CNT)*⁴⁰³.

⁴⁰³ Els centres nacionals acompanyaran a les institucions en aquest camí, enfortint en alguns casos el seu recorregut. La seva responsabilitat radica a ser interlocutor del seu sistema dins del projecte; a sumar al diàleg les aportacions de tots els actors que componen el seu sistema nacional; a escoltar i a transmetre aquests missatges; i a ser l'interlocutor, el nexa entre el projecte i el país.

Cada país de l'Amèrica Llatina participarà en el projecte en igualtat de condicions, a través d'aquests centres nacionals. L'esperit Tuning consisteix en estar obert a les veus de tots els països. Els 18 tindran una participació en el projecte fent la seva aportació al desenvolupament de la metodologia a Llatinoamèrica. Tuning-Amèrica Llatina estarà liderat per les universitats, que són els actors clau en aquest procés.

11. El Sistema d'Indicadors del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: un mètode per avaluar la qualitat de l'ensenyament

El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (CSDA)⁴⁰⁴ és un òrgan consultiu del Departament d'Educació que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació externa del sistema educatiu d'àmbit no universitari, d'acord amb el que ja estableix l'article 62 de la LOGSE, segons el qual l'administració educativa catalana ha d'avaluar el sistema educatiu en l'àmbit de les seves competències.

La creació del CSDA comporta la consolidació de la cultura avaluativa impulsada pel Departament d'Ensenyament l'any 1989 amb la Comissió Tècnica d'Avaluació dels Plans d'Experimentació per a la Reforma de l'Ensenyament Secundari i el Consell Assessor per a l'Avaluació de la Implantació de la Reforma Educativa.

Amb l'objectiu d'analitzar i avaluar el sistema educatiu no universitari de Catalunya, el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu desenvolupa les funcions següents:

- Elabora dictàmens sobre l'assoliment dels objectius fixats en matèria d'educació.
- Elabora informes i propostes amb relació a la millora de la qualitat de l'ensenyament i a l'adequació del sistema educatiu a les demandes socials i a les necessitats educatives.
- Elabora estudis sobre la incidència de la implantació del sistema educatiu.
- Elabora informes i propostes amb relació a la realitat i les perspectives dels sistemes educatius d'altres països i als seus sistemes d'avaluació.
- Fomenta intercanvis sobre experiències anàlogues d'institucions similars d'altres països.
- Proposa establiments de convenis amb altres organismes o entitats, públics o privats, que tinguin finalitats anàlogues a les del Consell.

⁴⁰⁴ Font: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, accessible a <http://www.gencat.net/educacio/csda/>. Data de consulta: 20 de maig de 2005.

- Coordina els estudis impulsats per l'*Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)*⁴⁰⁵.

Dels estudis i les línies de treballs realitzades se'n destaquen, per la seva vinculació amb el tema d'estudi, les següents:

- Diagnòstic general del sistema educatiu (1998⁴⁰⁶ i 1999⁴⁰⁷) a partir dels resultats acadèmics de l'alumnat de 14 a 16 anys a Catalunya.
- Avaluació de l'ESO a Catalunya (2000)⁴⁰⁸.
- Col·laboració amb l'INCE per a la realització del projecte internacional PISA⁴⁰⁹, promogut per l'OCDE⁴¹⁰ i que examina la capacitat de l'alumnat per aplicar els seus aprenentatges en un context de la vida real.
- Estudi de les competències bàsiques a Primària (2001, 2003)⁴¹¹.

⁴⁰⁵ Accessible a <http://www.ince.mec.es/>. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

⁴⁰⁶ L'objectiu de l'informe va ser donar a conèixer, de manera integrada, les dades obtingudes a Catalunya en l'estudi *Diagnòstic General del Sistema Educativo*, impulsat per l'INCE (*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación*). L'estudi, realitzat durant el curs 1996-1997, es va focalitzar en l'educació de l'alumnat de 14 i 16 anys escolaritzats en sistemes o modalitats diverses. Els alumnes de 14 anys provenien de 8è d'EGB i 2n d'ESO, i els de 16 anys provenien de 2n de BUP, 4t d'ESO i 2n d'FP1. Aquest volum difon els resultats acadèmics obtinguts per l'alumnat de Catalunya en les àrees de llengua catalana, llengua castellana i matemàtiques. L'informe inclou quatre apartats. El primer apartat, la metodologia, presenta l'objectiu de l'estudi, la població i la mostra i el procés seguit en l'elaboració dels instruments d'avaluació i recollida de dades. Els altres apartats presenten l'anàlisi de dades, les conclusions i, per acabar, les propostes per a la millora derivades de l'anàlisi realitzada. 1a edició: juliol de 1998. En Informes d'Avaluació, 2. Departament d'Educació.

⁴⁰⁷ L'estudi va incloure una visió de conjunt de l'educació d'aquest alumnat en els àmbits següents: resultats acadèmics de l'alumnat, plans d'estudi i mètodes d'ensenyament, participació i funció directiva, funció docent, i família i societat. Dóna a conèixer les dades obtingudes en els altres àmbits (plans d'estudi i mètodes d'ensenyament, participació i funció directiva, funció docent, i família i societat). L'informe inclou cinc apartats. En el primer es presenta la metodologia amb l'objectiu de treball, la població i les mostres, els instruments d'avaluació i el procés seguit per obtenir les dades. En el segon es mostra l'anàlisi de les dades recollides quant a currículum, professorat, tractament de les necessitats educatives especials, funció directiva, clima relacional en els centres i hàbits i actituds de l'alumnat vers l'estudi. En el tercer s'exposen les conclusions. En el quart es formulen un seguit de propostes per a la millora, i en el cinquè es proporciona la bibliografia utilitzada en l'estudi. 1a edició: juliol de 1999. En Informes d'Avaluació, 3. Departament d'Educació.

⁴⁰⁸ Durant el curs 1999-2000 va participar en l'avaluació de l'educació secundària obligatòria, impulsada per l'INCE del MECED. Hi va participar amb 57 centres, fet que representa un total de 1.333 alumnes de 4t d'ESO. L'objectiu de l'avaluació era valorar el grau de coneixement dels alumnes que finalitzen l'ESO. Es van passar proves de llengua castellana i literatura, matemàtiques, ciències de la naturalesa i ciències socials, així com qüestionaris que recollien dades de context. Aquestes proves mesuraven el currículum de mínims establert per la LOGSE (Llei orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu). El Consell també hi va incloure una prova de llengua catalana.

Un primer informe, publicat per l'INCE, referit a l'avaluació estatal ha estat *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria* (consultable en xarxa a <http://www.ince.mec.es/pub/pubeva.htm#ref08>). Data de consulta: 23 de maig de 2005.

Així mateix, la mostra de Catalunya, corresponent a l'alumnat dels 57 centres que va formar part de la mostra estatal, recull dades suficients per presentar uns resultats globals. Per tal de conèixer aquestes dades, es pot consultar l'informe *L'ensenyament secundari obligatori a Catalunya. Tendències en xarxa* a http://www.gencat.net/educacio/csda/actuacions/est_fin/docs/sintesiso.pdf. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

L'informe final d'àmbit estatal, *Evaluación de la educación secundaria obligatoria 2000 (2003)*, publicat per l'INECSE es troba accessible a <http://www.ince.mec.es/pub/eeso2000.pdf>. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

⁴⁰⁹ Font: http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1_1,00.html. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

⁴¹⁰ Més informació, disponible en xarxa a <http://www.oecd.org/home/>. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

⁴¹¹ L'avaluació de les competències bàsiques 10 anys (Cb10) respon a l'acció impulsada pel Departament d'Ensenyament en el programa "Educació 2000-2004", que té com a objectiu prioritari garantir que tota persona que resideixi a Catalunya adquireixi les

- Estudi de les competències bàsiques a Secundària (2002⁴¹², 2004)⁴¹³.
- Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya⁴¹⁴.

En quant als indicadors que el Consell ha seleccionat per a l'avaluació de la Qualitat del Sistema Educatiu, són els següents:

- *Indicadors de context.* El sistema educatiu de cada país té unes característiques pròpies que el fan diferent dels d'altres països. Per poder interpretar les diferències estructurals, de funcionament i els resultats dels sistemes educatius és molt important considerar el context social, econòmic i humà en què estan immersos. És particularment valuós conèixer el nivell actual de formació de la

competències bàsiques que li han de permetre progressar de manera autònoma i integrar-s'hi socialment i laboralment. En el curs 2000-2001, els centres d'educació primària van incloure en el seu pla d'avaluació interna els objectius de millora de l'assoliment de les competències bàsiques al final del cicle mitjà. Per donar suport a aquesta acció, durant el mes de maig de 2001 el Departament d'Ensenyament va enviar a tots els centres proves estandarditzades que els centres van aplicar. En el curs 2001-2002 s'ha tomat a repetir l'experiència. Els resultats d'aquestes proves havien de servir per proporcionar elements de reflexió i discussió al si del claustre dels centres i de presa de decisions sobre aspectes de gestió del currículum i resultats d'aprenentatge. Per tal d'oferir als centres uns referents que donessin la visió completa i contextualitzada dels resultats obtinguts, el Consell Superior d'Avaluació s'encarregà de l'aplicació de les proves en 150 centres de primària. Aquests centres van constituir una mostra representativa i es van seleccionar aleatòriament a partir de diverses variables d'estratificació. Una vegada recollides les dades, el Consell les va gravar i analitzar per tal d'elaborar l'informe de resultats que ha permès als centres treballar en l'assoliment de les competències. Durant el curs 2002-2003 es va repetir el procés realitzat el 2000-2001: el conjunt de centres de primària va aplicar les proves i el Consell va realitzar l'estudi d'una mostra de centres.

⁴¹² En el curs 2001-2002, els centres d'educació secundària van incloure en el seu pla d'avaluació interna els objectius de millora de l'assoliment de les competències bàsiques al final del primer cicle de l'educació secundària obligatòria. Per donar suport a aquesta acció, el mes de maig de 2002 el Departament d'Ensenyament va enviar a tots els centres proves estandarditzades que els centres van aplicar. Per tal d'oferir als centres uns referents que donessin una visió completa i contextualitzada dels resultats obtinguts, el Consell Superior d'Avaluació s'encarregà de l'aplicació de les proves en 125 centres de secundària. Es pot obtenir més informació a Proves d'avaluació de les competències bàsiques. Síntesi de resultats. Disponible en http://www.gencat.net/educacio/ense_noti/annexos_dtt/ENPREM/compe.pdf. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

⁴¹³ En el curs 2003-2004 es passen proves de competències bàsiques per a l'alumnat de 2n d'ESO elaborades per la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa que avaluen els àmbits lingüístic (llengua catalana, castellana, anglesa i francesa), matemàtic, social i científic, de les TIC i artístic, visual i plàstic. Al maig del 2004 s'han passat les proves a tots els centres de Catalunya. El Consell Superior d'Avaluació ha realitzat una aplicació externa de les proves a una mostra representativa de 125 centres de secundària de Catalunya. Una vegada gravades les dades de la mostra, s'ha treballat en la seva explotació i anàlisi per poder elaborar una síntesi de resultats, que inclou una valoració en comparació dels resultats obtinguts en l'avaluació feta durant el curs 2001-2002. L'objectiu de les proves és que cada centre pugui comparar els seus resultats amb els de la mostra i fer les seves pròpies reflexions. La Inspecció d'Educació participa en tot el procés i especialment farà el seguiment posterior de la utilització dels resultats en l'avaluació interna i externa dels centres per orientar-ne els processos de millora. Es poden consultar els resultats en xarxa a http://www.gencat.net/educacio/csda/publis/pub_rec/docs/sintesicb.pdf. Data de consulta: 23 de maig de 2005.

⁴¹⁴ El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de Catalunya elabora periòdicament informes sobre indicadors d'ensenyament per tal de conèixer el grau d'eficàcia i d'eficiència del sistema educatiu català. L'elaboració dels indicadors del sistema educatiu de Catalunya té un doble objectiu: (1) A llarg termini: definir, fixar i elaborar un sistema d'indicadors d'ensenyament per a Catalunya sobre la base d'un nucli d'indicadors, comparables en l'àmbit internacional, seleccionats d'entre els que proposi l'OCDE (Organització per a la cooperació i el desenvolupament econòmic) i un nucli d'indicadors "interns", propis de Catalunya i, tant com sigui possible, coordinats i comparables amb els d'altres sistemes educatius d'àmbit no estatal. (2) A curt termini: elaborar els indicadors d'ensenyament de Catalunya, d'acord amb el model proposat pel CERI (Centre d'Investigació i Innovació Educativa), concretat en les successives edicions d'Education at a Glance. OCDE Indicators, i d'acord amb la metodologia aplicada del projecte INES (Projecte Internacional d'Indicadors de l'Educació), amb els propòsits de familiaritzar-se amb l'instrument d'avaluació, fer l'anàlisi de la disponibilitat de les fonts estadístiques de Catalunya en matèria d'educació (IDESCAT, Institut d'Estadística de Catalunya) i poder comparar les dades de Catalunya amb les dels països de l'OCDE.

població i les competències bàsiques que cada sistema haurà de proporcionar als seus ciutadans. També és interessant conèixer les estructures demogràfiques de la població, especialment el percentatge de població jove que hi ha a cada país, atès que, en definitiva, aquesta part de població és la més directament implicada a l'hora d'aprofitar els recursos que cada país dedica a l'educació. Per aquestes raons, en el sistema d'indicadors d'ensenyament de Catalunya s'hi ha inclòs, entre d'altres, els següents indicadors de context:

- Nivell general de formació de la població
 - Percentatge de població que ha acabat els estudis secundaris
 - Percentatge de població jove que hi ha al país
- Indicadors de recursos educatius i escolarització. Aquests fan referència, de manera principal, a recursos econòmics i recursos humans. Tots els països desenvolupats dediquen una part important del seu pressupost nacional a assumir la despesa educativa, i el nivell d'aquesta despesa és molt variable i depèn molt del seu nivell de riquesa.

Un dels indicadors utilitzats per valorar la quantitat de recursos econòmics que cada país dedica a l'educació és el percentatge de despesa en relació al PIB (producte interior brut). També cal tenir present que el nombre total de professorat que treballa en el sistema educatiu de cada país és el principal recurs humà de l'ensenyament. Aquesta és la raó per la qual les ràtios (nombre d'alumnes/professor) de cada nivell d'ensenyament són un important indicador de recursos sobre la qualitat de l'educació.

- Indicadors de processos educatius. Són els que es refereixen a les interaccions que es produeixen entre l'alumnat i l'entorn escolar. És possible fer una classificació d'indicadors de processos que donin una idea clara sobre les característiques de l'entorn que envolta tot el procés educatiu i que afavoreix la millora de l'escola.

Juntament amb les condicions internes de l'escola, relacionades tant amb la seva ubicació com amb l'estat de les instal·lacions i de les aules, els processos que s'hi desenvolupen, relatius al comportament i a les actituds del professorat, alumnat, PAS i famílies són determinants a l'hora de valorar la qualitat de l'ensenyament que ofereix. Aquests indicadors són difícils de precisar, i generalment s'han de trobar a partir d'estudis específics i complexos. Són exemples d'aquests indicadors l'estudi del clima escolar o la participació de les famílies.

- *Indicadors de resultats.* Els resultats del procés d'ensenyament-aprenentatge de l'alumnat d'un país estan relacionats directament amb els objectius que es plantegen. Un exemple de possible indicador de resultats és el percentatge de graduats de secundària i l'estudi de la seva evolució a cada país.

Una part important d'aquests indicadors de resultats requereixen estudis específics i es poden confeccionar a partir dels treballs realitzats per organismes d'avaluació.

En l'àmbit internacional, actualment es troba en curs el Projecte *PISA*⁴¹⁵.

Des de l'any 1995 el Consell ha elaborat i publicat anualment un recull d'indicadors, d'on es destaca de l'últim Informe de l'any 2003⁴¹⁶ que, a més de les comparacions amb els països de l'OCDE i de la zona euro, s'ha començat a incloure alguna informació relativa als països candidats a entrar a la UE i als tres països membres de l'Espai Econòmic Europeu. Com en d'altres edicions, s'han inclòs en l'estudi indicadors de resultats, com els de les «competències bàsiques» a secundària, les dades dels estudis de la Inspecció o dades relatives a la «taxa d'activitat» de la població segons el seu nivell d'estudis. S'hi han inclòs indicadors nous, com els referents a les «retribucions del professorat», a la «utilització de les TIC» en les pràctiques docents o al «clima escolar» en l'àrea d'anglès, i s'hi ha incorporat informació relativa a la *Conferència Nacional d'Educació 2000-2002*⁴¹⁷.

⁴¹⁵ Sobre el Projecte PISA se'n farà referència amb major profunditat en el capítol 14.

⁴¹⁶ Accessible en xarxa a <http://www.gencat.net/educacio/csda/indicadors/docs/indicadors8.pdf>. Data de consulta: 20 de maig de 2005.

⁴¹⁷ Accessible a <http://www.gencat.net/cne/index.html>. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

En coherència amb l'anterior, aquest Informe 8 (CSDA, 2004) consta de 27 indicadors agrupats de la manera següent:

- Indicadors de context:
 - Nivell general de formació.
 - Nivell de formació per sexes.
 - Percentatge de població d'entre 0 i 29 anys del conjunt de la població.
 - PIB per habitant a preus constants, paritats de poder de compra.

- Indicadors de recursos:
 - Evolució de les despeses d'educació al PIB a Catalunya.
 - Participació de l'educació en la despesa pública de Catalunya.
 - Despeses d'educació per nivell de govern.
 - Despeses de funcionament i despeses de capital.
 - Despeses per alumne i curs escolar per nivell d'ensenyament.
 - Evolució de la despesa educativa total a Catalunya.
 - Retribucions del professorat.
 - Ràtio alumnes/professor, per nivell d'ensenyament.
 - Equipament TIC als centres docents de primària i secundària.

- Indicadors d'escolarització i processos:
 - Escolarització a l'ensenyament reglat.
 - Taxa neta d'escolarització a l'educació infantil en escoles públiques i privades.
 - Escolarització a l'ensenyament secundari.
 - Percentatge d'escolarització de l'alumnat de l'ensenyament secundari i professional, en escoles públiques i privades.
 - Clima escolar a l'àrea d'anglès en els centres de primària de Catalunya.
 - Clima escolar a l'àrea d'anglès en els centres de secundària. Resultats obtinguts en l'avaluació del curs 2000-2001.
 - La utilització de les TIC en les pràctiques docents a l'ESO.
 - Participació de les famílies.

- *Indicadors de resultats:*
 - Resultats obtinguts per l'alumnat de la mostra de Catalunya que va participar a les proves de competències bàsiques d'ensenyament secundari obligatori.
 - Avaluació del progrés i promoció de l'alumnat de l'educació primària a Catalunya. Curs 2001-2002.
 - Avaluació del progrés i promoció de l'alumnat d'educació secundària obligatòria a Catalunya.
 - Resultats acadèmics de l'alumnat de batxillerat a Catalunya.
 - Resultats acadèmics de l'alumnat que ha cursat cicles formatius de formació professional específica a Catalunya.
 - Taxa d'activitat de la població d'entre 25 i 64 anys segons el seu nivell d'estudis

En el mateix informe es fan unes consideracions finals on es considera que «un sistema d'indicadors és un instrument útil, necessari, adaptable i perfectible per tenir una visió de conjunt d'un sistema educatiu i de la seva evolució al llarg del temps» alhora que en permet la comparació amb la situació d'altres països (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2004:109).

12. El Programa 2004-2007 del Departament d'Educació: la definició de la línia a seguir

Dins dels canvis estructurals que ha pretès impulsar el *Programa 2004-2007: Una educació per a la Catalunya del segle XXI* elaborat pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya apareixen dos íntimament vinculats amb el cos docent (2004a:4):

- El número 5: «Un professorat laboralment reconegut, professionalment qualificat i socialment compromès».
- El número 6: «Una formació professional que satisfaci les necessitats educatives d'una societat globalitzada i del coneixement, dins del context de la Unió Europea. Una formació de les persones adultes com instrument clau per a la construcció de la ciutadania, la compensació de les desigualtats socials i l'assoliment d'una societat catalana cívica i moderna».

Aquests i altres canvis estructurals han de permetre assolir els següents objectius generals (2004a:5):

- Reduir el fracàs escolar.
- Millorar el rendiment general de l'alumnat.
- Garantir la igualtat d'oportunitats per a tothom mitjançant una xarxa de centres educatius finançats amb fons públics.
- Crear una oferta pública de 30.000 places d'escola bressol en col·laboració amb els ajuntaments.
- Incrementar i millorar la formació professional i l'educació permanent.

12.1. Cap a un professorat reconegut, qualificat i compromès

Pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en el seu *Programa 2004-2007*, el professorat és un element clau del sistema educatiu. Una afirmació respecte de la qual hi ha una coincidència general, com també a reconèixer que allò que se li ha

demanat ha canviat, que s'han incorporat noves funcions a les que tradicionalment tenia atribuïdes⁴¹⁸. No obstant això, les condicions i els criteris que regeixen la feina del professorat no han canviat, no s'ha trobat el punt d'equilibri⁴¹⁹ entre el nou perfil del professional docent que requereix el sistema i l'estructura que determina la funció pública docent.

Es fa necessari un nou perfil professional del professorat, «un perfil adequat a les noves necessitats educatives derivades d'una societat sotmesa a continus canvis socials, econòmics i culturals. Cal un professorat que, en el marc de la nova societat del coneixement i de la comunicació, actuï com a mediador entre una cultura canviant i un alumnat que s'hi enfronta des d'interessos diferents»⁴²⁰ (2004a:20).

Per altra banda, un informe de referència internacional, l'Informe Delors⁴²¹ dedica una part a les previsions de futur i una altra (la més extensa) a intentar buscar solucions i alternatives per a l'educació del segle XXI.

En el primer apartat de l'informe⁴²², s'analitza quines són les tensions actuals, que no les considera problemes sinó que el segle XXI plantejarà diverses alternatives davant les quals caldrà prendre posicionament: globalització-localització, universalització-

⁴¹⁸ Una directora d'un centre públic de la ciutat de Barcelona, en entrevista exploratòria realitzada el dia 18 de maig a les 12 hores en el seu centre educatiu, manifestava que "el professorat té la sensació que li han canviat el contracte". Aquesta mateixa sensació era compartida directament per la professora d'Educació Física del mateix centre, en entrevista realitzada el mateix dia a les 13 hores, quan manifestava un retrocés a haver d'ensenyar aspectes d'actituds i de comportaments bàsics més que ensenyar la pròpia disciplina, per la qual cosa es trobava que havia estudiat i estava preparada. Ambdues entrevistes han estat fetes formant part d'una fase exploratòria d'aproximació, per font oral, de la problemàtica laboral des de la perspectiva de l'administració, directors de centres i professorat d'Educació Física.

⁴¹⁹ Segons els dos directors entrevistats en la fase exploratòria, un d'un centre privat i l'altre d'un centre públic, coincideixen en que l'equilibri rau en el domini i control del grup i, per altra banda, el domini de la matèria a ensenyar on, les dues tenen una importància similar.

⁴²⁰ En entrevista a la directora del centre públic de la ciutat de Barcelona, explica que, en l'actualitat, ens trobem amb alumnes "resistents". Aquest terme l'empra per significar que abans, els alumnes a qui no interessava estudiar no seguien en el sistema i ara, això era diferent, donat que han de romandre en l'ensenyança obligatòria fins els 16 anys. La directora en qüestió manifesta explícitament que no valora això com un fet negatiu però considera que ha generat major complexitat a la relació amb l'alumnat i, en conseqüència, un malestar en el professorat.

Cal afegir que tots els entrevistats han manifestat que, el que més ha canviat en l'educació als darrers anys ha estat la predisposició de l'alumnat a l'estudi, el treball, l'esforç i, en definitiva una sèrie d'actituds que dificulten l'aprenentatge i que genera al professorat un esforç en intentar motivar als alumnes i, de retruc, trobar-se amb una sèrie de demandes socials –sobretot, dels pares dels alumnes– de responsabilització de l'educació dels nens i nenes però, simultàniament, sempre acompanyada d'una sensació de poca consideració, implicació i confiança en la institució escolar. Tots aquests fets dificulten l'acte educatiu profundament i generen tensió i malestar generalitzat.

⁴²¹ Aquest informe fou encarregat al novembre de 1991 per la UNESCO a una Comissió Internacional sobre l'Educació per al Segle XXI, a petició de la Unesco i elaborat per persones de dins i fora del món de l'educació i no només del món occidental, el que li dona una gran perspectiva sobre l'abordatge del tema en qüestió.

individualització, tradició-modernitat, solucions a llarg-curt termini, competitivitat-igualtat d'oportunitats, expansió de coneixement-capacitat d'assimilar, dimensió material-espiritual.

A la vegada, l'Informe Delors considera que totes aquestes divergències tenen com principi els canvis en els estils de vida, que van generant tensions, canvis culturals, canvis en l'estructura familiar, que viu el món contemporani i que suposa transcendir la visió purament instrumental de l'educació considerada com la via necessària per obtenir resultats (diners, carreres, etc.) i suposa canviar per considerar la funció que té en la seva globalitat l'educació⁴²³.

L'Informe Delors exposa els coneguts quatre pilars de l'educació⁴²⁴:

- *Aprendre a conèixer*: dominar els instruments del coneixement, viure dignament i fer la pròpia aportació a la societat⁴²⁵.
- *Aprendre a fer*: aprenem per fer coses i ens preparam per fer una aportació a la societat. Les persones es formen per fer un treball, encara que moltes vegades no puguin exercir-lo. En lloc d'aconseguir una qualificació personal (habilitats), cada vegada és més necessari adquirir competències personals, com treballar en grup, prendre decisions, relacionar-se, crear sinergies, etc. Aquí importa el grau de creativitat que puguem aportar.
- *Aprendre a conviure i a treballar en projectes comuns*: a l'Informe s'assegura que aquest és un dels reptes més importants del segle XXI⁴²⁶.

⁴²² El compendi *La educación encierra un tesoro*, presidit per Jacques Delors, es troba accessible a www.unesco.org/delors/delors_s.pdf. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

⁴²³ La professora d'Educació Física del centre públic de Barcelona, en entrevista realitzada el 18 de maig de 2005 quan se li preguntava al voltant de quins objectius prioritizava amb els seus alumnes responia amb que calia ensenyar "aspectes que t'ajudin a anar per la vida i, sóna molt fort però cal ensenyar als nens a fer files, a callar quan parla un altre, a esperar el torn, a aprendre que hi ha moments diferents per fer coses diferents, a esforçar-se, a respectar als altres i... que a terra no s'escup".

⁴²⁴ S'exposen aquests quatre pilars bàsics a partir de l'anàlisi i resum que fa Darder (2000).

⁴²⁵ Fa èmfasi en els mètodes que s'han d'utilitzar per conèixer i assegura que, en el fons, hi ha d'haver el plaer de conèixer, comprendre i descobrir.

⁴²⁶ Mai en la història de la humanitat s'havia arribat a tenir tant poder destructiu com actualment. Davant tal situació, hem d'aprendre a descobrir progressivament a l'altre; hem de veure que tenim diferències amb els altres, però sobretot tenim interdependències, depenem els uns dels altres. I per descobrir a l'altre, hem de conèixer-nos a nosaltres mateixos: quan sàpiga qui sóc jo, sabré plantejar-me la qüestió de l'empatia, entindrà que l'altre pensi diferent de mi i que té raons tan justes com les meves per discrepar.

L'Informe Delors proposa que s'afavoreixin els treballs en comú, que es presti atenció a l'individualisme –que no està en contra de la individualitat–, i que destaquï la diversitat, com element necessari i creador. Quan es parla de l'atenció a la diversitat no s'intenta trencar la diversitat sinó tractar-la adequadament per igualar a tots i així evitar conflictes⁴²⁷.

- *Aprendre a ser*: és el desenvolupament total i el més elevat possible de cada persona. L'educació integral de la qual es ve parlant des de finals del segle XIX i començaments del XX; aquella del pensament autònom.

Seguint la mateixa perspectiva, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004a), cita textualment Marchesi (2004)⁴²⁸ quan es refereix a que «el paper del professorat pren una nova dimensió i adquireix responsabilitats concretes en el desenvolupament afectiu, la convivència i l'educació moral de llur alumnat» (2004a:20)

En aquesta mateixa línia de reflexió sobre la professionalitat docent, la *Conferència Nacional d'Educació (CNE)*⁴²⁹ aporta un seguit de propostes que constitueixen un bon punt de vista per definir un nou perfil professional.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (2004) considera que, des d'un punt de vista estratègic, cal prendre en consideració que un percentatge significatiu de professorat es troba en les etapes finals de la seva carrera professional (45-50 anys). Així, doncs, afegeix, al llarg dels propers anys hi haurà una forta renovació generacional del professorat, la qual cosa considera que pot contribuir a canviar progressivament el perfil professional, adequar la plantilla a les noves necessitats educatives i, a la vegada, aprofitar l'experiència de les generacions de professorat amb una llarga vida professional.

Així mateix, en els darrers anys s'està produint una creixent incorporació de dones a la professió docent i, de manera molt especial a l'ensenyament secundari. Paral·lelament, a l'educació infantil i primària disminueix molt significativament la incorporació de mestres

⁴²⁷ Segons Darder (2000), aquest tercer pilar està molt influït per l'actitud del docent i per la seva relació amb els alumnes.

⁴²⁸ En estudi dirigit per Roberto Rey "La situación profesional de los docentes" (febrer de 2004) i patrocinat pel Centro de Innovación Educativa (CIE-FUHEM). El resum i les conclusions es troben accessibles a http://www.stecyl.es/informes/situacion_profesional_docentes.htm. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

homes. Sembla, doncs, recomanable promoure un accés més equilibrat a la formació universitària per tal d'aconseguir, des d'aquest punt de vista, major equilibri de les plantilles de professorat, tant a l'educació infantil i primària com a l'ensenyament secundari (Departament d'Educació, 2004a).

El Departament d'Educació també valora positivament la redefinició dels nous estudis i titulacions per l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) ja que suposa una bona oportunitat per superar les actuals diferències tant pel que fa a les titulacions com a la capacitació i formació professional.

Altrament, el Programa 2004-2007 també destaca que en el marc de la reforma de l'estatut és important no desatendre la qüestió de l'ordenació de la funció pública docent per tal d'adequar els perfils professionals del professorat a la nostra realitat social i cultural.

També, seguint sempre la mateixa font d'informació, s'analitza que històricament el professorat de Catalunya ha destacat per la seva implicació en el fet educatiu i en l'esforç per innovar metodologies i continguts amb la finalitat de millora constant de l'acció educativa⁴³⁰. No obstant això, en els darrers anys s'ha volgut entendre a la promoció professional com l'abandó de la docència directa⁴³¹, produint-se així una situació paradoxal: els bons professionals i les bones pràctiques educatives no donaven lloc a unes millors condicions per a la docència sinó a l'abandó d'aquesta.

El Departament d'Educació es proposa potenciar, destacar i valorar l'esforç i la dedicació a través de millores de les condicions de treball i, per tant, es proposa establir una nova regulació que incideixi en la formació inicial del professorat⁴³², l'accés a la funció pública

⁴²⁹ Accessible a <http://www.gencat.net/cne/index.html>. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

⁴³⁰ En els 40 anys en l'àmbit de l'ensenyament (10 a l'administració, 30 com a docent i, 17 dels últims també en la direcció), la directora del centre públic de Barcelona, en entrevista del 18 de maig, destacava que el professorat –que ha coincidit amb ella– que sempre ha manifestat major capacitat en la innovació didàctica, en la capacitat de programació, presentació i seqüenciació d'activitats d'ensenyament-aprenentatge, ha estat el d'Educació Física.

⁴³¹ Bàsicament buscant la reducció d'hores lectives ocupant algun càrrec dins del mateix centre educatiu i, sobretot, a ocupar algun càrrec en les mateixes oficines o despatxos del Departament d'Educació, o bé en la formació del professorat i, també a l'inspecció.

⁴³² Que no ha tingut gaires modificacions desde la LGE de 1970.

docent⁴³³ i l'establiment de mecanismes de desenvolupament professional⁴³⁴ (Departament d'Educació, 2004a:20).

En conseqüència, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya es proposa, per al seu Programa 2004-2007, una sèrie d'objectius en aquest sentit dels què destaquem els següents (2004a:22):

- Millorar la formació inicial del professorat en col·laboració amb les universitats i el DURSI (Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació).
- Millorar el sistema d'accés a la funció pública.
- Impulsar la formació permanent del professorat com un instrument de millora efectiva del treball.
- Millorar les condicions laborals i de desenvolupament professional i promoure'n el reconeixement social.
- Impulsar i potenciar una nova professionalitat docent participativa i compromesa.
- Desenvolupar mecanismes d'avaluació del treball del professorat.

Per desenvolupar aquests objectius, el Departament d'Educació es proposa, per al seu Programa 2004-2007 una sèrie d'actuacions a realitzar de les què en destaquem el següent (2004a:23):

- Assoliment d'un acord sobre un nou model de professorat⁴³⁵.
- Creació d'una comissió que elabori una proposta de nou model de formació inicial del professorat⁴³⁶.
- Elaboració d'un pla experimental de millora del CQP⁴³⁷.
- Regulació de la participació del professorat i dels centres educatius en la formació inicial.
- Creació d'una comissió d'estudi sobre el sistema d'accés a la funció pública docent.
- Elaboració d'un sistema de desenvolupament professional del professorat.

⁴³³ Amb especial atenció a l'escassament valorat i avaluat període de pràctiques.

⁴³⁴ Valorant les bones pràctiques, l'esforç i la dedicació del professorat.

⁴³⁵ Acord a fer amb les organitzacions i estaments representatius en el marc del Pacte Nacional per l'Educació.

⁴³⁶ Això es realitzarà en el marc de l'EEES i haurà d'incloure dins del seu currículum obligatori una llengua estrangera, l'ús de les TIC en relació als processos d'ensenyament/aprenentatge i d'uns períodes de pràctiques als centres docents.

⁴³⁷ Curs de Qualificació Pedagògica. Que doni especial importància a les pràctiques i al seguiment tutoritzat.

- Elaboració d'una llei catalana de la funció pública docent.
- Aprovació d'un nou Pla de Formació del Professorat.
- Establiment d'un protocol de negociació amb les organitzacions sindicals⁴³⁸.
- Promoure un debat sobre una deontologia professional específica del professorat.

12.2. Cap una anàlisi de les competències bàsiques

12.2.1. Objectius de l'anàlisi de competències

Durant el mes de maig de 2005, tots els centres docents de Catalunya que imparteixen les etapes obligatòries de l'ensenyament han administrat les proves estandarditzades que els ha tramès el Departament d'Educació. Aquestes proves avaluen l'adquisició de competències bàsiques al llarg de l'educació primària i al final del primer cicle de l'educació secundària obligatòria⁴³⁹.

Els resultats de les proves hauran de servir per donar elements que permetin la reflexió i discussió al professorat i que facilitin la presa de decisions sobre aspectes de gestió del currículum i resultats d'aprenentatge en aquestes etapes. Aquestes proves, les reflexions i les mesures que emprenguin els centres, s'emmarquen en el procés d'avaluació dels centres i de les actuacions per a la millora de la qualitat de l'ensenyament.

Es considera pertinent una anàlisi de les competències per tal de:

- Conèixer el nivell de domini que l'alumnat té de les competències bàsiques.
- Donar elements de reflexió als centres docents per facilitar la presa de decisions.
- Les proves són un element més dels que el centre ha de tenir en compte en l'avaluació individual de cada noi i noia.

⁴³⁸ Amb la finalitat d'abordar una millora general del sistema educatiu públic i les condicions laborals del professorat, amb especial atenció al desenvolupament i promoció professional.

⁴³⁹ Font: Departament d'Educació – Competències bàsiques. Tota la informació referida en aquest capítol es troba accessible en xarxa a <http://www.gencat.net/educacio/depart/cb.htm>. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

12.2.2. Metodologia i procés d'aplicació

A continuació es destacaran les característiques o singularitats que presenta aquest procés⁴⁴⁰:

- Els resultats obtinguts són gestionats pel propi centre: no es fan públics ni s'estableixen rànquings d'escoles.
- Les proves són elaborades pel Departament d'Educació amb la col·laboració de professorat de primària i de secundària en actiu, professorat universitari i tècnics en avaluació.
- Tots els centres reben una tramesa que consisteix en tots els quaderns amb els enunciats conjuntament amb una guia d'aplicació i correcció i el material de suport necessari. També es disposa d'una aplicació informàtica per gestionar els resultats.
- Les proves s'han pilotat en centres docents.
- Es posa èmfasi en l'avaluació de les competències, no en conceptes lligats únicament a les matèries escolars.
- Es cerca transversalitat de les activitats: cada prova permet mesurar aspectes lligats a competències d'àmbits diversos.
- El centre gestiona l'aplicació i correcció de les proves amb els criteris establerts.
- A partir d'una mostra de 150 centres de primària (cursos 2000-2001, 2002-2003 i 2004-2005) i 125 centres de secundària (cursos 2001-2002 i 2003-2004) es fan públics uns resultats que reflecteixen l'estat de l'assoliment de competències bàsiques en els centres de Catalunya. Els resultats són globals i també agrupats per àmbits, atenent als criteris d'entorn socioeconòmic del centre i al nombre d'habitants de la població.
- Cada centre analitza els resultats propis, els compara amb els resultats de la mostra i pren decisions de millora dels punts febles i consolidació dels punts forts; es tracta, doncs, d'una combinació d'elements d'avaluació interna amb avaluació externa. En tot aquest procés compta amb l'ajut i assessorament de la Inspecció d'Educació.

⁴⁴⁰ Font: Departament d'Educació.

- L'alumnat que passa les proves continua el curs següent en l'etapa; per tant, les decisions de millora i consolidació que prengui cada centre tindran un efecte immediat sobre aquest mateix alumnat. Les decisions de millora inspirades en les proves poden ajudar a l'assoliment de les competències bàsiques d'aquests alumnes en finalitzar l'etapa.

Per a una bona gestió de totes les actuacions del centre relacionades amb l'aplicació de les proves, la direcció del centre crearà una Comissió de proves. Aquesta Comissió estarà integrada pel coordinador pedagògic, el cap d'estudis i un mínim de 3 professors caps de departament i serà presidida pel director o persona en qui delegui.

La Comissió tindrà encomanades totes les actuacions derivades de l'aplicació de les proves en el centre⁴⁴¹ i informará del desenvolupament del procés tant el Claustre com el Consell Escolar i, en finalitzar, farà un resum que s'incorporarà a la Memòria anual del centre.

La Comissió podrà variar l'assignació establerta per a l'aplicació i correcció de les proves d'acord amb les característiques del centre i, en aquest cas, informará de les singularitats l'inspector del centre i el centre guardarà tota la documentació derivada de l'aplicació i correcció de les proves fins al final del curs següent. El calendari del procés també ve determinat pel Departament d'Educació⁴⁴².

⁴⁴¹ Informació general al professorat a través dels departaments, organització de l'aplicació de les proves a l'alumnat (horaris, espais, professorat aplicador), organització de la correcció, recollida de dades i tramesa de dades globals de centre al Departament d'Educació i l'anàlisi dels resultats.

⁴⁴² Distribució de les proves: 25-29 d'abril. Realització generalitzada de les proves d'avaluació de les competències bàsiques: 10 de maig (Prova A de Ciències socials i Prova B de Llengua catalana i literatura); 11 de maig (Prova C de Matemàtiques i Prova D de Llengua castellana i literatura); 12 de maig (Prova F de Llengua estrangera-Anglès o Francès, Prova E de Ciències de la naturalesa, Prova G d'expressió oral, Prova H de TIC. Les proves que requereixen l'ús individual d'un ordinador, s'organitzaran durant el mes de maig, a fi que cada centre pugui ajustar l'aplicació d'aquestes proves a les circumstàncies pròpies, tant pel que fa a disponibilitat d'espais com de recursos humans. Cal tenir en compte que la prova en què s'utilitza l'ordinador, per tractar-se d'una prova en què cada alumne/a ha de treballar individualment, pot aplicar-se en grups formats per tants alumnes com ordinadors hi hagi a l'aula corresponent. A més, pel que fa a l'aplicació i correcció de la prova d'expressió oral, la Comissió l'assignarà al professorat de llengua que imparteix crèdits comuns del segon curs d'ESO. En l'aplicació de la prova amb suport informàtic hi intervindran el coordinador d'informàtica i el professorat que imparteix crèdits en el primer cicle); El dia 31 de maig es troba disponible l'aplicació informàtica que permet processar els resultats i valorar l'assoliment de cada competència bàsica i el full de resum que cada centre ha de trametre al Departament d'Educació i el 31 de juny és últim dia per lliurar els resultats globals de centre.

13. El Projecte OCDE/PISA: un mètode d'avaluació de les competències a Secundària

13.1. Programme for International Student Assessment (PISA)

El PISA⁴⁴³ és una avaluació estandarditzada desenvolupada internacionalment i de manera conjunta pels països participants i aplicada a l'alumnat de 15 anys escolaritzat en els centres de cada país (Departament d'Educació, 2004b).

PISA és un projecte per a la producció d'indicadors de rendiment de l'alumnat. Aquest estudi fou aprovat per l'OCDE a finals de 1997. Té com a objectiu obtenir de manera sistemàtica i contínua dades sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat en comprensió lectora, matemàtiques i ciències de la naturalesa. El PISA vol esbrinar si l'escola proporciona a l'alumnat els estris bàsics necessaris per afrontar amb possibilitats d'èxit el seu futur laboral.

En el cas dels indicadors del sistema educatiu català, s'incorporen els resultats obtinguts pels alumnes de Catalunya en estudis propis o bé en estudis d'àmbit estatal o internacional.

El Projecte OCDE/PISA es va dissenyar per fer-se en cicles de tres anys: 2000, 2003 i 2006 i, en principi, es va centrar en l'avaluació de la comprensió lectora, les matemàtiques i les ciències de la naturalesa. Cadascun d'aquests cicles estudia en profunditat una àrea de contingut principal a la qual es dediquen dos terços del temps de prova i el terç restant es dedica a les dues àrees "secundàries". Un any abans de cada prova definitiva es fa una prova pilot per determinar la fiabilitat dels indicadors proposats.

La primera prova definitiva es va aplicar l'any 2000⁴⁴⁴. En aquest primer cicle del projecte, el 65% de la prova era *comprensió lectora* i el 35% restant es repartia entre les

⁴⁴³ Informació extreta de la publicació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (desembre de 2004). Estudi PISA 2003. Avançament de resultats. En *Quaderns d'Avaluació*, 1. Tota la informació referida al PISA es troba accessible a http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html. Data de consulta: 7 de juny de 2005.

⁴⁴⁴ Amb una participació de 31 països.

matemàtiques i les ciències de la naturalesa. En la segona prova definitiva, que es va fer l'any 2003⁴⁴⁵, el contingut principal ha estat les *matemàtiques* i l'any 2006 les ciències de la naturalesa.

«Les grans idees matemàtiques» és l'alternativa principal del projecte PISA 2003 respecte d'altres estudis comparatius internacionals i és la base de la diferència principal entre el PISA⁴⁴⁶ i el TIMMS (*Trends in International Mathematics and Science Study*)⁴⁴⁷. Les proves del TIMMS es van dissenyar valorant els plans d'estudi de tots els països participants i en la confecció de les proves es va procurar cobrir tots els currículums d'aquests països. En canvi, el PISA pretén avaluar els continguts a partir del concepte de les *competències* i les grans idees matemàtiques (Departament d'Educació, 2004b).

El projecte OCDE/PISA 2003 engloba les àrees de comprensió lectora, matemàtiques i ciències no només en l'aspecte relatiu al domini del currículum escolar, sinó també en allò que es refereix a les destreses i coneixements necessaris en la vida adulta. L'examen de les competències transversals segueix sent part integral del projecte PISA a través de l'avaluació d'un nou àmbit de coneixement: la resolució de problemes.

S'avalua el domini dels procediments, la comprensió de conceptes i la capacitat per actuar en diferents situacions dins de cada àmbit de coneixement.

L'avaluació del rendiment de cada estudiant, que dura un total de dues hores, es fa amb proves escrites. Les proves utilitzen una combinació de preguntes d'elecció múltiple i d'altres que exigeixen a l'alumnat l'elaboració de les seves pròpies respostes. Les preguntes s'organitzen en grups al voltant d'un text que descriu una situació de la vida real.

Els directors de les escoles i l'alumnat avaluat també contesten qüestionaris de context, que permeten estudiar els factors associats a un millor rendiment educatiu.

⁴⁴⁵ Amb la participació de 42 països (30 d'aquests, membres de l'OCDE) i on Espanya hi ha participat 10.791 alumnes i 1.516 a Catalunya de 50 centres educatius.

⁴⁴⁶ El marc conceptual del PISA es troba accessible a <http://www.ince.mec.es/pub/marcoteoricopisa2003.pdf>. Data de consulta: 7 de juny de 2005.

Les escales de puntuacions PISA estan pensades per obtenir una mitjana de 500 punts pel conjunt de països de l'OCDE, per tal que, de manera aproximada, les dues tercers parts de tot l'alumnat avaluat tingui una avaluació compresa entre 400 i 600 punts.

L'objectiu principal de l'avaluació OCDE/PISA és determinar en quin grau els joves han adquirit les destreses i els coneixements generals de lectura, matemàtiques i ciències que necessitaran per a la vida adulta (Departament d'Educació, 2004b:4). A més, l'avaluació de les *competències transversals* s'ha inclòs com a part integral del projecte PISA 2003 ha través de l'avaluació de la *capacitat de resoldre problemes*.

Els motius principals per utilitzar aquest tipus d'enfocament són els següents:

- En *matemàtiques*, quan es tracta d'aplicar-les a les situacions de la vida diària, és més important la capacitat de l'alumnat per establir un raonament quantitatiu i representar les relacions o interdependències que saber respondre a les preguntes típiques dels enunciats curriculars dels temes.
- En *comprensió lectora*, una de les destreses principals és la capacitat per desenvolupar interpretacions del material escrit i analitzar el contingut i les característiques dels textos.
- En *ciències* es valora, sobretot, la possessió dels coneixements específics relacionats amb qüestions d'actualitat, com el consum d'energia, la biodiversitat i la salut dels éssers humans.
- En la *resolució de problemes* es valora, sobretot, la possessió de destreses bàsiques com la capacitat per reconèixer un problema, formular la seva naturalesa exacta, utilitzar aquest coneixement per plantejar una estratègia de resolució, definir la solució perquè s'adapti millor al problema original i comunicar la solució a altres persones.

El projecte PISA no és únicament una avaluació internacional de les destreses dels estudiants de 15 anys en comprensió lectora, matemàtiques i ciències, sinó que és també un projecte permanent que, a llarg termini, conduirà al desenvolupament d'un corpus

⁴⁴⁷ Per ampliar informació sobre el TIMSS es pot consultar: <http://nces.ed.gov/timss/>. Data de consulta: 7 de juny de 2005.

d'informació útil per conèixer l'evolució dels coneixements i destreses dels estudiants de diversos països, així com els subgrups demogràfics de cada país.

13.2. L'exemple de les matemàtiques

El Departament d'Educació va publicar al desembre de 2004 un avançament dels resultats de l'estudi PISA 2003 (2004b)⁴⁴⁸. Veiem algunes dades interessants per aquest treball de recerca.

Com s'ha dit, en l'avaluació PISA 2003, les matemàtiques han estat l'àrea principal de l'estudi. En el plantejament teòric inicial es va considerar que les matemàtiques mostren la capacitat dels estudiants per analitzar, raonar i transmetre idees d'una manera efectiva en plantejar, resoldre i interpretar problemes matemàtics en diferents situacions, a la vegada que la capacitat de raonament quantitatiu i de representar relacions interdependències. Per això s'avaluava tant el contingut com el procés a partir de diferents situacions⁴⁴⁹.

Després, el PISA 2003 classifica a l'alumnat per nivells de competència en funció dels resultats obtinguts. A cada nivell correspon uns coneixements i habilitats especificats a la taula de la pàgina següent:

⁴⁴⁸ L'informe internacional complet es troba accessible en xarxa a la web de l'OCDE: <http://www.oecd.org>. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

⁴⁴⁹ El *contingut matemàtic*, definit en quatre sub-dimensions: quantitat; espai i forma; canvi i relacions; incertesa. El *procés matemàtic*, definit mitjançant les competències matemàtiques generals. Les situacions en què s'utilitzen les matemàtiques s'identifiquen en cinc: personal, educativa, professional, pública i científica.

Quadre 26. Nivells de competència en Matemàtiques

Nivells de competència	
Nivell 6	<p>L'alumnat d'aquest nivell pot conceptualitzar, generalitzar i utilitzar la informació basada en les seves pròpies investigacions i fer modelitzacions de situacions problemàtiques complexes.</p> <p>Poden associar informacions de fonts i de representacions diverses i relacionar les unes amb les altres.</p> <p>Poden fer raonaments matemàtics avançats.</p> <p>Poden aplicar-los conjuntament amb operacions matemàtiques formals i simbòliques de nivell avançat per desenvolupar noves estratègies per enfrontar-se a situacions noves.</p> <p>Poden formular i comunicar amb precisió les seves accions i reflexions sobre les seves descobertes, interpretacions, argumentacions, i poden justificar que s'adeqüen a les situacions originals.</p>
Nivell 5	<p>L'alumnat pot desenvolupar i treballar amb models adequats a situacions complexes, tot identificant limitacions i especificant suposicions.</p> <p>Poden seleccionar, comparar i avaluar estratègies de resolució de problemes i aplicar-les a problemes complexos relacionats amb aquests models.</p> <p>Poden treballar de manera estratègica utilitzant habilitats de raonament i pensament àmplies i complexes, representacions associades adequadament, caracteritzacions simbòliques i formals i poden aprofundir en aquestes situacions.</p> <p>Poden reflexionar al voltant d'allò que fan i formular i comunicar les seves interpretacions i raonaments.</p>
Nivell 4	<p>L'alumnat pot treballar de manera efectiva amb models explícits adequats a situacions concretes complexes que puguin implicar limitacions o requereixin fer suposicions.</p> <p>Poden seleccionar i integrar diferents representacions, fins i tot simbòliques associant-les directament a aspectes de situacions reals.</p> <p>Poden utilitzar habilitats ben desenvolupades i raonar de manera flexible, amb un cert nivell d'aprofundiment d'aquests contextos.</p> <p>Poden construir i comunicar explicacions i arguments basats en les seves interpretacions, arguments i accions.</p>
Nivell 3	<p>L'alumnat pot executar procediments descrits de manera clara, incloent-hi aquells que requereixen decisions seqüencials.</p> <p>Poden seleccionar i aplicar estratègies de resolució de problemes senzilles.</p> <p>Poden interpretar i utilitzar representacions basades en diferents fonts d'informació i fer raonaments de manera directa.</p> <p>Són capaços de desenvolupar comunicacions curtes que informen sobre les seves interpretacions, resultats i raonaments.</p>
Nivell 2	<p>L'alumnat pot interpretar i reconèixer situacions en contextos que no requereixin més que inferència directa. Poden aconseguir informació d'una sola font i utilitzar un sol tipus de representació.</p> <p>Poden utilitzar algorismes, fórmules, procediments o convencions de nivell bàsic.</p> <p>Poden dur a terme raonaments directes i interpretacions literals de resultats.</p>
Nivell 1	<p>L'alumnat pot respondre preguntes que fan referència a contextos familiars la informació rellevant dels quals està presentada de forma explícita i les preguntes estan definides de manera clara.</p> <p>Poden identificar informació i dur a terme processos rutinaris seguint instruccions directes en situacions explícites.</p> <p>Poden dur a terme accions òbvies i respondre de manera immediata als estímuls rebuts</p>
Per sota del Nivell 1	

Font: Departament d'Educació (2004b:10-11)

Després, s'analitza el rendiment en cadascuna de les subdimensions de matemàtiques com a idees principals per adaptar-se als requisits dels seu desenvolupament històric, la cobertura de l'àrea i la plasmació de les línies principals del currículum escolar. Aquesta informació pot ajudar a conèixer les parts més febles i les més fortes de l'àrea de matemàtiques.

13.3. L'exemple de la capacitat per resoldre de problemes

Malgrat que la lectura, les matemàtiques i les ciències es considerin àrees molt importants en un currículum (i les úniques avaluades al PISA 2000), no proporcionen a l'alumnat totes les destreses que necessiten per preparar-se per a la vida adulta.

Un examen dels nous coneixements i destreses que s'esperen de la ciutadania i de la població activa del segle XXI indica que les esmentades expectatives canvien tan ràpidament com avança la tecnologia. A l'avaluació del PISA 2003 es va introduir una part de les proves per mesurar les capacitats dels estudiants per adaptar, modificar i resoldre problemes que requereixen noves i emergents competències clau. La resolució de problemes, considerada com una activitat interdisciplinària constituirà el nucli de les competències clau (Departament d'Educació, 2004b).

Tres són els tipus de problemes utilitzats per avaluar la resolució de problemes al projecte PISA 2003: la presa de decisions, l'anàlisi i disseny de sistemes i el tractament de les disfuncions.

13.4. Resultats i consideracions finals

D'una manera general, es podria dir que els resultats aconseguits per la mostra d'alumnat de Catalunya, en la primera avaluació PISA 2000, van ser molt semblants als assolits en el PISA 2003. Cal recordar, però, que la mostra d'alumnat de Catalunya que va participar en l'avaluació de 2003 va ser més àmplia i que aquest factor fa més fiables les dades, tot i que, encara és una mostra mínima per obtenir el grau de fiabilitat segons els estàndards PISA.

A més d'aquests resultats, el PISA 2003 n'ha proporcionat molts més al Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu⁴⁵⁰ que permetran fer nous anàlisi per gènere, per centres escolars, per ràtios, etc.

14. MEC i Consell Català de l'Esport: una metodologia per definir els currículums dels tècnics d'esports en base a competències

Per a la construcció del contingut d'aquest capítol s'ha utilitzat la informació recollida en l'entrevista realitzada al Sr. Rafael Nebot i Vilar, Cap de la Secció de l'Escola Catalana de l'Esport del Consell Català de l'Esport i l'aportació i anàlisi dels documents de treball interns no publicats⁴⁵¹

Arribar a definir un perfil professional per després determinar les unitats de competència que ha d'assumir aquest perfil i les seves capacitats professionals és imprescindible per al disseny de la part docent a nivell de com es procedeix en els títols dels tècnics d'esport regulats, que són Cicles Formatius de la Formació Professional.

Al novembre de 1991, el *Ministerio de Educación y Ciencia* va finalitzar el document *Metodología para la definición de las titulaciones profesionales* (MEC, 1991) per a qualsevol àmbit i família professional. Es pretenia que aquesta fos la metodologia que s'apliqués a qualsevol titulació que tingués Cicle de Grau Mig o Cicle de Grau Superior dins de la Formació Professional.

Aquesta metodologia (MEC, 1991) consta d'una sèries de fases, on les quatre primeres són definitives en el disseny dels programes de formació i on Rafael Nebot hi ha posat més èmfasi durant l'entrevista:

⁴⁵⁰ El Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu és un òrgan consultiu del Departament d'educació que té com a objectiu efectuar una tasca d'anàlisi i d'avaluació dels sistema educatiu. Es pot trobar informació sobre el mateix en capítols anteriors i en xarxa a <http://www.gencat.net/ense/csda/index.htm>. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

⁴⁵¹ Realitzada el dimecres 11 de maig de 2005 a la FPCEE Blanquerna de la URL amb una durada d'1 hora 28 minuts. L'entrevista ha estat gravada íntegrament en format digital. En la mateixa entrevista, Nebot aporta diversos documents de treball que deixa per al seu anàlisi i comenta en la seva exposició.

1. Estudi i tractament de la informació sectorial. Conclusions del sector sobre quines famílies o quines possibilitats d'ocupació es detecten efectes de formació.
2. Anàlisi dels processos productius. Identificació i caracterització d'Àrees Professionals⁴⁵².
3. Delimitació i caracterització general de les Figures Professionals dels títols⁴⁵³.
4. Delimitació d'Unitats de Competència i mòduls associats⁴⁵⁴.
5. Contrast amb el professorat. Primera hipòtesi de família professional i d'especialitats⁴⁵⁵.
6. Primer contrast extern de les titulacions. La millora de les qualificacions.
7. Aplicació de l'estudi de prospectiva. Conseqüències per a la formació.
8. Finalització de la definició de la qualificació professional.
9. Definició de la formació associada al títol i del Document Base.
10. Ordenació en famílies professionals. Contrast d'espais educatius i medis didàctic-tecnològics.
11. Segon contrast extern de les titulacions. La millora i acceptació social dels títols professionals.

Nebot distingeix en aquesta metodologia dos moments o fases:

1. *Fase tecnològica*, realitzada per experts del sector que analitzen la situació de les ocupacions en el sector i els processos productius. Se'n determinen les titulacions dins d'una família professional i es determinen les necessitats d'aquest perfil.

⁴⁵² «Una vegada s'ha estudiat el tractament d'una família (per exemple, les activitats físicoesportives), s'analitza quins processos productius identificant i caracteritzant quines dades professionals poden dur aquests processos productius» (R. Nebot).

⁴⁵³ «Per exemple, en el sector tèxtil s'ha detectat que hi ha algú que pinta, un altre que ho manipularà; altres que fan curts de pell per a sabateries; uns altres que curteixen jerses de teles i, al final, uns que han de saber utilitzar les màquines). Si tot això el sector productiu ho ha definit, s'acaba de descriure el procés productiu» (R. Nebot).

⁴⁵⁴ «Una vegada delimitat el perfil professional (per exemple, el que curteix el teixit per les sabates). Ens preguntem ¿Quines unitats de competència té? ¿Què ha de saber fer? I, aleshores, se li determinen les seves unitats de competència i les capacitats professionals que aquest ha d'assumir per ser vàlid en aquell perfil professional que s'ha determinat que existeix» (R. Nebot).

⁴⁵⁵ Aquestes fases del MEC contrasten amb l'explicació de Nebot per a Catalunya doncs, en aquest cas, després de la delimitació de les unitats de competències, MEC proposa un contrast intern i després l'extern, al contrari que Nebot qui primer exposa que es contrasta aquesta hipòtesi externament amb els diferents agents (sindicats, empresaris, empreses del sector) tot finalitzant el que Nebot anomena primera etapa o fase tecnològica i que finalitza amb la determinació d'aquesta primera hipòtesi (on es determinen els perfils i consensuadament amb la contrastació externa tant al món empresarial com el productiu). A partir d'aquí es determina quines són les que d'aquesta primera hipòtesi i per contrast d'aquestes titulacions són resultants (per exemple, ja s'ha fet la contrastació i s'acab decidint que d'una família professional hi ha 8 títols o 8 perfils professionals).

2. *Fase educativa*, realitzada per experts de l'àmbit formatiu que hauran de determinar la formació necessària per abastar les necessitats del perfil definit en la fase tecnològica⁴⁵⁶.

El mateix 1991, i a proposta del Consell Català de l'Esport, es demana la coordinació del disseny per a la família de les activitats físiques i esportives des de Catalunya, la qual cosa és acceptada i es configura un equip de treball (amb dos tècnics del Consell i una tècnica del Departament d'Ensenyament).

Així doncs, l'estudi de la família de les activitats físicoesportives a Catalunya s'inicia aproximadament a 1991 i finalitza a 1995. El principal problema i la justificació de la durada d'aquest disseny va recaure en la inexistència de l'informe del sector en aquells moments⁴⁵⁷.

Per tant, aquesta primera part, on s'havia de determinar i analitzar, en base a l'estudi sectorial, el procés productiu, identificar les àrees professionals, delimitar les figures professionals i s delimitar les unitats de competència, no es podia fer perquè no hi havia l'estudi inicial.

Aleshores es va haver de fer l'estudi a partir dels estudis de Martínez del Castillo (1991), a qui es va haver de convidar a participar com a expert tecnològic. L'objectiu era elaborar aquells estudis que permetessin determinar quins perfils i quines àrees tecnològiques apareixien determinades.

⁴⁵⁶ «Això sempre s'ha fet a nivell de territori nacional, no només de Catalunya, encara que malgrat una comunitat autònoma ho executa, hi col·laboren experts de tot el territori. Això no vol dir que en la nostra família d'activitats físicoesportives, els experts tecnològics i educatius en alguns es va coincidir, perquè a la vegada que un treballava en un gimnàs donava classes a la universitat, per exemple. Així, a Andalusia teníem experts educatius que estaven duent un macrogimnàs; un expert de Madrid que era el director del institut municipal d'esports que tenia més de 5000 associats. Després hi havia altres experts que només eren tecnològics o d'altres àmbits com el medi natural, etc. Així, alguns experts passen del primer estudi al segon. Els que continuen, i els que no, s'incorporen de nous. Alguns experts si que només van ser tecnològics perquè eren l'empresa com a tal i no obstant, la segona part ja van venir professionals del sector que, a més, ensenyaven allò i es fa la definició de la formació que s'associa a cada títol» (R. Nebot).

⁴⁵⁷ "Hi va haver una família que va començar al mateix temps que nosaltres, que era la tèxtil, va acabar amb 6-9 mesos. Nosaltres vam patir que, tornant al document de la Metodologia de definició dels títols del MEC del 91, la primera fase era l'estudi de la informació sectorial. Això es demana a l'INEM i es manifesta que en el nostre sector, no hi havia estudi. I no estava fet donat que en el nostre sector ningú agent contractant de fet contractava a ningú (quan tu anaves a una empresa, l'INEM va demostrar que en els intents d'estudi que havien fet, no obtenien resposta en aquells anys -anaven a una instal·lació i deien "no, no nosotros no tenemos nadie, un monitor, pero nada, nada, nada- perquè ningú no contractava)" (R. Nebot).

Per tant, es va invertir un any, o any i mig, en dissenyar aquest estudi i dur-lo a terme amb la gent que es van determinar. Per tant, una de les feines que primer es van encarregar als experts que es van contractar va ser l'estudi de la informació sectorial per poder passar a la segona part que era analitzar el procés productiu i identificar el camp d'observació, les àrees professionals i les seves funcions, les competències professionals i les capacitats claus.

El quadre que es va utilitzar per fer aquest anàlisi posterior partia d'una determinada hipòtesi que es representava en un quadre funcional que creuava els sectors professionals amb les funcions que s'havien determinat.

I, segons el document aportat per Rafael Nebot, *Grupo de Trabajo Profesional Actividades Físicas y/o Deportivas. Documentación de seguimiento (1994)*⁴⁵⁸ els sectors estaven estructurats de la següent manera (i apareixien a la part de dalt del quadre):

Quadre 27. Hipòtesi del camp d'observació: Sectors i subsectors professionals

ÀREA DE DOCÈNCIA			ÀREA D'ESPORTS DE COMPETICIÓ			ÀREA DE RECREACIÓ					RE-HABILITACIÓ	PRODUCTES I MITJANS ESPORTIUS	ALTRES FAMÍLIES PROFESSIONALS
Formació de professionals			Formació d'esportistes		Events esportius	Activitats en el medi natural			Activitats en instal·lacions			Roba i calçat. Material. Instal·lacions	
Públic	Privat	Federat	Nivell Bàsic	Nivell Mig	Alt Nivell		Munt	Aire	Aigua	Conv.	No conv.		

Font: Modificació del document *Grupo de Trabajo Profesional Actividades Físicas y/o Deportivas (1994)*

A la banda esquerra d'aquest mateix quadre anomenat "Hipòtesi de del camp d'observació" es feia un llistat agrupat de les funcions que eren susceptibles de ser realitzades per alguns dels sector i subsectors assenyalats en el quadre 32.

Així doncs, el quadre de la pàgina següent mostra aquest llistat de funcions:

⁴⁵⁸ Material intern del MEC. Juny de 1994. No publicat.

Quadre 28. Hipòtesi del camp d'observació: Funcions

PLANIFICACIÓ / DIRECCIÓ:
<ul style="list-style-type: none"> - Disseny del programa d'actuació - Programa general d'activitats - Establiment de recursos humans, materials i econòmics. - Seguiment i avaluació - Elaboració de la matèria
DIFUSIÓ:
<ul style="list-style-type: none"> - Elaboració del pla de difusió de programes i/o activitats. - Realització i avaluació
RECERCA
PROGRAMACIÓ:
<p>Específica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoració dels usuaris - Valoració dels mitjans - Valoració dels objectius - Programa - Seguiment i avaluació <p>Operativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establir objectius - Programes
EXECUCIÓ DE LES ACTIVITATS:
<p>Comunes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preparació de les instal·lacions i material - Direcció i/o realització - Seguiment i avaluació <p>Específiques:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vigilància i primers auxilis - Control del compliment del reglament - Mesura de rendiment - Avaluació de l'actuació
GESTIÓ I ADMINISTRACIÓ:
<ul style="list-style-type: none"> - De personal - D'instal·lacions i material - D'economia
MANTENIMENT D'INSTAL·LACIONS I MATERIAL
<ul style="list-style-type: none"> - Preparació - Ús d'equipaments i màquines - Conservació - Reparació d'urgència - Modificacions i millores

Font: Adaptació a partir del document *Grupo de Trabajo Profesional Actividades Físicas y/o Deportivas* (1994)

I a partir dels quadres anteriors, que configuraven les ordenades i les abisses, s'anaven omplint els encreuaments d'aquests dos aspectes per determinar aquelles accions conduents a perfils professionals.

La projecció dels 8 títols que es van estudiar, va resultar que 2 han sortit publicats: *Animador d'Activitats Físiques i Esportives* i el de *Conductor d'Activitats Físicoesportives*

en el *Medi Natural*. Altres que també es van estudiar són el d'*Acondicionament físic*⁴⁵⁹ que seria el "preparador físic" o "entrenador personal" i donava lloc a un Títol de Grau Superior, un altre d'*Iniciació a l'Esport*, que donava lloc a un Títol de Grau Mitjà i un altre de *Rendiment Esportiu* que, al seu torn, donava lloc a un Títol de Grau Superior.

Així doncs, malgrat aquest document el Consell Català de l'Esport l'havia acabat a finals de 1994, el va lliurar al MEC en 1995.

En la *Guia Metodològica per elaborar els Disseny Curriculars dels Cicles Formatius* del Departament d'Ensenyament (1994)⁴⁶⁰, que és la que se segueix per dissenyar els currículums formatius dels tècnics d'esports, i n'especifica el següent procés:

Quadre 29. Seqüència d'elaboració del Disseny Curricular dels Cicles Formatius

SEQÜÈNCIA	DEFINICIÓ
Figura professional	- Anàlisi de la figura professional (realitzacions, criteris de realització, domini professional, capacitats professionals,...)
Perfil professional	- Competències detectades en el sistema productiu. - Evolució de les competències. - Capacitats claus.
Camp professional	- Concreció del sector de l'activitat econòmica on treballarà el professional.
Objectius generals	- Enunciat de les capacitats genèriques que haurà de manifestar l'alumnat en finalitzar el cicle formatiu.
Crèdits	- Concreció de les capacitats en objectius educatius avaluable. - Concreció dels sabers que estan relacionats amb els objectius terminals. - Proposta organitzativa en crèdits i relació amb els mòduls professionals.
Orientacions didàctiques	- Criteris i mètodes per a l'organització i elaboració d'activitats d'aprenentatge i avaluació.
Requisits de formació bàsica	- Determinació dels requisits de formació bàsica en forma de capacitats i continguts més significatius.
Recursos	- Aspectes bàsics que defineixen els recursos materials associats al cicle formatiu.
Resum	- Introducció al document de referència sobre el perfil detectat i el programa formatiu proposat.

Font: Departament d'Ensenyament (1994:22)

⁴⁵⁹ Es desenvoluparà més endavant en aquest mateix capítol amb l'objectiu d'analitzar els seus components i conceptualitzacions.

⁴⁶⁰ Basada en el document del MEC (1991). *Metodologia para la definició de las titulaciones profesionales*.

A partir d'aquí, elaborem a un seguit de quadres que pretenen clarificar i il·lustrar el procés que se segueix des de la identificació d'un títol i definició del perfil professional d'un tècnic esportiu fins la seva transposició al disseny del currículum formatiu.

Per fer-ho, s'ha considerat oportú anar completant cadascun dels aspectes a partir de la informació extreta de l'entrevista amb Rafael Nebot⁴⁶¹, el document intern *Metodología para la definición de las titulaciones profesionales* (MEC, 1991) i el projecte del *Real Decreto* pel que s'establia el *Título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y las correspondientes enseñanzas mínimas* (1995) i que no ha estat publicat.

Així doncs, l'estructura que cada títol ha de presentar és la següent (MEC, 1991; 1995):

**Quadre 30. Aspectes i elements bàsics del Títol de Tècnic Superior en Condicionament Físic:
De la identificació del títol a les realitzacions de les unitats de competència**

1. Identificació del títol
Denominació: Condicionament Físic
Nivell: formació professional de grau superior
Durada del cicle formatiu: (no apareix concretada)
2. Referència al sistema productiu
2.1. Perfil professional
2.1.1. Competència general: Programar, dinamitzar i ensenyar activitats físico-esportives de condicionament físic i jocs de forma segura, eficaç i adequada a les característiques i objectius dels usuaris aconseguint un nivell de qualitat tant en el procés com en els resultats. Aquest tècnic actuarà, en el seu cas, sota la supervisió general d'Arquitectes, Enginyers o Llicenciats i/o Arquitectes tècnics, Enginyers tècnics o Diplomats.
2.1.2. Capacitats professionals: <ul style="list-style-type: none">- Elaborar el programa d'activitats determinant objectius, els resultats necessaris i els destinataris.- Determinar els objectius, els continguts, els mitjans i l'avaluació de les activitats, en funció de les característiques dels participants i del medi.- Dirigir i assessorar a individus o grups en la realització d'activitats físicoesportives de caràcter recreatiu i de condicionament físic garantint les condicions de seguretat.- Dinamitzar les activitats de forma que resultin atractives i motivants, i fomentin en els participants l'adherència al programa.- Valorar la condició física, utilitzant els tests i instruments més adients amb l'objectiu d'elaborar un programa adaptat als objectius i característiques del client.- Ensenyar les tècniques pròpies de les activitats utilitzant els equipaments i el material apropiats, demostrant els moviments i corregint els errors d'execució als usuaris.- Sensibilitzar al client per a l'adquisició d'hàbits de vida saludables, facilitant-li informació sobre aspectes dietètics, higiènics i sobre els beneficis que proporciona l'activitat física periòdica i controlada.- Programar, organitzar i dirigir el treball d'altres tècnics de nivell inferior.- Mantenir-se informat sobre les últimes aportacions tècniques o científiques

⁴⁶¹ Realitzada el dimecres 11 de maig de 2005 a la FPCEE Blanquerna a les 17 hores. En aquesta entrevista, Nebot aporta diversos documents de treball que deixa per al seu anàlisi i comenta en la seva exposició.

<p>relacionades amb el seu treball amb l'objectiu d'incorporar les noves tècniques i tendències, i emprar els nous equipaments i materials del sector.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptar-se als canvis tecnològics, organitzatius, econòmics i socials que incideixen en la seva activitat professional. - Tenir una visió global i integrada del procés de prestació del servei, comprenent la funció de les instal·lacions i equipaments, i les dimensions tècniques, organitzatives, econòmiques i humanes del seu treball. - (...) 	
<p>Requeriments d'autonomia en les situacions de treball</p> <p>A aquest tècnic, en el marc de les funcions i objectius assignats per tècnics de nivell superior al seu, se li requeriran en els camps ocupacionals inclosos, en general, les capacitats d'autonomia en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programació y avaluació del pla de treball i de les sessions. - Assessorament a clients/usuaris sobre aspectes relacionats amb les activitats. - Selecció de fonts d'informació per al seu treball diari i/o formació continuada. - Disseny de materials i/o participació en activitats que donin suport logístic a l'empresa i als programes. - Valoració de la condició física de l'usuari sempre que no requereixi de la intervenció del servei mèdic-esportiu. - Elaboració i/o adaptació dels programes individualitzats. Direcció i realització de les sessions de condicionament físic en condicions de seguretat i utilitzant el material adequat. - (...) 	
<p>2.1.3. Unitats de competència:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar la condició física 2. Programar, ensenyar i dinamitzar activitats de condicionament físic en grup amb (o sense) suport musical. 3. Dirigir, ensenyar i dinamitzar activitats individualitzades de condicionament físic, amb (o sense) ús d'equipaments i materials propis de gimnasos o sales de <i>fitness</i>. 4. Organitzar i gestionar una petita empresa/àrea/departament d'activitats de temps lliure i socioeducatives. 	
<p>2.1.4. Realitzacions i dominis professionals:</p>	
<p><i>Unitat de competència 1: Valorar la condició física</i></p>	
<p>REALITZACIONS</p>	<p>CITERIS DE REALITZACIÓ</p>
<p>1.1. Seleccionar els tests més adequats per mesurar els paràmetres de la condició física.</p> <p>(...)</p> <p>1.3. interpretar correctament els resultats dels test i/o proves de condició física.</p> <p>(...)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els tests seleccionats mesuren paràmetres de força, resistència muscular, resistència cardiovascular, flexibilitat, velocitat i composició corporal. - Se seleccionen les proves idònies per mesurar cadascun dels paràmetres a valorar tenint en compte les característiques de l'usuari i les disponibilitats materials. (...) - Es comparen els resultats obtinguts amb barems i/o escales. - Es comparen els resultats obtinguts amb els de la valoració inicial i les posteriors. - S'interpreten els resultats dels tests realitzant, quan procedeixi, consultes als especialistes. - S'identifiquen els aspectes de condició física deficitaris sobre els que s'haurà d'incidir prioritàriament. (...)

Font: Elaboració pròpia a partir del Projecte del Real Decreto (MEC, 1995)

**Quadre 31. Aspectes i elements bàsics del Títol de Tècnic Superior en Condicionament Físic:
Evolució de la competència professional**

1. Identificació del títol
Denominació: Condicionament Físic
Nivell: formació professional de grau superior
Durada del cicle formatiu: (no apareix concretada)
2. Referència al sistema productiu
2.2. Evolució de la competència professional:
<p>2.2.1. Canvis en els factors tecnològics, organitzatius i econòmics: El sector de les activitats físico-esportives ha experimentat un creixement significatiu en els últims anys i es preveu una tendència a l'alça (...). A la vegada, l'evolució tecnològica es basarà en una major informatització del treball, sobretot en les activitats relacionades amb la valoració de la condició física i l'elaboració i avaluació dels programes individualitzats. El disseny de nous equipaments o aparells en funció dels avenços científics en el camp de la salut i l'activitat física, és un altre factor que condicionarà l'activitat professional d'aquest tècnic. Així mateix es preveu la incorporació a aquests equips de tecnologies audiovisuals basades en la simulació de la realitat virtual. (...)</p>
<p>2.2.2. Canvis en les activitats professionals: La diversificació d'activitats en una mateixa empresa dona lloc a la necessitat de tècnics amb polivalència de funcions, de forma que puguin organitzar la seva jornada laboral atenent a les diferents necessitats: programació, valoració de la condició física, control de les sales de <i>fitness</i>, realització de sessions d'aeròbic o grups especials, atenció a clients, etc. La incorporació de nous estils o modes d'activitats de condicionament físic exigirà que el tècnic estigui al dia en les últimes tendències i tendeixi cap a certa especialització.</p>
<p>2.2.3. Canvis en la formació: Les necessitats previsible en quant a la formació d'aquests tècnics que es dedueixen dels canvis en les activitats professionals, es poden concretar en: - Coneixement sobre l'ús d'equipaments i materials que incorporin noves prestacions i programació informatitzada. - Mètodes d'ensenyança i direcció de sessions amb utilització de sistemes audiovisuals. - Domini de tècniques de noves activitats sobretot aquelles que incorporin música i ritme.</p>

Font: Elaboració pròpia a partir del Projecte del Real Decreto (MEC, 1995)

**Quadre 32. Aspectes i elements bàsics del Títol de Tècnic Superior en Condicionament Físic:
Posició en el procés productiu**

1. Identificació del títol
Denominació: Condicionament Físic
Nivell: formació professional de grau superior
Durada del cicle formatiu: (no apareix concretada)
2. Referència al sistema productiu
2.3. Posició en el procés productiu:
<p>2.3.1. Entorn professional i de treball: Aquesta figura exercirà la seva activitat en les camp de les "Activitats Físiques i Esportives", prestant serveis de programació, animació i direcció de grups o usuaris en la realització d'activitats de condicionament físic amb finalitat recreativa o esportiva. Els diferents tipus d'empreses i entitats on pot desenvolupar el seu treball són:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gimnasos. - Empreses de serveis esportius. - Patronats esportius o Entitats esportives municipals. - Clubs o Associacions esportives. - Clubs o Associacions de caràcter social. - Empreses turístiques: hotels, càmpings, balnearis... - Grans empreses amb serveis esportius per als seus empleats. <p>(...)</p>
<p>2.3.2. Entorn funcional i tecnològic: Aquesta figura s'ubica en les funcions/subfuncions de planificació, programació, ensenyança i dinamització de les activitats, direcció i animació de grups i valoració de la condició física. Les tècniques i coneixements tecnològics que ha d'utilitzar abasten els següents camps:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ús de programes informàtics. - Comunicació i dinàmica de grups. - Programació i didàctica de les activitats físiques. - Teoria i pràctica de l'entrenament i valoració de la condició física. - Introducció a les ciències del comportament. - Anatomia funcional i fisiologia de l'exercici. - Higiene i primers auxilis - Tècniques d'activitats gimnàstiques, rítmiques i de manteniment.
<p>Ocupacions, llocs de treball tipus, més rellevants: Com exemple, i només amb objectiu d'orientació: promotor d'activitats de condicionament físic; animador de programes de condicionament físic; director/coordinador de fitness i/o aeròbic; instructor d'aeròbic, tonificació, musculació, condicionament físic en general (...)</p>

Font: Elaboració pròpia a partir del Projecte del Real Decreto (MEC, 1995)

A partir d'aquí s'estableixen els ensenyaments que es consideren mínims per a l'assoliment de les competències professionals d'aquest tècnic. Aquest apartat s'estructuraria de la següent manera (MEC, 1995):

- Objectius generals del Cicle Formatiu.
- Mòduls professionals associats a una unitat de competència⁴⁶².
- Mòduls professionals transversals⁴⁶³.
- Mòdul professional de formació en centre de treball.
- Mòdul professional de formació i orientació laboral.

Un cop més, Nebot ens mostra un exemple per millorar la comprensió dels diferents components d'una titulació i com es van desglossant segons la *Guia Metodològica* (1994) per la qual es determina el procediment i que ell recull en el *Document-01*⁴⁶⁴ que intentarem anar plasmant a partir de diferents quadres.

Aquests quadres estan ordenats seqüenciadament de cara a fer més clara la conceptualització i aplicació en el disseny del Títol de Grau Mitjà de Conductor d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural, que ha estat un dels dos que han estat regulats i publicats.

⁴⁶² (1) Valoració de la condició física (2) Activitats en grup amb suport musical (3) Acondicionament físic amb suport musical (4) Acondicionament físic amb màquines i aparells de fitness (5) Organització i gestió d'una petita empresa/àrea/departament d'activitats de temps lliure i socioeducatives.

⁴⁶³ (1) Primers auxilis i socorrisme aquàtic (2) Fonaments biològics i acondicionament físic bàsic (3) Animació i dinàmica de grups (4) Didàctica i metodologia de l'ensenyança i de l'animació de les AAFEE (5) Activitats físiques per a persones amb discapacitats.

⁴⁶⁴ *Objectius i continguts de la Formació del Cicle Formatiu de Grau Mitjà de Règim General de Conducció d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural. Exemples – Document 01* (Document sense publicar)

Quadre 33. Presentació del perfil i les competències professionals del Conductor d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural

1. Identificació del títol
Denominació: conducció d'activitats físicoesportives en el medi natural.
Nivell: formació professional de grau mitjà
Durada del cicle formatiu: 1400 hores ⁴⁶⁵
2. Perfil professional
2.1. Competència general: És competència general d'aquest tècnic conduir clients/usuaris en condicions de seguretat per senders o zones de muntanya (on no calguin tècniques d'escalada i alpinisme) a peu, en bicicleta o a cavall, i aconseguir la satisfacció dels usuaris i un nivell de qualitat dins dels límits de cost previstos.
2.2. Competències professionals: Les competències i les realitzacions més rellevants que ha de manifestar el professional són: a) Conduir clients/usuaris per senders i rutes de baixa i mitjana muntanya. b) Conduir clients/usuaris en bicicleta per itineraris en el medi natural. c) Conduir clients/usuaris a cavall per itineraris en el medi natural. d) Realitzar l'administració, gestió i comercialització en una petita empresa

Font: Elaboració pròpia a partir del Decret 111/1999 de 19 d'abril⁴⁶⁶

Quadre 34. Exemple de desenvolupament d'una competència professional en unitats de competència

Competència professional: b) Conduir clients/usuaris en bicicleta per itineraris en el medi natural
<ol style="list-style-type: none">1. Establir l'itinerari de l'activitat tenint en compte les característiques dels usuaris i les condicions del medi.2. Preparar el material, condicionar la bicicleta i realitzar-ne el manteniment preventiu amb destresa i eficàcia.3. Conduir la bicicleta per terrenys de diverses característiques amb eficàcia i seguretat.4. Informar sobre les tècniques de conducció i les característiques de la bicicleta, de l'itinerari i de la zona, i sensibilitzar el client/usuari amb relació als aspectes de conservació del medi.5. Guiar, organitzar i animar el grup, i adaptar-se a les característiques dels integrants.6. Aplicar primers auxilis a malalts i accidentats i coordinar-ne el trasllat en cas necessari.7. Dirigir el grup en situacions difícils o extremes i organitzar les mesures de supervivència que assegurin les necessitats d'alimentació, hidratació i refugi.8. Organitzar activitats complementàries de caràcter lúdic per realitzar-les en les hores de descans.9. Seleccionar una ubicació segura i organitzar una zona de pernoctació, respectant la normativa vigent.

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

⁴⁶⁵ 990 en el centre educatiu, 410 en centres de treball.

Quadre 35. Identificació de les capacitats clau a partir d'una competència professional

Capacitats clau ⁴⁶⁷ :	
a) Capacitat de resolució de problemes.	e) Capacitat d'autonomia
b) Capacitat d'organització del treball.	f) Capacitat de relació interpersonal
c) Capacitat de responsabilitat en el treb.	g) Capacitat d'iniciativa
d) Capacitat de treball en equip	

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

Quadre 36. Exemple de desenvolupament d'una capacitat clau

Capacitat clau:
a) Capacitat de resolució de problemes és la disposició i habilitat per enfrontar-se i donar resposta a una situació determinada mitjançant l'organització o aplicació d'una estratègia o seqüència operativa (identificar, diagnosticar, formular solucions i avaluar), definida o no, per tal de trobar-hi la solució.
a) La modificació de l'itinerari o de les activitats previstes segons els canvis meteorològics sobtats o quan les condicions del medi no coincideixen amb les previstes. b) La utilització satisfactòria dels recursos disponibles davant d'accidents que es puguin, procurant la disminució de les conseqüències. c) La reorganització de l'activitat en comprovar que el nivell dels clients/usuaris no és el previst. d) La reparació sobre la marxa del material que s'utilitza durant l'activitat.

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

⁴⁶⁶ Pel qual s'estableix el currículum del Cicle Formatiu de Grau Mitjà de Conducció d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural (DOGC núm. 2892, de 19 de maig de 1999).

⁴⁶⁷ Són les capacitats, majorment de tipus individual, més associades a conductes observables en l'individu i són, en conseqüència, transversals en el sentit que afecten a molts llocs de treball, i transferibles a noves situacions.

Quadre 37. Exemple de determinació de l'àmbit professional i de treball dins d'un camp professional

<p>Camp professional:</p> <p>a) Àmbit professional i de treball: Aquest tècnic exercirà la seva activitat en el camp del turisme i el lleure, prestant serveis d'acompanyant a clients/usuaris particulars o grups organitzats que desitgin realitzar activitats lúdicoesportives que es desenvolupen en el medi natural: medi terrestre en general, baixa i mitjana muntanya. Els diversos tipus d'empreses on pot desenvolupar la seva feina són:</p>		
<ul style="list-style-type: none"> - Empreses d'esports d'aventura - Empreses turístiques: hotels, càmpings, albergs, cases de colònies i refugis - Agències de viatges 	<ul style="list-style-type: none"> - Empreses de gestió de parcs naturals o zones protegides - Clubs esportius - Escoles 	<ul style="list-style-type: none"> - Estacions d'esquí amb oferta complementària d'activitats - Entitats públiques que ofereixin programes d'activitats en el medi natural
<ul style="list-style-type: none"> - Aquest tècnic pot exercir com autònom i oferir els seus serveis a aquestes empreses o treballar-hi com a contractat. - Per exercir aquesta activitat, aquest tècnic ha de tenir estabilitat emocional i temperamental i una aptitud física que li permeti desenvolupar-se amb seguretat i eficàcia. 		

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

Quadre 38. Exemple de determinació de l'àmbit funcional i tecnològic dins d'un camp professional

<p>Camp professional:</p> <p>b) Àmbit funcional i tecnològic: Aquesta figura se situa en els processos de conducció i animació de grups/clients/usuaris i en les funcions/subfuncions d'organització i realització d'activitats de senderisme, excursionisme, itineraris amb bicicleta i rutes eqüestres.</p>
<p>Principals ocupacions i llocs de treball⁴⁶⁸:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acompanyador de muntanya - Guia de turisme eqüestre - Guia d'itineraris en bicicleta - Coordinador d'activitats de conducció/guiatge en empreses turístiques o entitats públiques o privades d'activitats a la natura. - Promotor d'activitats de conducció/guiatge en clubs i associacions.

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

A partir del perfil professional, les competències i les capacitats claus per un camp professional concret, es formulen els objectius d'aprenentatge i es determinen els crèdits.

Quadre 39. Exemple de vinculació entre objectius i desenvolupament curricular

Selecció d'objectius generals del cicle formatiu:	
<ul style="list-style-type: none"> - Realitzar itineraris en bicicleta - Dirigir el grup de ciclistes i assessorar-los sobre els aspectes tècnics de conducció segons les característiques del terreny - Realitzar les reparacions d'urgència que calguin - Identificar les situacions de risc i perill relacionades amb les persones, l'equip o el medi i determinar els mètodes de prevenció protecció que cal adoptar a cada situació 	
Per tal de conduir un grup de clients/usuaris en condicions de seguretat, tot garantint la conservació del medi natural	
Determinació dels crèdits formatius del cicle:	
C1. El medi natural (60h)	C7. Fonaments de l'activitat física (30h)
C2. Conducció de grups i activitats en el medi natural (120h)	C8. Primers auxilis (30h)
C3. Seguretat i supervivència en muntanya (90h)	C9. Activitats físiques per a persones amb discapacitats (30h)
<i>C4. Conducció de grups en bicicletes (120h)</i>	C10. Dinàmica de grups (60h)
C5. Conducció de grups a cavall i atencions equines bàsiques (180h)	C11. Formació i orientació laboral (60h)
C6. Administració, gestió i comercialització en la petita empresa (60h)	C12. Formació en centres de treball (410h)
	C13. Síntesi (60h)

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*⁴⁶⁹

Un cop identificats els crèdits es procedeix a identificar-ne els objectius terminals de cadascun. Veiem l'exemple per al Crèdit 4 de *Conducció de grups en bicicletes* amb una càrrega de 120 hores:

⁴⁶⁸ Amb finalitats d'orientació professional s'enumeren a continuació les ocupacions i els llocs de treball que es poden desenvolupar quan s'hagi adquirit la competència professional definida pel títol.

⁴⁶⁹ Basat en el Decret 111/1999 de 19 d'abril.

Quadre 40. Exemple de determinació dels objectius terminals d'un crèdit

Crèdit 4: Conducció de grups en bicicletes
<p>a) Durada: 120 hores</p> <p>b) Objectius terminals:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar les prestacions i les característiques tècniques dels diversos tipus de bicicletes, a partir de la documentació tècnico-comercial i de la seva prova.- Seleccionar el tipus i les característiques tècniques de les bicicletes segons l'itinerari que cal realitzar i les característiques físiques i tècniques del conductor.- Interpretar la funció, les característiques i els components dels diversos sistemes que conformen la bicicleta.- Relacionar les eines, els estris i els productes de reparació i manteniment de la bicicleta amb les seves característiques, utilitat, normes de seguretat en la utilització i criteris de manteniment.- Utilitzar amb destresa i precisió les eines i les instruments de desmuntatge, substitució, reparació i muntatge dels components de la bicicleta segons els procediments d'utilització i les normes de seguretat establertes.- Identificar la funció, les aplicacions i les normes d'utilització de productes i materials específics utilitzats en la reparació i el manteniment de bicicletes.- Seleccionar el tipus i la quantitat d'eines i recanvis necessaris segons les característiques de la ruta que cal realitzar.- Interpretar els procediments de desmuntatge, muntatge, ajust i reparació dels sistemes de la bicicleta, a partir de la documentació tècnico-comercial.- Detectar disfuncions en els sistemes i els components de la bicicleta, a partir dels defectes i els efectes observats.- Determinar el tipus d'intervenció que s'ha de realitzar d'acord amb el diagnòstic i segons els procediments de reparació establerts.- Muntar i desmuntar els components dels sistemes de la bicicleta amb ordre, destresa i segons les normes de seguretat i els procediments establerts.- Mantenir i reparar bicicletes segons els procediments establerts i el manual d'ús, amb ordre, precisió i seguretat i en el temps establert.- Relacionar l'operativitat i l'estat d'ús de les bicicletes amb les necessitats i periodicitats del manteniment.- Ajustar l'alçada i la posició del seient, manillar i quadre segons les característiques del conductor.- Regular els components de la bicicleta segons el tipus de terreny que cal transitar i les tècniques que es preveuen executar.- Seleccionar les relacions de canvi més adequades a les característiques i les condicions del terreny.- Conduir la bicicleta en la direcció i a la velocitat establerta amb seguretat, eficàcia i equilibri, en diversos tipus i condicions del terreny.- Realitzar maniobres de frenada i superació d'obstacles amb seguretat i eficàcia, en diversos tipus i condicions de terreny i a diverses velocitats.- Realitzar les maniobres de canvi de velocitats en el moment adequat, amb precisió i sincronisme.- Conduir la bicicleta amb ritme adequat en pujades de poc nivell i continuades.- Conduir la bicicleta amb equilibri, seguretat, coordinació de moviments i amb la tècnica adequada, en pujades i baixades, tant en les de poc nivell com en les pronunciades.- Transportar la bicicleta, segons les condicions del terreny.


Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

Quadre 41. Exemple de desenvolupament dels continguts d'un crèdit (1)

Crèdit 4: Conducció de grups en bicicletes	
c) Continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals	
<ol style="list-style-type: none">1. La bicicleta2. Biomecànica dels ciclisme3. Material i equip4. Mecànica i manteniment de la bicicleta5. Reparacions bàsiques i d'emergència6. Tècniques de conducció7. Organització d'itineraris en bicicleta	<p>Exemple de desenvolupament:</p> <ul style="list-style-type: none">- Tipus de bicicletes: de competició, de descens, tot terreny.- Característiques i prestacions de cada tipus de bicicleta.- Els components de la bicicleta: quadre, pedaler, canvis, frens, manillar i tija, seient i tija, rodes, pinyons, portabidons i portaeines.- Funció, característiques i models de cada component.
d) Continguts de procediments	
<ol style="list-style-type: none">1. Planificació d'una ruta amb bicicleta2. Control d'un grup de participants3. Preparació de la bicicleta i del material i l'equip4. Detecció d'avaries5. Diagnosi d'avaries6. Reparació7. Ajust i comprovació8. Anàlisi del funcionament de sistemes de bicicleta9. Manteniment d'equips, eines i utilitatge10. Conducció de la bicicleta	<p>Exemple de desenvolupament:</p> <ul style="list-style-type: none">- Determinació de l'objectiu de la ruta.- Identificació de les característiques i nivell tècnic dels participants.- Selecció de l'itinerari.- Determinació dels llocs de descans i durada de les fases.- Determinació del material necessari.- Distribució dels participants.- Determinació de les solucions que cal adoptar en cas de possibles incidències.

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01*

Quadre 42. Exemple de desenvolupament dels continguts d'un crèdit (continuació)

Crèdit 4: Conducció de grups en bicicletes	
d) Continguts d'actituds	
<ol style="list-style-type: none">1. Execució sistemàtica del procés de resolució de problemes2. Execució sistemàtica de la comprovació dels resultats3. Ordre i mètode de treball4. Direcció de recursos humans5. Compromís amb les obligacions associades al treball6. Confiança en si mateix7. Interès per les relacions humanes8. Comunicació empàtica9. Obertura a l'àmbit professional i la seva evolució10. Respecte per la salut, el medi ambient i la seguretat laboral11. Igualtat davant de les diferències socioculturals12. Progrés i promoció dins de la professió13. Qualitat en el treball	
Exemple de desenvolupament: <ul style="list-style-type: none">- Presa de decisions quan es detecten anomalies en les bicicletes.- Presa de decisions davant d'incidències que es puguin produir relacionades amb el medi o amb les persones durant el desenvolupament de la ruta.- Justificació de les decisions preses en les instruccions que es donen als participants.	

Font: Elaboració pròpia a partir del *Document 01* aportat per Rafel Nebot

Cal dir que aquest tipus de treball sistemàtic de concreció d'aquests components, a partir de la identificació dels perfils i competències professionals que han seguit, tant a nivell de territori MEC com del Consell Català de l'Esport i Departament d'Educació a Catalunya, per al disseny dels currículums formatius dels tècnics d'esports i Títols de formació professional i que, consten en les normes que els regulen, no ha estat realitzat per als llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport ni tampoc identificats els perfils ni les competències. En la mateixa situació es troben els estudis de Magisteri d'Educació Física.

15. Recerques en l'àmbit de l'ensenyança de l'Educació Física

15.1. Perspectives i orientacions de les investigacions

La investigació pedagògica en aquest àmbit s'ha repartit normalment en dues categories (Piéron, 1999):

1. La **investigació basada en l'ensenyança**, és a dir, analitzar el que fan els professors i els alumnes i veure com això influeix en els aprenentatges i en les relacions de classe.
 - Sobre les preocupacions, els valors, les percepcions i les reaccions dels diferents actors en els diferents moments del procés d'ensenyança aprenentatge.
 - Sobre la reflexió o avaluació de l'acció pedagògica.
2. La **investigació basada en els professors**, és a dir, analitzant la seva preparació i el seu perfeccionament, tant durant la seva formació com durant la seva activitat professional.
 - Sobre l'eficàcia dels procediments de formació o d'adquisició d'habilitats i de les estratègies d'ensenyança.
 - Sobre el procés de com es converteix una persona en professor.

L'orientació de la recerca realitzada en aquest camp, més consolidats al llarg dels últims 10 anys, permeten agrupar els diferents estudis en tres apartats o enfocaments: tècnics i tecnològics, mediacionals i socioculturals (ANECA, 2006:44).

1. Així, en els **tècnics i tecnològics**, l'eficàcia de l'ensenyança constitueix l'objecte principal de la investigació, per la qual cosa se'ls identifica dins dels estudis eficientistes. L'èmfasi en l'objectivació del rendiment fa que aquest tipus d'investigació es correspongui, per norma general, amb les propostes teòriques del paradigma positivista. Els comportaments observables i els rendiments mesurables constitueixen elements fonamentals en aquests enfocaments

d'investigació. Dins d'aquesta orientació hi podem trobar diferents línies de recerca:

- *Sobre la millora global dels processos d'ensenyança*, en quant a millora dels mètodes i dissenys de l'ensenyança. Sovint basada en dissenys experimentals.
- *Sobre l'anàlisi de l'ensenyança* amb una anàlisi objectiva respecte al comportament del professor, de l'alumne, les interaccions i les condicions de classe. Normalment fonamentada en l'observació i recollida sistemàtica de conductes observables.
- *Sobre l'expertesa del professor*, enfocat al coneixement dels factors que influeixen en la competència del professorat en l'ensenyança. Aquesta aproximació està basada en la determinació d'allò que li atorga a un professor la capacitat de ser un expert en ensenyar davant d'un professor novell).
- *Sobre la conducta del professor i la implicació i esforç de l'alumnat*, és a dir, sobre la interacció que s'estableix entre professor i alumne en relació a la implicació i esforç de l'alumne i la millora de la seva habilitat o rendiment.
- *Sobre la retroalimentació* o informació complementària proporcionada pel docent.
- *Sobre la forma de presentar les tasques d'ensenyança* i la seva incidència en la consecució dels objectius (model ecològic conductual).
- *Sobre el control de la classe* i l'aparició de conductes disruptives.
- *Sobre l'ensenyança esportiva* tant en iniciació com en rendiment en esport de participació.

2. Els **mediacionals** són aquells que parteixen de la idea de que l'actuació del professor no comporta directament canvis en els alumnes. El model del procés mediador es centra en els processos implícits que fan servir els alumnes com elements mediadors entre les accions explícites d'instrucció i la consecució dels aprenentatges que es deriven de la situació d'ensenyança en el seu conjunt. Dins d'aquesta orientació de la investigació treball hi podem trobar línies d'investigació:

-
- *Sobre el pensament del docent* al llarg de tot el procés d'ensenyança.
 - *Sobre el pensament de l'alumne* com a factor que influeix en el procés d'aprenentatge.
 - *Sobre l'ensenyança reflexiva* necessària en el docent per a poder-se adaptar contínuament emprant els seus recursos cognitius.
 - *Sobre les actituds dels alumnes vers l'ensenyança de l'Educació Física* tot estudiant els processos mentals dels alumnes des d'una perspectiva psico-afectiva vinculada amb l'interès i la motivació per l'ensenyança i els seus continguts.
 - *Sobre la motivació i l'adherència a la pràctica permanent* d'activitat física i esport.
3. Els **socioculturals** centren la seva atenció en els aspectes socials i culturals de l'entorn on es desenvolupa l'ensenyança. Es parteix de la problemàtica que l'ensenyança l'Educació Física és multidimensional i està sotmesa a un continu procés evolutiu, en el qual els canvis en el context sociocultural constitueixen un element dinamitzador. En aquesta línia, trobem estudis:
- *Sobre el context de la classe, entorn social-cultural i transmissió d'ideologia* on s'estudien les possibles relacions entre contextos específics i el context sociocultural en el que aquell grup es veu immers.
 - *Sobre la influència de la cultura en l'ensenyança de l'Educació Física* associada amb els processos mediacionals professor-alumne però centrats en el marc socio-cultural del context d'ensenyança.

15.2. Estudis d'anàlisi del mercat laboral

Aquest apartat pretén analitzar els estudis més destacats que s'han realitzat sobre els perfils professionals dels llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (LCAFE).

Així, Mestre (1985) realitza la primera enquesta en aquest sentit als alumnes de l'INEF i ENEF de Madrid on obté que el 64,65% dels estudiants considerava que la seva sortida professional lògica era la de professor d'Educació Física.

Un altre dels primers estudis en l'àrea dels perfils professionals és el que realitza Durán, et al., (1988) on revelava que el perfil professional del llicenciat s'orientava cap a l'àmbit educatiu i la docència, a molta distància d'altres sortides professionals.

La primera *Encuesta Nacional* dirigida per Martínez del Castillo (1991) sobre l'estructura ocupacional de l'esport va revelar una diversificació en l'estructura ocupacional on el 29% eren docents d'Educació Física, i aquest era un sector on s'havia verificat un augment considerable.

En una investigació posterior del mateix Martínez del Castillo (1992) ja va constatar que la demanda qualificada d'ocupació en el sector de l'Educació Física seria coberta amb els llicenciats en Educació Física⁴⁷⁰ i no caldria l'aportació de llicenciats d'altres disciplines. A més, aquest estudi ja preveia que aquest l'oferta de treball en aquest sector s'aniria reduint a mida que s'anaven cobrint les places necessàries.

En estudis posteriors de Martínez del Castillo (1995, 1998) analitza els tipus de formació específica que apareixien en els diferents perfils que podria ocupar un llicenciat en Educació Física o en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. La llicenciatura semblava haver propiciat un millor accés al mercat laboral, malgrat només en el cas de la docència de l'Educació Física a les ensenyances mitges.

A Catalunya, Puig i Viñas (2001) realitzen una enquesta per esbrinar en quins treballs i en quines condicions de treball es troben els llicenciats en l'INEFC de Barcelona. Aquest estudi constata que a 1997, un 75% treballen com a professors d'Educació Física⁴⁷¹ que concorda amb l'estudi de Rivadeneyra, (2003) dels llicenciats a la *Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de Granada* que treballen a Andalusia i on el 76% estava treballant en la docència de l'Educació Física.

⁴⁷⁰ Que era la denominació del Llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport en aquells moments.

Després d'analitzar una sèrie de treballs d'investigació, González i Contreras (2003) conclouen que l'àmbit de la docència està començant a estar saturat i no produeix tants llocs de treball com per absorbir el gran nombre de graduats anuals. Les seves propostes s'orienten cap a nous àmbits de treball (entrenament esportiu, activitat física i salut, gestió esportiva, esport i recreació, entre d'altres).

Segons aquests estudis, en el context europeu, el mercat laboral ofereix una gran diversitat de sortides laborals per als llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, situació que varia molt en funció de cadascun dels països, del model formatiu i la transcendència del fet esportiu i, per tant, no hi ha un mercat homogeni a la Unió Europea.

A més, cal destacar que, al nostre país, l'increment d'ofertes variades de treball no ha anat acompanyada d'una regulació del mercat, amb la qual cosa coexisteixen titulats universitaris amb altres persones que no ho són, la qual cosa dificulta la percepció social sobre la necessitat d'una professionalització, associada a la màxima qualificació formativa.

A la vista dels últims estudis, la docència en Educació Física continua essent la principal ocupació laboral dels llicenciats⁴⁷² i amb una major estabilitat en el treball així com amb les millors condicions econòmiques.

En aquesta línia, a finals de 2006, hem pogut assistir al naixement d'un projecte encarregat pel Consell Català de l'Esport i que dirigeix la Dra. Núria Puig, que és l'Observatori Català de l'Esport⁴⁷³, un instrument adreçat a qui vulgui estudiar l'evolució del fenomen esportiu.

Un dels elements que analitza aquest Observatori són les professions de l'esport existents a Catalunya⁴⁷⁴. En aquest sentit, en el cas del professorat d'Educació Física de Secundària a Catalunya, les dades que ens aporta són:

⁴⁷¹ Dels quals, un 57% exerceixen en centres públics de Secundària i un 25% en centres privats. La resta es reparteix entre Primària i la Universitat.

⁴⁷² Encara que, per anys de graduació, s'observa una significativa tendència a la baixa.

⁴⁷³ Es pot accedir a l'Observatori Català de l'Esport des de <http://www.observatoridelesport.net>. Data de consulta: 16 de març de 2007.

⁴⁷⁴ La font en què es basa la classificació de les professions és el de l'*Estudi dels llocs de treball en l'àmbit de l'esport per a la regulació de l'exercici professional a Catalunya* (INEFC, ECE, COPLEFC, 2005) [document no publicat] encarregat per la Comissió de

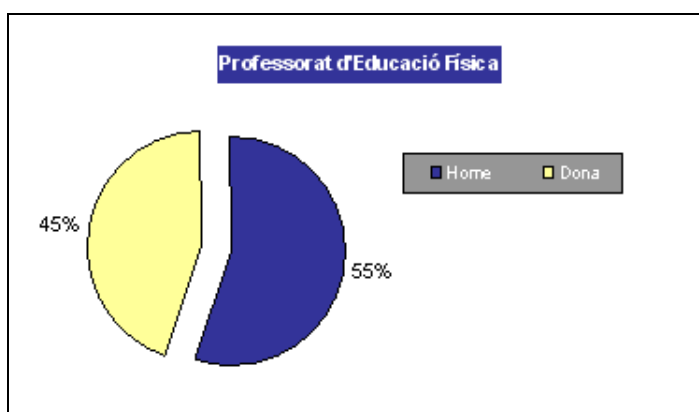
Quadre 43. Distribució del professorat d'Educació Física de Secundària de Catalunya, per gènere

Professorat d'Educació Física			
	Home	Dona	Total
Educació Secundària Obligatòria	642	526	1168

Font: Observatori Català de l'Esport, 2006; a partir de Departament d'Educació 2006.

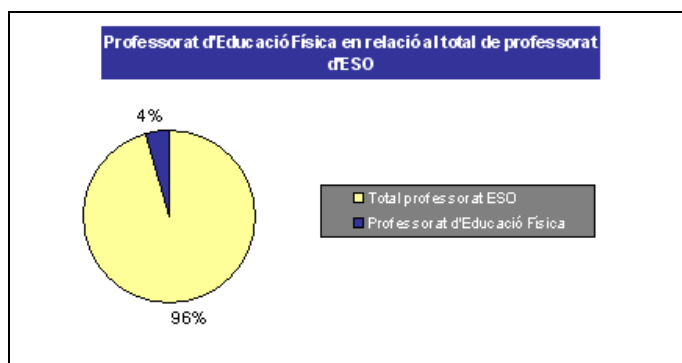
Font: Observatori Català de l'Esport (2006)

Quadre 44. Proporció, per gènere, del professorat d'Educació Física de Secundària a Catalunya



Font: Observatori Català de l'Esport (2006)

Quadre 45. Proporció, de professorat d'Educació Física respecte al total de professorat de Secundària a Catalunya



Font: Observatori Català de l'Esport (2006)

Treball creat per la Secretaria General de l'Esport per a elaborar una nova llei de regulació de les activitats esportives a Catalunya i per a determinar els requisits acadèmics o professionals per desenvolupar-les.

15.3. Estudis sobre identificació de les competències del professor d'Educació Física

Destaquem els estudis més recents sobre les competències del professor d'Educació Física als que hem tingut accés en aquesta recerca⁴⁷⁵.

15.3.1. *I+D en l'esport (Vera i Hernández, 1998)*

Vera i Hernández (1998) a *I+D en el Deporte* posen de manifest i analitzen, segons la idea d'aquell moment sobre les competències que, el professional que és docent imparteix classes de l'assignatura d'Educació Física en centres públics i privats, o bé imparteix Educació Física en centres educatius especialitzats.

Altres professionals com els assessors pedagògics, l'expert en desenvolupament i aprenentatge motor o l'expert en activitat física i salut per a nens i adolescents, treballen en recerca, assessorament i consultoria en centres públics, privats i universitats⁴⁷⁶.

Les línies de recerca i, per tant, les preocupacions del moment, que Vera i Hernández (1998) van recollir relacionades amb l'ensenyança de l'Educació Física van ser les següents: desenvolupament del currículum d'Educació Física, formació del professorat, metodologia de l'ensenyança de l'Educació Física, actituds, interessos i motivacions dels alumnes, desenvolupament de materials didàctics, disseny d'espais didàctics, el tractament del gènere i, per últim, didàctica de l'Educació Física especial.

15.3.2. Mapa de competències i exercici professional (Jiménez Soto, 2001)

Jiménez Soto (2001) recull un mapa de competències professionals en el camp de l'activitat física i l'esport, els nivells que van des del llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport, fins la formació professional superior.

⁴⁷⁵ Font: Programa de Convergència Europea en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 2004. Accessible a <http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/documentos.html>. Data de consulta: 11 de maig de 2005.

Respecte a les competències exclusivament educatives, s'assenyalen com a pròpies dels llicenciats:

1. La docència de l'Educació Física a l'ESO i Batxillerat.
2. La formació de monitors i tècnics esportius de nivell mig i superior, tant en àrees genèriques com en àrees específiques esportives.

Les competències que comparteix el sector educatiu amb altres com la recreació i/o la competició, o els propis d'una especialitat de gestió, serien:

1. Dissenyar, dirigir i coordinar les activitats físiques i esportives en el medi rural.
2. Dissenyar, dirigir, coordinar i programar les activitats físiques per a discapacitats.

Ja Soto (2001) indica que tretze Comunitats Autònomes reconeixen, a les seves Lleis, l'exigència de la titulació, malgrat no s'han desenvolupat reglamentàriament i només s'ha regulat en el cas de l'ensenyança a les diferents etapes educatives⁴⁷⁷.

15.3.3. Estudi sobre les competències del professor d'Educació Física (Boned, et al., 2004)

En *l'Estudio del mercado laboral y las competencias profesionales del titulado* de Carratalá, Mayorga, Mestre, Montesinos i Rubio (2004) es descriuen dos estudis relacionats sobre les competències dels llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport i, concretament, del perfil professional del professorat d'Educació Física.

Aquests autors mencionen la investigació de Boned, Rodríguez, Mayorga i Merino (2004) sobre les competències dels llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (LCAFE) a través d'un qüestionari passat a 92 experts representants de les diferents àrees professionals del LCAFE.

⁴⁷⁶ Denotem que, en aquest cas, el concepte de competència està més utilitzat segons la seva acepció més referida a l'atribució o responsabilitat., comentades al capítol 5, Sobre el concepte i els diferents enfocaments de competència.

⁴⁷⁷ Hores d'ara, al nostre país continua existint un greu buit respecte la regulació de la professió.

Quadre 46. Característiques de la mostra (Boned et al., 2004)

Distribució de la mostra segons àmbits professionals		
ÀMBIT	n	%
Entrenament esportiu (en diferents categories)	42	45,7
Organització i gestió d'entitats i serveis esportius	18	19,6
Activitats en el medi natural	5	5,4
Educació Física (Educació Secundària)	7	7,6
Activitat física i salut	20	21,7
TOTAL.....	92	100,0

Font: Adaptat de Boned, et al. (2004:2)

Per a la recollida de dades es va utilitzar el qüestionari desenvolupat per l'*Instituto de Psicología y Pedagogía* de la *Universidad de Madrid* en l'estudi *DELPHI* sobre Avaluació de Competències en l'alumnat de la Universitat (IPP-UEM, 2001)⁴⁷⁸.

En una primera fase es van realitzar entrevistes amb els degans de les diferents Facultats de la Universitat, així com amb 28 experts de diferents àmbits professionals. L'objectiu d'aquestes entrevistes era recollir informació sobre les característiques que diferenciarien a un recent llicenciat excel·lent⁴⁷⁹ d'un altre que no ho fos.

L'anàlisi qualitatiu de la informació obtinguda va donar lloc a 37 competències que els experts van considerar rellevants per diferenciar l'excel·lència d'un professional a un altre. Aquestes competències venen representades en el quadre següent:

Quadre 47. Competències de major rellevància per als recent llicenciats, segons els experts

1. Capacitat d'anàlisi	14. Capacitat per assignar i distribuir tasques	27. Capacitat d'expressió escrita
2. Capacitat d'escoltar	15. Automotivació	28. Autodisciplina
3. Capacitat de síntesi	16. Capacitat per la recerca d'informació	29. Capacitat per influir en els altres
4. Capacitat per a pensar de forma lògica i sistemàtica	17. Capacitat per establir relacions socials	30. Capacitat per fer i rebre crítiques
5. Capacitat per prendre decisions	18. Perseverança	31. Capacitat per assumir riscos
6. Capacitat per a treballar en equip	19. Capacitat d'innovació /	32. Desig d'èxit personal
		33. Desig de servir als altres

⁴⁷⁸ Aquest document no està publicat i està citat en Boned et al. (2004).

⁴⁷⁹ És a dir, amb un excel·lent potencial per desenvolupar la seva carrera professional.

7. Confiança en un mateix 8. Flexibilitat 9. Identificació amb el projecte / tasca 10. Iniciativa 11. Respecte pels valors ètics 12. Responsabilitat 13. Autoconeixement personal	creativitat 20. Capacitat per integrar coneixement 21. Capacitat de planificació 22. Autoaprenentatge 24. Orientació dels resultats 25. Capacitat d'autocrítica 26. Autocontrol emocional	34. Capacitat per parlar en públic 35. Capacitat per gestionar crisi 36. Capacitat per defensar els drets propis. 37. Capacitat de negociació
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Font: Adaptat d'IPP-UEM (2001)⁴⁸⁰

A partir d'aquestes 37 competències es va elaborar el qüestionari final d'on els experts seleccionats havia de valorar la importància que tenia cadascuna d'elles per fer una feina «brillant» en el corresponent àmbit professional⁴⁸¹.

Les dades obtingudes en l'estudi foren analitzades de manera descriptiva, calculant-se les mitjanes i les desviacions típiques de les valoracions que van fer els experts sobre el grau en que cadascuna de les competències era important per a discriminar a un llicenciat excel·lent. L'escala oscil·lava entre 1 (molt poc important) i el 5 (molt important). A la següent taula es pot observar els resultats corresponents a les 10 competències més valorades.

Quadre 48. Les 10 competències més valorades pels experts

Mitjanes i desviacions típiques de les 10 competències més valorades			
COMPETÈNCIA (Escala 1-5)	n = 92	Mitjana	D. Típica
1. Responsabilitat		4,42	0,71
2. Capacitat de planificació		4,35	0,83
3. Capacitat de prendre decisions		4,29	0,87
4. Confiança en un mateix		4,18	0,92
5. Identificació amb el projecte / tasca		4,16	0,92
6. Capacitat d'escolta		4,13	0,84
7. Iniciativa		4,10	1,04
8. Automotivació		4,02	0,91
9. Capacitat d'innovació / creativitat		4,00	0,99
10. Capacitat per establir relacions socials		4,00	1,08

Font: Boned, et al. (2004:4)

⁴⁸⁰ Extret de Boned, et al. (2004:3).

⁴⁸¹ Aquest treball de camp es va dur a terme entre Octubre i Desembre de 2002.

Per altra banda, també es va procedir a analitzar la importància concedida pels experts a cadascuna de les competències en funció de l'àmbit professional a la que pertanyien.

Així, les 10 més valorades en l'àmbit de la docència de l'Educació Física van ser les que figuren en el següent quadre:

Quadre 49. Les 10 competències més valorades per al docent d'Educació Física segons els experts

Mitjanes i desviacions típiques de les 10 competències més valorades			
COMPETÈNCIA (Escala 1-5)	n = 7	Mitjana	D. Típica
1. Autocontrol emocional		4,57	0,79
2. Capacitat de planificació		4,43	0,53
3. Respecte pels valors ètics		4,14	1,21
4. Capacitat d'innovació / creativitat		4,14	0,69
5. Capacitat per prendre decisions		4,00	0,58
6. Responsabilitat		4,00	1,00
7. Capacitat per gestionar crisis		3,85	1,35
8. Capacitat per anticipar-se als problemes		3,85	1,07
9. Capacitat per a parlar en públic		3,71	1,38
10. Capacitat de relacions socials		3,57	1,27

Font: Modificat de Boned, et al. (2004:4)

Com en aquest estudi els experts representants de l'àmbit de la docència no van ser molt nombrosos, no és possible establir una tendència respecte a les competències més valorades a cada àmbit.

L'estudi conclou amb una descripció del LCAFE competent com aquella «persona responsable i amb confiança en sí mateixa, plena d'iniciativa i capacitat per innovar els processos en els que intervé, utilitzant com a vehicle la creativitat i l'automotivació. Té habilitats per a la presa de decisions i la planificació dels projectes o tasques que desenvolupa i amb els que s'identifica plenament. Tanmateix, domina les habilitats necessàries per poder comunicar-se de manera eficaç (en especial, la capacitat d'escoltar) amb les persones que interactuen en el seu entorn de treball i, a més, té facilitat per establir relacions social» (Boned et al., 2004:5).

Per altra banda, Carratalá, Mayorga, Mestre, Montesinos i Rubio (2004), mencionen el treball de desenvolupament de les competències del LCAFE que va dur a terme per la

Universidad Europea de Madrid durant el curs 2003/2004 creant una assignatura anomenada *Anàlisi de las Competencias Clave del Profesional del Deporte*. Els estudiants es van autoavaluar en les competències considerades més importants per al recent llicenciat. Un cop classificades les competències i prioritzades, els mateixos estudiants van participar en diferents dinàmiques que convidaven a una reflexió posterior guiada pel professor i recollida per cada alumne en el seu diari, que proporcionava al professor informació sobre l'evolució de l'estudiant. Al final del procés, l'estudiant havia de tornar a autoavaluar-se amb el qüestionari inicial i detectar si havien canviat les seves prioritats respecte a la importància que atorgaven a les competències assenyalades al qüestionari.

En el *Plan de Formación en Competencias Profesionales* que va portar el mateix equip a la Universidad Europea de Madrid, el claustre de professors de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte va determinar que per al professorat d'Educació Física a Secundària, les sis competències més importants eren:

1. Autocontrol emocional.
2. Capacitat per a integrar coneixements.
3. Capacitat per establir relacions socials.
4. Respecte pels valors ètics.
5. Desig de servir als altres.
6. Capacitat per fer i rebre crítiques.

Un altre estudi dins del mateix *Plan de Formación en Competencias Profesionales* va adjudicar, a partir d'un qüestionari, administrat a professionals de l'esport, un llistat sobre les competències del llicenciat que es volgués dedicar a la docència a Secundària⁴⁸². Una discussió posterior sobre els resultats va permetre la determinació dels perfils en funció de les coincidències de les sis competències més valorades en l'estudi anterior.

⁴⁸² Autocontrol emocional, capacitat de planificació, capacitat d'innovació, respecte pels valors ètics, responsabilitat i capacitat per a prendre decisions.

A partir d'aquí, es van determinar *competències essencials* i *competències complementàries*⁴⁸³ i, en aquest sentit, es van considerar competències essencials per a la docència de l'Educació Física:

1. Autocontrol emocional
2. Respecte pels valors ètics

I com a competències complementàries per a la docència de l'Educació Física:

1. Capacitat per a integrar coneixements.
2. Capacitat per a establir relacions socials.
3. Capacitat per a fer i rebre crítiques.
4. Capacitat de planificació.
5. Capacitat d'innovació.
6. Responsabilitat.
7. Capacitat per a prendre decisions.

15.3.4. Les competències del professor d'Educació Física en el Títol de Grau – ANECA (2006)

Per elaborar el *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (ANECA, 2006) dins del Programa de Convergència Europea de l'ANECA, hi ha contribuït molta gent i s'ha fet un gran esforç per involucrar a tots els sectors implicats, oferint informació i vies de participació, a través de diferents canals.

En un primer moment l'ANECA (2004c) dóna a conèixer la *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* que va coordinar Fernando del Villar i on, per donar suport empíric a la definició de les competències específiques i els continguts disciplinars es realitza un treball amb els següents propòsits, entre d'altres (2006:203):

⁴⁸³ Es consideren essencials aquelles sobre les que apareix una coincidència total i les complementàries són les que apareixen dins de les sis més valorades pels professors o professionals de l'esport però sense tenir coincidència entre els dos grups (però no per això menys importants).

- (1) Analitzar l'opinió del professorat universitari i de les societats científiques sobre les necessitats acadèmiques i científiques i les competències professionals dels titulats.
- (...)
- (3) Conèixer l'opinió dels titulats, de les institucions i dels empleadors sobre les competències professionals necessàries.
- (4) Definir, a partir de les dades recollides, les competències transversals i específiques, en cadascun dels perfils professionals del titulat en CAFE.

Per a la realització del treball de camp es va decidir analitzar als professors universitaris que imparteixen la titulació, als graduats que s'han format als últims cinc anys, als professionals que fa més de cinc anys que treballen i els alumnes d'últim any de carrera.

El treball realitzat ha fet servir una metodologia qualitaquantitativa amb una primera part a partir d'entrevistes i grups de discussió i una segona part, amb diversos qüestionaris passats a les poblacions descrites abans.

Quadre 50. Tamany de la mostra (ANECA, 2004)

SUBMOSTRES	Univers	Error Estadístic	Tamany de la mostra	Índex de ponderació
Docents	910	± 2,5 %	572	0,36
Alumnes	2791	± 3,51 %	616	1,02
Graduats	3877	± 3,99 %	524	1,7
GLOBAL	7578	± 2,09 %	1712	

Font: *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA (2004c:209)

Quadre 51. Aplicació dels coeficients de ponderació

	SUBMOSTRES			TOTAL
	Docents	Alumnes	Graduats	
Univers	910	2796	3877	7586
Percentatge	12	37	51,1	100
Mostra	572	616	524	1712
Percentatge	33,4	36	30	100
Ponderador	(12/33,4) 0,36	(37/36) 1,02	51,1/30 1,7	
<i>Valoració del contingut disciplinar com 4-5</i>				
Mostra	300	280	250	800
Distribució percentual ponderada	300/0,36*1712 6,3%	280/1,02*1712 16%	250/1,7*1712 25%	46,7%

Font: *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA (2004c:211)

A continuació procedirem a destacar els resultats d'aquests estudis fent referència al cas que ens ocupa sobre el perfil dels professors d'Educació Física.

15.3.4.1. Estudi de les competències genèriques

Per avaluar la importància de les competències genèriques o transversals es va enquestar als professors universitaris (docents) i als professionals amb els qüestionaris dissenyats per l'ANECA⁴⁸⁴.

Amb l'objectiu de poder analitzar la formulació i la conceptualització del terme de competència professional que va emprar l'ANECA en el seu estudi (2004c) a la pàgina següent trobem el qüestionari que es va fer servir per a la valoració de les competències genèriques de la llicenciatura en Ciències de l'Activitat Física i l'esport en funció del perfil professional.

Quadre 52. Qüestionari utilitzat per a la valoració de les competències genèriques de la llicenciatura, en relació al perfil professional

On 1: Gens important; 2: Poc important; 3: Regular; 4: Bastant important; 5: Molt important

Les competències genèriques de la llicenciatura, en relació al perfil del professor d'Educació Física	Valor
Competències instrumentals	
1. Capacitat d'anàlisi i síntesi	
2. Capacitat d'organització	
3. Comunicació oral i escrita en llengua nativa	
4. Coneixement d'una llengua estrangera	
5. Coneixement d'informàtica relatiu a l'àmbit de la docència	
6. Capacitat de gestió de la informació	
7. Resolució de problemes	
8. Presa de decisions	
Competències personals	
9. Treball en equip	
10. Treball en un context internacional	
11. Habilitats en les relacions interpersonals	
12. Reconeixement de la diversitat i multiculturalitat	
13. Raonament crític	
14. Compromís ètic	
Competències sistèmiques	
15. Aprenentatge autònom	
16. Adaptació a noves situacions	
17. Lideratge	
18. Creativitat	
19. Coneixement d'altres conductes i costums	
20. Iniciativa i esperit emprenedor	
21. Motivació per la qualitat	
22. Sensibilitat cap als temes mediambientals	

Font: Adaptat de *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA (2004c:214)

D'aquests qüestionaris es van obtenir els següents resultats:

Quadre 53. Competències generals més valorades. Dades globals
Resum de la comparació entre professorat universitari i professionals

PROFESSORAT UNIVERSITARI	PROFESSIONALS
- Adaptació a les noves situacions	- Motivació per la qualitat
- Motivació per la qualitat	- Habilitats en relacions interpersonals
- Compromís ètic	- Capacitat d'organització i planificació
- Iniciativa i esperit emprenedor	- Presa de decisions
- Capacitat d'organització i planificació	- Compromís ètic

Font: *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA (2004c:213)

⁴⁸⁴ Els diferents qüestionaris emprats es troben accessibles a <http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/documentos.html> . Data de consulta: 22 de gener de 2007.

Quadre 54. Competències generals. Comparació entre professorat universitari i professionals

COMPETÈNCIES GENÈRIQUES DOCENTS-PROFESSIONALS	Docents	Professionals
COMPETÈNCIES INSTRUMENTALS	Mitjana	Mitjana
1. Capacitat d'anàlisi i de síntesi	4,27	4,15
2. Capacitat d'organització i planificació	4,27	4,39
3. Comunicació oral i escrita en la llengua nativa	4,14	4,19
4. Coneixement d'una llengua estrangera	3,69	3,68
5. Coneixements d'informàtica relatius a l'àmbit	3,84	4,03
6. Capacitat de gestió de la informació	4,09	4,03
7. Resolució de problemes	4,34	4,23
8. Presa de decisions	4,39	4,36
TOTAL INSTRUMENTALS	4,15	4,13
COMPETÈNCIES PERSONALS	Mitjana	Mitjana
9. Treball en equip	4,19	4,14
10. Treball en un context internacional	3,51	3,51
11. Habilitats en les relacions interpersonals	4,37	4,42
12. Reconeixement de la diversitat i multiculturalitat	4	4
13. Raonament crític	4,27	4,12
14. Compromís ètic	4,52	4,35
TOTAL PERSONALS	4,14	4,09
COMPETÈNCIES SISTÈMIQUES	Mitjana	Mitjana
15. Aprenentatge autònom	4,11	4,13
16. Adaptació a noves situacions	4,84	4,32
17. Lideratge	4,03	4,17
18. Creativitat	4,06	4,28
19. Coneixement d'altres cultures i costums	3,58	3,73
20. Iniciativa i esperit emprenedor	4,49	4,18
21. Motivació per la qualitat	4,61	4,52
22. Sensibilitat cap a temes mediambientals	4,01	4,08
TOTAL SISTÈMIQUES	4,21	4,17
TOTAL GLOBAL	4,16	4,13

Font: *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA (2004c:214)

A partir d'aquí, l'estudi realitza un anàlisi de les dades en funció dels perfils professionals a partir de la valoració que han realitzat els col·lectius de professorat universitari i els professionals.

L'anàlisi de les dades permet establir una jerarquitització de la importància de les competències genèriques, segons els diferents perfils professionals, d'acord a la valoració

coincident de docents i professionals on en el cas professors d'Educació Física i entrenadors esportius obtenen puntuacions molt altes.

Així doncs, abordant el cas que ens ocupa, cal destacar que en el perfil de docents d'Educació Física, destaca de forma diferenciadora, segons l'estudi coordinat per Del Villar (2006), l'aparició de tres competències rellevants: la comunicació (valorada pels dos col·lectius), les habilitats interpersonals (professors universitaris) i la presa de decisions (professionals).

A continuació es presenta un quadre comparatiu, de la valoració que fan els professors universitaris i els mateixos professionals professors d'Educació Física, sobre les competències generals més importants per la docència de l'Educació Física.

Quadre 55. Competències generals més valorades en el perfil del professor d'Educació Física
Resum de la comparació entre professorat universitari i professionals

PROFESSORAT UNIVERSITARI	PROFESSIONALS
- Compromís ètic	- Presa de decisions
- Motivació per la qualitat	- Compromís ètic
- Comunicació oral i escrita en llengua nativa	- Comunicació oral i escrita en llengua nativa
- Capacitat d'organització i planificació	- Motivació per la qualitat
- Habilitats en les relacions interpersonals	- Capacitat d'organització i planificació

Font: *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. ANECA (2004c:215)

15.3.4.2. Estudi de les competències específiques

Per valorar les competències específiques dels graduats, al 2004 es va elaborar un qüestionari que incloïa una relació de competències professionals, dissenyades per un grup de professors universitaris, especialistes en cada camp professional⁴⁸⁵.

En el qüestionari se'ls demana que indiquin el grau d'importància que consideren que té que un estudiant adquireixi determinada competència durant la seva formació de llicenciatura. I aquesta valoració⁴⁸⁶ que la faci respecte a una formació bàsica i comuna i també en relació a una formació especialitzada i optativa.

Quadre 56. Formulació de les competències específiques emprat en el qüestionari del grup de treball del Programa de la Convergència Europea (ANECA)

Competencias específicas	Formación básica y común	Formación especializada y optativa
1. Ser capaz de realizar la planificación, evaluación y desarrollo de los programas de enseñanza de la actividad física y el deporte, en sus diferentes niveles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
2. Ser capaz de seleccionar y utilizar métodos, estrategias y técnicas adecuadas de enseñanza en el ámbito de la actividad física y el deporte, en sus diferentes niveles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
3. Ser capaz de evaluar el progreso en el aprendizaje que se deriva del proceso de enseñanza.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
4. Ser capaz de utilizar las tecnologías actuales para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
5. Ser capaz de diseñar, programar y evaluar secuencias de enseñanza-aprendizaje de habilidades motrices.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
6. Ser capaz de detectar las dificultades respecto al aprendizaje motor y a la coordinación del movimiento, a lo largo del ciclo vital.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
7. Ser capaz de identificar, evaluar y pronosticar las características psico-sociales que favorecen o dificultan el desarrollo de la competencia motriz.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
8. Ser capaz de evaluar y pronosticar el nivel de las habilidades psicológicas que favorecen la práctica de la actividad física y del deporte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
9. Ser capaz de evaluar y pronosticar el nivel de competencia motriz alcanzado mediante la práctica de la actividad física y del deporte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

⁴⁸⁵ Els experts universitaris (on hi havia 1 expert en l'àmbit de la docència) van treballar en *focus group* a partir de l'anàlisi de l'evolució del mercat laboral en cada camp professional, l'anàlisi de l'estat del coneixement desenvolupat en cada camp professional i l'anàlisi de les investigacions que han estudiat les competències professionals pròpies de cada perfil.

⁴⁸⁶ Seguint una escala de Likert de l'1 al 5, on 1=Res; 2=Poc; 3=Regular; 4=Bastant i 5=Molt.

10. Ser capaz de transmitir actitudes y valores educativos que favorezcan la adherencia a la pràctica regular de actividad física.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
11. Ser capaz de analizar y evaluar los factores biomecánicos, asociados a una mejora del entrenamiento y la competeción.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
12. Ser capaz de establecer los principios básicos de entrenamiento en los diferentes momentos evolutivos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
13. Ser capaz de identificar y aplicar al entrenamiento los principios fisiológicos que intervienen en la adaptación al esfuerzo deportivo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
14. Ser capaz de identificar y desarrollar las capacidades físicas que capacitan al deportista para competir con éxito en el deporte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
15. Ser capaz de identificar, evaluar y desarrollar los factores técnico-tácticos que capacitan al deportista para competir con éxito en el deporte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
16. Ser capaz de programar y desarrollar el entrenamiento específico de los deportes, basándose en conocimientos científicos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
17. Ser capaz de diagnosticar y evalura el rendimiento deportivo y pronosticar su evolución.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
18. Ser capaz de utilizar las tecnologías específicas para el entrenamiento y la valoración del rendimiento deportivo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
19. Ser capaz de planificar, organizar y controlar el proceso de entrenamiento en sus diferentes niveles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
20. Ser capaz de ejercer funciones de organización, supervisión y control de las competiciones deportivas en sus diferentes niveles.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
21. Ser capaz de evaluar, diagnosticar y pronosticar los niveles alcanzados en las capacidades físicas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
22. Ser capaz de identificar los elementos biomecánicos favorecedores de la calidad de vida.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
23. Ser capaz de identificar las variables psicológicas que favorecen el desarrollo de la condición física.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
24. Ser capaz de desarrollar y programar el acondicionamiento físico para la salud, adaptado a diversos tipos de poblaciones, a lo largo del ciclo vida.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
25. Ser capaz de diagnosticar y evaluar la condición física en relación con la salud.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
26. Ser capaz de identificar y aplicar la prescripción de ejercicio orientada hacia la salud, de acuerdo a los principios fisiológicos que intervienen en la adaptación al esfuerzo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
27. Ser capaz de determinar las características de una nutrición adecuada para la pràctica de la actividad física y el deporte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
28. Ser capaz de identificar los factores biomecánicos de riesgo de las lesiones, en la pràctica de la actividad física y el deporte.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
29. Ser capaz de diagnosticar y evaluar la evolcuión de la adherencia a la pràctica de la actividad física y el deporte, en las diferentes poblaciones.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
30. Ser capaz de diseñar pruebas de aptitud física destinadas a la selección de personal.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
31. Ser capaz de realizar la supervisión, dirección y evaluación de programas de actividades deportivas y recreativas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
32. Ser capaz de seleccionar el material y equipamiento deportivo adecuado para cada tipo de actividad, en función de su potencial educativo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
33. Ser capaz de identificar las características técnicas para el diseño y planificación de los diferentes tipos de espacios deportivos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

34. Ser capaz de reconocer los criterios biomecánicos de diseño, para la adquisición de equipamiento deportivo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
35. Ser capaz de discernir sobre el papel de las diferencias culturales en la práctica de actividades deportivas y recreativas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
36. Ser capaz de distinguir entre entornos psicosociales favorables o desfavorables en la práctica de actividades deportivas y recreativas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
37. Ser capaz de realizar la supervisión, evaluación y diagnóstico de entidades y organizaciones deportivas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
38. Ser capaz de dirigir grupos humanos (técnicos y de servicios) en la gestión de equipamientos e instalaciones deportivas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
39. Ser capaz de realizar planes de evaluación de la calidad de los servicios deportivos, a partir de indicadores económicos, sociales y educativos.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
40. Ser capaz de detectar necesidades de práctica deportiva, y elaborar programas que satisfagan la demanda.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
41.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
42.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
43.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Font: Documentos del Programa de Convergencia Europea de las Ciencias del Deporte en el Espacio Europeo⁴⁸⁷

En el cas del docent d'Educació Física, s'aprecia la gran coincidència en la valoració del professorat universitari i els professionals, ja que presenten valoracions idèntiques sobre les principals competències dels docents d'Educació Física en l'Educació Secundària i són:

Quadre 57. Competències específiques més valorades en el perfil del docent d'Educació Física

COINCIDÈNCIA EN LA VALORACIÓ DEL PROFESSORAT UNIVERSITARI I DELS PROFESSIONALS
- Capacitat per a transmetre actituds i valors
- Capacitat per seleccionar i utilitzar els mètodes d'ensenyança
- Capacitat de planificar, avaluar i desenvolupar programes d'ensenyança

Font: Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. ANECA (2004c:219)

⁴⁸⁷ Documents en xarxa accessibles a la pàgina de la Facultat de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura a <http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/documentos.html>. Data de consulta: 22 de gener de 2007.

16.3.4.3. Contrast amb els empleadors

Amb l'objectiu de conèixer l'opinió dels empleadors, i donada la dificultat temporal per accedir a les seves opinions d'una forma més extensa, es va decidir realitzar una comparació amb un grup d'ocupadors o empleadors, representants dels diferents camps professionals.

En base a això, es va organitzar un grup de discussió en el que van participar experts empleadors representatius del mercat laboral en els cinc camps professional⁴⁸⁸ (i, igualment es va realitzar una entrevista personal amb cadascun dels participants)⁴⁸⁹, amb els objectius de (ANECA, 2004:228):

1. Conèixer les necessitats de formació dels llicenciats en funció de l'evolució del mercat de treball.
2. Definir les àrees bàsiques comunes de formació per tots els llicenciats.
3. Descriure les deficiències observades en els nous graduats.
4. Conèixer les necessitats específiques de formació per cada àmbit.
5. Contrastar la proposta de disseny del Títol de Grau.

Com a conclusions d'aquest treball amb els empleadors, van sorgir una sèrie de propostes generals que, donada la complexa, variada i accelerada transformació del mercat laboral, suggerien i consideraven que calia:

- Avançar en l'especialització temprana.
- Disminuir la troncalitat i, a la vegada, considerar els continguts de les troncal per dotar-les d'un major caràcter procedimental i aplicat.
- Ampliar i millorar els pràcticum específics per a facilitar la incorporació al mercat.

⁴⁸⁸ En l'àmbit de la Docència en Educació Física es va comptar amb la presència de Juan Carlos Luis Pascual (Catedràtic de Secundària d'Educació Física, ex-assessor de formació de l'Àrea d'Educació Física en la Subdirecció de Madrid-Este i professor associat a la Facultat de Educació de la Universidad Complutense de Madrid).

⁴⁸⁹ D'aquesta manera, la Facultat de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Europea de Madrid va organitzar, el 27 de maig de 2004, la celebració d'una reunió d'experts empleadors dels diferents àmbits (Docència, Entrenament esportiu, Activitat Física i Salut, Gestió esportiva i Recreació).

- Dotar als subjectes de competències generals que els permeti exercir funcions de direcció i interrelació personal i, a la vegada, flexibilitat i capacitat d'adaptació als canvis sorgits de les necessitats de mercat.
- Implementar una formació específica en habilitats socials, donat que la interacció directa amb persones l'exigeix.

I, concretament per a l'àmbit de la docència en Educació Física, d'aquest grup de discussió es conclouïa que (ANECA, 2004:231-232):

- Preocupa la necessitat de garantir la troncalitat i l'essencialitat dels coneixements i competències docents de l'Educació Física per no perdre la referència i no ser envaïts per altres àrees.
- S'ha de garantir la formació específica docent per a tots els llicenciats, posant èmfasi en les competències per aplicar els coneixements docents en qualsevol entorn educatiu.
- S'ha de millorar el coneixement dels processos d'avaluació coherents amb les pedagogies actives i els processos d'aprenentatge.
- Cal estimular als llicenciats a la formació continuada per evitar l'acomodament i la manca de motivació, mitjançant les competències de responsabilitat, iniciativa i renovació.

16.3.4.4. Les competències específiques en el Títol de Grau de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport

Finalment, i després d'aquest estudi i proposta (ANECA, 2004c), la definició dels objectius del títol de grau es fa a partir de l'estat del coneixement en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport, de la situació del títol a Europa i a Espanya i de l'anàlisi del mercat laboral del llicenciat i del resultat dels qüestionaris i, finalment, apareixen en una estructura de tres nivells (ANECA, 2006:253-255):

- Coneixements disciplinars bàsics (sabers).
- Competències professionals específiques (saber fer específic).

- Competències instrumentals (saber fer comú).

Des del principi, l'ANECA va entendre que havia de definir els objectiu de manera que la pròpia universitat pogués avaluar els resultats de la formació. L'orientació dels objectius, en termes de resultats d'aprenentatge va conduir a formular objectius per a cadascun dels nivells anteriors.

Nosaltres ens centrarem en aquelles que es descriuen sota l'epígraf de competències professionals de forma coherent amb el concepte aplicat que defensem al llarg de la tesi.

Així doncs, pel que fa referència als objectius relacionats amb l'aprenentatge dels coneixements aplicats o de les competències professionals específiques, trobem (ANECA, 2006:254-255):

1. Dissenyar, desenvolupar i avaluar els processos d'ensenyança-aprenentatge relatius a l'activitat física i l'esport, amb atenció a les característiques individuals i contextuals de les persones.
2. Promoure i avaluar la formació d'hàbits perdurables i autònoms de pràctica de l'activitat física i de l'esport.
3. Planificar, desenvolupar i controlar el procés d'entrenament en els seus diferents nivells.
4. Aplicar els principis fisiològics, biomecànics, comportamentals i socials, als diferents camps de l'activitat física i l'esport.
5. Avaluar la condició física i prescriure exercicis físics orientats a la salut.
6. Identificar els riscos que es deriven per a la salut, de la pràctica d'activitats inadequades.
7. Planificar, desenvolupar i avaluar la realització de programes d'activitats físico-esportives.
8. Elaborar programes per a la direcció d'organitzacions, entitats i instal·lacions esportives.
9. Seleccionar i saber utilitzar el material i equipament esportiu adient per a cada tipus d'activitat.

D'altra banda, també voldríem fer constar pel que es refereix als objectius relacionats amb l'aprenentatge de destreses⁴⁹⁰ instrumentals, les següents (ANECA, 2006:255):

1. Comprendre la literatura científica de l'àmbit de l'activitat física i l'esport en llengua anglesa i en altres llengües de presència significativa en l'àmbit científic.
2. Saber aplicar les tecnologies de la informació i comunicació (TIC) a l'àmbit de les Ciències de l'Activitat i l'Esport.
3. Desenvolupar habilitats de lideratge, relació interpersonal i treball en equip.
4. Desenvolupar competències per a l'adaptació a noves situacions i resolució de problemes i per a l'aprenentatge autònom.
5. Desenvolupar hàbits d'excel·lència i qualitat en l'exercici professional.
6. Conèixer i actuar dins dels principis ètics necessaris per al correcte exercici professional.

A partir d'aquí, es va procedir a fer una selecció de les competències bàsiques per a cadascun dels perfils professionals, que són les que haurien d'assolir al final del període formatiu, a fi i efecte de garantir una inserció professional qualificada, independentment de que al llarg de la formació permanent hagin de realitzar una formació més especialitzada en el camp professional en el que treballin.

A continuació es presenten les competències professionals bàsiques del perfil del professor d'Educació Física, enunciant-hi les competències específiques a l'àmbit laboral i l'aplicació de les competències professionals comunes a aquest camp (ANECA, 2006:260):

Competències professionals específiques del docent d'Educació Física:

1. Dissenyar, desenvolupar i avaluar els processos d'ensenyança-aprenentatge relatius a l'activitat física i l'esport amb atenció a les característiques individuals i contextuals de les persones.
2. Promoure i avaluar la formació d'hàbits perdurables i autònoms de pràctica de l'activitat física i de l'esport entre la població escolar.

⁴⁹⁰ En aquest punt, ANECA (2006:255) utilitza el terme "destreses instrumentals" substituint el que abans havia anomenat com "competències instrumentals".

Competències professionals comuns:

3. Aplicar els principis fisiològics, biomecànics, comportamentals i socials, en la proposta de tasques a ensenyar en el context educatiu.
4. Identificar els riscos que es deriven per a la salut dels escolars, de la pràctica d'activitats físiques inadequades.
5. Planificar, desenvolupar i avaluar la realització de programes d'esport escolar.
6. Seleccionar i saber utilitzar el material i equipament esportiu, adequat per a cada tipus d'activitat en l'Educació Física.

16.3.4.5. Indicadors específics per a l'avaluació de la qualitat del Títol de Grau de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport

Dels indicadors generals que s'ha establert per a l'avaluació de l'acreditació dels títols universitaris ANECA (2004a, 2004b), se'n destaquen aquells que són proposats de forma específica per al títol de Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport (ANECA, 2006:277-279):

1. L'avaluació de l'organització de l'ensenyança, ha de valorar bàsicament la ràtio alumne- professor en les classes pràctiques⁴⁹¹.
2. La valoració personal (PAS) que recolza la docència⁴⁹².
3. L'avaluació dels recursos materials (instal·lacions esportives, aules, equipaments esportius, material didàctics, equipament audiovisual, punts de connexió a Internet, fons documental, accés *on-line* a revistes científiques, laboratoris⁴⁹³ i sales per al treball autònom⁴⁹⁴).
4. L'avaluació dels procés formatiu, ha de valorar l'accés dels estudiants a les instal·lacions (aules) esportives per a treballar de forma autònoma i l'existència de cursos o jornades d'orientació acadèmica adreçats als alumnes nous.

⁴⁹¹ Classe pràctica en instal·lació esportiva: fins a 25 alumnes; pràctiques en laboratori: fins a 10 alumnes i acció tutorial per a treball en grup: fins a 15 alumnes.

⁴⁹² Existència de tècnics especialistes (tècnics de laboratori, d'instal·lacions esportives i de manteniment) amb titulació específica segons la plaça que ocupa i l'existència d'un programa de formació i actualització del PAS:

⁴⁹³ Es valorarà un mínim de 4 laboratoris de les següents àrees: fonaments biològics i mecànics de la motricitat humana; fonaments comportamentals i socials de la motricitat; anàlisi de l'ensenyança esportiva i rendiment esportiu.

⁴⁹⁴ Sala d'informàtica, sala d'audiovisuals, sala d'estudi a la biblioteca i sala de treball en grup.

Resum

Sens dubte, ens trobem immersos en un moment de gran dinamisme i de canvis en el marc de l'educació superior que no només afecta a Europa, sinó que depassa les seves fronteres. Aquests canvis venen originats per la necessitat de crear un espai de trobada amb l'objectiu de buscar acords que permetin millorar la qualitat, la transparència i la mobilitat en la formació superior.

Tot això ens està conduint a processos que exigeixen una reflexió constant al voltant de l'educació superior, en quant a la identificació dels objectius de l'ensenyança i la selecció dels continguts, activitats, metodologia i estratègies d'avaluació. Es fa precís revisar el rol del docent i el de l'alumne a partir dels nous paradigmes que plantegen una educació molt més centrada en els alumnes i en base a competències.

Recordem que la nostra Tesi fa un planteig inicial d'analitzar com l'enfocament de les competències professionals pot contribuir a millorar els processos formatius en el marc de l'educació superior, de manera que s'ajusti, de forma òptima, la formació amb les necessitats socials i laborals i, per tant, calia fer una aproximació al concepte i als enfocaments actuals de les competències professionals, alhora que cercar experiències i estudis al voltant de les mateixes, en concret, en l'àmbit de la docència de l'Educació Física en Secundària a Catalunya.

D'entrada, el que podem verificar, en base a l'anàlisi que hem realitzat del concepte competències, és la polisèmia d'aquest terme. No obstant, això està suposant un autèntic problema ja que la dificultat en definir-lo creix amb la necessitat d'emprar-lo.

Així doncs, la competència professional fa referència, bàsicament, a les atribucions, funcions, tasques i rols d'un treballador per a realitzar, de forma adequada, el que se li requereix en el seu lloc de treball i que són la conseqüència d'un procés formatiu (que no només prové de l'àmbit acadèmic sinó també de la mateixa experiència laboral).

Les competències professionals són considerades com un recurs clau de cara a la competitivitat, desenvolupament i assoliment de l'èxit en les organitzacions. Alhora, són

vistes com requisits essencials per a l'eficàcia professional de la persona i imprescindibles per a la política de recursos humans de les organitzacions, empreses i institucions i, especialment de la formació.

D'altra banda, aquest terme porta implícita una gran complexitat ja que es tracta d'un concepte intangible, donat que no es veuen les competències, sinó les persones competents, la qual cosa implica evidents dificultats en l'ús general i l'avaluació del terme.

Un cop hem analitzat els diferents enfocaments que s'han donat, i es donen, sobre les competències professionals, ens situem més propers a un plantejament integrat, relacional, holístic i constructivista ja que resulta més globalitzador, facilita la seva comprensió i supera les limitacions dels enfocaments centrats en la tasca i en el perfil.

Des d'aquesta perspectiva, considerem que la competència és la relació existent entre aspectes interns i externs de la persona. És a dir, el mateix procés d'adquisició i demostració, així com la pròpia acceptació, evoluciona cap a l'increment efectiu de la capacitat per a posteriors millores o per adquirir noves competències.

Així doncs, entenem les competències com el conjunt de sabers (coneixements, procediments i actituds) combinats, coordinats i integrats, que cal mobilitzar en la seva posada en acció; adquirits a través de l'experiència (formativa i professional) i que permet al subjecte resoldre autònomament allò que adaptar-se a les necessitats i requeriments de contextos concrets.

Aquest fet comporta una problemàtica en el plantejament de base per les seves implicacions en la formació ja que, amb les competències professionals, s'està fent referència a l'especialització davant la polivalència de la formació.

Des d'una visió més humanista de l'educació superior, a la que ens adscriuim sense pal·liatius, es fa crítica a un plantejament excessivament orientat a l'eficàcia i l'assoliment de l'èxit laboral, malgrat és un element del què no se'n pot prescindir o restar-ne al marge. Això vol dir que les competències van més enllà d'una pura especialització tècnica per incloure dimensions personals, acadèmiques i socials. Dit d'una altra manera, cal

entendre que el comportament purament tècnic i metodològic sempre va acompanyat d'un comportament personal i social.

Les competències i les habilitats, s'aprenen. El centre de transmissió, adquisició i realització de les competències es troba tant dins de les pràctiques formals com informals de la vida quotidiana o professional, tant de forma explícita com de forma tàcita.

Les diferents experiències i estudis analitzats mostren una tendència orientada cap a la polifuncionalitat com a conseqüència de la ràpida evolució tècnica i econòmica del món professional.

La conseqüència sembla òbvia. La formació de inicial, o de grau, amb una visió o projecció polivalent, hauria d'apostar més per les competències genèriques (transversals, bàsiques, socials, participatives), mentre que l'atenció de la formació de postgrau i continuada estaria més en consonància amb les competències específiques (tècniques), malgrat també pugui recaure en l'increment o desenvolupament d'algunes competències generals, quedant sense ubicar, amb claredat, aquelles més de caire metodològic.

Però la complexitat de l'enfocament de les competències no finalitza únicament en la seva conceptualització o classificació sinó que tot just acaba de començar. Ja es poden divisar els següents problemes: el de la seva identificació i avaluació.

En aquesta direcció, i per abordar un altre dels objectius d'aquest treball, s'han revisat els diferents mètodes que s'empren per identificar les competències professionals d'una determinada ocupació o lloc de treball. De tots ells destaca i gaudeix d'un ampli reconeixement internacional, el mètode emprat en el Projecte Tuning i que, tot just, es troba iniciant el seu procés a l'Amèrica Llatina.

Creiem que el mètode utilitzat pel Projecte Tuning, dut a terme en diferents fases, ha estat l'inspirador d'altres experiències, sovint de caire nacional o regional, i reuneix els principis fonamentals de l'anàlisi funcional que combina l'estudi tecnològic i sectorial amb el contrast amb els diferents agents que s'hi veuen implicats.

No obstant, el Projecte Tuning, que sí ha treballat en l'àrea temàtica de les Ciències de l'Educació, no ha fet un apropament a l'àmbit específic de l'Educació Física on, malgrat moltes de les conclusions del projecte en són vàlides i comunes, la nostra àrea d'estudi té unes característiques pròpies i particulars, en requeriria un anàlisi específic. Aquest anàlisi de l'ocupació del docent en Educació Física de Secundària a Catalunya es convertiria en la base per a l'elaboració, no només de les normes o marcs de referència, sinó també dels programes de formació.

Així, la integració en una norma de competència dels seus diferents components –les unitats, els elements, les evidències i els criteris de competència, el camp d'aplicació, les evidències de coneixement i les guies per a l'avaluació–, és, al seu temps, la base per a l'elaboració dels currículums de formació basats en competències professionals.

Als seus inicis, una crítica freqüent a aquesta metodologia es referia a la seva forta orientació cap a l'elaboració de normes de competència, més que de programes de formació. No obstant això, amb el temps s'han conegut molt bones adaptacions metodològiques que permeten elaborar currículums de formació a partir de l'anàlisi funcional. Una representació d'aquests mètodes amb orientació a la formació els hem trobat en els mètodes DACUM, AMOD i SCID.

Un aspecte fonamental en la formació basada en les competències professionals és la correspondència necessària entre les competències requerides en les diferents ocupacions i els continguts dels programes formatius. Per aquesta raó, el procés d'abocar les competències identificades en els currículums de formació és imprescindible per mantenir la pertinència dels programes formatius.

Al llarg de l'estudi s'han destacat i il·lustrat diverses experiències que han permès fer un seguiment del procés seguit en l'elaboració del currículum a partir de les competències identificades. En particular, es pot fer referència a la metodologia utilitzada per CONALEP, SENAI, SENA, INTECAP, INEM, MEC i Consell Català de l'Esport, entre d'altres.

Recentment, molts països defineixen aquests marcs de referència per harmonitzar les seves polítiques d'ocupació, formació i educació. Així mateix, la introducció d'aquests

marcs millora notablement la mobilitat i crea els camins per a fer realitat el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida. A més, fer-ho d'aquesta manera fa que les normes de competència serveixin com a referent d'actuació professional a partir del qual és factible avaluar (o autoavaluar-se) el grau de desenvolupament d'un treballador i detectar les àrees de competència en les quals necessita millorar per ser considerat competent.

És fonamental en l'elaboració dels currículums de formació, establir els elements de competència, les evidències i els criteris de competència que poden convertir-se en orientadors per a l'especificació d'objectius de la formació i els objectius d'aprenentatge a cadascun dels mòduls definits. Així, d'una banda, els ocupadors sabran què esperar d'un programa de formació basat en una norma de competència o marc de referència i, d'altra, els mateixos estudiants sabran quin serà el contingut formatiu i quins són els requeriments que precisen i, per tant, afavorirà l'autoregulació dels aprenentatges per part dels alumnes i professionals.

L'avaluació de les competències adquireix una dimensió molt més objectiva quan és realitzada comparant amb un marc de referència o norma de competència laboral, ja que el desenvolupament es verifica en relació amb el contingut d'aquesta, obviant eventuais elements subjectius i facilitant la mobilitat. Els professionals hauran de conèixer el marc de referència a partir del qual seran avaluats. Tenir una eina d'aquestes característiques beneficiaria a l'administració (en l'avaluació del cos docent d'Educació Física, i de les altres disciplines), els directors dels centres educatius (en l'avaluació i requeriments al seu professorat), als centres universitaris (tant en la definició i concreció dels estudis de grau, postgrau i formació continuada, com de la seva avaluació), al propi professor d'Educació Física (per autoregular la seva actuació i formació en base als estàndards) i, a la societat en general (en oferir referents per a la comprensió i valoració de la tasca dels diferents professionals).

Dins d'aquesta concepció, l'avaluació basada en competències hauria de fer un salt valent i entendre's com un procés de recopilació d'evidències sobre el desenvolupament professional d'una persona amb el propòsit de formar-se un judici sobre la seva competència, en relació a un perfil professional, i tenint en compte que poden haver estat adquirides com a conseqüència de períodes formatius formals o fruit de les pròpies

vivències i experiències professionals. En aquest sentit existeixen diferents institucions oficials que estan començant a treballar en aquest sentit i que, a la vegada, també estan generant debat al voltant de la qüestió (INCUAL, ICQP).

En aquest punt, malgrat existeix una manca d'univocitat en la consideració de tots aquests elements, constatar que les competències s'han convertit en un element emergent com a definidores de les titulacions.

Malgrat totes aquestes qüestions per resoldre, ens veiem abocats a la construcció un *Espai Europeu d'Educació Superior (EEES)*, organitzat conforme a certs principis (qualitat, mobilitat, diversitat, competitivitat) i que no pretén, de forma alguna, implantar un sistema únic sinó establir criteris i mecanismes per facilitar l'adopció d'un sistema comparable de titulacions universitàries, l'establiment d'objectius comuns i el reforç de tot allò que es necessita per fer les universitats europees més atractives i competitives internacionalment.

Per impulsar aquest procés de convergència en el marc universitari espanyol, l'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)* ha posat en marxa el *Programa de Convergència Europea* amb l'objectiu de potenciar la integració de l'educació superior espanyola a l'Espai Europeu. Aquestes accions es realitzen en estreta col·laboració amb la *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)* i el *Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)* i estan dirigides a recolzar les actuacions de les universitats, ja que sobre elles recau la principal responsabilitat per aconseguir l'objectiu d'adaptació a l'EEES.

En l'actualitat, per ocupar un lloc a la societat del coneixement, la formació de recursos humans és de fonamental importància, i l'ajustament de les carreres a les necessitats de les societats a nivell local i global és un element de rellevància innegable.

Així, la idea que els estudiants adquireixin unes competències concretes afectarà positivament la transparència en la definició dels objectius fixats per a un programa educatiu específic. Això s'aconseguirà afegint indicadors que puguin ser mesurats amb detall, mentre s'estableix que aquests objectius han de ser dinàmics i acords amb les

necessitats de la societat i de l'ocupació. Tals canvis portaran gairebé sempre a una transformació en l'enfocament de les activitats educatives i dels criteris d'avaluació.

L'interès pel desenvolupament de competències en els programes educatius concorda amb un enfocament de l'educació centrat en l'alumne i en la seva capacitat d'aprendre, exigint més protagonisme i quotes més altes de compromís, ja que és l'estudiant el que ha d'adquirir les habilitats, destreses i competències tot desenvolupant les seves capacitats. Així mateix, es possibilitarà la innovació a través de l'elaboració de nous materials d'ensenyament, facilitant els processos d'ensenyament/aprenentatge i d'avaluació.

Al llarg d'aquest estudi s'han descrit altres tipus d'experiències al voltant de les competències, enteses aquestes com quelcom que faculta a la seva aplicació i execució eficient en un context real, personal, social i/o professional. Per això s'ha abordat projectes com el *PISA*, que pretenen esbrinar si l'escola proporciona a l'alumnat els estris bàsics necessaris, no només respecte del domini del currículum escolar, sinó per afrontar, amb possibilitats d'èxit, el seu futur laboral i, en conseqüència, s'estudia allò que es refereix a les destreses i coneixements necessaris en la vida adulta.

A la llum dels últims estudis en l'àmbit de les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (CAFE), la sortida professional més estesa i generalitzada, és la docència en l'àmbit de l'Educació Física. Malgrat això, no hem trobat estudis prou significatius que analitzin i proposin aquests marcs de referència –com s'ha fet pels tècnics d'esports– descrivint els perfils professionals i les competències i capacitats que han de tenir els professors d'Educació Física, la qual cosa dificulta la definició dels plans d'estudi, alhora que ens fa ser molt crítics amb els existents en l'actualitat (entenen que no s'ajusten adequadament als requeriments actuals d'aquests professionals).

Si a sobre, a tot això se li afegeix que des de l'*Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia*, quan es planteja avaluar la qualitat de l'ensenyança de l'Educació Física ho fa amb paràmetres exclusivament de rendiment de la condició

física a partir d'una bateria de proves físiques⁴⁹⁵, ens trobem en una situació de radical contradicció i divergència amb la concepció de l'Educació Física i en els criteris i elements que configuren la seva qualitat que nosaltres defensem.

En una línia totalment oposada, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en col·laboració amb altres Comunitats Autònomes, han endegat un treball que els ha conduït a la identificació de les competències bàsiques en Educació Física, prenent-ne un acurat, malgrat limitat posicionament, com a pas previ per definir la funció docent. Procés que ens sembla del tot pertinent i oportú.

Definint al llicenciat en CAFE competent com aquella «persona responsable i amb confiança en sí mateixa, plena d'iniciativa i capacitat per innovar els processos en els que intervé, utilitzant com a vehicle la creativitat i l'automotivació. Té habilitats per a la presa de decisions i la planificació dels projectes o tasques que desenvolupa i amb els que s'identifica plenament. Tanmateix, domina les habilitats necessàries per poder comunicar-se de manera eficaç amb les persones que interactuen en el seu entorn de treball i, a més, té facilitat per establir relacions socials» (Boned et. Alt., 2004:5) veiem quins són els plantejaments i les tendències que van prenent força i que ens han d'ajudar a revisar la formació dels professionals de l'Educació Física.

Hores d'ara, no pretenem ni estem en condicions de definir les competències i les habilitats que han de caracteritzar als professors d'Educació Física competents, però un bon professor probablement aconsegueix, entre altres coses, que els seus alumnes aprenguin i desenvolupin capacitats (que depassin les parets dels centres educatius) i, a més que gaudeixin fent-ho (Riera, 2005).

Per tant, considerem necessari seguir l'estudi en aquesta direcció i continuar avançant en la identificació de les competències dels professors d'Educació Física per, més endavant, poder disposar d'elements per a la reflexió i revisió dels elements bàsics de la seva formació, inicial i continuada o de revisió de la seva tasca professional.

⁴⁹⁵ El document íntegre *La evaluación de la educación física en la educación primaria* de Pérez Zorrilla, García-Gallo, Gil Escudero i Alonso Abad (colaborador), es troba accessible a <http://www.ince.mec.es/ef/>. Data de consulta: 14 de juny de 2005.

ESTUDI EMPIRIC

Quarta part: Disseny de la investigació

1. Problemàtica

Com hem vist, preocupats per estudiar aquells elements que condueixen a una ensenyança més eficaç de l'Educació Física, molts dels estudis realitzats al respecte han utilitzat amb freqüència plantejaments de caire positivista tot posant l'èmfasi en l'objectivació, i on els comportaments observables i els rendiments mesurables constitueixen els elements fonamentals.

Un fet com aquest, en un món tant canviant al sempre fem referència, requereix anar revisant conceptes com el d'eficàcia de l'ensenyança de l'Educació Física i preguntar-se si allò que fa un temps es considerava que era una bona Educació Física, també ho és ara?, o si allò que fa uns anys identificava a un bon professor d'Educació Física, actualment, a Catalunya, també ho fa?

Probablement ara resulta més oportú analitzar la docència de l'Educació Física des de la perspectiva de conceptes com els de competència professional, qualitat i excel·lència en l'exercici professional ja que mostren una perspectiva més global, heurística i integral i més acord les tendències actuals.

D'altra banda, afirmar que la formació dels professionals no és la més adequada perquè no té en compte les necessitats i els requeriments reals amb els que es troben els nostres professionals; que no es disposen d'elements, instruments ni criteris per avaluar-los o que, fins i tot, no es tenen prou elements per saber què o com s'ha de realitzar l'Educació Física o com s'ha d'exercir la professió, és una situació prou greu i decebedora.

Per poder avançar en aquest sentit i, per tant, en la formació i l'avaluació d'aquests professionals, cal poder identificar aquelles dimensions que ens ajudin a distingir o fer un

discerniment crític sobre l'ensenyança d'excel·lència en Educació Física de Secundària a Catalunya i aquella que no ho és o que presenta símptomes negatius.

Ja hi ha estudis (Vera i Hernández, 1998; Jiménez, 2001; Boned et al., 2004; ANECA, 2006) que fan propostes concretes en aquest sentit. De totes maneres, la utilització i formulació de les competències professionals que hi apareixen no sempre han estat prou útils i, fins i tot, poden haver generat confusió, malestar i rebuig.

Una de les raons que pot haver causat aquesta situació és la pròpia polisèmia del concepte de competència però, sobretot, l'ús indiscriminat i formulació imprecisa i irregular que se n'ha fet. Són moltes les coses que s'han escrit i, sovint, en direccions massa disperses (Riera Romaní, 2005)

Això en una societat que imprimeix un ritme vertiginós als seus processos i decisions no sempre ha contribuït a fer les actuacions o les revisions amb la profunditat, debat i acord que s'hagués necessitat.

Des d'aquesta perspectiva, fer un estudi sobre les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya, que pugui aportar major claredat en l'anàlisi de la tasca que ha de desenvolupar aquest professional, sembla necessari. I, si això, en un futur, pot ajudar a revisar i planificar la formació d'aquests docents, dotar d'elements d'(auto)avaluació a aquelles persones que han de poder jutjar si estan exercint (o exerciran) correctament la seva professió, serà tot un èxit. Si més no, podrem disposar d'un referent sobre el què discutir i construir.

2. Objectius

Des d'una perspectiva de l'ètica de la qualitat docent (Torralba, 2007), pretenem fer reflexions sobre com orientar l'Educació Física de Secundària a Catalunya i com caldria exercitar la professió docent en aquesta matèria.

La revisió que es pretén endegar ens ha de conduir a poder distingir les formes correctes d'ensenyança i, no només el com ho fem sinó el què transmetem amb ella. De fet, en Educació Física podríem ensenyar o prioritzar unes o altres coses i, per tant, cal saber els arguments que justifiquen les decisions i els posicionaments que es prenen.

Però no només sobre el què i el com, sinó que també caldrà endinsar-se en la reflexió sobre el per què i el per a què fer Educació Física. Aquestes preguntes pretenen indagar sobre la finalitat i el sentit que té l'ensenyança de l'Educació Física a Secundària a Catalunya (Torrallba, 2007).

Així, amb la part empírica, la tesi es proposa assolir el següent objectiu:

«Identificar aquelles dimensions o categories que ens ajudin a distingir una bona actuació del professors d'Educació Física de Secundària a Catalunya»

3. Decisions sobre el disseny de la recerca

3.1. Dimensió ontològica subjectual

La dimensió ontològica es pregunta justament sobre la naturalesa de la realitat que es pretén estudiar i si aquesta existeix de forma clara, única i fixa, independentment del que la gent pensi o, si bé, com en el nostre cas, la realitat és construïda socialment (Berger i Luckmann, 1988), a través de les vivències de cadascú i, per tant, és plural (Cook i Reichardt, 1986; Filstead, 1986; Angulo, 1990b; Villegas, 1992; Pérez Serrano, 1994a; Del Rincón et al., 1995; Latorre et al., 1996; Arnal, 1997; Ibáñez, 1998).

Aquesta dimensió també prioritza l'opció pel subjecte o l'objecte d'estudi. En aquesta recerca, entenem que hem de prioritzar l'opció pels subjectes (estudi ontològic subjectual), donat que només des d'ells podrem accedir a l'objecte d'estudi: les competències del professor d'Educació Física, i fer aparèixer o construir aquesta explicació a partir d'una comunicació que permeti manifestar els significats i les percepcions personals (Sarrado, J. J., et al., 2004).

Centrant-nos en l'objecte d'estudi, ens endinsarem en l'anàlisi d'una realitat social simbòlica. La nostra pretensió serà aproximar-nos al sentit atorgat pels subjectes, en la seva quotidianitat i singularitat, a l'exercici professional del professor d'Educació Física. Conseqüentment, ens orientarà la necessitat de descobrir la naturalesa del món social a través de la comprensió de com actua la gent i com dóna sentit a les seves pròpies realitzacions (Alonso, 1998:27). És precisament en aquest marc on s'aprecia l'individu com un intèrpret actiu del món social que l'envolta. Per aquesta raó, prioritzarem de manera decisiva la vivència, personal i única, d'aquesta experiència introspectiva i social, essent conscients que les pròpies vivències, coneixements i experiències respecte a l'Educació Física són elements que influiran en les concepcions personals sobre la mateixa.

Si entenem que la societat funciona a partir de les interpretacions i les atribucions de significat dels subjectes, caldrà investigar el sentit que assignen els implicats a l'Educació Física i a l'exercici del seu professional docent (Pérez Serrano, 1994a). Això voldrà dir que es fa precís interpretar la perspectiva que en té cadascú (Cohen i Manion, 1990; Colás, 1994a; Rodríguez, Gil i García, 1999) i només l'acumulació de diferents perspectives subjectives permetrà aclarir gradualment l'objecte de pensament (Berger i Luckmann, 1988).

3.2. Paradigma constructivista

A nivell epistemològic, cal precisar la natura i la posició de la relació que s'estableix entre l'investigador i el coneixement i decidir una posició paradigmàtica entenent, per paradigma el model o teoria dominant, acceptat i compartit per la comunitat científica d'una època determinada, a l'hora de formular i orientar els problemes (Kuhn, 1990).

Així, trobem els següents paradigmes⁴⁹⁶:

- Paradigma postpositivista: pretén explicar, controlar i predir.
- Paradigma interpretatiu o constructivista: pretén descriure i comprendre.

⁴⁹⁶ Síntesi de diferents autors en Sarrado, J. J., et al. (2004:237).

- Paradigma sociocrític o polític: pretén descriure i comprendre per transformar.

La present recerca opta per un paradigma constructivista (interpretatiu o hermenèutic), fruit de l'herència de l'idealisme (Kant, Hegel i Dilthey), la fenomenologia (Husserl, Schutz, Heidegger i Gergen), l'etnografia (Mead) i l'interaccionisme simbòlic (Blumer), i contrari als paradigmes realistes (positivisme i postpositivisme), on es nega l'existència d'una realitat externa al subjecte ja que entenem que no hi ha una única manera d'entendre i de veure al professor d'Educació Física, sinó múltiples i pròpies a cada realitat i cada context i, aquestes, es construeixen i consensuen intersubjectivament.

Diferents autors (Ruiz Olabuénaga, 1996; Rodríguez et al., 1996) puntualitzen un paradigma humanístic que té per objectiu la captació i la reconstrucció del significat.

L'assumpció d'aquest paradigma accepta també l'existència d'interacció entre l'investigador i allò investigat i la subjectivitat que reflexa els valors, les creences i les actituds del propi investigador (Lincoln, 1990)⁴⁹⁷

Tot procurant no caure en fragmentacions de la realitat es pretén realitzar una investigació holística en tant en quant es pretén abordar la tasca professional del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya des d'una perspectiva global i que contempli la complexitat del fet a analitzar.

S'opta per aquest paradigma constructivista ja que es pretén anar construint el coneixement a partir de la interpretació inductiva de l'anàlisi de situacions particulars i no partir d'hipòtesis prèvies. El coneixement, que és relatiu en aquest paradigma, es va conformant a partir de la construcció compartida dels subjectes i el criteri de veritat, en aquest cas, sorgeix del consens interpretatiu (Latorre, Del Rincón i Arnal, 1996).

⁴⁹⁷ Lincoln, Y. The making of a constructivist: a remembrance of transformations past. En Cuba E., ed. *The paradigm dialog*. Newbury Park: Sage, 78. 1990. Citat a Sarrado, J. J., et al. (2004:237).

3.3. Metodologia qualitativa

Parlar de metodologia significa expressar la coherència o el sentit que es vol donar als mètodes i al procés d'investigació que es pensa utilitzar.

De forma coherent amb els aspectes anteriors, per abordar aquesta investigació, es pretén fer un abordatge a l'objecte d'estudi des d'una metodologia qualitativa.

La investigació qualitativa suposa que tot no és tan regular, objectiu, mesurable i predible sinó la veritat és construïda amb significats i símbols, el que implica la recerca d'aquesta construcció i dels seus significats (Brunet, Pastor, Belzunegui, 2002; Ruiz, 1996).

La investigació qualitativa ens permet una comprensió més global i holística de la tasca que ha de realitzar el professor d'Educació Física. Per molt limitat o reduït que sigui el tema que abordem, aquest sempre és entès des de la seva totalitat (Ruiz, 1996), ja que són analitzats com sistemes complexos interrelacionats des del punt de vista personal i que fa servir la descripció dels fets per a generar coneixement i entendre el món (Torrealba, 2004).

Així, el plantejament qualitatiu ens ha de permetre aprofundir en el procés de construcció social de conceptes i accions i poder entendre com els individus han anat construït l'estructura bàsica del seu pensament i l'experiència, el significat, el manteniment i la participació a través del llenguatge i altres construccions simbòliques, alhora que reduir l'anàlisi a àmbits limitats d'experiència a través de la immersió en els contextos on passen (Brunet, Pastor, Belzunegui, 2002; Ruiz Olabuénaga, 1996).

3.4. Mètodes i instruments de recerca

3.4.1. Mètode fenomenològic interpretatiu

El mètode, en coherència amb el problema de la investigació, exemplifica la metodologia i descriu l'itinerari o les accions que es pensen dur a terme per a l'obtenció del coneixement i el desplegament dels objectius de la investigació (Pérez Serrano, 1994a; Del Rincón et al., 1995; Coller, 2000; Sarrado et al., 2004).

Haver optat per una metodologia qualitativa ens dóna accés a diferents possibilitats de mètodes. En la investigació, es preveu fer una aproximació qualitativa de les finalitats i característiques de l'Educació Física i a l'actuació del seu professional per a la realització i desenvolupament eficaç de la seva feina. Per fer-ho, es requerirà informació directa de diferents agents socials.

El plantejament de la recerca troba explicació en el mètode fenomenològic ja que atorga entitat a l'experiència subjectiva immediata com a base del coneixement. Aquest mètode és rellevant per estudiar com es veuen els fenòmens des de la perspectiva dels subjectes tot preservant el seu marc de referència i té interès en conèixer com les persones interpreten i experimenten el món social que construeixen en interacció a través del llenguatge (interpretació subjectiva del món).

En disseny de la recerca i la selecció del mètode, també hi ha coincidències amb el mètode d'estudi de cas, ja que s'entén que la perspectiva personal sobre les tasques a realitzar pel professor d'Educació Física en un centre educatiu serà conseqüència d'una situació o realitat particular i singular (individual, familiar, d'equip docent, d'institució escolar, de tipus d'organització, de context sociocultural...). Per tant, amb aquest mètode es pretén estudiar la realitat analitzant els diferents elements i les seves relacions mitjançant un procés de síntesi per arribar a entendre el significat subjacent i poder prendre decisions (Stake, 1988; Sarrado et al., 2004).

Un cas pot ser un individu, un grup o una organització (Coller, 2000). L'única exigència rau en que ha de tenir algun límit físic o social que li confereixi entitat singular (Pérez

Serrano, 1994a; Rodríguez et al., 1999), ja que si no, les dificultats de contextualització impossibiliten l'accés als codis de significació de l'entorn específic (Guba i Lincoln, 1981).

El potencial de l'estudi de cas, atenent a les consideracions aportades en l'apartat de referents metodològics, rau en les seves característiques de particularitat inductiva, descriptiva i heurística (Pérez Serrano, 1994a), necessàries per comprendre com els directors i responsables de la contractació dels professors d'Educació Física, els inspectors, les famílies, els formadors i els mateixos professors d'Educació Física interpreten i construeixen els seus significats a partir de la seva experiència personal i professional.

La recerca que ens ateny seguirà una modalitat interpretativa d'estudi de casos (Guba i Lincoln, 1981) tot inspirant-se en els processos propis de la *Grounded Theory* (Glasser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994, 1998) ja que, a partir del propòsit escollit (descriure i entendre la tasca professional i la funció del professor d'Educació Física), es realitzarà un procés de construcció narrativa per tal d'esbrinar les claus de significació i l'horitzó de comprensió proposats pels subjectes en categories o dimensions.

A més, afrontarem l'estudi de casos com intrínsecs o excepcionals (Coller, 2000), atès que ens interessa aprendre que succeeix a cada cas, sense que això ens ajudi a entendre com funciona en els altres casos (Stake, 1998), o grups (Cohen i Manion, 1990)

Apostem, també, per una comprensió holística i profunda del fenomen que ens interpel·la, fet que determina la necessitat d'obtenir informació des de diferents perspectives (Martínez, 1995).

La seqüència metòdica contempla tres fases diferenciades (Martínez, 1990):

1. *Fase preactiva*. Determina la problemàtica i en dissenya els objectius i els criteris i formes d'actuació.
2. *Fase interactiva*. Incorpora la seqüència de recerca de camp, on es recorre a entrevistes semiestructurades.

3. *Fase postactiva*. Conté l'anàlisi dels resultats amb la proposta de les diferents dimensions o categories que possibilita la discussió de les aportacions i la construcció i representació categorial de la realitat les competències professionals del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya.

3.4.2. Entrevista semiestructurada

La conversa conceptual és el mètode de recollir informació en què s'utilitza una conversa sistemàtica; l'investigador ajuda i col·labora amb l'entrevistat perquè reproduïxi la realitat social tal i com l'ha perceput (Brunet, Pastor, Belzunegui, 2002).

L'entrevista semiestructurada és l'instrument escollit per aproximar-nos a la construcció subjectiva del pensament dels individus al voltant de l'actuació del professional docent d'Educació Física de Secundària a Catalunya.

Un cop seleccionades les persones que compondran la mostra o grup de referència a qui es pretén entrevistar hi ha un primer contacte via fax, *e-mail* o telefònic tot sol·licitant una entrevista que forma part d'un estudi de Tesi Doctoral que pretén analitzar la figura del professor d'Educació Física de Secundària.

Un cop rebuda la confirmació de l'acceptació es fixa la data i el lloc on tindrà lloc la mateixa.

Les entrevistes sempre es realitzen de forma individual i en un lloc que reuneixi les característiques de privacitat i tranquil·litat adients. En tot cas, el lloc ha estat triat per la persona entrevistada.

Un cop en el lloc de l'entrevista, es demana a les persones entrevistades el permís per enregistrar tot el contingut de l'entrevista⁴⁹⁸ i es procedeix a instal·lar una gravadora digital a tal efecte⁴⁹⁹.

⁴⁹⁸ S'obté el consentiment de tots els entrevistats a enregistrar l'entrevista.

⁴⁹⁹ Es disposa de totes les gravacions en format digital però no han estat incloses en la Tesi Doctoral a fi i efecte de preservar l'anonimat de les declaracions.

En l'inici de l'entrevista, un cop finalitzada la presentació personal i tot recordant el motiu de la mateixa entrevista, se'ls informa del fet que l'Educació Física s'ha vist qüestionada i que en alguns països han decidit eliminar-la o reduir la seva presència en el currículum de Secundària (Hardman i Marshall, 2000, 2005; *Ley Orgànica de Calidad de la Educación* (2002)⁵⁰⁰; *Ley Orgànica de Educación* (2006)⁵⁰¹).

Seguint a Vargas Zúñiga (2004), per fer aquesta anàlisi funcional caldrà partir de la definició del propòsit clau per anar avançant cap a la descripció de les funcions simples (elements de competència) que han de ser desenvolupades pel professor d'Educació Física. A més, també caldrà identificar les funcions discretes separant-les del context laboral específic. No es tracta de descriure les tasques circumscrites a un lloc de treball, més aviat d'establir les funcions desenvolupades en el context de l'àmbit professional en el què es duen a terme. Això facilita la transferibilitat de les esmentades categories a altres contextos laborals i evita que quedin reduïdes a un lloc específic.

Així doncs, l'entrevista es planteja com una conversa, de forma semiestructurada, a través d'una seqüència dirigida per 3 qüestions fonamentals⁵⁰²:

a) L'Educació Física ha d'estar present en el currículum de l'ESO?

Després de la reflexió inicial sobre el qüestionament o revisió de la presència de l'Educació Física a l'ESO, es proposa als entrevistats⁵⁰³, com a primera qüestió a respondre, què en pensen d'aquest fet i si consideren que l'àrea d'Educació Física ha d'estar, o no, com a matèria curricular dins del sistema educatiu a Secundària a Catalunya.

⁵⁰⁰ MEC (2002). "Ley Orgànica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En *Boletín Oficial del Estado*, 307. 45188-45220. Publicat el 24 de desembre de 2002.

⁵⁰¹ MEC (2006). "Ley Orgànica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *Boletín Oficial del Estado*, 106. 17158-17207. Publicat el 4 de maig de 2006.

⁵⁰² La pregunta no ha respòs en cap cas a una formació única sinó que ha estat plantejada amb variacions i matisos en funció de l'evolució de l'entrevista i de la persona entrevistada.

⁵⁰³ A excepció de l'entrevista amb Manuela Merino que va tractar fonamentalment d'aspectes més tècnics sobre la necessitat i el procés d'identificació de les competències professionals.

b) Quina hauria de ser la funció o missió que hauria de tenir l'Educació Física com a matèria curricular de l'ESO a Catalunya?

Pràcticament de forma consecutiva a l'anterior, es convida a l'entrevistat a que manifesti les raons, els arguments o la funció que entén que, des de la seva perspectiva, hauria de tenir l'Educació Física en aquesta etapa, tot procurant descriure aquelles característiques que l'haurien d'acompanyar en aquesta orientació.

c) Què es ser un bon professor d'Educació Física?

En tercer lloc, es busca una pregunta amb una formulació natural, senzilla i habitual cercant la màxima claredat tot evitant emprar el terme de competència o de competència professional ja que podia influir en la resposta d'una manera que potser no haguéssim estat capaços de discriminar.

Plantejar una pregunta bàsica, pensem que podia afavorir una resposta espontània on, sense necessitat d'aclariments ni accepcions de termes⁵⁰⁴, cada entrevistat contesta de la forma que li ha semblat més oportuna.

En aquesta qüestió ens centrem en la figura del professional que ha d'impartir l'Educació Física a Secundària i, per tant, a cada entrevistat se li planteja que reflexioni obertament sobre aquells indicadors en els que s'hi fixa per considerar que un professor d'Educació Física fa o pot estar fent bé la seva feina.

3.4.3. Selecció de la mostra

Per a la composició de la mostra s'ha procurat constituir un grup heterogeni que estigui compost per persones de diferents característiques individuals que, junts, configurin una realitat diversa i particular atenent a uns grups d'interès.

Els *criteris* que s'han tingut en compte per a la selecció de la mostra han estat els següents:

⁵⁰⁴ Cap entrevistat va sol·licitar cap aclariment a cap de les preguntes plantejades.

a) Pertinença a un grup d'interès

Les persones seleccionades pertanyen i son significatives d'un dels grups que ens interessen explorar. Aquests grups són:

- Directors, gestors i responsables educatius de l'àmbit privat
- Directors, gestors i responsables educatius de l'àmbit públic
- Professors universitaris formadors de docents d'Educació Física de Secundària
- Professors d'Educació Física de Secundària en actiu
- Altres: Inspectors, polítics, investigadors, formadors, pares...

b) Pensament complex i discurs elaborat

- S'ha procurat seleccionar persones amb capacitat comunicativa i d'expressió del seu contrastat pensament elaborat i complex.

c) Expertesa

- Ha estat important que les persones seleccionades comptin amb una important experiència i formació que els permeti fer afirmacions amb coneixement de causa. L'experiència personal, la trajectòria formativa, l'experiència professional, els càrrecs ocupats i el tarannà personal són elements constituents d'aquesta valoració.

d) Significació social

- Les persones seleccionades tenen una significació social i professional rellevant, de manera que la seva opinió es té en consideració.

d) Heterogeneïtat política

- S'ha procurat tenir en compte la diversitat política. El grup compta amb persones que pertanyen a Convergència i Unió (CiU), Partit Socialista de Catalunya (PSC) i Esquerra Republicana de Catalunya (ERC).

e) Accessibilitat

- Les persones que han format part del grup eren i/o s'han mostrat accessibles i en disposició de col·laborar en l'estudi.

La selecció final de la mostra ha constituït un grup de **18 persones**⁵⁰⁵:

- 1) CAMBEIRO, Joan. Inspector. Coordinador de l'àrea d'Educació Física d'Inspecció Educativa. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- 2) CARRANZA, Marta. Responsable de l'àrea d'Educació Física de l'Institut d'Educació i Directora de Promoció Esportiva de l'Institut Barcelona Esports. Ajuntament de Barcelona.
- 3) CATURLA, Enric. Director de la Fundació Jesuïtes Educació de Catalunya.
- 4) CHAVARRIA, Xavier. Inspector en Cap. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- 5) CIURANA, Jaume. Membre del Consell Rector Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Regidor de Convergència i Unió.
- 6) COSTES, Antoni. Professor de Didàctica de l'Educació Física de l'INEFC de Lleida. Representant territorial del Secretari General de l'Esport (Lleida).
- 7) DEL POZO, Alberto. Sotsdirector General del Personal Docent. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya.
- 8) ESCALÉ, Joan Gmà. Director de La Salle Premià (Premià de Mar).
- 9) FRANCOLÍ, Ramon. Secretari General de l'Escola Pia de Catalunya.

⁵⁰⁵ Tots ells van signar un Document de Consentiment Informat autoritzant ser citats en el present estudi, ja que la seva significació a la societat catalana atorga sentit a l'elecció de la mateixa mostra i valor als resultats obtinguts en l'estudi.

- 10) LÓPEZ, Antonio Marcos. President de la Federació de Pares i Mares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES).
- 11) MARCO, Oriol. Professor d'Educació Física de l'IES Els Gallecs (Mollet del Vallès). Formador de tècnics esportius.
- 12) MARTÍ, Josep. Germà Visitador principal de La Salle Catalunya.
- 13) MASLLORENS, Enric. Director General de la Fundació Institució Cultural del CIC.
- 14) MERINO, Manuela Júlia. Responsable de l'Àrea de Qualificacions de l'Institut Català de Qualificacions Professionals (ICQP). Generalitat de Catalunya⁵⁰⁶.
- 15) PRATS, Joaquim. Director del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.
- 16) PUJOL, Jordi. President de Catalunya (1980-2003)
- 17) RIERA, Joan. Professor de "Recursos Humans en les organitzacions esportives", "Aprentatge d'Habilitats", "Metodologia de Recerca en Ciències Socials" i autor del llibre *Habilidades en el deporte* (2005).
- 18) SOLÀ, Josep. Professor d'Educació Física de l'IES Maremar (El Masnou). Professor de Bases de la Motricitat Humana a la FPCEE Blanquerna.

El següent quadre agrupa als entrevistats en els corresponents grups d'interès alhora que mostra la durada de l'entrevista mantinguda⁵⁰⁷.

⁵⁰⁶ Aquesta entrevista va tractar fonamentalment d'aspectes més tècnics sobre la necessitat i el procés d'identificació de les competències professionals i no es va cenyir al disseny de les altres 17 entrevistes. Per tant, malgrat ha estat seleccionada com a part de la mostra, l'entrevista ha aportat una informació completamentària però no relacionada estrictament en l'àrea d'Educació Física i en el seu professional docent sinó que s'ha extrapolat a altres situacions tot analitzant la importància i el concepte de la identificació, formació i acreditació de les competències professionals i la situació a Catalunya d'aquest element.

⁵⁰⁷ Les entrevistes van ser realitzades durant el primer quadrimestre de 2006.

Quadre 58. Mostra d'estudi per grups d'interès i durada de les entrevistes

CATEGORIA 1: Responsables educatius àmbit privat		MINUTS
1	Enric Caturla Director de Jesuïtes Educació	27,46
2	Enric Masllorens Director General de la Fundació Institució Cultural del CIC	45,35
3	Josep Martí Visitador principal de La Salle Catalunya	24
4	Ramon Francolí Secretari General de l'Escola Pia de Catalunya	27,45
CATEGORIA 2: Responsables educatius àmbit públic		MINUTS
5	Alberto del Pozo Sotsdirector general Gestió del personal docent - Departament d'Educació	41,35
6	Jaume Ciurana Regidor, membre Consell Rector Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona (CiU)	33,41
7	Joaquim Prats Director Consell Superior Avaluació Sistema Educatiu	37,39
8	Xavier Chavarria Inspector en Cap de la Inspecció Educativa - Departament d'Educació	59,15
CATEGORIA 3: Professors universitaris implicats en la formació inicial		MINUTS
9	Antoni Costes Professor INEFC Lleida - Representant territorial Secretaria General de l'Esport (ERC)	57,49
10	Carlos González Professor INEFC Barcelona	50,49
CATEGORIA 4: Professors d'Educació Física		MINUTS
11	Josep Solà Professor d'Educació Física de l'IES Maremar	66,04
12	Oriol Marco Professor d'Educació Física de l'IES Els Gallecs	37,07
CATEGORIA 5: Altres experts		MINUTS
13	Antonio Marcos President de la Federació de Pares i Mares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES)	58,53
14	Joan Cambeiro Coordinador de l'Àrea d'Educació Física - Inspecció Educativa - Departament d'Educació	40,31
15	Joan Riera Professor de l'INEFC Barcelona	56,42
16	Jordi Pujol President de la Generalitat Catalunya (1980-2003)	33,05
17	Manuela Julia Merino Directora de l'Àrea Qualificacions del'Institut Català de Qualificacions Professionals (ICQP)	73,1
18	Marta Carranza Responsable de l'Àrea d'Educació Física de l'Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona	32,37
		800,43

Font: Elaboració pròpia

3.5. Consideracions sobre la validesa i la fiabilitat

La metodologia qualitativa ha d'anar acompanyada de certs criteris de garantia i rigor metodològic. Aquestes mesures, pensades amb antel·lació, s'han d'anar aplicant al llarg del desenvolupament de la investigació i han d'afrontar la prova del seu valor després que la investigació hagi conclòs.

La investigació qualitativa reclama validesa interna i externa, fiabilitat, objectivitat i garantia de confiança en els resultats.

Aquesta investigació empra un paradigma interpretatiu i constructivista i utilitza els següents criteris de validesa (Ruiz, 1996):

- a) *Credibilitat*. Es refereix al valor de la veritat de la investigació. És l'equivalent del criteri de validesa interna de la investigació quantitativa.

En aquest cas la credibilitat es pretén assegurar a partir d'una fonamentació teòrica rigorosa al voltant de les competències professionals, amb un control constant de totes i cadascuna de les fases de la investigació i amb una trajectòria personal i professional de l'investigador com a professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya i com a professor investigador adjunt de Didàctica de l'Educació Física i els Esports a la FPCEE Blanquerna (Universitat Ramon Llull) i autor de múltiples publicacions, comunicacions i cursos a nivell nacional i internacional⁵⁰⁸.

- b) *Transferibilitat*. El procés i els criteris que s'han tingut en compte per a la selecció de la mostra d'estudi pretenen atorgar una representativitat a les persones que configuren el grup. La seva experiència, coneixement, els càrrecs que ocupen, la seva trajectòria, la seva capacitat de comunicació i pensament complex, etc. els atorguen una significació social i professional que afavoreixen la transferibilitat dels resultats.
- c) *Dependència*. És l'equivalent de la fiabilitat en els estudis quantitius i fins ara se li ha atribuït molt poca importància en els estudis qualitius i pretén la consistència de les dades. En aquest cas, la dependència ve donada per l'organització i estructuració del cos d'estudi.
- d) *Confirmabilitat*. Correspon a l'objectivitat essencial en la investigació. El seu objectiu equival a captar el món de la mateixa manera que es fa, sense prejudicis ni portat per interessos particulars.

Aquesta investigació ha estat escrita amb criteri constructivista, en el sentit que els resultats obtinguts en una fase han contribuït a la fase següent.

⁵⁰⁸ En aquesta línia, s'han realitzat: *Conferència*: "Las competencias del profesor de Educación Física en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)" En *Congreso Iberoamericano en Gestión Deportiva y Motricidad Humana*. Santiago. Xile. 18-21 d'octubre de 2006. *Conferència*: "Anàlisi de les competències professionals del professor d'Educació Física. Repercussions en el disseny de la seva formació". En *Pla intern de Formació Permanent del Professorat de l'INEFC de Barcelona*. Barcelona. 13 de Desembre de 2006. *Article*: "Repensar la formació en CAFE des d'una perspectiva ètica i basada en les competències professionals". En *ALOMA, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 15. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona. 15-30 (2005) *Article*: "Conceptes clau i estat de la qüestió en l'estudi de les competències professionals del professorat d'educació física". En *ALOMA, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 17. FPCEE Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona. 311-319 (2005).

Cinquena part: Anàlisi dels resultats i proposta categorial

L'anàlisi de les dades recollides a les entrevistes consisteix en desxifrar les estructures de significació i a determinar-ne el camp social i l'abast.

L'anàlisi de les dades es duu a terme bàsicament a través de la interpretativitat del discurs i inspirat en la *Grounded Theory* (Glasser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994, 1998) com a procés de categorització que, a partir d'un mètode inductiu, ens permet ordenar i agrupar les unitats de significació de les entrevistes en dimensions a fi i efecte de poder estructurar el pensament del grup consultat amb una seqüència categorial.

En la transcripció de les entrevistes es va identificant les unitats de significació i se'ls hi va assignant uns codis per a la seva identificació i classificació posterior. La codificació oberta per la que s'ha optat és el «procés analític mitjançant el que són identificats els processos i són descobertes en les dades i, les seves propietats i dimensions» (Strauss i Corbin, 1998:101). Això ha permès:

- Extraure les unitats de significació de l'entrevista original sense perdre'n la capacitat de ubicar-les i recontextualitzar-les en el text íntegre.
- Agrupar les unitats de significat amb aquelles que tinguin la mateixa orientació.
- Identificar i posar un nom a la categoria o dimensió aglutinadora d'aquestes unitats de significat.

Es pretén construir i exposar el significat de cadascuna de les categories a partir de les pròpies frases i expressions dels entrevistats tot emprant les mateixes unitats de significació.

Evidentment, les agrupacions de les respostes en categories ens aporta la construcció del pensament per inducció (més que la pròpia ordenació o freqüència, que es veu més influïda per la mostra de treball). Cercant una complementarietat metodològica, posteriors treballs podrien ajudar a ponderar el seu valor.

Les diferents categories s'han ordenat segons la seva presència en el discurs global. És a dir, que aquells continguts que més han aparegut són els que aniran apareixent primer i, per últim, aquells que han aparegut en menor freqüència.

Per freqüència d'aparició en el discurs hem considerat de major presència aquelles que més entrevistats n'han fet referència i, en cas d'igualtat entre alguna categoria, el nombre de referències que en fan cadascun dels entrevistats. Per tant, els criteris per a la seqüenciació categorial són els següents:

- *1r criteri:* s'ordenaran les categories segons el nombre d'entrevistats que n'han fet referència. S'ordenaran de major a menor freqüència.
- *2n criteri:* En cas d'igualtat en el 1r criteri, s'ordenaran les categories segons el nombre de referències totals que han aparegut sobre la mateixa.

Per a presentar l'anàlisi de les dades i la proposta categorial, s'han estructurat 5 apartats que són els que es consideren més rellevants segons l'objecte d'estudi⁵⁰⁹:

- *1r Apartat:* Recull les respostes que donen els entrevistats al voltant de si la l'Educació Física ha d'estar present com a matèria curricular a l'ESO.

Com que la valoració personal i social del què significa una bona actuació professional del docent d'Educació Física depèn en, gran part, del concepte o orientació que se li dona a l'Educació Física, s'ha considerat incorporar...

- *2n apartat:* Descriu la consideració social que té l'Educació Física a l'ESO a Catalunya des de diferents perspectives.
- *3r apartat:* Presenta, per categories, aquells elements que s'identifiquen com a problemàtics, preocupants o crítics de l'ensenyança de l'Educació Física de l'ESO a Catalunya i que es consideren que cal superar ja que, per una banda

probablement han estat una de les causes de la consideració actual de l'Educació Física i, per l'altra banda, ens comencen a definir el què s'espera de l'àrea i del seu professional.

- *4t apartat:* Presenta, per categories, les funcions que ha de tenir l'Educació Física com a matèria curricular de Secundària a Catalunya.

Malgrat d'aquests apartats ja podem extraure elements per a la discussió sobre el perfil competencial del docent d'Educació Física, ja que s'aniran dibuixant uns elements que configuraran el concepte de l'Educació Física de Secundària, es reserva un últim apartat dedicat al seu professional.

- *5è apartat:* Presenta, per categories, les competències professionals que ha de mostrar un professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya per acomplir correctament amb la seva feina⁵¹⁰.

Dins de cadascun d'aquests apartats es formula una seqüència categorial ordenada segons els criteris anteriorment exposats i on es selecciona, de cadascuna, aquelles cites textuais, extretes de les entrevistes que es consideren més clares, representatives i significatives per dotar de significat a la categoria. S'empren aquelles més eloqüents i que ens ajuden a construir i explicar el significat de la categoria.

En cadascuna de les cites apareix un codi alfanumèric⁵¹¹ que facilita ubicar-les dins de l'entrevista. De totes maneres, com que la codificació ha estat exhaustiva i extensa, aquesta es pot consultar a la Proposta Categorial Completa⁵¹².

Per a presentar l'anàlisi de les entrevistes i la proposta de seqüència categorial hem preferit simplificar la codificació malgrat es perd exactitud en la precisió en la ubicació

⁵⁰⁹ No s'han inclòs en aquesta anàlisi aquelles reflexions al voltant de l'evolució de l'Educació Física i la pròpia comparació amb l'experiència professional dels mateixos entrevistats o la pròpia consideració de la seva competència en respondre a l'entrevista. Aquesta informació es pot consultar en l'Annex on apareix la Proposta Categorial Completa.

⁵¹⁰ L'acompliment correcte de la seva feina tindrà relació a les categories aparegudes en els apartats anteriors.

⁵¹¹ El codi té unes lletres que identifiquen a l'entrevistat i un nombre que assenyalava la seqüència dins de l'entrevista.

⁵¹² Vegeu Annex.

dins el text complert de la transcripció, però hem pres aquesta decisió ja que en millora la lectura i l'anàlisi i permet una correcta ubicació en el text global.

4. Presència de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària

En general, totes les persones entrevistades veuen amb molta claredat la presència de l'Educació Física com a matèria curricular a l'etapa de l'ESO a Catalunya.

«Em sembla evident, ja que a l'Educació Secundària i a l'educació en general, estem parlant de formació de persones, de la formació integral de les persones i és, en aquest sentit, que l'Educació Física no hi pot faltar» (1:402)

«Segur que sí que cal fer Educació Física (2:1208) (...) és una peça cabdal» (2:1235)

«Sens dubte. Considero que l'Educació Física ha de ser una matèria obligatòria perquè és necessària en la formació dels nois i noies» (3:302)

«Educació Física, en l'actualitat, bàsicament obligatòria: sí, de totes totes» (4:214)

«No només que hi sigui, sinó que és necessari» (5:2003)

«L'Educació Física ha d'estar» (6:3526)

«Crec que hauria de formar part del currículum amb una posició del mateix nivell que l'àmbit d'altres aprenentatges o d'aproximació al coneixement científic (7:114) (...) Un element clau» (7:318)

«L'Educació Física ha de ser obligatòria al currículum obligatori i, no només hauria de ser obligatòria, sinó desitjada i desitjable per totes les persones, per tots els professors i els alumnes» (8:1802)

«L'Educació Física ha d'estar en el currículum obligatori formant aspectes importants per la vida» (9:906)

«Penso que l'Educació Física en el Sistema Educatiu evidentment ha de tenir el seu paper (...)» (10:808)

«És la reflexió de sempre aquesta (11:43) (...) L'Educació Física hauria de tenir uns mínims inqüestionables» (11:10401)

“Ha de ser obligatòria tal i com està estructurada actualment l'ensenyança o l'estructura que tenen els ensenyants de la resta de les assignatures (12:701) (...) Penso que és molt important i no pot desaparèixer del currículum» (12:744)

«Tan de bo tots l'haguéssim tingut durant molt de temps (13:702) (...) Molts sí que tenim clar que això ha de ser així (13:717) (...) creiem que ha de ser obligatòria (13:723) (...) Té un vessant individual i té un vessant col·lectiu. I tots dos els hi ha d'arribar als nostres fills» (13:1032)

«El tema d'aquestes matèries, que en principi no tenen una utilitat immediata, doncs si es prescindeix o es disminueix no passa res, jo n'estic en total desacord (15:1104) (...) Hi ha d'haver un mínim (15:1405) (...) No veig la persona sense moviment ni sense art. No ho veig» (15:5301)

«Quan passes de la ratlla del no-lectiu o del no-obligatori, fora del que és el sistema educatiu, ja entres en una franja d'un horari voluntari, d'un horari que no és universal, no? Llavors, jo crec que l'àrea d'Educació Física té prou importància, força i pes en la formació de la persona, com perquè sigui un tema o un contingut que tothom pugui gaudir-ne (18:1501) Estic totalment en contra que sigui una cosa que pugui passar a l'horari no-lectiu. La realitat també ens diu que el 84% de les activitats fora de l'horari lectiu són esportives, són d'activitat física» (18:1503)

De totes maneres, mentre es denota una importància creixent de l'exercici físic, això no necessàriament ha d'implicar augmentar la seva presència en l'àmbit curricular com a matèria obligatòria.

«Optativa a primer, segon, tercer i quart però amb un mínim garantit. L'alumne l'hauria de fer, al menys, un o dos cops al llarg de tota l'etapa (5:1207) (...) En realitat l'alumne, en tota l'etapa, rebrà un mínim de... però igual ho fa a tercer o a primer. A mi aquesta idea em sembla bé (5:1402) (...) No em semblaria bé que passessin per l'ESO sense fer res (5:1501) (...) però no tant com hi ha ara (5:1601) (...) i no tot igual per a tots» (5:1602)

«Retorna un higienisme preventiu i, en l'higienisme preventiu és bàsic tornar a fer exercici, activitat física o tendències més modernes de tenir cura del cos a base de tècniques no naturals (laboratoris...). Aquesta tendència no té tanta vessant educativa. Per tant, és probable que, tot i que l'activitat física no desapareixi sinó que incrementi la seva necessitat i és probable que pugui sortir del sistema educatiu, perquè els interessos de determinades tendències economicistes o productives voldran pretendre que això es faci fora de l'àmbit educatiu» (14:1239)

«L'Educació Física a l'escola o fora de l'escola, però lligada amb l'escola (16:3501) (...) Surten a les cinc! Doncs molt bé, a partir de dos quarts de sis en el pavelló municipal hi ha tal cosa fins dos quarts de set. A dos quarts de set queda lliure per la resta de la gent. La gent ha de fer exercici, això sí» (16:3601)

Malgrat aquestes opinions partidàries a la presència de l'Educació Física com a matèria curricular a l'ESO a Catalunya, aquesta no és una presència indistinta sinó que haurà de ser concreta, meditada i debatuda. Un debat que potser mai no s'ha acabat de fer.

«Crec que hauríem d'analitzar molt bé, i aquest és el debat obert. I això no s'ha fet mai» (10:811)

5. Consideració de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària

A pesar de l'opinió generalitzada sobre la conveniència de la presència de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària, s'obren nous interrogants a resoldre ja que el paper que aquesta està representant o la consideració social que té, no precisament són esperançadors.

Si la consideració de l'Educació Física no és bona, caldrà revisar quins són els elements que ho han generat i projectar un docent competent per actuar de maneres que ajudin a millorar la concepció que es té de l'àrea a partir d'una actuació professional i, alhora, poder-la fer créixer en coherència i sentit.

Malauradament, quan s'analitza l'Educació Física que s'està fent en l'actualitat a Catalunya, no sempre el que es veu es considera correcte o adequat, ja que s'hi detecten una sèrie d'elements o indicadors que es valoren com a negatius, preocupants o problemàtics i que caldria revisar o superar.

«Classes que veig, instituts que he visitat, coses que conec, coses que m'arriben, articles que jo veig (...) Potser jo també m'ho qüestionaria» (10:908)

Els aspectes que s'aniran enumerant a continuació de ben segur ha contribuït al deteriorament de la imatge i la importància de l'Educació Física i del seu professional al nostre país.

El desconeixement sobre l'Educació Física i la tasca del docent i la seva desaparició dels importants debats educatius, poden haver creat la sensació que no és important o irrellevant i que qualsevol persona pot impartir l'assignatura.

«L'Educació Física, em sap greu dir-ho, però no és una de les assignatures que aclapari una gran atenció més enllà de les assignatures dures del nucli dur de l'ensenyança, com les llengües, les matemàtiques o l'anglès» (3:502)

«Però això també no hi és socialment, perquè tampoc no hi ha mesures de les competències bàsiques (...) que quan la Generalitat mesura les competències bàsiques, l'Educació Física no hi és per enlloc; quan l'institut IDEA (...) mesura competències bàsiques, a la Secundària tampoc hi són. Evidentment, a la Selectivitat, no hi és» (2:4704)

«La sensació que qualsevol ho pot fer (...) que no requereix... I tampoc no passa res, amb quatre coses...» (6:3101)

«La societat ni es planteja el fet que el seu fill no aprengui els logaritmes neperians, ara, si no aprèn a fer la tombarella o la roda, és igual» (11:8303)

«El desconeixement és tan gran que, fins i tot, pedagogs i professionals de l'educació, que estan vivint al teu costat, no saben. Imagina la gent del carrer» (11:8807)

«La manca de valoració social que, a lo millor, pot néixer de la dificultat de no saber què estem proporcionant als alumnes i, l'altra, de ser una assignatura relativament jove que s'ha consolidat amb la Reforma Educativa i costa lluitar contra assignatures amb un bagatge d'experiència de tants anys (Mates, Llengua, Història...)» (11:9803)

«En el currículum s'ha posat Informàtica, Tecnologia, Economia... però aquestes ràpidament han estat apropiades per una societat que ha entès que són necessàries i que s'han sabut vendre. I l'Educació Física, que portava uns anys d'avantatge respecte a la presència en el currículum, encara està justificant-se» (11:9808)

«La resta d'assignatures no pateixen (...) no tenen cap mena de por de desaparèixer del currículum escolar» (11:4804)

«La idea que en tenen els que no són d'Educació Física de l'Educació Física i, per tant, és la més estesa, és que surtin al pati, corrin una estona, que així s'esbraven» (12:1001)

«La ciutadania, la societat en general, encara no sap el que li estem trametent o no hem sabut fer-nos estimar per la ciutadania o no hem sabut, penso jo, explicar el què significa l'Educació Física» (11:4607)

«S'assimila encara a recreació, s'assimila a esport, s'assimila a estona de lleure, a que els alumnes, en general, els agrada o, a una proporció important té tendència a agrada'ls-hi (8:2009) (...) Bé, llavors, respecte de les altres àrees això és vist com "nosaltres, en les altres sí que els fem que aprenguin coses i que s'hagin de centrar en coses difícils i que aquí és un *divertimento*"» (8:2015)

«El tema d'aquestes matèries, que en principi no tenen una utilitat immediata, doncs si es prescindeix o es disminueix no importa tant» (15:1104)

«Una maria, amb un cert sentit, ho ha de ser. Es pot suspendre Educació Física però no es pot suspendre Matemàtiques (...) I, evidentment, jo crec que no se li pot posar el mateix tipus d'exigència» (16:2114)

«El que passa a la realitat, en aquests moments, no és el que ens agradaria que passés. Això ens fa mal. Crec que fa mal» (18:3205)

Fins i tot en ocasions, els mateixos docents d'Educació Física es poden mostrar incòmodes i amb una sensació d'inferioritat, desigualtat i d'inseguretat.

«Nosaltres també ens veiem com molt inferiors i no ho estem. Jo crec que és una situació molt generalitzada, no?» (10:1305)

«La pregunta aquesta de què fa l'Educació Física en el currículum escolar, només s'ho pregunten els professors d'Educació Física» (11:4503)

«La nostra matèria no està valorada igual que les altres assignatures, com que la veuen una assignatura complementària» (11:8006)

Pel que respecta als pares, sembla que l'Educació Física normalment no és un focus d'atenció en les seves preocupacions educatives de cara als seus fills.

«No hi entren, i hi ha, si de cas en alguns casos, una no-valoració» (4:1402)

«Si tens Educació Física i no tens l'equip: justificat. Ara, si tens Matemàtiques hi vas, eh?» (4:1403)

«No puc dir-te que detecto una especial preocupació o situació per part de les famílies amb l'Educació Física» (4:1408)

«Les famílies, no vull dir que en tots els temes, però amb aquests exigeixen, però alhora exigeixen sense saber gairebé què exigeixen» (2:4202)

Curiosament, els pares mostren una major preocupació per l'esport extraescolar, i els resultats o la projecció que això pot tenir, que pel que pròpiament es fa a la classe d'Educació Física.

«Els pares ho valoren molt i tenim un gran volum de nens i nenes fent-hi activitats de tota mena (1:814) (...) És a dir, els pares que consideren que el seu fill té aptituds per a l'esport ja li busquen un club on portar-lo i on es potenciï veritablement la potencialitat del seu fill. En canvi, a l'escola no en parlen de l'Educació Física» (1:1007)

«Normalment el que es diu és: "escolta, que m'han vingut els nens que costarà⁵¹³ un dineral" I llavors vas i et queixes (13:2303) (...) O bé: "en aquella escola, a les tardes, quan han acabat les classes, han organitzat uns equips..."» (13:2403)

⁵¹³ En referència a una activitat concreta que s'organitza.

«S'ha de participar, no només anant a veure si es poden fer més o menys activitats, sinó incidir en la qualitat de l'educació» (13:2418)

«Realment els pares i mares que us truquen, per a què és? "escolta, és que l'activitat extraescolar que farem com esportiva... estarem coberts per l'assegurança de la responsabilitat civil?" I no ens demanen "escolta, i això podríem complementar-ho amb l'Educació Física que fan al centre per veure si podem incardinar totes dues activitats i d'acord amb el professor d'Educació Física..."» (13:3404)

L'Educació Física apareix en el pensament de les famílies o suposa un tema de relació amb l'escola quan esdevé un tema problemàtic.

«Els pares normalment mai no parlen de l'Educació Física si no els afecta d'una forma frontal i directa amb els seus fills (...) quan hi ha algun nen que té algun tipus de problemàtica que els pares entenen que ha de tenir un tracte especial o que, fins i tot, l'han de disculpar d'aquesta exigència» (1:1008)

«(...) contactes molt esporàdics amb els pares i, si n'hi ha és perquè la típica noia adolescent que no fa mai classe» (11:7902)

«En tot cas, quan un dia ens venen amb una cama esberlada» (13:1110)

I a més, d'altra banda, a les famílies sembla que els preocupi més el continent que el contingut.

«Els pares (...) exigeixen molt que les pistes estiguin bé, que la gespa artificial d'aquell camp la canviu perquè l'altra dia hi havia un sot, que les porteries... En aquest aspecte són exigents. En canvi, en voler saber què es fa des de l'assignatura, no ho són» (2:4306)

«Molt exigents en que l'hem d'oferir, que ha de ser una assignatura important... Però després, el que es fa dintre de les hores d'Educació Física no diuen gairebé

res (2:4310) (...) Són més exigents amb temes d'instal·lacions (...) i no tant, en què fem allà dintre» (2:4314)

«Els ja saben que és diferent, que no estem fent allò de la gimnàstica sueca, que no estem fent lo del poltre i el cavall, això ja ho saben (2:4503) (...) Però, en canvi, tampoc volen saber més enllà o gaire més enllà (2:4601) No volen informar-se» (2:4602)

De totes maneres, les famílies també valoren positivament els aprenentatges que s'hi realitzen a resultes de les classes d'Educació Física i que són observables o constatables.

«Ara em toca veure molts centres i ara que trepitjo molt, no creia que la gent valorés tant els coneixements que es transmeten des de l'Educació Física. Pensava que es valoraven altres coses, però veig que se li dóna importància a aquelles coses ensenyades a classe (9:8013) (...) A casa es parla també del què es fa a la classe d'Educació Física i els pares valoren la qualitat d'aquesta segons les coses que es treballen o es parlen a classe» (9:8021)

Malgrat valorin els aprenentatges o millores, aquestes també val a dir que sovint són associades a la millora del rendiment físic en quant als resultats de determinades proves físiques com una de les peces fonamentals o objectius que ha d'assolir l'Educació Física.

«La gent s'hi fixa en la marca, en el resultat. Hi ha pares que es queixen de que el seu fill potser ha suspès l'Educació Física i et venen a reclamar (...) *"es que mi hijo, en la Course Navette ha hecho un 5, ha sacado 7 paliers y es el crack de la clase y, además, mi hijo juega a fútbol y usted qué les va a enseñar?"* "Y, en cambio, usted me lo suspende, no?" (10:1902) (...) I aquesta percepció de rendiment surt perquè el pare la té (...) La imatge aquesta és de rendiment, l'Educació Física com a rendiment» (10:1908)

A més, evidentment, el rol que adopten les direccions dels centres i/o els mateixos professionals, seran determinants, en cada centre escolar, en la valoració i consideració que es tingui de l'Educació Física.

«A les avaluacions, intentem insistir en aquest element i pràcticament, si els nens s'esforcen, demanem al professorat que en facin una valoració positiva i pràcticament no suspenen mai l'Educació Física (1:717) (...) Evidentment, cal vetllar perquè es faci ben feta, però no es considera tan determinant en la formació dels alumnes com altres matèries» (1:903)

«Han de ser com qualsevol altre professor del claustre. De la mateixa manera que els hi demanaré que vagin als claustres, que intervinguin, que participin, si assisteixen al claustre és perquè se'ls obliga» (2:1529)

«Va també molt al voltant de com ho tingui dissenyat l'escola perquè deixi de convertir-se en una maria» (4:1501)

«En canvi, la seva participació, històricament, amb aquests temes més metodològics ha sigut pràcticament d'estar a les reunions escoltant. El professor d'Educació Física ens pot dir moltes coses també. Però els professors que no són d'Educació Física han d'estar oberts als comentaris que ens puguin fer ells» (2:1533)

«Ja s'ha donat històricament que l'organització escolar els té una mica, no de banda, però sí en un altre lloc. Això s'ha de matar, perquè són educadors iguals que els altres i són peces importants iguals que els altres» (2:1536)

A partir d'aquestes valoracions, creiem que ens ajudarà a avançar en la comprensió de quina Educació Física i quin professional es precisa actualment i així poder ajustar millor les estratègies de correcció i orientació, com la formació, si procurem extraure quins són els elements que poden haver conduït a aquesta situació i no només ens quedem en una descripció o enumeració dels comentaris que ho constaten.

Una actuació competent del professional docent pot contribuir a aclarir i millorar la imatge de l'Educació Física a Secundària.

«Va molt en relació amb el docent que fa això» (4:1704)

6. Elements crítics de l'Educació Física de Secundària a Catalunya

En cap cas s'ha preguntat als entrevistats quins són els elements que creuen que es fan malament o s'haurien de superar. Malgrat això, molts dels entrevistats han trobat una manera d'explicar com entenen que hauria de ser l'Educació Física i l'actuació competent del professors a partir d'una valoració crítica, per contrast, del que creuen que no hauria de ser i tenen la sensació que està sent. Per tant, això ens indicarà cap a on caldrà fer evolucionar i millorar aquests aspectes.

En general aquests aspectes fan referència a l'Educació Física com si fos una entitat autònoma que funciona sola, però entenem que quan es critiquen alguns aspectes evidentment no és culpa de l'àrea sinó que, sovint, en serà responsabilitat del professional o dels professionals que la gestionen. Intentem destacar aquests elements.

Per tant, en aquest apartat que destaca les categories més crítiques de l'Educació Física, ens dibuixen una Educació Física i una actuació incompetent del seu professional que caldrà corregir si es pretén una bona Educació Física per l'Educació Secundària de Catalunya.

Així doncs, a resultes de l'anàlisi de les dades, agrupem aquests ***elements crítics*** que més preocupen i que caldrà que els professionals tinguin en compte i siguin capaços de superar en la següent seqüència categorial:

1. Hi ha manca d'acord.
2. Es plantegen propostes sense sentit i sense planificar.
3. Sembla un entreteniment.
4. Segueix un model d'esport competitiu, tècnic i especialitzat.
5. Mal avaluada.
6. Desconnectada o mal encaixada amb el centre escolar.
7. Amb un professional amb poc ofici i cultura professional.
8. Estèril, no aconsegueix els seus propòsits.

9. Obsessionada amb l'acondicionament físic.
10. Avorrida i poc interessant.
11. Innecessària i excessivament teòrica.
12. És un tast d'activitats que no arriba a provocar aprenentatges.
13. Es reivindica inadequadament buscant assemblar-se a les altres matèries.

6.1. Hi ha manca d'acord

El fet que cadascú interpreti, faci el que cregui oportú o no planifiqui seriosament el treball a desenvolupar posa en evidència una manca de rigor i seriositat que probablement esdevé també conseqüència d'aquesta manca d'acord i de referents en el sentit de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària. Aquest fet es fa evident tant en la construcció i explicació del seu corpus i fonamentació teòrica com en la seva aplicació pràctica.

D'aquest punt s'extrau la sensació de desorientació dels objectius de l'Educació Física.

«És una educació... que no sabem molt bé de què (11:5305)

«Què estic fent jo? (11:7606) (...) M'agradaria tenir algun referent per valorar la feina que fem amb els alumnes» (11:8002)

«Mai hem tingut uns objectius clars i definits, mai (14:1214) (...) De vegades, anem i no sabem si anem bé o no» (14:1534)

Com que existeix aquesta indefinició i aquesta desorientació sobre el què cal fer, això ha provocat unes diferències de criteri que afebleixen la solidesa i la confiança en l'àrea.

Hi ha la sensació que cadascú interpreta el que ha de fer d'una forma distinta, veient aquesta diferència, no com un factor de riquesa per la seva necessària diversitat natural i adaptativa, sinó que és veu com un factor que denota aquesta manca d'unitat de criteri en l'actuació dels diferents professionals.

«Un altre tema és la falta d'harmonia del què és l'Educació Física en general: cadascú fa la seva, fa el que li dóna la gana (10:3331) (...) no existeix un codi de circulació, és a dir: "Escolta, has de fer tal cosa: pim, pam"» (10:6503)

«Fins i tot entre nosaltres mateixos, els professionals, podem tenir concepcions molt variades (11:4609) (...) i això ja mostra uns símptomes de debilitat i de poca fe en nosaltres mateixos» (11:4613)

«A part que no tenim uns objectius clars i definits, no eren objectius clars i definits assumits per a tothom (14:1215) (...) Hi ha molts professionals que encara no ho entenen» (14:2302)

«Cadascú es fa l'adaptació que vol i fa una mica el que vol. No hi ha uns mínims compartits» (18:2105)

«A cadascú ens agrada el que ens agrada i com que no hi ha un temari per escrit de dir "s'ha de fer obligatòriament no sé què", doncs cadascú tira cap a lo seu i si jo he jugat a vòlei en un equipet, plantejo jugar a vòlei, o si he estat jugador de rugbi doncs introduiré el rugbi» (8:2706)

A més d'aquesta desorientació natural entre els mateixos professors d'Educació Física per manca de referents clars, que provoca interpretacions i aplicacions molt diferents, cal afegir que sovint es troben qüestionats i qüestionant-se l'Educació Física com a matèria curricular i, en conseqüència, la seva pròpia feina.

L'Educació Física i els seus professionals tenen la sensació que han de justificar permanent la seva pertinència al currículum escolar i, sovint, sense saber ben bé amb quin arguments ho han de defensar o que ho han de fer amb uns arguments amb els que no hi estan d'acord.

«Ara la lluita contra l'obesitat és la salvació de l'Educació Física i el que justificarà a l'Educació Física davant de la societat?» (11:5603)

«Hi ha un sentiment que t'has d'enganxar a alguna cosa per justificar-te davant de la societat més que lo important que és l'Educació Física i, a lo millor, estàs malmetent l'essència real de l'Educació Física (...) I podria donar-se aquest efecte contradictori que, volent salvar l'Educació Física, enganxant-la amb la salut i amb la lluita contra l'obesitat, a lo millor l'estàs matant» (11:5609)

«No pot ser (...) que haguem d'apel·lar als metges i a la prevenció de les malalties per salvar a l'Educació Física, perquè no és això» (11:5616)

«Si tu limites que l'Educació Física sols mereix per la salut, és a dir, tan utilitària, potser per a la salut hi ha altres camins que podries fer (15:1118)

I aleshores, sembla que, donada aquesta situació es fa necessària una intervenció, un canvi d'inflexió, una actuació que ajudi a aclarir, a partir del debat constructiu entre els professionals de l'Educació Física i altres agents educatius i socials, al voltant de la funció de l'àrea dins del currículum de Secundària.

El que sembla que hauria de ser un dels principis bàsics, el debat a fons, sembla que tampoc no hi ha hagut espais o grups de discussió on s'hagi fet d'una manera prou satisfactòria. Es troba a faltar.

«Penso que el que ens fa falta a aquest nivell, per integrar veritablement l'Educació Física (...) és una mena de debat profund i de formació profunda en el professorat sobre què educar (8:2109)

«Hauríem d'analitzar molt bé, i aquest és el debat obert. I això no s'ha fet ma»” (10:811)

«El que està clar és que el que hi ha ara provoca que no hi hagi diàleg científic. És que l'obviem. Millor no posar-s'hi. Apliquem, apliquem, pràctiques, pràctiques... i obviem el valor d'aquest (11:7701) (...) Així és molt difícil avançar científicament (...) Per prestigiar-se, d'alguna manera, cal fer una construcció de l'edifici acadèmic d'una àrea científica consensuada» (11:7708)

«Encara no ens hem posat d'acord sobre aquells aspectes als quals dedicar el nombre d'hores que finalment es pugui aconseguir. Aquest és el tema (15:1130) (...) No ens hem posat d'acord» (15:5201)

I els debats que calen, són aquells que han de permetre fer una revisió a fons de la matèria i el que ha d'aportar aquesta a la societat. Com que es declara que no s'ha fet d'aquesta manera, això pot haver estat una de les causes de que no existeix o no s'ha sabut explicar el fonament científic on recolzar, justificar i defensar la presència i el model d'Educació Física per a l'ESO.

«Mira, no sé com ho hem d'explicar això i no m'atreveixo a explicar-ho a massa gent perquè aleshores ens diran que la nostra matèria no té corpus, però crec que és fonamental (9:807) (...) Alguns diuen que als profes d'Educació Física els manca corpus teòric i capacitat d'entendre el que fan» (9:1004)

“El màxim inconvenient de tot és que ens hem dedicat molt a salvar el nostre lloc de treball i a ser molt pràctics i aplicats i a donar moltes coses, però sense reflexió teòrica al darrera. L'edifici acadèmic que ha d'aguantar això i s'ha de presentar i justificar davant la societat i el món científic no està travat. No hi és. Es desfà com pols. Som simplement uns pràctics-tècnics, tecnòlegs aplicats i, el que té moltes habilitats d'aplicació, i moltes idees i molts jocs (...), però al darrera no hi ha res (11:4819) (...) Vull dir, el model teòric què suporta...?» (11:4825)

«Tenir clar el seu benefici acadèmic i el que tramet a la societat, això sí que es podria fer, no?(11:9701) La cosa va coixa perquè tenim un edifici acadèmic molt poc sòlid, molt, molt pobre i en el disseny curricular base els objectius es confonen, es barregen...» (11:9704)

«Ara mateix no podríem fer un gran programa» (14:1601)

D'altra banda, aquest és un problema que es va arrossegant de fa temps i que no ha ajudat que l'Educació Física evolucioni.

«Quan es va constituir fa 25 o 30 anys, en època franquista, i va sortir l'Educació Física, allà es va quedar» (11:5334)

A més, malgrat la societat (els entrevistats) semblen no tenir masses dubtes en que l'Educació Física ha de ser present al currículum, el que no queda massa clar és el perquè hi ha de ser. Això a vegades pot haver estat causa de que el missatge que se ha transmès no ha estat clar i unívoc sinó divers i confús quan ha s'ha intentat explicar a la societat.

«La ciutadania, la societat en general, encara no sap el que li estem trametent o no hem sabut fer-nos estimar per la ciutadania o no hem sabut, penso jo, explicar el què significa l'Educació Física (11:4607) (...) És a dir, la gent no entén, encara, què aporta l'Educació Física a la formació dels nanos (11:4808) No ho saben (11:4809) (...) No hem sapigut vendre» (11:5104)

«Realment no ho hem sabut vendre molt bé (11:5334) (...) Has de pensar que a la societat no li arriba el missatge. Hi ha alguna cosa més que no sabem proporcionar, que no sabem fer entendre el significat» (11:6822)

«El problema greu és que no se sap, els ciutadans no saben...» (11:8807)

Mentre els d'Educació Física es van justificant i lamentant de la seva incomprensió i falta de valoració, els altres avancen construint la seva pròpia fonamentació i cos científic.

«És impensable en un congrés de matemàtics. Pensar que ells estan fent ponències per defensar la seva assignatura o per defensar els continguts és impensable. És inconcebible que s'hagin de defensar. Estan parlant d'altres coses: estan pel que han d'estar!» (11:9906)

«Clar, convèncer a la població, profes, pares d'un país de que el sistema educatiu (...) no es tracta d'arribar a un punt concret, sinó que ens puguem comunicar més, que això és un sistema comprensiu... això no és fàcil d'explicar a la gent» (14:2301)

«Si no és capaç de comunicar-ho als companys i a l'equip directiu i a les famílies és que no ho està fent bé i, per molt fantàstic que ho faci amb el grup classe, algo està fallant» (18:2019)

Està clar, que si tot està així i aquesta és la percepció que es manifesta no resulta gaire encoratjadora i sembla que, una Educació Física que ha anat perdent (o no ha tingut) capacitat d'explicar-se o de fer-se entendre, que no ha evolucionat prou, que no té projecció o consideració social i que no té un cos teòric fort i consensuat no sembla tenir un futur assegurat de forma clara tampoc al nostre país.

«(...) De fet, si no és així, passarà com a Estats Units, que diran que si l'objectiu de l'Educació Física és lluitar contra l'obesitat, la retiren del currículum. D'això ja s'encarreguen els centres de fitness i menjant millor a casa. Així doncs, no cal que en seguim fent» (11:5602)

«És evident que no estem acceptats i quan hi ha una lluita pel nombre d'hores, la primera que ha saltat: l'Educació Física, perquè no hem sapigut transmetre que l'Educació Física no és "Física"» (11:8306)

«L'Educació Física podria estar en perill perquè (...) mai (...) hem tingut uns objectius clars i definits. Mai. A part que no tenim uns objectius clars i definits, no eren objectius clars i definits assumits per a tothom» (14:1215)

«Si no s'integra perfectament dins de la concepció educativa i de la formació, tranquil·lament podria desaparèixer del currículum obligatori i passar a formar part d'un currículum alternatiu o complementari i, fins i tot, d'incrementar la presència de l'activitat física» (14:1275)

«L'Educació Física té un perill molt gran: si no es porta amb molta seriositat, serà una maria» (15:2101)

En definitiva, cal corregir aquesta manca d'acord i construir un sentit de l'Educació Física que estigui d'acord amb la societat actual i, a més, hem de ser capaços d'explicar-ho a la societat a la vegada que en l'aplicació es tradueixi en una coherència.

«Tinc la idea que l'Educació Física ha de fer un esforç molt gran» (11:7802)

«Ara potser s'hauria de fer un procés similar i readaptar continguts» (18:1513)

«L'Educació Física hauria de tenir uns mínims també inqüestionables!» (11:10401)

«La desorientació que té l'Educació Física és la que pot justificar que es plantegi si fa falta que existeixi l'Educació Física» (15:1127)

6.2. Es plantegen propostes sense sentit i sense planificar

Sovint dona la sensació que en Educació Física es van fent propostes als alumnes una mica sense criteri, sense coherència, una mica perquè sí i que, a més, qualsevol persona ho podria arribar a fer malgrat no tingués la formació pertinent.

La tria i ordenació indiscriminada d'activitats o jocs permet articular unes propostes als alumnes que, malgrat no tenen un sentit, una planificació o una orientació concreta, són prou atractives i aconsegueixen una motivació amb uns alumnes que, tot fent exercici físic i entrant en relació amb uns objectes i amb els altres companys provoquen, efectivament, uns aprenentatges que, quan no es tenen altres referents per avaluar, ja es consideren prou vàlids per donar per bo el que s'està fent.

«A vegades no es fa això, sinó que venga!⁵¹⁴, no?» (5:3805)

«Si tu tens una classe de primer i una de quart, consecutiu amb el mateix professor, gairebé no saps quin és el primer i el de quart si no és pel tamany de l'alumne» (8:2509)

⁵¹⁴ Referint-se a que es proposa una activitat a discreció i sense massa intencionalitat.

«Cadascú tira cap a lo seu i si jo he jugat a vòlei en un equipet, plantejo jugar a vòlei, o si he estat jugador de rugbi doncs introduiré el rugbi» (8:2706)

«El miracle de la col·laboració, el miracle de... No, no pot ser. I a vegades es donarà, però de manera miraculosa, perquè no hi ha la intenció» (10:1704)

«Mentrestant, entretenim al personal fent un esport i, en el millor dels casos, s'ensenyen tot i que no tinguin cap relació amb l'avaluació i, en el pitjor dels casos ni això (10:3323) (...) Molta gent no programa i, moltes vegades, no programa i no passa res» (10:6504)

«Hi trobaries, perquè encara hi són, els que no tenen gaires ganes de treballar, tenen dues pistes i aquí bàsquet i allà futbol i, desenganyem-nos, però existeix i existirà tota la vida. Tenen la gent entretinguda, els hi va bé, no posen problemes, els alumnes tampoc posaran problemes a nivell d'institut, perquè fan una miqueta el que els hi dóna la gana, juguen una estona i ja els hi va bé» (12:903)

«Com que després no hi ha Selectivitat, ningú no fa, ni talla per enlloc, i queda tot eteri: "no, si han jugat molt i s'ho han passat molt bé i estan molt motivats!" (18:2109) (...) tenint una pilota i fent quatre jocs..., crec que aquesta tendència encara hi és bastant» (18:2405)

«No és fer per fer» (15:1301)

I, a més, la influència que exerceix el currículum és molt pobre i irregular. És com si el professor d'Educació Física ja tingués predeterminat el què i com vol treballar en Educació Física i, sigui quin sigui el currículum vigent en aquell moment, no variarà els seus procediments i, a més, serà capaç de justificar curricularment qualsevol de les opcions que triï.

A més, hi ha la sensació que esforços molt grans per justificar a la programació d'Educació Física no s'hauran de fer.

«Els currículums no han canviat mai res (7:2801) (...) Els currículums són orientacions» (7:2904)

«Cadascú ens agrada el que ens agrada i com que no hi ha un temari per escrit de dir "s'ha de fer obligatòriament no sé què", doncs cadascú tira cap a lo seu» (8:2705)

«Els currículums no han evolucionat, és més, han involucionat, perquè només el de Catalunya ha involucionat (10:1111) (...) I ara en el 2002 en surt un altre que és d'escàndol» (10:1114)

«És a dir, a mi em toca 1r d'ESO, doncs faig el que més o menys diu el programa, però que si me'l salto no passa res i vaig a la meva bola (10:3115) (...) Cadascú fa la seva, fa lo que li dóna la gana. Això és la grandesa i la misèria d'un currículum obert i flexible (10:3333) (...) Això és que ja es faria d'aquella manera: "*Es el mismo perro con distinto collar*". O sigui, facis el que facis, no et preocupis que jo l'enquadraré (...) Pues com vingui l'inspector, tampoc (10:3504) (...) Exacte "*No lo voy a hacer. Es más, no voy a hacer relajación*" (10:3601) No és massa coherent amb el que es fa, no?» (10:3602)

"No existeix un codi de circulació, és a dir: "escolta, has de fer tal cosa: pim, pam"» (10:6503)

«El disseny curricular (...) és un galimaties. O compara els continguts de Primària i els de Secundària: són els mateixos (11:6811) (...) Si tu agafes els continguts de Matemàtiques (...) veus una evolució claríssima i nítida. I a més tenen, no només l'evolució dels continguts sinó que tenen clar quins són els continguts! El problema és que en Educació Física ni se sap (11:7603) En el moment que es van fer aquests blocs de continguts, ambigus, amples... perquè hi ha pràctiques que t'estaries fent condicionament físic on un altre interpretaria expressió corporal (11:7604) (...) en el disseny curricular base els objectius es confonen, es barregen... (11:9704) (...) es barregen mil vegades, no saps on col·locar-los dins dels blocs de continguts...» (11:9801)

«El problema és que s'ha dissenyat un currículum que és una atomització de tot una sèrie de coneixements, de tècniques, d'hàbits...» (14:1202)

«Allò que passa és que el currículum obligatori, el que és l'Educació Obligatoria, és un bassal (18:1404) (...) Ara potser s'hauria de fer un procés similar i readaptar continguts» (18:1513)

Malgrat això, també hi ha qui apunta a la dificultat de generar uns documents que siguin vàlids en el sentit que es reclama i prou respectuosos amb la gran varietat de situacions i de centres escolars arreu de Catalunya.

«No podríem generar un pla de treball, un programa d'Educació Física universal i que es treballés a tot arreu. No tindria sentit» (14:1522)

I, fins i tot, els que pensen que això no és un problema del currículum sinó que aquest ja té el que ha de tenir, que és prou clar, que s'ha avançat en aquest sentit però el problema és en l'ús, el cas o la interpretació que se'n fa i com s'aplica.

«Cadascú es fa l'adaptació que vol i fa una mica el que vol (18:2103) (...) Alguna cosa falla. Jo crec que hem viscut un moment històric complicat, perquè abans no hi havia documents ni referents i t'ho muntaves. Ara està tot i per sota no passa res tampoc. No s'acaba d'aprofitar tot el que es té (...) És un tema que no se sap aprofitar els recursos que hi ha (18:2306) (...) La cosa va al revés» (18:2309)

«Per molt que et donin normatives, les normatives són interpretades» (15:47051)

«Crec que ha estat un fracàs la posada en marxa, no pas la Llei» (13:2114)

6.3. Sembla un entreteniment

L'exigència de l'Educació Física escolar s'assembla a la d'altres activitats de fora l'escola, fins i tot, és més similar a les activitats de lleure que no pas a les d'una assignatura amb uns continguts curriculars i una presència acadèmica.

«Sembren més unes classes pròpies d'esplais i de casals que una assignatura escolar, però imagino que és així com s'ha de treballar ara» (3:514)

«Si només fem "jueguen" o "juguin", també l'estem vessant» (4:210)

«I, mentrestant, entretenim al personal fent un esport i, en el millor dels casos, s'ensenyen (...) i, en el pitjor dels casos ni això» (10:3323)

«Si nosaltres fem una Educació Física en horari lectiu i, per tant, obligatòria per tothom (...) on reproduïm una Educació Física que és molt similar a la que es podria fer fora de l'horari lectiu (...), la nostra raó de ser, en el sistema educatiu, pot ser molt qüestionada» (10:809)

«Tenen la gent entretinguda, els hi va bé, no posen problemes, els alumnes tampoc posaran problemes a nivell d'institut, perquè fan una miqueta el què els hi dóna la gana, juguen una estona i ja els hi va bé» (12:903)

Passar desapercebut és una estratègia que permet implicar-se poc i treballar menys o disminuir els maldecaps i les responsabilitats i poder orientar l'atenció cap a altres bandes.

«Tenen la gent entretinguda, els hi va bé, no posen problemes, els alumnes tampoc posaran problemes a nivell d'institut, perquè fan una miqueta el què els hi dóna la gana, juguen una estona i ja els hi va bé» (12:903)

L'Educació Física ha de fer l'esforç de significar-se i diferenciar-se amb claredat de l'espai no formal ja que, sovint, poden semblar propostes totalment similars.

«Aquell espai⁵¹⁵ ha de ser, d'alguna manera, ocupat pels monitors, i que els professors ja tenen la seva dedicació» (2:1908)

«El polític diu: "vostès què m'estan fent aquí? En l'horari lectiu m'estan fent alguna cosa que es pot fer fora de l'horari lectiu? Doncs fora de l'horari lectiu"» (10:909)

6.4. Segueix un model d'esport competitiu, tècnic i especialitzat

Una altra categoria que apareix amb freqüència és aquella que agrupa els comentaris al voltant que el tractament que es fa de l'esport a l'Educació Física és molt similar a l'esport del model federat i competitiu.

«Si diem Educació Física obligatòria i només estem potenciant l'apartat d'esport de competició, estem malmetent el nom» (4:210)

«No és un atleta. Tots no som atletes, ni és l'INEFC o el CAR i a vegades algú ho pensa» (5:2905)

«Fan dos esports: bàsquet i vòlei (...) Això és molt especialitzat i molt repetitiu i molt de dominar una tècnica concreta (8:2512) (...) Massa habilitat específica de la mateixa cosa (8:2524) (...) Massa especificitat concentrada en unes tècniques molt concretes. No és un club de bàsquet ni un club de vòlei» (8:2603)

«Hi ha un professor d'Educació Física i de vegades fa una Educació Física que oblida el cicle formal i, al final, sembla que estàs entrenant gimnastes o a gent de competicions esportives que han de quedar primers a Catalunya o a les seleccions. Potser és que vol ser una preparadora física d'alta competició. Per tant, aquesta mentalitat de la competició, de veure qui guanya» (7:2407)

«L'Educació Física respon a un model exclusiu segurament excessivament esportiu. Sí, el model de l'Educació Física actualment és massa esportiu, és a dir, excessivament lligat a l'esport reglat i reglamentat, i la tècnica i la tàctica, i el reglament» (10:1002)

«No podem treballar per a un 30% de la població (10:1008) (...) Sóc un anti-esport com a fer amateurs dins del Sistema Educatiu» (10:1603)

⁵¹⁵ Fent referència a un espai d'activitats extraescolars.

«Fa molts anys que no faig exàmens de "tira 10 llançaments a veure com ho fas". És que no crec que sigui l'objectiu de l'Educació Física. Fins i tot, m'he arribat a replantejar si responen d'estar a dins de l'Educació Física» (11:6606)

«(...) caient en l'error de voler reconduir el sistema competitiu o esport de competició a l'escola, no» (12:2403)

«No és un entrenador» (13:2703)

6.5. Mal avaluada

Es consideren defectes en l'avaluació de l'Educació Física en observar una orientació més normativa que criterial, que té molt en compte els continguts conceptuals i que sovint valora aspectes que no s'han treballat de forma intencionada.

«Quan es miren els joves es guien per la posició» (7:2407)

«Tens un barem i si tu saltes tant i et correspon... Tinc unes taules que no sé ben bé d'on surten però estan publicades. Poses un criteri i això és un cinc, un sis i aire!, no?» (10:3322)

«No tenim tasses de rendiment fixats com podrien tenir altres àrees que, tot i ser un sistema comprensiu, s'han fixat llistons. Hi ha gent que els demana» (14:2117)

«(...) les notes en funció d'unes proves de condició física que estan totalment descontextualitzades i que no serveixen gairebé per res (10:1004) (...) Cada trimestre un esport i després, a l'hora d'avaluar, fem la *Course Navette* per què és fàcil d'avaluar i apunto els paliers, però jo no em preocupo si aquesta prova és aeròbica, anaeròbica, si és bona o no és bona per la salut, no. Simplement és bona per avaluar (10:1014) (...) A més, la faig al principi i després la torno a passar però no treballo per a millorar-la (10:1017) (...) En molts casos no som massa coherents» (10:1020)

«L'avaluació, per mi, és un desastre (10:3312) No hi ha congruència entre la intenció i l'acció (10:3313) (...) Fem unes coses i n'avaluem unes altres o no avaluem (10:3316) (...) Crec que la gent no sap avaluar (10:3317) No sap avaluar (10:3318) I el que avalua, es passa moltes vegades tirant de proves físiques que és la manera més fàcil d'avaluar» (10:3319)

«Entretenim al personal fent un esport i, en el millor dels casos, s'ensenyen tot i que no tinguin cap relació amb l'avaluació i, en el pitjor dels casos ni això (10:3325) (...) Fàcilment tenim tres categories: la majoria estan fent aquest model esportiu avaluat amb condició física, després els que depèn del contingut encara, i l'altre que és un desastre i cadascú va a la seva» (10:3337)

«La *Course Navette* no va ser dissenyada per això. El 90% dels professors que la utilitzen no estan mesurant el que la *Course Navette* pretén mesurar (14:2002) Per tant, avaluar allò que jo no he fet o no he ensenyat és un absurd didàctic i pedagògic (14:2005) (...) Jo no puc avaluar el que no t'he ensenyat (14:2007) No et puc posar un examen d'una cosa que no t'he ensenyat Mesurar el rendiment de la condició física, amb proves com la *Course Navette*, amb proves com el Test de Cooper o proves de força o de resistència muscular o de flexibilitat (...) ho trobo una barbaritat (14:2009) Avaluar als alumnes en funció de la millora o de l'increment del rendiment, ho trobo una barbaritat. Entre d'altres coses perquè el centre que més hores fa són dues a la setmana, sabent que això no afecta a la millora dels sistemes fisiològics» (14:2011)

«Estem avaluant coses que no hem treballat amb ningú» (14:2104)

Malgrat aquests elements de reflexió, el professor d'Educació Física se sent més segur avaluant d'aquesta manera per considerar-la més objectiva i que es pot recolzar en uns resultats numèrics que es veurà més capaç de defensar.

Per contra, quan s'ha intentat evolucionar en valorar també aspectes cognitius i actitudinals, el professorat ha tingut la sensació d'entrar en un terreny que pot no

dominar prou i que no li dona tanta seguretat ni autoritat davant dels alumnes (i dels pares).

«S'han fet aquestes avaluacions més integrals, més intel·lectuals, valorant la conducta, els hàbits i això perd objectivitat. Per tant, si perd objectivitat, perd força coercitiva d'obligar a l'alumne a fer-ho» (14:2108)

«Un professor que té al darrera un sistema d'avaluació per paràmetres mesurables i quantitativs es defensa molt millor (...) i, fins i tot, té el suport dels sistemes. No vol dir que siguin els millors, però sí que és cert que tenen a què agafar-se» (14:2306)

«Parlar de resultats és complicat (18:2034) parlar de l'avaluació de l'Educació Física... (18:2035) (...) No resol. Entre d'altres coses perquè els continguts que s'haurien de complir d'Educació Física i el que ens plantegen en el currículum, crec que el 90% de l'alumnat hauria de suspendre perquè no arriba a uns mínims» (18:2101)

Tampoc no ajuda gaire, com hem vist, que les direccions dels centres pressionin en les qualificacions finals de l'àrea.

«A les avaluacions, intentem insistir en aquest element i pràcticament, si els nens s'esforcen, demanem al professorat que en facin una valoració positiva i pràcticament no suspenen mai l'Educació Física» (1:717)

6.6. Desconnectada o mal encaixada amb el centre escolar

Un element que també preocupa és la desconexió (sovint corresponsible) de l'Educació Física amb la resta del centre escolar. La implicació en la vida quotidiana dels centres no és un fet evident i, a vegades, pot obeir a diferents raons. Sovint, l'Educació Física segueix una trajectòria a expenses o al marge del centre escolar, i viceversa quan no és tinguda en compte, com a àrea o no es valora al mateix professional que imparteix l'àrea.

La presència del professor d'Educació Física en el claustre pot passar inadvertida en molts casos si no es fan accions concretes en aquest sentit i es poden establir unes vides totalment paral·leles sense punts de connexió.

«Treballen més aïllats, tenim poca relació. Viu en un altre cantó o territori (4:806) (...) És un individu que en molts casos pot passar sense fer acte de presència a la sala de professors al llarg de tota la setmana (4:1802) (...) Està allà (4:1901) (...) Però és que com que s'ho gestionen ells sols, no? (4:2301) (...) Si des de la direcció o l'equip directiu no és un element important, que es tingui en consideració aquest rol, poden passar més inadvertits, i això ho tinc molt clar» (4:2305)

«Moltes vegades tenen el seu Departament a baix als patis i, els altres tenen els Departaments a la tercera planta (2:15342) (...) Fins ara, els del Departament d'Educació Física ens anàvem al bar del costat o ens portàvem el bocata» (2:1904)

«Com que el gimnàs està en un edifici separat i a vegades hi ha un o dos professors i no n'hi ha més (8:2002) (...) era una lluita atomitzada (8:2101) (...) Resulta que el professor no es correlaciona amb el de Ciències per explicar res de fisiologia. I quan es parla del tema de salut, la malaltia o l'alimentació a Biologia tampoc en sap res. L'aportació que fa al crèdit de síntesi no té res a veure amb cosa integrada als de l'altra banda. Ni tan sols el contingut de la farmaciola són posats en comú entre els que ens dediquem al negoci de l'Educació Física i la gent que es dedica a les Ciències o altres qüestions. El professor li fa prendre les pulsacions als alumnes multiplicant per sis, deu segons, però potser la professora de Ciències o la de Matemàtiques no sap que s'està fent això. No s'ha aprofitat la interfície de les diferents matèries per construir (...) Cadascú per la seva banda» (8:2216)

«No estem ben encaixats» (11:4604)

«Això vol dir que no han entès el que és l'àrea i vol dir que no han entès el que s'està treballant des de l'Educació Física» (18:2016)

I, a més d'estar desconnectada de la resta del professorat i de les matèries, la relació que s'estableix dins del mateix Departament d'Educació Física, entre els propis companys, sembla que es pot afegir a agreujar el problema ja que no sempre gaudeix una bona salut.

«Un dels problemes és la solitud del profe. A vegades no hi ha més remei perquè només n'hi ha un, però tinc la sensació que no es treballa molt en equip. La gent va molt individual. És com tot: "és la meva illa, jo treballo aquí", i a no parlar, i cadascú va a la seva bola» (10:3115)

Aquest desencaix o aquesta manera de funcionar segmentada és captada pels alumnes i no suposa precisament un model de concòrdia, de treball unit, coordinat i unificat sota el paraigües d'un projecte educatiu. En tot cas, això depèn més de la casualitat que no pas d'un treball intencionat.

«Després no ens estranyem que els alumnes s'organitzin en pandilles, es peguin, facin *bulliyngs* i històries d'aquestes però, tenim idea de quin tipus de microsocietat estem promovent a l'interior de l'institut? (8:2029) (...) i això els alumnes ho perceben (...) perceben que cadascú va a la seva bola» (8:2051)

«L'efecte curs (...) depèn de si hi ha hagut tres o quatre professors que s'han entès entre ells –amb independència de l'estructura- aquell curs ha funcionat bé i, sinó, no (8:20511) (...) Llavors, si és una cosa atomitzada, els alumnes ho veuen, ho saben» (8:2101)

6.7. Amb un professional amb poc ofici i cultura professional

Com s'ha comentat, s'estableixen amb freqüència comentaris que, evidentment, podrien estar atribuïts, no a l'àrea sinó al plantejament que el professional en fa de l'àrea (aspecte que ens resulta central en el nostre objecte d'estudi).

De totes maneres, s'han pretès agrupar en aquesta categoria aquells comentaris explícits que fan referència a com es percep el professional que està impartint l'Educació Física i que generen poca confiança en la seva tasca professional.

Com a mínim, aquests aspectes ens han de fer reflexionar sobre la forma com és vist el docent d'Educació Física i en quins aspectes s'hauran de posar èmfasi de cara a millorar aquesta valoració.

Hem de tenir en compte que s'està definint un professional amb poca motivació i entrega pel seu treball i un professional amb poca formació. Aquí se'ns anirà perfilant al professional que és considera poc competent a la seva feina.

«Jo no vull a casa meva⁵¹⁶ un titulat en Educació Física! (...) no vull un INEF a casa meva!! (...) Vull un docent, un mestre, una persona que li agradi l'educació» (4:222)

«A Secundària ens trobem moltes vegades que les assignatures les donen els llicenciats (...) que la seva vocació inicial no era tant de fer de professor» (2:1205)

«Llavors, veus una mestra que no voldria estar, i està a la força» (5:2106)

«Potser és que vol ser una preparadora física d'alta competició» (7:2405)

«Aquest discurs de funcionalització de la funció docent ens ha portat justament a lo contrari: "que siguin els estudiants els que s'adaptin a mi" (8:2201) (...) És una qüestió de cultura professional» (8:2208)

«Encara hi són, els que no tenen gaires ganes de treballar, tenen dues pistes i aquí bàsquet i allà futbol i, desenganyem-nos, però existeix i existirà tota la vida» (12:902)

«El problema del professor d'Educació Física és que no té ofici (12:1703) (...) És a dir, un ha de voler ser fuster i, aleshores, pot arribar a ser un bon fuster, si intenta

estudiar sobre la fusta. Però em sembla que, a part d'estudiar sobre la fusta, necessita haver tocat la fusta, haver tractat fustes. Jo crec que al profe d'Educació Física li manca ofici» (12:1706)

«Jo li trobo a faltar això al profe d'Educació Física: ganes de voler fer, ganes de voler ser profe d'Educació Física (12:1713) (...) la mentalitat de voler ser profe (12:1717)

«Hi ha altres interessos personals a darrera (...) hi ha professor d'Educació Física que no vol ser professor d'Educació Física, que vol cobrar uns diners per arribar a final de mes i tenir temps per fer altres coses. Això també es nota (12:2103) (...) Denota una manca de voler ser, de prendre's seriosament la seva feina, d'implicar-se en el tema, de conformar-se amb això, de no poder tenir projectes a mitjà o llarg termini» (12:2110)

6.8. No aconsegueix els seus propòsits

Paradoxalment, mentre es pensa que no existeix un corpus científic o una fonamentació sòlida o, si més no consensuada i expressada que conflueixi en la formulació d'uns objectius i/o propòsits clars de l'Educació Física, d'altra banda, també hi ha la sensació de fracàs davant la consecució d'uns suposats objectius que s'haurien d'assolir.

Una de les raons d'aquesta ineficàcia se li atorga al temps tant limitat de què es disposa.

«Més que res perquè no teniu temps amb només dues hores a la setmana (5:3201) (...) queda molt poc» (5:3301)

«Desenganyem-nos, si de fet, tampoc es belluguen tant a la classe d'Educació Física. Dues hores a la setmana i canviant-se...» (12:746)

«Entre d'altres coses perquè el centre que més hores fa són dues a la setmana, sabent que això no afecta a la millora dels sistemes fisiològics» (14:2011)

⁵¹⁶ En referència als centres que representa"

«No sé si amb la poca dedicació que tenim a l'escola (...) (15:3410) (...) Ara això no es pot fer així, evidentment» (15:3411)

«El temps que es planteja per cobrir el currículum és mínim» (18:2106)

Una altra sensació de fracàs la tenim quan tenim la sensació que els alumnes no han arribat a dominar suficientment determinats aprenentatges perquè després, de forma autònoma, puguin gestionar, gaudir i practicar activitat física pel seu compte.

«No ho faran mai⁵¹⁷, perquè serà una cosa que no tindran els mínims rudiments com per pensar "jo ara ho puc fer amb una certa confortabilitat i motivació i m'agrada suficient perquè m'ho passo mínimament bé perquè ho domino una mica" (8:2701) Ningú no li agrada allò que desconeix i, a més a més, ningú practica allò que no li surt mínimament bé» (8:2702)

«No aconseguixes res» (8:2517)

També s'han intentat fer propostes innovadores si bé, alguns cops, massa complicades i allunyades de la realitat o, en qualsevol cas, incapaces de connectar i motivar als alumnes i, per una raó o altra, a mesura que els alumnes es fan més grans, sembla que decreix el seu interès per l'activitat física, de forma general.

«(...) intenten unes coses massa complicades i massa allunyades de la realitat; projectes molt ambiciosos que després no es poden dur a terme i que després acaben fracassant i decebant-se a un mateix perquè veus que allò no pot ser (12:908) (...) Són gent que vol fer moltes coses» (12:911)

«Hem anat a unes metodologies més participatives, menys directives, però no hem aconseguit que l'alumne s'interessi pel que li estem ensenyant (14:1625) (...) És dolent perquè l'alumne no participa, l'alumne no aprèn. Una persona no motivada no aprèn» (14:1627)

⁵¹⁷ En referència a que fora del marc escolar, els nens no faran aquelles coses (jocs, activitats...) pretesament ensenyades a les classes d'Educació Física.

«El 90% de l'alumnat hauria de suspendre perquè no arriba a uns mínims»
(18:2102)

«En el currículum, t'asseguro que dues hores i mitja (...) es queden curtes per cobrir tot allò que es planteja el currículum que has de treballar (18:2108) (...) "No, si han jugat molt i s'ho han passat molt bé i estan molt motivats!" Però clar, després deixen de fer esport perquè no ha quallat res» (18:2114)

6.9. Obsessionada amb l'acondicionament físic

El que es pot observar a les classes que es fan en alguns centres educatius pot donar una sensació més pròpia d'una sessió de preparació física o de condicionament físic que d'una classe d'Educació Física.

A més, caldrà afegir que en la qualificació de l'assignatura sovint hi té una gran importància el nivell aconseguit en les diferents proves que pretesament mesuren les capacitats condicionals.

La millora de la condició física ha estat un dels elements més abastament treballats a les classes d'Educació Física de Secundària a Catalunya en els últims anys i si han esmerçat molts esforços i dedicació.

«Cal fer unes proves per aprovar (...) en quant a resistència, quant a velocitat, quant a esforç...» (2:1213)

«Fa una Educació Física que oblida el cicle formal i, al final, sembla que estàs entrenant gimnastes o a gent de competicions esportives que han de quedar primers a Catalunya o a les seleccions» (7:2403)

«Les notes en funció d'unes proves de condició física que estan totalment descontextualitzades i que no serveixen gairebé per res» (10:1003)

«L'Educació Física com a rendiment, i l'Educació Física no pot ser rendiment (10:1909)

«Avui queda més indefinit l'objectiu de rendiment físic. No caldria tant» (14:1631)

«Mesurar el rendiment de la condició física, amb proves com la *Course Navette*, amb proves com el Test de Cooper o proves de força o de resistència muscular o de flexibilitat (...) ho trobo una barbaritat. Avaluar als alumnes en funció de la millora o de l'increment del rendiment, ho trobo una barbaritat» (14:2010)

Contradictòriament, a pesar de que alguns li dediquen tants esforços i tant de temps a la millora de la condició física com un dels aspectes més importants a treballar en l'àrea d'Educació Física a Secundària, la millora en el rendiment que s'aconsegueix queda entredita i qüestionada.

«Estem fent una cosa que és absolutament falsa: la millora del rendiment dels alumnes de l'etapa de l'ESO no depèn de les classes d'Educació Física. Depèn del seu creixement, del seu desenvolupament, de la seva maduració i de l'activitat física que facin fora del centre» (14:2003)

6.10. Avorrida i poc interessant

Es reconeix en l'Educació Física una potent eina educadora que agrada als nois i noies i que ofereix un marc potencialment favorable i engrescador.

«A través de l'Educació Física es té un vehicle idoni que connecta més fàcilment amb els alumnes» (1:409)

«És una eina potentíssima, perquè reproduïx molt fidelment molts aspectes de la societat» (10:1608)

«Els nanos, està clar que els agrada totalment l'esport i, a més, és una tradició arrossegada de molts anys» (11:6613)

«L'Educació Física, evidentment, agrada a tothom. L'Educació Física agrada» (12:1101)

«L'Educació Física i l'esport tenen una virtut important, i és que són divertits» (16:1701)

De totes maneres, sembla que la manera d'abordar l'Educació Física es troba prou allunyada dels interessos i les expectatives dels joves i aconseguix que aquests caiguin en el desencís i l'apatia, aconseguint que els resulti avorrida i sense interès.

«No estan aconseguint que l'alumne estigui allí i presti atenció, perquè no li interessa. El que li estem contant no li interessa» (5:2105)

«El problema és que hi ha gent, professors d'Educació Física, que això no ho entenen i col·loquen una barrera» (12:734)

«Els alumnes s'avorreixen a les classes. Allò no els interessa en absolut, que també és una tendència bastant generalitzada i, no els interessa l'Educació Física... ni les Matemàtiques!! (14:1620) (...) no hem aconseguit que l'alumne s'interessi pel que li estem ensenyant» (14:1625)

«(...) segons que li facis fer, es desinteressa» (15:2501)

«Els meus fills tornen de l'institut dient-me "Educació Física? bah, afortunadament un cop al trimestre i prou"» (18:2310)

6.11. Innecessària i excessivament teòrica

La càrrega de continguts conceptuals en Educació Física es considera excessiva per als alumnes de Secundària ja que entra en contradicció al fet d'entendre que es tracta d'una assignatura eminentment pràctica on els alumnes tenen una vivència, una experiència social i motora important portadora i mediadora tant pels aprenentatges motors, com pels conceptuals i actitudinals i de valors.

En cap cas es qüestiona que s'hagin de treballar els continguts teòrics sinó que no es consideren inapropiats els nivells i els mètodes que s'estan emprant.

Fins i tot, es qüestiona l'ús que es pot estar fent del llibre de text que, en els últims anys s'ha obert un espai i s'ha generalitzat, com el quadern per l'alumne, a l'àrea d'Educació Física.

«Acaben sent classes de fisiologia, de ciències naturals i del funcionament del cos humà (2:1215) (...) Ni donar conceptes gairebé de primer de Medicina moltes vegades (...) Home, que són xavals, o són nanos, o són joves de 12 a 16 anys, no? I, per tant, segons quines coses no caldria fer (2:1220) (...) amb teoria i amb uns exàmens molt difícils» (2:2110)

«No hem de fer classes teòriques. La gent, quan sent la paraula concepte ja només pensa en sessió teòrica: error (10:1932) (...) Llibre, examen! (10:2001) (...) La gent no entén que es poden treballar els conceptes d'una altra manera, no? Potser no ho sap perquè ningú no li ha dit com fer-ho» (10:2102)

«Per intel·lectualitzar, de manera mal entesa, l'Educació Física i omplir-la de classes teòriques, llibres, treball que s'ha de fer, el professor explicant els músculs, mira, no. (11:6002) (...) El que no pot ser és que, per un mateix contingut tinguis els alumnes assentats allà, florits esperant moure's (11:11002) (...) En tot cas, no malmetre les dues hores curriculars que tens de pràctica (11:11504) (...) No cal ni fer examen teòric» (11:11508).

«No és que hagi de tenir un llibre i que te l'hagi d'estudiar» (13:1004)

6.13. És un tast d'activitats que no arriba a provocar aprenentatges

Per aprendre es necessita una proporció adequada entre els valors de quantitat i qualitat de pràctica. Sovint l'Educació Física s'ha convertit en una proposta multivariada, potser de forma indiscriminada i sense massa sentit ni temps per a la pràctica necessària i amb massa varietat i propostes convertint-la en un mer tast d'activitats.

Aquesta manera de funcionar, que pot aconseguir, fins i tot, tenir als alumnes atents i distrets amb tanta varietat d'oferta i valorar positivament al professor per la seva extensa riquesa de recursos, no aconsegueix res més que això, ja que les vies de l'aprenentatge requeriran d'altres paràmetres de pràctica i de reflexió cognitiva sobre la pràctica.

«Quina mena de relació es pot produir quan dius "avui farem Lacrosse", però fas Lacrosse i, quan porten una horeta fent classe, ja no toquen mai més el Lacrosse en tota la seva vida. No s'arriba a produir el mínim de domini de la tècnica o coneixement de l'objecte del joc, perquè la tècnica no és domini, com perquè això produeixi relacions sociomotrius entre les persones» (8:2517)

«Un total ventall tan immens que cada dia fas una cosa diferent i la única cosa que fas és «pum», un jugar (15:2108) (...) no li agafes el truco (15:2201) (...) Això de cada dia una cosa diferent, no. No pot ser, cal disminuir» (15:2206)

6.14. Es reivindica inadecuadament buscant assemblar-se a les altres matèries

El que amb anterioritat hem interpretat com una manca de seguretat i de confiança pot haver provocat en els professors d'Educació Física la sensació d'haver-se de significar davant els altres. No obstant, la manera amb la que això s'ha fet no sempre ha estat aquella que ha defensat els valors propis de l'àrea sinó que ha incorporat nous elements (continguts, exàmens, llibres...) amb aquesta pretensió.

«En els últims anys, en algunes escoles, s'han volgut reivindicar amb aquesta línia i, per a mi, no és encertada (2:1305) (...) els hi faci moltíssima teoria perquè es vulgui reivindicar la seva assignatura amb teoria i amb uns exàmens molt difícils (...) faci unes proves d'esforç o unes proves de resistència o unes proves de velocitat tan dures que finalment doncs també serveixi per dir "jo reivindico la meva assignatura: La meva assignatura la suspenen molt"» (2:2113)

«Realment es fa això de que l'assignatura s'aproximi a la metodologia de les altres per estar més ben considerada» (11:6101)

7. Funcions que justificarien la presència de l'Educació Física en el currículum de l'ESO a Catalunya

Aquest apartat és interessant perquè, juntament amb els altres, ens aporta nous elements per anar construint la imatge de l'ensenyança de l'Educació Física que hauria de ser present en el currículum de Secundària a Catalunya.

Es recullen i ordenen les categories en una seqüència argumental que pretén explicar la funció principal que hauria de tenir l'Educació Física a l'ESO.

Caldria manifestar en aquest punt la dificultat dels entrevistats en dissociar clarament el que esperen de l'Educació Física i el que esperen del professor d'Educació Física. És per aquesta raó que entenem que exposar quin tipus de respostes han aparegut en referència a l'àrea ens ajudaran a entendre quin professional s'està projectant amb ella.

És probable que en el cas de l'Educació Física es doni una simbiosi o una identificació molt més estreta entre l'àrea i el seu professional en comparació amb les altres matèries i amb els altres professionals. És a dir, a les entrevistes es responia bastant indistintament tant a les qüestions referides a l'àrea com referides al professional docent.

En el moment que els entrevistats expliquen la seva opinió sobre la presència de l'Educació Física en el currículum de Secundària, ho fan tot aportant una àmplia i diversa

sèrie d'arguments. Aquest fet no només l'interpretem com una mostra de la gran potencialitat de l'àrea sinó també com una primera mostra d'imprecisió o dispersió en el sentit o la funció principal que se li assigna a l'àrea en aquesta etapa.

«Faria tot un catàleg de virtuts que jo li veig a defensar el tema de l'Educació Física» (7:320)

«Hi ha tanta quantitat de coses a fer» (11:6607)

Inicialment, la resposta no resultava fàcil de respondre i mostraven la seva intenció i esforç en procurar articular i ordenar un discurs que pogués respondre a la seva manera d'entendre i/o concebre l'Educació Física. A la vegada, feien manifest en diverses ocasions la oportunitat i la necessitat d'haver-se de formular i respondre aquella pregunta, no només per a ells sinó per a l'aclariment de l'àrea amb tot el que això suposa.

«La veritat és que no m'ho he pensat mai. Em sembla molt lògica la pregunta però no sé què dir» (3:401)

«L'altra qüestió és dir què fem, què treballem, què incloem sota aquest gran bloc que és l'Educació Física (4:202) (...) hem de saber col·locar, en el que seria el currículum, quines són aquelles potencialitats o elements que té la persona que hem d'ajudar a treballar per una construcció o un procés de creixement el màxim d'harmònic» (4:204)

«Probablement el que cal és pensar molt bé què és allò bàsic que cal ensenyar» (1:410)

«Què hi ha a dintre? Aquí és on jo penso que hi ha la gran discussió» (4:211)

«Qui sap què és realment l'essencial?» (6:3509)

«Jo no ho sé molt bé (7:201) (...) no sé el que tindria que ensenyar» (7:301)

«Els que estem a dins ens hem d'anar preocupant a adaptar el currículum a les necessitats, a les funcions reals (18:3301) (...) Donant resposta a les necessitats reals, perquè sinó també ens equivoquem (18:3307) (...) S'ha de reaccionar» (18:3310)

«No només és suficient que la gent es mogui» (15:1138)

«L'Educació Física no és només dir que hem de jugar a futbol i les normes són aquestes» (13:1016)

De totes maneres, a mida que s'avança en les entrevistes i en la seva anàlisi, arribem a localitzar que la funció cau o principal, o les funcions que hauria de tenir l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària, segueixen la següent seqüència categorial:

1. Educació integral de la persona i del futur ciutadà
2. Educació de valors, actituds, hàbits i normes
3. Educació intel·lectual i cognitiva
4. Educació utilitària
5. Educació perceptiu-motriu
6. Compensatòria
7. Educació expressiva
8. Educació del lleure
9. Desenvolupament físic
10. Altres consideracions

7.1. Educació integral de la persona i del futur ciutadà

Aquesta categoria podria realment englobar a gran part de la resta de les categories ja que el seu caràcter és molt general i, per tant, també porta incorporada certa imprecisió degut a les diferents interpretacions o significats que se li podrien atorgar.

De totes maneres, hem considerat mantenir-la, no tant perquè ens ajuda a avançar en l'objecte d'estudi, que també, sinó perquè engloba un pensament o una reflexió general sobre la funció que aconsegueix l'Educació Física dins del sistema Educatiu.

Sovint, la manera més generalitzada que es dona per explicar la funció de l'Educació Física en el currículum escolar és la de que contribueix a la formació integral de la persona.

Caldrà analitzar però, amb major profunditat, el significat que se li assigna a la idea de formació integral i a quines dimensions fa referència si realment volem avançar en l'anàlisi de les que hauran de ser les competències del professional que ho haurà de gestionar.

Així doncs, la multidimensionalitat de la formació i el sentit de l'educació obligatòria és un dels arguments emprats per justificar la presència de l'Educació Física.

«Ja que a l'Educació Secundària i a l'educació en general, estem parlant de formació de persones, de la formació integral de les persones i és, en aquest sentit, que l'Educació Física no hi pot faltar» (1:403)

«Les persones som polièdriques i no en podem desapropiar cap en un espai formatiu obligatori i bàsic per a tothom» (4:208)

«És molt pertinent l'existència (...) d'Educació Física si creiem que la formació de l'individu no és una formació basada únicament en els aspectes científic-racionals (...) en un Sistema Educatiu que pretén formar, no sols sers racionals, sinó a sers complets en totes les seves facultats» (7:105)

«El paper que hauria de complir és aquest paper de desenvolupament de la persona, com a ciutadà, com a ciutadà democràtic d'una cultura democràtica i que et forma a nivell de salut i de gestió del propi cos, i de relació amb els altres» (8:1822)

«Evidentment l'Educació Física té importància en la formació obligatòria en quant col·labora en la formació de tots els ciutadans (9:801) (...) I, per tant, estem parlant d'una formació bàsica per a tots els ciutadans de Catalunya» (9:802)

«La ciutadania pot pensar realment que només ens dediquem a la part física, biomecànica i repetitiva i mecànica dels exercicis. Com si no hi hagués cap tipus d'aportació emotiva, intel·lectual o volitiva, social (11:5101) (...) Educació Física no és física, és molt més: forma part d'una educació integral de la persona» (11:8307)

«L'activitat física o l'Educació Física és l'excusa per poder ensenyar a ser persones, a poder conviure, a poder acceptar unes normes, a poder integrar-se en una societat, a poder inventar, crear, decidir, prendre decisions sobre el moment» (12:752)

«Ajuda a que creixi com a persona» (13:713)

«L'Educació Física té una importància cabdal dintre de la formació del jove (14:1218) (...) que tothom entengués que allò és estrictament necessari perquè millora la vida, perquè millora l'individu, que millora la productivitat, perquè millora la projecció social o socioeconòmica o socio-laboral de les persones...» (14:1263)

«Es tenen que tocar totes les àrees que fan a una persona, persona» (15:1112)

«L'àrea d'Educació Física té prou importància, força i pes en la formació de la persona, com perquè sigui un tema o un contingut que tothom pugui gaudir-ne» (18:1501)

7.2. Educació de valors, actituds, hàbits i normes

La contribució de l'Educació Física en l'educació de valors, d'actituds, valors, és la única funció de l'Educació Física que ha estat abordada i reconeguda positivament per totes i cadascuna de les persones entrevistades. Per tant, sembla que existeix un consens en

atorgar la funció i la potencialitat educativa en aquest sentit a l'àrea d'Educació Física com a matèria curricular a Secundària.

D'altra banda, s'espera que aquests hàbits, actituds, valors que es poden treballar i vivenciar des de l'àrea d'Educació Física puguin ser transferibles a altres situacions esportives i de vida quotidiana de l'individu.

«Té una funció important en la formació d'actituds i formació de la personalitat (1:408) (...) L'Educació Física ha de formar unes actituds importants per a la mateixa activitat física però també per a la vida» (1:411)

«Nosaltres som persones que eduquem» (2:1245)

«Un esport molt educatiu primer, i d'un aspecte físic, segon» (4:215)

«És una aula i allà van a formar-se» (5:2011)

«Un treball d'actituds que pot fer el d'Educació Física i revaloritzar el propi concepte d'activitat física» (6:3530)

«Nosaltres, probablement hem d'educar molt més que instruir» (8:2042)

«(...) valors i actituds, que mitjançant l'esport, precisament perquè és una eina potentíssima, perquè reproduïx molt fidelment molts aspectes de la societat» (10:1607)

«El que han de fer és generar unes actituds, uns principis, uns valors» (15:1112)

«Valors educatius que es poden transmetre a través d'altres coses, evidentment, però que l'esport, dic l'esport més que l'Educació Física, ajuda molt a ensenyar» (16:1725)

A més, cal afegir que també apareix un ampli reconeixement a les millors possibilitats que ofereix l'Educació Física per a treballar aquests aspectes en relació a les altres àrees.

«L'Educació Física (...) transmet una sèrie de valors que les altres assignatures no aborden» (11:8307)

«Cap altra assignatura no ensenya això» (12:752)

«A partir de l'activitat física i l'esport tenim l'eina, jo diria que millor, com per poder educar en aquesta línia dels valors, actituds i normes» (18:1619)

Dins de la consideració que l'Educació Física ha d'educar en actituds i valors com una de les seves funcions principals, aquestes les podem agrupar en funció del tipus d'actituds, valors, hàbits i normes a les que es fa referència:

- a) Al voltant de la socialització, cohesió social i respecte pes altres
- b) Al voltant de la formació de trets del caràcter i la personalitat
- c) Al voltant de la qualitat de vida i els hàbits saludables
- d) Al voltant del respecte per unes normes i unes regles

7.2.1. Sociabilització, cohesió social i respecte pels altres...

Aquí s'agrupen aquelles propietats més representatives de la potencialitat socialitzadora de l'Educació Física que, a través d'activitats majoritàriament sociomotrius pot estimular la relació i el respecte per als altres, aconseguir un clima de concòrdia, de pertinença, de respecte mutu, de tolerància, etc.

«Una funció que em sembla clara per a l'Educació Física és la sociabilització (...) El fet que s'acostumin a treballar de forma col·laborativa i cooperativa. Aquest és un aspecte clau que crec que l'Educació Física pot contribuir» (1:616)

«(...) el treball en equip, la col·laboració, el cedir (...)» (5:3801)

«L'Educació Física ha de ser un hàbit, de salut, de socialització amb la gent (6:3522) (...) Ha de perseguir els valors (...) del respecte» (6:3528)

«L'Educació Física també és un element de socialització important de compartir opcions, de compartir objectius, de compartir. Aquella part sociològica (7:313) (...) de com aconseguir educar la convivència i la sociabilitat a través de compartir un esport, tant amb els rivals com els del teu propi equip (7:319) (...) Hi ha valors socialitzadors a través d'aquesta disciplina o assignatura, com la socialitat» (7:404)

«No només és formar per adquirir coneixement sinó per cohesionar la societat (8:1814) (...) és com un laboratori d'interacció de les persones» (8:1818)

«La gent està més educada i, part d'aquesta educació, que és la que fa que la societat estigui més cohesionada, per exemple, la fa l'Educació Física» (8:2907)

«L'Educació Física és (...) una intel·ligència també en la construcció social de saber fer les coses amb els altres, o contra els altres, o amb els altres i contra els altres (11:5311) (...) de respecte pels altres (11:5317) (...) que trameti valors socials, democràticament acceptats» (11:6209)

«L'activitat física o l'Educació Física és l'excusa per poder ensenyar, (...) a poder conviure, (...) a poder integrar-se en una societat» (12:753)

«El respecte i la tolerància seran els cavalls de batalla a treballar a l'ESO (12:2506) (...) Treballarem el respecte i la tolerància jugant a bàsquet, amb balls de saló o amb l'aeròbic o l'acrosport, és igual, però ensenyarem a col·laborar amb els altres» (12:2603)

«L'Educació Física podria esdevenir (...) un element per a la integració social en els moments que hi hagi grans moviments migratoris i canvis culturals» (14:1257)

«La formació de l'individu com individu social i com individu que està en un entorn (14:1519) (...) aprenent a compartir espais, compartir productes (14:1613) (...) Tampoc cal tenir individus forts, però sí individus més integrats en la societat, més solidaris, amb més valors socials» (14:1634)

«En aquests moments de l'educació, un dels pilars més importants és l'aprendre a ser i a conviure» (18:1617)

Fins i tot, ja que pot millorar el respecte i la relació amb els altres, se li atorga la capacitat d'influir positivament en el clima del centre i de les diferents relacions que s'estableixen, fins i tot, podria ser un factor a considerar per a millorar les relacions entre el mateix professorat del centre.

«És l'assignatura que lliga, que fa funcionar els instituts, que fa funcionar l'ESO» (12:735)

«Podria esdevenir un element de cohesió dins dels centres (14:1253)

«Jo voldria una certa obligatorietat (...) perquè fos extensible als professors. És a dir, que els professors també fessin Educació Física (...) una hora cada quinzena (...) en que el professor d'Educació Física de l'institut, dintre del seu horari de feina, dirigeix una sessió (...).

En un claustre, si a vegades no ens podem d'acord i discrepem (...) si fóssim capaços de discrepar amablement, mirant-nos els ulls, perquè haguéssim practicat tècniques d'expressió corporal i de llenguatge no verbal, segurament dissentiríem professionalment i després s'hauria acabat la reunió i seguiríem tan tranquils (...) Podem contribuir a estabilitzar els equips docents des d'un punt de vista emocional i de resolució de conflictes» (8:1836)

7.2.2. Formació de trets del caràcter i la personalitat

Un dels aspectes principals en aquest sentit fa referència a les diferents possibilitats que ofereix l'Educació Física en la millora del coneixement i acceptació d'un mateix i com, a partir d'aquí, es podran treballar actituds que es consideren importants per a la formació del caràcter i la personalitat.

«L'Educació Física ha de permetre a l'individu conèixer-se, tant el seu cos, i per tant, la seva manera de funcionar, la seva fisiologia, etc. (...) Hem de fer Educació

Física per a saber com ens comportem davant l'esforç, com ens comportem davant la constància, com ens podem comportar, fins i tot, davant una certa espiritualitat» (2:1232)

«Quan parlem d'intel·ligència emocional, tots els aspectes físics tenen molta importància: davant de com reaccions amb un grup per treballar en grup i treure el màxim profit, davant de com reaccions davant d'un grup per ser líder» (2:1315)

«L'Educació Física és una intel·ligència emocional, de saber autoacceptar per tu mateix el que saps i el que no» (11:5315)

«El coneixement del propi cos és important des del punt de vista individual, però també el coneixement de les diferents fases del creixement d'aquest cos, i com i què li pots demanar a aquest cos en funció de cada fase de creixement en la que et trobes» (13:1009)

«Que tinguin consciència (...) del respecte a un mateix» (14:1517)

«Saber tu mateix el que pots fer i el que no pots fer (15:1508) (...) i sàpiga el que li agrada i el que no li agrada (15:1514) (...) i saber en què se sent més o menys còmode» (15:2208)

«Només coneixent-te a tu mateix, coneixent la normativa que has d'aplicar a cadascun dels esports o de l'Educació Física que has de rebre, qualsevol tipus d'esport, respectant-te a tu mateix i coneixent el medi, coneixeràs als altres, respectaràs als altres i podràs acabar participant i tenint una bona educació, des d'un punt de vista de valors, cos, respecte i del propi medi» (13:1906)

Aquelles actituds tant íntimament lligades amb l'activitat física i la pràctica esportiva es procuren potenciar perquè siguin incorporades en el repertori habitual de comportaments dels nois i noies tot conformant una manera d'afrontar, no només la pròpia pràctica físico-

esportiva sinó, i de forma encara més important, la seva vida personal, social i professional.

«Ara té una funció important en la formació (...) de la personalitat» (1:408)

«L'Educació Física ajuda als nois i noies a augmentar l'autoestima» (3:408)

«Que la gent vegi que és capaç (...) de superar-se i que el nano vegi que això hi ha arribat a aconseguir després d'un treball (5:3504) (...) És el fruit de l'esforç que has fet allà i d'una planificació i d'unes regles» (5:3601)

«Moltes de les coses de les que diuen que a un ciutadà li convindrien, com l'autosuperació (...) tot això l'esport ho té» (10:1610)

«Control emocional quan hi hagi un perill, una lluita...» (11:6106)

«És evident que sempre s'ha dit que l'esport és una escola. Deien que on es forjaven els oficials de l'imperi britànic no era a les Universitats sinó als camps de criquet d'Eaton» (16:1709)

«Amb l'esport d'una manera molt particular, tots aquells elements formatius del caràcter com són l'esperit d'equip, la capacitat de sacrificar-se pel conjunt, la moral, vull dir, saber aguantar els moments difícils d'un partit, saber-los superar...» (16:1723)

«Que el nen agafi seguretat» (16:2110)

«En una cursa, es requereix esforç, grimpa, ràbia (...)» (16:2204)

«Hi ha esports que claríssimament desenvolupen molt bé la forma de ser» (16:3009)

«La capacitat de sofriment, l'esforç (...), la capacitat de patir físicament, i també (...) l'agonisme (16:3202) (...) la capacitat, en un moment donat, de donar tot el que tens a dintre i d'una mica més» (16:3401)

«En l'aprendre a fer la tombarella també hi ha molts valors: de superació, de constància, d'esforç en aprendre-la, d'autoestima» (18:1809)

7.2.3. Hàbits saludables, salut i pràctica permanent, qualitat de vida

Per molta gent, un dels objectius finalistes que ha de procurar aconseguir d'educació Física a Secundària és el de fer adquirir en els alumnes la consciència, els coneixements i l'hàbit de practicar activitat física de forma permanent un cop acabin la seva escolaritat obligatòria. Conscienciar als alumnes que l'exercici físic pot contribuir a la seva salut i la qualitat de vida és un objectiu de gran valor.

«Donar hàbits de salut, (...) que els nens vegin en l'esport una cosa important per la seva vida i que els hi va bé» (3:506)

«Aconseguir que, a final de curs, els alumnes valorin positivament una activitat que saben que els beneficia, com pot ser la lectura, com pot ser una activitat física o pot ser un esport, com el futbol, eh? o fer algun tipus d'activitat (5:2014) (...) i que a algun d'ells li agafi suficient gust perquè després, fora del centre, anar a l'equip del barri o a l'equip del club que sigui» (5:4001)

«L'Educació Física ha de ser un hàbit de salut» (6:3522)

«(...) que disfruta tenint una cura de la seva salut física a través de la pràctica esportiva o activitat física (7:111) (...) És a dir, una persona sana (7:307) (...) Una persona que és capaç de disfrutar i gaudir fent exercici, perquè li reporta una sèrie de beneficis i, inclús emocionals» (7:310)

«Educar en la salut (8:2043) (...) persones que van al metro ben assegudes, erectes, o que caminen sense anar massa de tort pel carrer, aleshores, per alguna

cosa deu servir l'Educació Física (...) professionals de qualsevol feina tenen actituds personals per la feina saludables, de salut física i mental» (8:2909)

«Temes (...) orientats a la salut i a la qualitat de vida, el manteniment de la forma física, però sempre pensant en portar un vida saludable i sana» (10:1402)

«Quan estem parlant de nanos, estem parlant d'hàbits, per exemple, higiene» (13:1006)

«Que es creïn hàbits de manteniment d'aquesta activitat» (14:1615)

«És el tema qualitat de vida. En la qualitat de vida, un aspecte és la salut, però un altre és ser sensible a les coses» (15:1505)

«Que un digui: vaig a jugar a tennis, vaig a jugar a futbol, me'n vaig a fer una cursa, me'n vaig a nedar... tot això és molt positiu» (16:1704)

«Estem obligats des de l'àrea d'Educació Física a agafar la bandera en anar a buscar estils de vida actius i saludables (18:1609)

«Com a objectiu finalista de l'àrea d'Educació Física a l'Educació Secundària, podríem estar tots plenament satisfets si se sortís amb l'hàbit cap a l'activitat física (18:1610) (...) Aquest hàbit cap a l'activitat física per la vida futura, que siguin nois i noies que vegin que acaben l'ESO i han de seguir fent activitat física del tipus que sigui, de la forma que sigui, però de manera continuada, per tenir un estil de vida saludable» (18:1612)

7.2.4. Respecte per unes normes i unes regles

En un món complicat on sembla que transgredir les regles és un fet habitual especialment amb els joves i els adolescents troba, en l'Educació Física i, sobretot, en la pràctica esportiva la necessitat d'acceptar i respectar unes normes de convivència i de joc que permetin que el grup funcioni sota uns paràmetres consensuats.

A vegades, la pràctica d'activitats físico-esportives serà un dels poc reduïdes on les normes del joc seran acceptades per al bé comú. Aquest element, com molts d'altres, s'espera tinguin transferència positiva a la vida quotidiana dels joves.

«Sí, és un joc, però té unes regles que ha de respectar. Tot a la vida són regles, i regles que s'han de complir o s'han d'interpretar o s'han d'acceptar» (5:3604)

«Moltes de les coses de les que diuen que a un ciutadà li convindrien, com (...) que sigui capaç de respectar unes normes... tot això l'esport ho té» (10:1611)

«L'activitat física o l'Educació Física és l'excusa per poder ensenyar a ser persones (...) a poder acceptar unes normes» (12:754)

«Que els alumnes (...) s'acostumin a optimitzar unes normes, a una disciplina» (14:1506)

7.3. Educació intel·lectual i cognitiva

Com moltes de les altres funcions, aquesta tampoc no és una funció exclusiva de l'Educació Física. De totes maneres, la valoració de l'aportació que una àrea primordialment pràctica, experimental i vivenciada a través del moviment fa a l'àmbit cognitiu és un fet tant o més valorat que la pròpia contribució en l'àmbit motriu o físic.

De totes maneres, el fet d'aportar coneixements i ajudar a entendre diferents aspectes al voltant del cos humà, l'exercici físic, la fisiologia, les activitats físicoesportives, etc., no hauria de ser només el resultat del treball de l'Educació Física sinó que hauria de ser fruit d'un treball inter i multidisciplinar per optimitzar els recursos.

L'Educació Física representa una bona plataforma per a presentar i experimentar diferents fets, conceptes i sistemes conceptuals d'allò que fa referència a les activitats físicoesportives i l'exercici físic. No s'ha de desaproveitar aquesta possibilitat.

«No pot (...) renunciar a la transmissió de coneixements teòrics sobre la fisiologia, l'exercici físic, etc» (1:610)

«Ha de donar coneixements fisiològics de funcionament del cos humà» (3:304)

«Cal que als joves algú els ho expliqui» (2:1229)

«Lligat a una cultura del cos (5:2004) (...) aquest tipus de cultura, algú li ha de dir. No només vosaltres (...) Hi ha diferents assignatures que estan en el procés de la cura del cos, la salut corporal" (5:2012)

«Els aspectes relacionats amb la cultura del cos, la cultura física i els aspectes relacionats amb l'expressió artística» (7:106)

«L'exemple també de la despesa calòrica» (10:1924)

«T'han explicar qualsevol tipus d'esport o gimnàstica que puguis fer, quines són les normatives que cadascun d'ells es regeix (...) a més, és dir si en aquest esport es juga amb una força física determinada, utilitzant unes determinades parts del cos més que unes altres, i que s'han de cuidar d'una manera diferent si juguem a handbol que si fem bàsquet» (13:1017)

«La natació no és només anar a la piscina i, allà, quines altres coses ha de tenir en compte. I què o com ho han de fer? I si ho fan sols o acompanyats, si ho fan amb grups homogenis amb l'edat, o fins i tot amb el sexe, o grups heterogenis en els que l'edat i el sexes són diferents» (13:1929)

«Ensenyarem les coses pròpies de l'activitat esportiva, les qualitats físiques, fins i tot, les habilitats» (12:2605)

«El tema dels nouvinguts, el tema de les tendències de la nova alimentació, del sedentarisme (...)» (18:1604)

De totes maneres, aquesta és una de les funcions que es consideren més importants de l'Educació Física a Secundària però fa referència, no només a la transmissió de coneixements sinó també a tot el treball de desenvolupament cognitiu i de sentit crític que comporta una determinada pràctica d'activitat físicoesportiva.

«Ha d'ajudar a pensar millor» (7:304)

«I quan vegi un article a Internet (...) tingui un filtre d'informació, ser crític amb aquestes coses, no?» (10:1923)

«L'Educació Física és educació intel·lectual, és una intel·ligència en la percepció física d'activitat, i és una intel·ligència també en la construcció social de saber fer les coses amb els altres, o contra els altres, o amb els altres i contra els altres (11:5310) (...) és una educació intel·lectual però en les tres dimensions (11:5318) (...) dintre de la construcció intel·lectual de la persona (11:5601) (...) perquè l'Educació Física és educació intel·lectual» (11:6001)

«Que (...) siguin conscients de tota la invasió i tot l'envoltats que estan de determinades tendències culturals, alimentàries, de consum... que no són favorables al seu benestar» (14:1513)

«Entendre la pel·lícula és entendre què està passant (15:1204) (...) No és fer per fer» (15:1301)

«Retenim allò que d'alguna manera fem més d'una vegada i que, a més a més de retenir-lo, el que volem és entendre-ho i poder-ho utilitzar en un futur, perquè mai serà exactament igual i, per tant, en la mida que hagi pogut planificar-ho, que hagi pogut entendre, que hagi pogut veure les possibilitats, aleshores és quan et permet...» (15:2103)

Malgrat aquesta funció és corresponsabilitat també d'altres àrees, evidentment, hi ha la idea que alguns continguts conceptuals i que alguns processos cognitius en són exclusius

o, si més no, si no es treballen en Educació Física, difícilment ho faran en d'altres matèries.

«Hi ha coses relacionades amb la qualitat de vida i la salut que, si no les ensenyem nosaltres, no les ensenya ningú» (10:1910)

«L'activitat física o l'Educació Física és l'excusa per poder ensenyar a (...) prendre decisions sobre el moment. Cap altra assignatura no ensenya això (12:756)

7.4. Educació utilitària

Tot i que no és el l'únic criteri a tenir en compte, ni tan sols el més important per a molts, es valora positivament la funció utilitària de l'Educació Física utilitzant, entre d'altres, aquesta orientació per a la selecció dels continguts d'aprenentatge, és a dir, aquells que puguin suposar un coneixement funcional, útil i aplicable a altres situacions i realitats.

Dins d'aquests aprenentatges funcionals i utilitaris prenen especial rellevància aquells de tipus procedimental i estratègic.

«Aquestes assignatures (Educació Física, Música i Visual i Plàstica) són les úniques que són bàsicament procedimentals, és a dir, que ensenyen a fer coses (12:708) (...) inventar, crear, decidir, prendre decisions sobre el moment» (12:756)

«El que ha de ser és el que el moviment (...) després pugui utilitzar-lo per diverses funcions diferents (15:1143) (...) i que això el vagi capacitant per al futur, perquè el moviment el seguirà tenint present» (15:1147)

«Autonomia personal? També» (13:1003)

«L'Educació Física no és només el coneixement del cos des d'un punt de vista d'allò que has de fer al centre (13:1921) (...) És tot més enllà de que sigui la pròpia classe pròpiament dita (13:1936) (...) És una de les matèries que més es dona que no sigui única i exclusivament la classe» (13:2002)

«Hi ha coses que són per tota la vida i, que aquestes, bàsiques, ens les han d'ensenyar (13:2107) (...) Sí que hem de saber aplicar-ho (13:2110) (...) Has d'estar preparat per enfrontar-te a la vida» (13:3202)

7.5. Educació perceptiu-motriu

Així com a les altres funcions, la responsabilitat en l'orientació s'ha d'entendre compartida amb altres matèries, amb més o menys grau, és l'educació motriu la que guarda major especificitat en l'àrea d'Educació Física, és a dir, probablement és l'àrea que en té un major protagonisme i una major responsabilitat.

L'Educació Física treballa majoritàriament a partir de l'acte motor en situacions psico o sociomotrius on l'alumne anirà experimentant i adquirint els seus aprenentatges. Aquesta especificitat pròpia de l'Educació Física exigeix aquesta funció educadora del comportament motor entès com la manifestació motora de l'alumne davant les tasques i les situacions plantejades amb tot el que això comporta i la implicació dels diferents mecanismes (perceptius, decisionals i motors).

«Suposo que l'Educació Física ha de formar físicament als alumnes, poder donar-los habilitats físiques...» (3:403)

«Té d'ajudar (...) a desplaçar-se millor (7:301) (...) És a dir, una persona sana, però una persona sana habilitosa amb el seu cos» (7:308)

«Hi ha un saber fer, la motricitat, una intel·ligència per saber fer coses» (11:5313)

«El que porta el distintiu i el que aporta l'educació, el primer, és pràctica (...) en habilitats perceptius motrius (...) (11:6104) (...) percepció de distàncies, de coses així...» (11:6607)

«El que ha de ser és el que el moviment (...) després pugui utilitzar-lo per diverses funcions diferents (15:1143) (...) que tots estiguin capacitats per al futur utilitzar el seu propi cos de la manera que li sigui adequada» (15:1308)

«És bo que la gent aprengui coses concretes, però no tant perquè després li serveixi per treure-li un profit de rendiment esportiu, sinó perquè li serveixi per conèixer-se a sí mateix, i sàpiga el que li agrada i el que no li agrada» (15:1513)

«Hi hauria d'haver un equilibri (...) és a dir, a més de la competència motriu, no que ens oblidem de fer la tombarella, ni molt menys, eh?» (18:1806) (...) Vull dir, sense oblidar la part de la competència motriu» (18:3306)

7.6. Compensatòria

La funció més catàrtica i compensatòria de l'Educació Física també ha aparegut en les dades analitzades si bé és veritat que en un grau menor d'importància.

El fet de fer exercici físic, si pot ser amb certa vigorositat i energia i que es contraposi a l'estaticitat i contenció requerida en la majoria d'activitats escolars que omplen l'horari de l'alumne té també la seva raó de ser.

«L'Educació Física ha de servir per poder moure's, desfogar-se, canalitzar els seus impulsos, compensar les hores de classe en les que estan assegurats per poder fer exercici físic» (3:303)

«És a l'aire lliure, els hi toca l'aire. Si estan corrent, el seu coco pot estar...» (4:1406)

«Que treguin fora l'adrenalina, no? amb un exercici d'esports que et serveix d'hiper-alliberació» (5:3501)

«Li reporta una sèrie de beneficis (...) inclús com a persona que després ha de fer altres activitats» (7:311)

«L'Educació Física, en aquest sentit, fa el mateix paper que la Geografia. La Geografia no és una ciència, és una tècnica, en tot cas, el que fa és cartografiar

altres coses (...) ordena, situa les peces de les altres coses. L'Educació Física és una mica el mateix: ordena i situa» (8:2503)

7.7. Educació expressiva

Aquesta funció fa referència a la contribució que pot fer l'àrea d'educació Física a millorar, educar o potenciar determinades atribucions expressives del propi cos i poder articular i controlar habilitats que permetin conèixer-se i expressar-se a través d'aquest.

«És una peça cabdal de l'expressió humana. És un tipus més d'expressió (2:1257) (...) Veient-li tot el valor que té l'expressió física (...) que és importantíssima» (2:1312)

«És molt més important saber-ho explicar a la gent que no el què expliques» (6:3536)

«El cos també és un element que és un mitjà d'expressió» (7:3051)

Malgrat tot, no sempre les veus són unànimes respecte a aquest element sinó que podem trobar versions totalment oposades que, tot i no negant aquesta funció, entendrien que, si només fos per aquesta, no tindria lloc al Sistema Educatiu.

«No serveix per fer ciutadans més artistes l'Educació Física. Si és per això que serveix, no hauria d'estar aquí. Ni obligatòria ni voluntària, hauria d'estar fora del currículum i cadascú que s'espavili (...) És una part tan poc rellevant per tots els ciutadans en el seu conjunt com perquè no estigués en el currículum» (8:1812)

7.8. Educació del lleure

Lligada amb la funció d'educar en hàbits de pràctica física, qualitat de vida i salut, aquesta funció referència a la possibilitat de donar possibilitats, coneixements, eines i recursos per emprar al temps del lleure.

«Fer agafar el gust per l'exercici físic» (5:2005)

«L'Educació Física, en aquest cas, tindria també una missió que després en la vida d'un adult, de crear aficions esportives i emplenar culturalment el temps lliure fent activitats que, a més, és natural veure quotes de satisfacció molt altes en persones que les practiquen» (7:325)

«Surten a les cinc! Doncs molt bé, a partir de dos quarts de sis en el pavelló municipal hi ha tal cosa, fins dos quarts de set. A dos quarts de set queda lliure per la resta de la gent. La gent ha de fer exercici, això sí (16:3602) La manera de fer-ho, no ho sé» (16:3603)

7.9. Desenvolupament físic

Són molt poques les referències que han aparegut a la contribució que ha de tenir l'Educació Física en la millora de les capacitats físiques malgrat, com hem vist anteriorment, aquest ha estat un dels aspectes més abastament treballats a Secundària al nostre país als últims anys.

A més, quan aquestes referències apareixen, no s'enfoquen directament la millora de la condició física sinó que ho fan relacionats amb el correcte creixement físic i a l'autoestima i les sensacions que generen en el jove el seu desenvolupament corporal.

«L'Educació Física és mantenir-se en forma, l'estètica, la línia (15:1712) (...) L'educació amb l'esport, per desenvolupar el cos, és magnífic» (15:3010)

«L'Educació Física ajuda als nois i noies a augmentar l'autoestima si els fa millorar el seu estat físic" (3:409)

7.10. Altres consideracions

Malgrat apareix en aquest últim lloc, reservat a aquelles categories que han tingut menys referències o que no se saben ben bé on classificar, hi apareix, de forma sorprenent, un dels aspectes més destacats que s'exposen per justificar o explicar la presència de l'Educació Física en el Sistema Educatiu: l'Educació Física hi és perquè seria molt complicat suprimir-la.

La freqüència amb la que apareix en els discursos dels entrevistats, situen aquest argument entre les tres primeres categories i després de la unànime orientació en l'educació d'actituds, valors, hàbit i normes.

És a dir, una de les principals raons que s'empren per explicar perquè hi ha d'haver Educació Física a l'ESO a Catalunya és perquè seria molt complicat i costós prescindir-ne.

L'actual estructura del sistema educatiu ja està organitzada i es compten amb una sèrie de llocs de treball, de recursos econòmics, de recursos humans i materials que giren al voltant de l'àrea que no fa possible, ara per ara, que a Catalunya es plantegi cap possibilitat que no sigui de mantenir l'Educació Física dins del currículum.

«És pràcticament inviable amb l'estructura que tenim ara (6:3301) (...) el problema més profund és que tenim una estructura d'ensenyament matisada des de fa cent anys (...) És un problema d'adaptació a la realitat. Però no només passa amb Educació Física. Penso que passa amb moltes altres coses (6:3504) (...) En la mesura que no siguem capaços de distingir el què és essencial en la formació, aquest tipus d'eleccions anirà tirant avall (6:3507) (...) El concepte de coneixement com a saber ens exigirà canvis en l'estructura educativa» (6:3532)

«Actualment la qüestió estribaria per veure si la societat canvia tant que la funció docent ha de ser flexible i s'ha d'afrontar a reptes que no només són individuals (...) Això implicaria realment una flexibilització, no dic del professorat, sinó de la funció docent» (8:2203)

«La inèrcia és de molts anys» (11:9501)

«Jo crec que ha de ser obligatòria tal i com està estructurada actualment l'ensenyança o l'estructura que tenen els ensenyants de la resta de les assignatures» (12:701)

«Intervenien molts factors, i no tots afecten en Educació Física o afecten a la importància d'una àrea dins del currículum. El problema és que s'ha dissenyat un currículum que és una atomització de tot una sèrie de coneixements, de tècniques, d'hàbits» (14:1203)

«Es canvien els sistemes educatius, s'intenten adaptar a les noves necessitats, però hi ha una rèmora que obliga a cert estatisme i que és que tenim el que tenim, és a dir, tenim un personal, tenim uns recursos materials, tenim uns recursos institucionals (...) Cada sector, cada àrea té el seu personal darrera, té recursos...» (14:1206)

«No depèn sempre de la importància intrínseca del que estem defensant, sinó de la força que pugui tenir el sector concret d'aquella àrea (14:1208) (...) I això, evidentment, afectaria no només a les estructures educatives sinó als propis professors, al disseny dels currículums i a la pròpia Educació Física» (14:1252)

«No és el mateix pensar que et mantens allà no per convenciment de que formes part d'un bagatge cultural, sinó per inèrcia o perquè és políticament incorrecte prendre la decisió de fer-me fora» (11:9201)

D'altra banda, pensar que l'Educació Física realment pot oferir un ampli ventall de possibilitats, sobretot orientats a la formació de valors, actituds i d'hàbits, de desenvolupament cognitiu, intel·lectual i motriu, des d'un punt de vista social, també es manifesta, no només el dret de poder-la tenir, sinó l'obligació a no poder-la obviar, per tant a reivindicar la seva obligatorietat dins del compromís del sistema educatiu.

«Evidentment l'Educació Física té importància en la formació obligatòria en quant col·labora en la formació de tots els ciutadans" (9:801) (...) I, per tant, estem parlant d'una formació bàsica per a tots els ciutadans de Catalunya» (9:802)

«Aquestes vivències no tothom té la oportunitat de viure-les a fora, i de viure-les com a valors» (15:1116)

«No es pot discriminar el que és un dret per a qualsevol tipus de persona: el coneixement del seu propi cos, i com és aquest cos dins del seu currículum, la seva experiència esportiva, com ajuda a que creixi com a persona..." (13:708)

«Quan passes de la ratlla del no-lectiu o del no-obligatori, fora del que és el sistema educatiu, ja entres en una franja d'un horari voluntari, d'un horari que no és universal, no? (18:1405) (...) L'àrea d'Educació Física té prou importància, força i pes en la formació de la persona, com perquè sigui un tema o un contingut que tothom pugui gaudir-ne (...) No pot ser que per poder-hi accedir s'hagi de pagar o dependre de la voluntat de la família o de la pròpia persona, no?» (18:1502)

8. Les competències del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya

Malgrat insistim que al llarg d'aquesta anàlisi hem pogut apreciar dificultats per separar allò que se li requereix a l'àrea d'allò que és funció i competència del professional docent, en aquest apartat hem intentat destriar, escollir i analitzar tots aquells aspectes que afecten directament la figura i el rol del professor d'Educació Física.

També, expressem la dificultat en agrupar algunes afirmacions en una sola categoria donats els innombrables matisos que poden contenir les diferents oracions. Així, una mateixa referència podrà ser utilitzada en més d'una categoria observant i destacant que, en aquests casos, la força semàntica descansa sobre una part o una altra de la referència o bé que són significats complementaris que, per poder ordenar i estructurar les categories o l'explicació així ho hem cregut oportú.

El perfil competencial que anirà apareixent tindrà relació directa amb els continguts de les anàlisis anteriors, tant per explicar com s'ha d'entendre l'actuació competent d'un professional que superés aquells aspectes crítics o problemàtics que apareixen en l'actual Educació Física com que sigui capaç de dur a terme aquella Educació Física que es creu, justifica i defensa com a matèria curricular a l'ESO a Catalunya.

Des d'una perspectiva integral de la competència, els entrevistats responen a la pregunta "què és per a tu un bon professor d'Educació Física?". La pregunta és prou oberta perquè cadascú respongui amb el què cregui més oportú sense que el concepte de competència ens pugui haver influït.

De totes maneres, darrera una pregunta aparentment senzilla o, si més no quotidiana de "què és per a tu un bon professor d'Educació Física?" o "quan dius o quan veus tu que hi ha un bon professor d'Educació Física a l'escola?" si amaga una gran complexitat que no ha estat fàcil de respondre, malgrat s'entén perfectament la necessitat del seu plantejament. Difícil de pensar i difícil d'explicar.

«No és fàcil aquesta pregunta, eh? Suposo que ja ho saps. No és fàcil (2:1401) (...) És difícil aquesta pregunta (2:2100) (...) Quines són les coses que em fan veure o em fan saber que tinc un bon professor d'Educació Física? La veritat és que em poses en un problema per respondre aquesta pregunta (2:2105) (...) Però criteris per dir si és un bon professor d'Educació Física? Se'm fa difícil (2:2114) (...) Tot són coses molt difícilment mesurables (2:2120) Se'm fa difícil, se'm fa difícil avaluar (2:2122) (...) El que passa és que són possiblement molt subjectius (2:2301) (...) És com quan fas una entrevista de selecció... (2:2401) (...) Però bé, hi ha l'element subjectiu (2:2402) (...) I, a més a més, difícilment avaluable tot això» (2:2413)

«Potser el problema és de valoració socio-administrativa de la feina més que de la competència professional? Potser és de la conscienciació de la valoració de la feina professional» (6:2903)

«És molt difícil de detectar en la formació inicial (10:603) (...) El problema és que això no ho podràs veure (...) són coses que no pots veure» (10:6502)

«No sé com» (11:5801)

«Veus que les coses van. No sé, es detecta. És com quan agafes un cotxe i dius "aquest cotxe va bé", però pot fer soroll, però és igual. No és el soroll o que sigui maco... Notes que les coses van bé» (12:1523)

«Un bon professor hauria de ser un bon professor, com qualsevol altre» (14:2532)

«El que normalment té la fama aquest referent, jo crec, són no tant les habilitats tècniques, sinó les habilitats, en aquest cas, docents, de qui pugui treballar» (17:1218)

«Què vol dir ser competent? Aquesta no és la meva feina en aquests moments (15:4715) (...) En cada activitat has de triar el pes que ha de tenir» (15:4807)

«El professor d'Educació Física no acaba en ser el professor d'Educació Física en el moment de l'horari lectiu sinó que va més enllà» (13:2601)

Malgrat els inicis ambigus i titubejants en alguns casos, de les respostes en referència al professional docent, els entrevistats van anar desgranant aquells elements que per a ells eren importants en la valoració d'un professor d'Educació Física.

La imatge que es va dibuixant sobre el què s'entén per un bon professor d'Educació Física per a l'ESO a Catalunya o, en el nostre cas, quines són les competències professionals que ha de tenir, les podem agrupar i ordenar en la següent seqüència categorial:

1. Connecta, engresca i motiva als alumnes
2. S'adapta i exigeix als alumnes en funció de la seva realitat
3. S'implica amb el centre
4. Transmet comprensió, sensibilitat i il·lusió davant del fet educador
5. Gestiona, condueix i lidera al seu grup de forma atenta
6. Planifica i programa reflexivament
7. Exigeix i s'exigeix
8. Educa en actituds i valors
9. Avalua criterialment
10. Coneix als seus alumnes
11. Aconsegueix resultats dels alumnes
12. Utilitza un bon repertori de recursos
13. Crea un bon clima de classe
14. Orienta als alumnes segons les seves possibilitats esportives
15. Aporta coneixements
16. Informa als alumnes sobre les possibilitats que els ofereix l'entorn
17. Treballa des de la pràctica i investiga sobre l'acció
18. Té cura de la seva persona i sap cuidar-se
19. Té cura del material i les instal·lacions
20. Domina la tècnica esportiva
21. Actua de forma exemplar i modèlica
22. Altres competències

8.1. Connecta, engresca i motiva als alumnes

Un bon professor d'Educació Física és aquell que arriba a connectar amb els seus alumnes i aconsegueix una bona predisposició i actitud vers l'assignatura, les activitats i els aprenentatges que es proposen a més d'una bona relació personal amb els alumnes.

Per poder aprofundir i explicar aquesta relació, farem una puntualització:

- A nivell afectiu
- A nivell de la selecció dels continguts i les activitats
- A nivell emocional

8.1.1. A nivell afectiu

Un bon professor és aquell que mostra un tracte afectuós als seus alumnes, que els mostra que aquests són importants per ell i que li importa la feina que fa i que fan plegats. Un bon professor és aquell que es preocupa pels aprenentatges dels seus alumnes, per la dinàmica de la classe i per la implicació afectiva que té amb els seus alumnes.

Un bon professor estableix una forta relació afectiva amb els seus alumnes i adquireix una complicitat i una cordialitat per una banda, però també exerceix una força moral sobre els seus alumnes que se senten especialment implicats amb el reconeixen com el "seu" professor.

«Un bon professor d'Educació Física és aquell (...) amb qui els alumnes confien i a vegades fan confidències. Aquell a qui tenen confiança» (1:817)

«És una persona propera. Estima als alumnes. Sense estimació jo crec que no hi ha pas educació (2:2119) (...) i tracte humà, connectar amb els alumnes, (...) empatia» (2:3503)

«Un bon professor d'Educació Física, en el ben entès de la paraula, s'estima als seus alumnes i aquests l'estimen a ell» (3:503)

«És proper als alumnes (4:909) (...) estima als nanos (4:913) (...) Confia en l'altre» (4:917)

«Un metge pot dir-ho o aconsellar però és el professor d'Educació Física...⁵¹⁸» (5:2009)

«Persones que se'n cuiden de les persones que tenen al seu càrrec i els ajuden a créixer, tot reflexionant sobre la seva tasca (9:809) (...) Un bon profe ha de saber gestionar la classe i estimar la seva feina i als alumnes» (9:1011)

«Un bon professional és una persona que sap com tractar als nanos» (10:3118)

8.1.2. A nivell de la selecció dels continguts i activitats

Un bon professor és aquell que quan ha de seleccionar els continguts o les activitats de treball té en compte els interessos i les motivacions dels alumnes. Sovint tindrà recursos per aconseguir els objectius per diferents vies. Seleccionar allò que entén pot connectar o tenir més èxit és una estratègia per aconseguir la màxima participació i implicació en les activitats proposades.

«El professor és capaç de connectar amb els seus alumnes, tot proposant activitats que els resulten motivants i engrescadores» (1:603)

«Veure els nanos feliços mentre fan classe (11:6111) (...) que acabin la classe i diguin: "Ja s'ha acabat?" (11:6117) (...) Que s'ho passin bé, perquè és una inversió pel futur» (11:6203)

⁵¹⁸ Referint-se que l'impacte del professor d'Educació Física pot tenir a l'hora de recomenar fer activitat física és més gran que la que pugui fer un facultatiu.

«Que els xavals vagin amb ganes, motivats i que després pugui haver resultats»
(18:2031)

«Es preocupa que l'alumnat participi de manera activa en l'assignatura» (18:2403)

8.1.3. A nivell emocional

Un bon professor sap esperonar, calmar, motivar, engrescar, animar, reflexionar, temperar les emocions dels alumnes per conduir el seu estat d'ànim de la manera que permeti i ajudi a l'alumne aprendre a controlar les seves pròpies emocions, aprendre a conèixer-se i a dominar-se, a animar-se o a calmar-se.

«És capaç de transmetre il·lusió per la seva assignatura i que els nens vegin en l'esport una cosa important per la seva vida i que els hi va bé» (3:506)

«Que hi hagi un interès per fer estimar l'Educació Física i el coneixement del propi cos» (2:2409)

«Si no tens un mínim de *feeling*, allí no tens ningú» (5:1205)

«Si la teva implicació queda coixa, (...) no et permet intervenir i aturar o no aturar, o donar consignes, o variar, o reforçar, o motivar, o totes les coses que requereixen el feedback» (10:3310)

«Socialment, un profe d'Educació Física és una persona amb molts recursos, que fa feliç a la seva gent, als seus alumnes, que penquen, que no fa classe magistral teòrica a la classe d'Educació Física i que té molts recursos per sortir-se'n»
(11:6703)

«No cal que sigui una cosa fantàstica, sinó que aquella cosa que estàs intentant, et bellugues, et planteges que la gent, ja no l'apregui, sinó que la gaudeixi»
(12:1505)

«Un bon profe d'Educació Física és com un profe de qualsevol matèria (...) que és ben rebut i ben acceptat pels companys i ben acceptat pels alumnes i pels pares” (14:2505)

8.2. S'adapta i exigeix als alumnes en funció de la seva realitat

Socialment, està molt acceptat que en Educació Física no es pot demanar a tothom el mateix perquè no tothom té les mateixes condicions. Aquest discurs, que no és sempre dut a la pràctica ni tampoc és fàcil de fer-lo, tenim la sensació que exerceix una pressió diferent sobre el professor d'Educació Física que sobre la resta del professorat d'altres matèries.

Per tant, identifiquem a un bon professor quan aquest planteja activitats adequades al grup o a les persones a les qui s'adreça. Un bon professor proposa activitats a diferents nivells per tal d'ajustar-les a la realitat dels seus alumnes, sigui de forma més o menys directiva, però que exigeix el màxim als seus alumnes en funció de les seves possibilitats.

Un bon professor no deixa de banda als alumnes menys preparats o habilidosos i es dedica als més habilidosos sinó que procura gestionar la diversitat del grup tot plantejant activitats de forma simultània amb nivells de dificultat diferent.

Un bon professor exigeix el màxim als seus alumnes i així els ho fa saber. No té un programa únic i inflexible sinó que sap modelar-lo en funció de les possibilitats que té i dels alumnes amb qui ha de treballar.

Un bon professor no demana el mateix a tots els alumnes sinó que, tot respectant la seva diversitat, els exigeix coses diferents per tal de ser just i equànim amb tots.

«Fixa't que això, en Educació Física, es veu molt clar” (13:3201)

«El nivell d'Educació Física de cadascú és el que és (16:2104) (...) Tots han de comptar, el que passa que és complicat» (16:2501)

«Ha de fer un esforç per connectar i enganxar aquells alumnes menys motivats (1:607) (...) ha de saber com proposar activitats de manera que tinguin en compte les diferents aptituds i característiques dels nens de la classe» (1:713)

«Estableix relacions diverses entre els alumnes de diferents característiques, interessos i capacitats» (1:616)

«El professor ha de veure que tots els nens no tenen les mateixes capacitats, s'ha d'adaptar a ells per proposar les activitats (3:5201) (...) El professor ha de saber el nivell de cadascú i fer que millori (3:5204) (...) No ha de buscar que arribin a un rendiment esportiu ja que tots no poden, el seu paper és més el de fer que tots millorin tant com puguin» (3:523)

«Que ajudi a potenciar les possibilitats que té cada un dels alumnes i treballar d'alguna manera que es pugui (...) atendre el que serien les especials característiques que algú pot tenir. de les poques destreses, de les moltes destreses (4:216) (...) que sàpiga treballar des de la individualitat de cada persona, que pugui tenir uns certs elements per adaptar, per aquestes especials dificultats, una programació» (4:928)

«Que la gent vegi que és capaç d'anar pujant de centímetres, de que és capaç de saltar i de superar-se (5:2902) (...) Però els mateixos resultats no poden ser, perquè ja saps que cadascú es troba en unes condicions determinades» (5:3106)

«Sap adaptar-se a la realitat» (7:2701)

«Saben anar-se adaptant i, sense complicar-se la vida, són capaços de copsar allò que necessita la gent» (12:912)

«Gestionar grups d'adolescents amb els interessos i motivacions diferents que hi ha i la conflictivitat» (12:2502)

«Educar el més individualitzat possible sabent que els alumnes no assoleixen el mateix (13:2111) (...) Sense perdre de vista que ha de tenir una resta de competències bàsiques, i se l'ha de reconduir, se l'ha de tutoritzar de manera individualitzada, i d'acord amb la família, per reconduir-lo cap allà on creixerà com a persona i serà més feliç i, a més, pot arribar a ser excel·lent (13:2117) (...) A la mida d'un» (13:3101)

8.3. S'implica amb el centre

Un bon professor d'Educació Física està integrat i implicat amb el centre on treballa.

De forma natural, aquest és un aspecte que és més ben valorat entre els dirigents, directors i gestors educatius, que veuen un bon professor d'educació Física en la mesura que aquest s'integra, és coherent i forma part activa i constructiva dins d'un projecte educatiu que, més enllà del reducte de la seva assignatura, recau en la totalitat del centre.

Aquesta implicació es pot manifestar amb formes i matisos diferents que hem intentat agrupar en les següents categories:

- Negocia i s'implica amb l'entitat i el seu projecte educatiu
- S'integra, es relaciona i treballa en equip amb els companys
- Assumeix altres responsabilitats

8.3.1. Negocia i s'implica amb l'entitat i el seu projecte educatiu

Un bon professor d'Educació Física analitza a l'organització o l'entitat educativa en la que treballa i intenta ser coherent amb els plantejaments educatius i seguir la mateixa orientació de la institució. Coneix, estudia i s'impregna del caràcter del centre i intenta treballar des d'aquesta perspectiva.

Però un bon professor d'Educació Física també és aquell que, a partir del seu coneixement i apropiació del caràcter educatiu del centre, és capaç de gestionar el canvi, de negociar, de proposar, de lluitar honestament per aquells elements que creu que són importants per a fer bé la seva feina.

Un bon professor d'Educació Física és aquell que reconeix que la seva tasca va més enllà de la classe d'Educació Física i que tant bon pugui treballar col·lectivament per a un projecte educatiu pot contribuir a dotar-lo de major sentit i coherència.

«Sobretot, cerques professors implicats en el projecte que nosaltres tenim i, per tant, no venen a fer les seves classes i després marxen, sinó que estan implicats en el centre» (1:804)

«Que entengui i comparteixi aquesta visió educadora, des de l'Educació Física, en el seu cas» (1:706)

«Que aleshores sàpiga aplicar les metodologies que a nosaltres ens semblen» (4:925)

«Evidentment quan jo veig que un professor d'Educació Física o professora s'integra a la institució i no de forma falsa (...) Però quan s'integra de debò, quan li ofereixes una tutoria i veus que li agrada i que s'hi posa, evidentment és un bon criteri per entendre que aquell és un bon professor d'Educació Física. I, per tant, és un bon professor. I és un bon professional, sobretot, per la institució que dirigeixo» (2:2102)

«La coherència entre tot» (10:6802)

«Es baralla amb el director per tenir més calers (11:6817) (...) o ara ens organitza sortides...» (11:7001)

«Un objectiu ha de ser que pugui disposar dels recursos per poder aconseguir...» (15:4302)

«Integra aquests tres àmbits de coneixement amb una conducta arribadora, integral amb el lloc i amb el grup» (14:2522)

«El primer pas que ha de fer un professional és vendre la matèria i intentar que el centre entengui el que ell pretén i hi hagi consens amb les seves intencions» (18:2018)

«Té una presència en el centre com a professional (...) Va una mica més enllà de les quatre classes que s'han de cobrir (18:2404)

8.3.2. S'integra, es relaciona i treballa en equip amb els companys

Un bon professor d'Educació Física és aquell que aporta el seu coneixement i el seu treball al servei del centre i participa, de forma activa i col·laborativa en el disseny, organització i realització de diferents activitats del centre, sigui dins del propi Departament d'educació Física com del claustre de professors.

«No venen a fer les seves classes i després marxen, sinó que estan implicats en el centre, són capaços de treballar en equip i desenvolupar altres tasques dins de l'escola» (1:805)

«Una persona amb capacitat de treballar en equip (4:225) (...) capaç de treballar en equip (4:904) (...) dialogant (4:906) (...) Busca o intenta la transferència de coneixements (...) d'igual cap a igual» (4:912)

«Han d'estar oberts a poder participar i a voler participar dels claustres amb normalitat (2:15341) (...) i que, per tant, a l'hora d'esmorzar pujarà a la Sala de Professors» (2:1903I)

«Són tots parts d'una mateixa cosa, no són parts confrontades» (8:2001)

«El tema de treballar en equip i d'anar tots a una és difícil. Aquesta manera d'entendre l'educació ha ser molt global» (10:6804)

«Altres coses que es noten quan l'Educació Física funciona: departaments contents, es fan més projectes, la gent no marxa aviat, la gent parla, busques una estona per compartir l'esmorzar o el cafè perquè prepares coses, que també són aspectes importants» (12:1524)

«Si no és capaç de comunicar-ho als companys i a l'equip directiu i a les famílies és que no ho està fent bé i, per molt fantàstic que ho faci amb el grup classe, algo està fallant» (18:2019)

8.3.3. Assumeix altres responsabilitats

A més de les tasques i les qüestions pròpies de la seva assignatura, es valora positivament que el professor d'Educació Física actuï també amb el sentit dinamitzant de la vida acadèmica tot organitzant sortides, dinamitzant activitats o coordinant les activitats extraescolars en coherència amb el sentit educatiu propi de l'escola.

«La única manera que hi hagi aquesta prolongació del sentit educatiu és a través de la coordinació per part nostra -se li encarrega al professor d'Educació Física-d'aquesta xarxa extraescolar» (1:811)

«Ens organitza sortides» (11:7001)

«Dinamitza el centre amb diferents tipus d'activitats» (18:2401)

«Té crèdits variables ofertats dins del centre i s'ha buscat un coixí dintre del centre com per poder fer tot allò que creu que ha de fer. Fa sortides» (18:2414)

«Les activitats de l'àrea d'Educació Física aprovades pel Consell Escolar, la coordinació de les activitats extraescolars i la presència de continguts d'Educació Física en les activitats extraescolars...» (18:2602)

Entendre que la tasca educativa pròpia d'un centre escolar és una responsabilitat compartida requereix de professionals puguin adoptar els diferents rols que són

necessaris per al funcionament del centre i que no són els estrictament definits per la impartició de la seva assignatura.

«Són capaços de treballar en equip i desenvolupar altres tasques dins de l'escola»
(1:806)

«Poques vegades acabes trobant un professor d'Educació Física que sigui tutor d'una classe» (4:805)

«Que seria capaç de, en un moment donat, deixar dues hores a la setmana d'Educació Física per passar a fer tutories, per exemple» (2:2421)

8.4. Transmet comprensió, sensibilitat i il·lusió davant el fet educador

Un bon professor d'Educació Física és un bon professor i té ganes i predisposició per ser-ho. Un bon professor es veu motivat, engrescat, compromès i feliç fent la seva feina.

«És important poder analitzar la seva sensibilitat cap al fet educador» (1:706)

«Jo voldria entendre que tinc bons educadors i, alhora, s'entén que llavors ho són en la seva matèria. L'educador és una persona que és un bon mestre, amb majúscules (2:2116) (...) Que hi hagués un tema de vocació i amor a la feina. Això em sembla una cosa bàsica: que entenguin la importància de l'esport, de la formació de les persones» (2:2406)

«Que entén que l'educació és molt més que tot això» (2:2420)

«Li agrada la seva feina i és capaç de transmetre il·lusió per la seva assignatura»
(3:505)

«Vull un docent, un mestre, una persona que li agradi l'educació (4:222) (...) un bon professor» (4:901)

«Creu que la seva feina té sentit i mira de fer-la amb un somriure» (4:915)

«Primer, t'ha d'agradar. Perquè si no t'agrada, tot lo altre...» (7:3202)

«La figura del professor que, bàsicament, és una persona» (7:803)

«Un bon profe ha de saber gestionar la classe i estimar la seva feina i als alumnes» (9:1010)

«La responsabilitat, el rigor, la motivació i la vocació de ser profes» (10:3606)

«Ser professor d'Educació Física implica voler ser professor d'Educació Física, amb tot el què comporta (12:2102) (...) Ha de voler ensenyar. Ensenyar és molt dur i s'ha de tenir la voluntat de voler fer aquesta feina (...) Ensenyar és mantenir una actitud en front –ja no diré de la vida- sinó dels reptes que se't plantegen (...) S'ha de ser conscient i estar convençut de la feina que vols fer, amb tot el que implica» (12:2206)

«Un bon professor, perquè sigui bon professor, ha de ser feliç» (12:2207)

8.5. Gestiona, condueix i lidera el seu grup de forma atenta

El bon professor d'educació Física és el responsable del funcionament de la seva classe. És el conductor, el gestor, el que pren les decisions, observa, analitza, temporitza, proposa, regula i dona informació dels resultats a la vegada que anima, apercep i ajuda.

Un bon professor està alerta al decurs de la classe amb una observació atenta a tots els esdeveniments i de manera que li permeti actuar amb la màxima rapidesa i eficàcia possible. Un bon professor controla els riscos, anticipa problemes i reconduïx situacions problemàtiques.

Un bon professor allarga o escurça una activitat en funció de l'interès que genera o de la dificultat que suposa. Un bon professor agrupa o separa els alumnes per afavorir les relacions i/o els aprenentatges.

Un bon professor dona les informacions per fer l'activitat, les instruccions per treure o guardar el material, i controla el temps de la sessió procurant un alt temps de pràctica en els seus alumnes.

Un bon professor procura que els seus alumnes es trobin bé, que no se sentin incòmodes, ridículs o discriminats. Un bon professor intenta donar respostes a les preguntes que se li plantegen a la vegada que vigila de no molestar a les classes que es fan a les aules i de deixar espais als altres grups amb els que coincideix.

Un bon professor d'Educació Física és aquell que ha de prendre moltes decisions durant la realització de la seva sessió i ha de prendre'n nota i millorar-la per si l'ha de tornar a repetir amb un altre grup a l'hora següent.

«Doncs això, un professor capaç de gestionar el seu grup» (1:819)

«Un bon gestor de relacions (4:225) (...) hi ha un grup que s'ha de gestionar (4:602) (...) al final haurem de tractar amb persones, eh? (4:609) (...) Té la capacitat per intervenir» (4:908)

“Lo gros ho veus: no condueix el grup, no l'entenen, (...) està parlant a la paret, els alumnes van per un costat, li fan preguntes i no sap contestar...” (5:6102)

«Saber portar als seus alumnes. Que també podria anar amb cadira de rodes (...)» (5:6401)

“Tenir molta capacitat d'empatia, molta capacitat de resoldre conflictes, molta capacitat per entendre els altres» (8:18311)

«Un bon profe ha de saber actuar de líder i mediar en els conflictes que apareixen (9:1007) (...) no ha de dominar a fons una disciplina sinó que ha de saber conduir el grup, motivar-lo, comprendre'l, entendre-s'hi, mediar en els conflictes» (9:1102)

«Un bon professional és una persona que sap (...) com dirigir un grup, com dinamitzar un grup de persones, que hi estan obligatòriament, identificar molt bé els rols de cadascú i dirigir el grup d'una manera coherent, com es mereixen, no?» (10:3116)

«Donar feedback immediat quan es produeix un comportament no desitjable i que, en el moment d'aquest, rebí un reforç com es mereixi la situació» (10:3123)

«Molt pendent (...) una persona molt ficada a la classe i molt dins, formant part (10:3126) (...) vivint-la, (...) respirant allò que es respira. El profe que està dins però sembla que està fora» (10:3203)

«Un bon profe és aquell que sap donar quatre instruccions ben donades o organitzar el grup correctament i fa que la classe vagi, o saber detectar ràpidament quin és l'alumne distorsionant de la classe, el neutralitza i converteix en que allò funcioni» (12:1712)

«Un bon profe d'Educació Física (...) és un gestor d'adolescents (...)» (12:2612)

«Es preocupa que l'alumnat participi de manera activa en l'assignatura (18:2403) (...) Com està organitzada la classe?, Hi ha responsabilitats per part de l'alumnat?» (18:2605)

«Que tot aquest batibull immens de coneixements i disbauxa que hi ha, aconsegueixi simplificar-lo i posar-lo ordenadament; que després pugui tractar amb la gent (...) i, finalment, pitjar la tecla» (15:6805)

8.6. Planifica i programa reflexivament

Un bon professor d'Educació Física ha d'observar, analitzar, triar i ordenar què és el que s'ha de treballar en Educació Física. Aquesta és una de les tasques essencials i més importants de la feina d'un docent ja que, amb aquestes accions ha d'intentar donar sentit i coherència al seu plantejament educatiu i, en definitiva, al què pretén aportar als seus alumnes de Secundària.

«Que sàpiga adaptar, tenir programat, amb el seu equip, quines són les diferents activitats que ha d'anar realitzant cada edat, de forma progressiva... (4:922) que pugui tenir uns certs elements per adaptar, per aquestes especials dificultats, una programació» (4:928)

«El professor d'Educació Física ha de tenir i mostrar coherència en els plantejaments i plantejaments amb sentit, pensats i relacionats amb el cosmos» (9:1001)

«Abans de veure'l a dins de la pista, per jutjar si és un bon professor, un dels meus criteris per avaluar-lo seria veure el què té escrit, com te programades les coses (10:3101) (...) Quantes més coses tinguis controlades, preparades, programades menys deixes a la improvisació (10:3104) (...) Per tant, una primera cosa seria veure la seva documentació què utilitza per programar (10:3107) (...) i després, un altre tema és la coherència entre tot» (10:6802)

«Recull el que diu el DOGC o el que diu el DCB i ho desenvolupa d'una forma brutal» (11:6715)

«No sentir-se satisfet simplement amb ser un bon professor aplicat, amb molts recursos d'aplicació a l'aula, després hi ha una reflexió al darrera (...)» (11:6808)

«Veus una feina que no es fa perquè sí, sinó que hi ha una raó al darrera» (12:1501)

«Les activitats que es desenvolupen en aquell centre estan programades, ordenades i es duen a terme d'acord amb el professorat» (14:1605)

«Un bon professor d'Educació Física és el que planteja en serio l'assignatura, té una planificació feta i un programa, té unes unitats, uns crèdits a fer, els marca, té crèdits variables ofertats dins del centre i s'ha buscat un coixí dintre del centre com per poder fer tot allò que creu que ha de fer» (18:2406)

«No és fer per fer (15:1301) (...) El segon nivell, per mi (...) és planificar, és estructurar, és organitzar (15:4407) (...) posar ordre el què farà, el que promourà que es faci... És a dir, tinc tantes hores a la setmana, tinc tantes setmanes... (15:4411) (...) i què va primer de què, i això em durarà tant, i això em durarà menys, i això ho puc aconseguir... (15:4501) (...) per aquest context, pel lloc on visc, pel lloc on està l'escola, pel que jo puc saber, pels recursos que disposem, per les instal·lacions que tenim... (...) Planifiquem els recursos (...) sobre el paper» (15:4602)

«Has de ser competent amb les idees que tens, que les valores a la teva manera personal. Per molt que et donin normatives, les normatives són interpretades» (15:4705)

8.7. Exigeix i s'exigeix

Un bon professor d'Educació Física és exigent amb ell mateix, amb la seva planificació, amb la preparació de les sessions, amb la gestió de la classe, amb l'avaluació del procés educatiu i dels aprenentatges dels alumnes. Un bon professor d'Educació Física arriba puntual i acaba a l'hora la seva classe i exigeix el mateix als seus alumnes.

Conscient de la realitat, un bon professor d'Educació Física imprimeix la màxima exigència i implicació a les seves classes i demana als alumnes la màxima atenció i participació amb l'objectiu d'aprofitar el millor possible el temps de pràctica i poder optimitzar els aprenentatges que es duen a terme.

Un bon professor d'Educació Física és exigent amb l'acompliment de les normes que han de permetre el correcte funcionament de les classes (equipament, normes de comportament i de seguretat, normes d'higiene...).

«És una persona que exigeix als seus alumnes el màxim (2:2117) (...) que li posa límits, que li diu fins on, que li diu quelcom d'important, etc» (2:3505)

«El seu paper és més el de fer que tots millorin tan com puguin» (3:523)

«Que no caigui en un jugar per jugar» (1:604)

«Un professor d'Educació Física ha de ser més exigent que un professor de Matemàtiques respecte a la disciplina» (6:3902)

«Ara, de rigor no. El rigor no és opinable» (10:811)

«Que s'ho passin bé entenent que han penchat molt, que han treballat molt i han fet el que se'ls hi deia que fessin» (11:6204)

«Un professor que (...) els alumnes facin el que vulguin, tampoc no és un bon professor» (14:2517)

«Té una actitud: actitud d'aprendre, actitud de perseverar, actitud de reconèixer-se, d'organitzar-se a sí mateix i que s'està revisant contínuament i, algunes coses les sap fer bé i altres no, però jo sé que algun dia podrà arribar a ser una persona competent (15:6303) (...) té una actitud de millorar-se. Ja està» (15:6509)

8.8. Educa en actituds i valors

Un bon professor d'Educació Física procura transmetre amb les diferents activitats que proposa determinades actituds i valors que considera important en la formació humana dels seus alumnes.

El respecte, la col·laboració, l'esforç, entre d'altres, són actituds que es troben implícites en moltes activitats físiques. Un bon professor insisteix en elles de forma fins i tot més important com en les pròpies realitzacions motrius.

Un bon professor d'Educació Física no pot deixar passar l'oportunitat que li brinden les seves per intervenir amb els seus alumnes. La seva sensibilitat i preocupació educativa es traslladen en la selecció de les activitats, les metodologies que utilitza, el tracte que ofereix als alumnes. El bon professor sempre busca l'oportunitat educativa i, fins i tot, aprofita les situacions conflictives per treure'n un rendiment educatiu.

«Som Educació Física, mirem la primera part: educació. Nosaltres som persones que eduquem. Eduquem el físic però, en el fons, estem educant a la persona per tota aquesta cosa de coneixement propi, de coneixement del teu cos...» (2:1247)

«Seria bo veure els valors que hi ha al mercat i l'Educació Física perseguir aquests valors» (6:3527)

«No entendria un professor que fos reduccionista i que pensés (...) només del seu tema (...) pels ciutadans i crear vies de desenvolupament personal» (7:809)

«Nosaltres, probablement hem d'educar molt més que instruir (8:2042) (...) i, a través d'aquell aprenentatge formar aquesta persona» (8:2111)

«Se'n cuiden de les persones que tenen al seu càrrec i els ajuden a créixer» (9:810)

«Mostrar-los⁵¹⁹ que més enllà de la situació que estan vivint ells, que creuen com a única, i que veuen com adolescents, hi ha altres coses, i que passa moltes vegades pel respecte» (12:2505)

«Durant l'horari lectiu no es dedica només a impartir classe, sinó que es dedica a educar i a conèixer» (13:2603)

8.9. Avalua criterialment

Conseqüentment amb la seva adaptació a la realitat dels alumnes, un bon professor d'Educació Física és coherent amb els objectius i les exigències que ha treballat i sol·licitarà als alumnes el que amb aquests ha pactat.

Un bon professor d'Educació Física valora l'evolució, la trajectòria, l'actitud, la consecució dels objectius i dels aprenentatges en funció de l'alumne al que està avaluant.

Un bon professor no es planteja uns requeriments únics i homogenis en la superació de l'assignatura sinó que explora possibilitats que permetin avaluar positivament als alumnes que, en el seu nivell, han assolit els objectius plantejats.

«Ha de valorar, sobretot, l'esforç que cada nen hi ha posat en funció de les seves característiques. Al final, aquest és un dels aspectes més importants que cal valorar» (1:716)

«Que sàpiga intervenir en l'avaluació dels alumnes, dient més el que han aconseguit que no el que encara els hi queda per fer, és a dir, d'un cantó positiu» (4:922)

«No tothom pot passar pel mateix raser» (2:407)

«Ha de saber el nivell de cadascú i fer que millori» (3:5204)

«Els mateixos resultats no poden ser, perquè ja saps que cadascú es troba en unes condicions determinades» (5:3105)

«Tu tens uns criteris, i això sí que és inqüestionable (10:5601) (...) El més important en l'avaluació no és el número que tu dones al final, però sí el criteri del que fas malament» (10:5803)

⁵¹⁹ Referint-se als alumnes d'ESO.

«Un bon professor d'Educació Física exigent que no aprova el que fa lo contrari»
(14:2515)

8.10. Coneix als seus alumnes

Si hem dit que un bon professor és aquell que s'adapta als seus alumnes tot exigint el màxim en funció de les seves característiques, això requereix que el professor ha d'observar, estudiar, conèixer als seus estudiants per poder-ho fer.

El coneixement dels alumnes que té un bon professor no es limita als resultats anotats en una llibreta que mostren el rendiment en una prova física o l'eficàcia en la realització d'una tècnica esportiva. El bon professor procura conèixer els seus alumnes a molt nivells diferents: les seves habilitats motrius, les seves condicions físiques, però també les seves il·lusions, preocupacions, pors, habilitats cognitives, socials, perceptives...

El bon professor d'Educació Física és aquell que procura conèixer els seus alumnes pel nom i veure una mica més enllà de la seva execució motriu. Aquest professor, quan assisteix a una junta d'avaluació o a una reunió de professor contempla una sèrie de coneixements dels alumnes que sovint depassa a la d'altres professors.

El bon professor d'Educació Física observa i analitza a l'alumne durant la realització de les activitats, però també en les sortides, en els desplaçaments a la pista o al sortir del vestidor.

«El professor ha de saber el nivell de cadascú» (3:5204)

«Ha de saber conduir el grup (...) comprendre'l» (9:1102)

«Són capaços de copsar allò que necessita la gent» (12:912)

«La bona Educació Física és aquella que quan s'avaluen les matèries (...) el professor d'Educació Física diu: (...) "té unes aptituds, no només l'actitud, per

desenvolupar un determinat tipus d'esport" (...) "amb un altre noi, hem fet un equipet i, a més té una visió de líder i crec que hauríem de cridar als pares i parlar d'aquest grup i es pot fer pinya i (...)" (13:2507) (...) "té una tasca de lideratge, pot conduir el seu cos i dominar el de la resta i generar una tasca d'equip que crec que poden anar molt més enllà"» (13:2514)

«Es dedica a educar i a conèixer (13:2604) (...) Ha de saber la condició física de cada un i saber per quina unitat està més preparat» (13:3004)

8.11. Aconsegueix resultats dels alumnes

Malgrat la consecució dels objectius o dels aprenentatges és un paràmetre complicat de determinar ja que hi poden intervenir molts altres factors, poder atribuir al professor d'Educació Física una part del protagonisme i d'eficàcia davant dels aprenentatges dels alumnes és un factor important per valorar-lo com a professional.

No obstant, veiem a un bon professor d'Educació Física quan li atribuïm autoria o responsabilitat en els aprenentatges dels alumnes o en la modificació de comportaments que s'hagin treballat a les seves classes.

«En una situació ordinària, s'ha de poder valorar fins a quin punt els resultats són òptims i com el professor ha provocat aquests resultats» (5:6107)

«Treure el rendiment (12:1720) (...) Un bon professor, entre altres coses (...) que obtingui resultats» (12:2215)

«Que aconseguís aquests objectius que tenim tan malament definits» (14:2533)

«Que els xavals vagin amb ganes, motivats i que després pugui haver resultats» (18:2033)

«Que cada oferta sigui a un nivell mínim, no d'alt rendiment, però sí que hi hagi coneixement i un cert rendiment (15:2211) (...) Un professor, un educador, ha de ser competent en la mesura que, amb els recursos disponibles, tregui el màxim profit pels objectius (...) de l'Educació Física» (15:4301)

8.12. Utilitza un bon repertori de recursos

Es reconeix a un bon professor d'Educació Física en aquell professional que té molt recursos amb els que jugar. És a dir, els seus plantejaments estan lluny de ser rutinaris i avorrits sinó que gaudeix de moltes possibilitats de treball.

D'altra banda, un bon professor d'Educació Física té varietat d'opcions en el seu treball i això li permet adaptar-se o triar aquelles formes de treball més ajustades a una realitat. Si el repertori fos menor, les possibilitats d'intervenció també es veurien minvades.

«El professor d'Educació Física ha de saber com proposar activitats de manera que tinguin en compte les diferents aptituds i característiques dels nens de la classe» (1:713)

«Aquell que diu: "ostres, estàs fent mil i una activitats, amb diferents espais, amb diferents nanos, amb diferents relacions, amb una varietat..." (4:709) (...) que sàpiga gestionar la seva varietat de metodologies» (4:918)

«Socialment, un profe d'Educació Física és una persona (...) que té molts recursos per sortir-se'n» (11:6702)

8.13. Crea un bon clima de classe

La tasca d'un bon professor sovint es valora segons el clima que aconsegueix tenir a les seves classes. Si aquestes mostren sensació de control, de participació, de treball, de respecte, ho identifiquem amb una bona tasca del professional.

«Els alumnes es poden acostar al professor en qualsevol moment i fer-li qualsevol tipus de pregunta, d'àmbit personal, d'àmbit relacional amb els companys, de que tenen problemes, de que no hi ha problemes, de que estan tips d'aquestes coses... (12:728) (...) i te n'adones quan veus que els alumnes respecten al professor, que li accepten les coses, que van a parlar amb ell. Que veus una dinàmica... jo diria que, natural (12:1507) (...) la gent ve i et fa cas, t'escolta i després comencen a practicar (12:1511) (...) veus que treballen per grups, que col·laboren, que s'ajuden. Veus que les coses van. No sé, es detecta» (12:1517)

«Diem que les coses estan bé quan l'ambient de la classe és un bon ambient. Per tant, els alumnes tenen un mínim respecte per les normes de comportament, que les activitats que es desenvolupen en aquell centre estan programades, ordenades i es duen a terme d'acord amb el professorat» (14:1602)

8.14. Orienta als alumnes segons les seves possibilitats esportives

Un bon professor d'educació Física ha d'acceptar la seva responsabilitat en l'orientació educativa i esportiva dels seus alumnes. És una de les atribucions que li atorguen un valor afegit quan aquest informa i orienta als alumnes en funció de les seves característiques.

No només quan li fan el requeriment els alumnes o les pròpies famílies, sinó que un bon professor d'Educació Física és aquell que pren la iniciativa en orientar a un alumne en funció dels elements que ha pogut observar i que l'han empès a considerar que calia donar una informació a l'alumne i la família.

«Si alguns són més bons, ensenyar-los on poden anar a fer esport per millorar. Els parlarà dels clubs del seu entorn (3:525) (...) Aquells alumnes que tinguin major interès i aptituds, el professor d'Educació Física hauria de poder-los veure i parlar amb ells i els seus pares per aconsellar-los o assessorar-los dels diferents llocs on veu que aquest nen podria anar a fer activitat fora de l'horari lectiu. El seu professor d'Educació Física els haurà ajudat a trobar el camí» (3:562)

«Vols formar part d'un equip?» (5:4004)

«Se l'ha de reconduir, se l'ha de tutoritzar de manera individualitzada, i d'acord amb la família, per reconduir-lo cap allà on creixerà com a persona i serà més feliç i, a més, pot arribar a ser excel·lent» (13:2118)

«Crec que hauríem de cridar als pares i parlar d'aquest grup i es pot fer pinya i (...)» (13:2507)

8.15. Aporta coneixements

Un bon professor d'Educació Física no es limita a fer jugar o córrer als seus alumnes sinó que els explica el perquè de les coses que fan, la seva utilitat, les repercussions, com millorar, com fer-ho més correctament, com prendre determinades decisions, les regles d'un joc...

«Que sobretot, el que busqui és com aquell nano acabi tenint una sèrie d'elements que li serviran per aquell moment, per aquella pràctica, però també per altres situacions» (4:919)

«Aquest tipus de cultura, algú li ha de dir» (5:2010)

«Aporta coneixements específics tècnics a la classe a plena satisfacció seva, dels companys, del centre i dels usuaris» (14:2525)

8.16. Informa als alumnes sobre les possibilitats que els ofereix l'entorn

Un dels aspectes sovint més descuidats és que un bon professor d'educació Física actua de pont entre els seus alumnes i el seu entorn, és a dir, pren també la responsabilitat de donar a conèixer als alumnes les diferents possibilitats de pràctica física que els ofereix l'entorn.

En una etapa com Secundària, que pot ser finalista per a alguns d'ells i on crear l'hàbit de pràctica física es considera molt important, el professor hauria de poder ajudar als alumnes a saber i conèixer on podran continuar aquesta pràctica física.

Un bon professor d'Educació Física intenta apropar-se als diferents espais esportius de l'entorn o que aquests s'apropin al centre amb l'objectiu de donar-se a conèixer.

Un bon professor d'Educació Física és aquell que informa als alumnes dels diferents esdeveniments culturals i esportius relacionats amb l'activitat física, esportiva o de salut.

«Els parlarà dels clubs del seu entorn. A vegades, tenim molta informació externa dels llocs on els nens podrien anar a fer activitats però aquesta informació es perd» (3:526)

«Al col·legi que et preguntin i els puguis enviar (...) (5:4004) (...) i, per això, hauria de tenir coneixements del barri, de quin club o de quin...» (5:4102)

«Podria, un cop a la setmana o cada mes, fer alguna activitat fora de l'escola com activitat escolar, que no cal que la munti ell, sinó que la munta alguna associació pel barri (5:4103) (...) Coses d'aquestes, aquest professor també podria fer amb els alumnes i integrar-los en la societat» (5:4111)

8.17. Treballa des de la pràctica i investiga sobre l'acció

Un bon professor d'Educació Física és aquell que és crític amb la seva pròpia actuació i analitza les seves pròpies pràctiques. Un bon professor és aquell que reflexiona contínuament sobre com poder millorar la seva pràctica a partir dels elements que li aporta la mateixa experiència i/o el contrast amb la formació permanent i altres professionals.

«És capaç de pensar sobre la seva pròpia acció educativa (4:905) (...) És crític» (4:907)

«Un profe d'Educació Física és una persona amb molts recursos, que fa felicitat a la seva gent, als seus alumnes, que penquen, que no fa classe magistral teòrica a la classe d'Educació Física i que té molts recursos per sortir-se'n» (11:6706)

«No hi ha una altra manera que provar-ho (15:4911) (...) La competència la vas adquirint (15:5405) (...) A vegades captes a algú que diu que té una actitud, actitud d'aprendre, actitud de perseverar, actitud de reconèixer-se, d'organitzar-se a sí mateix i que s'està revisant contínuament i, algunes coses les sap fer bé i altres no, però jo sé que algun dia podrà arribar a ser una persona competent» (15:6306)

8.18. Té cura de la seva persona i sap cuidar-se

Un bon professor d'Educació Física ha de ser capaç de regular-se, de cuidar-se, de no excedir-se, de no fer una pràctica descontrolada, etc. Un bon professor té estratègies per poder cuidar els elements propis de la seva feina i garantir-se continuïtat, salut i felicitat l'acompliment de la seva professió.

«Ha de ser una persona que el primer que ha de fer és cuidar-se a sí mateix, organitzar-se a sí mateix i utilitzar tot això per ell mateix, com planificar el que pot fer i el que no (15:4709) (...) Cuidar-se (...) Viure en relació amb l'entorn que tens (15:4714) (...) T'has d'aprendre a cuidar» (15:4802)

«Un educador competent és un educador que aguanta la pressió dels nanos, la pressió utilitària de les notes i d'objectius a aconseguir d'escola...» (15:4803)

«O es cuida o realment no aguantarà 30 anys de professió d'aquesta manera» (15:4806)

8.19. Té cura del material i les instal·lacions

Evidentment, un bon professor d'Educació Física ha de ser capaç de cuidar el material amb el què treballa i fer-ne el manteniment i emmagatzematge més propici, a la vegada que adquirir nous recursos amb responsabilitat i criteri.

«Material ben mantingut, inventariat, pressupost per material, un bon espai per fer activitat física, cobert i descobert. Si el centre no té cap possibilitat i es busca la vida i té una instal·lació propera i la utilitza» (18:2506)

8.20. Domina la tècnica esportiva

Apareix, però no de forma determinant, la importància del domini de la tècnica esportiva. Evidentment, un bon professor d'Educació Física, si té un bon domini tècnic gaudirà d'un recurs molt important com la demostració o bé el coneixement de les sensacions que implica aquella habilitat o aquella pràctica.

«Hi ha un quart nivell que sempre és el de saber fer coses: has de saber botar la pilota, has de manegar qualsevol dels...» (15:4706)

8.21. Actua de forma exemplar i modèlica

El bon professor d'Educació Física és molt conscient de l'impacte i la influència que pot exercir en els seus alumnes. La imatge del professor d'Educació Física porta associada sovint una càrrega emocional en determinats alumnes que pot ser causant d'una forta influència en aquests.

D'altra banda, el modelatge com a element d'aprenentatge i d'influència argumenta que el bon professor d'Educació Física controli, mediti i estudiï les seves actuacions, comentaris i reaccions amb l'objectiu de mostrar un determinat model.

«Al final sembla, no el que vol, sinó el que és (7:515) (...) Els nanos veuran tant com és, quins valors transmet, què ensenya» (7:804)

«El profe ha de controlar les seves pulsions i ha d'actuar de forma adequada amb la situació» (9:1109)

8.22. Altres competències

Com hem comentat a l'inici d'aquest apartat, també hem considerat incloure aquelles categories que agrupen valoracions respecte als ***atributs del professor*** d'Educació Física perquè suposen un valor afegit a la reflexió sobre el perfil competencial. Recordem, que els entrevistats elaboren aquests tipus de respostes al ser interrogats sobre què entenen per un bon professor d'Educació Física.

Aquestes noves categories fan referència a la formació i a les seves característiques personals.

8.22.1. Té una bona formació

Es considera que és un bon professor d'Educació Física aquell que disposa d'una bona formació per exercir la seva feina.

«També és formació això» (5:2401)

«La formació dels professionals que tenen que actuar per educar i formar en aquests aspectes haurien de tenir la màxima qualificació» (7:115)

«Els currículums són orientacions, però lo important és la formació» (7:3001)

«Hauria de cultivar tres àmbits en la seva formació (...) un és l'àmbit tècnic; l'altre, un àmbit que inclogui coneixements de sociologia, psicologia (...) didàctic (...) i el tercer àmbit (...) és l'àmbit de la cultura general» (7:401)

«Un bon professor d'Educació Física és aquell que té una base de coneixements bàsics de l'element que treballa (...), que té una bona formació en les estratègies tècniques i continguts propis d'activitats físiques concretes (...) i després té una formació suficient i adaptada de caràcter pedagògic, didàctic-pedagògic» (14:2518)

«(...) i utilitzar aquest coneixement, no només tenir-lo: per programar, utilitzar-lo per entendre un nen, utilitzar-lo per manegar una cosa, utilitzar per conèixer-te a tu mateix...» (15:4906)

En aquest sentit, la formació que el professor d'Educació Física ha de tenir la podem separar i ordenar en la següent seqüència categorial:

- a) Una formació pròpia de l'especialitat
- b) Una formació psicopedagògica i didàctica
- c) Una formació cultural general i de compromís social
- d) Una formació en gestió i organització

I, a més, cal que aquesta formació reuneixi dues característiques bàsiques:

- e) Una formació basada en la realitat
- f) Una formació continuada

8.22.1.1. Una formació pròpia de l'especialitat

La formació pròpia de l'especialitat es considera molt important per a un professor d'Educació Física malgrat es veu que ha de ser necessàriament o acompanyada per una formació psicopedagògica i didàctica que, alguns, veuen fins i tot més important.

«Cal que sigui un especialista en la seva matèria, però, sobretot, la seva formació psicopedagògica» (1:703)

«Té una especialitat (4:226) (...) hi ha un bàsic comú a tots i un específic» (4:902)

«Els professors d'Educació Física són del grup de professors que se'ls anomena especialistes. És a dir, són especialistes en Educació Física (...) no són aquells altres professors o tipus de professors més (...) polivalent, més modelable (2:1402) (...) Jo voldria entendre que tinc bons educadors i, alhora, de més a més, s'entén que llavors sap de la seva matèria» (2:2115)

«L'àmbit tècnic vol dir, doncs, tot el que tradicionalment s'entenia que era un professor d'Educació Física i sabia d'Anatomia fins a... Bé, jo entenc que aquesta matèria té molts aspectes tècnics, aspectes reglamentaris i aspectes de desenvolupament físic (7:405) (...) És propi de la seva disciplina i em sembla que quan més millor. Crec que és fonamental» (7:502)

«Un professor d'Educació Física ha de tenir uns nivells mínims de determinades coses, però no ha de ser un gran expert de totes les activitats físiques que han de fer (12:2402) (...) En el fons tot és el mateix, no cal especificitat» (12:2407)

«El factor d'especialitat és una cosa que hauria de valorar com a bon professor» (14:2507)

«Un bon professor d'Educació Física és aquell que té una base de coneixements bàsics de l'element que treballa, és a dir: el cos, el ser humà com a ser biològic. És un senyor que ha après anatomia, fisiologia, biomecànica..., que té una bona formació en les estratègies tècniques i continguts propis d'activitats físiques concretes: esports, gimnàstiques, moviments...» (14:2519)

8.22.1.2. Una formació psicopedagògica i didàctica

«La seva formació psicopedagògica, sens dubte. (...) Evidentment, cal que sigui un especialista en la seva matèria, però, sobretot, la seva formació psicopedagògica» (1:703)

«Jo no vull a casa meva un titulat en Educació Física. No vull a casa meva (...), no vull un INEF a casa meva !! No vull. Des d'Infantil fins a Secundària vull un docent, un mestre, una persona que li agradi l'educació» (4:222)

«Hi ha un bàsic comú a tots i un específic» (4:902)

«Voldria entendre que tinc bons educadors i, alhora, de més a més, s'entén que llavors sap de la seva matèria» (2:2115)

«Que inclogui també coneixements de sociologia i psicologia. Tres aspectes que penso que són importants de l'àmbit més didàctic, en el sentit ampli i educatiu; l'àmbit sociològic, en el sentit de que tot això no és un fet escolar, és un concepte més ampli, en la mida que l'esport de l'Educació Física i, per tant, coneixedors d'activitats i informacions... i l'àmbit de la psicologia, coneixement de la personalitat, les persones som com som, sinó també com a premi» (7:506)

«Un bon professor d'Educació Física és aquell que té (...) una formació suficient i adaptada de caràcter pedagògic, didàctic pedagògic» (14:2520)

«Són, no tant les habilitats tècniques, sinó les habilitats, en aquest cas, docents, de qui pugui treballar» (17:1218)

A més, donada la sensibilitat, l'orientació i l'evolució del fet educatiu a Secundària, probablement aquesta formació pot haver anat adquirint una importància cada cop més necessària per als docents.

«Caldria aquest tipus de formació (4:612) (...) No sé si en aquests moments, i en un espai incontrolable com és el de l'aula, que és el de l'Educació Física, un gimnàs, un camp de futbol... faltaria possiblement més aquest component, no?» (4:712)

8.22.1.3. Una formació cultural general i de compromís social

«Hi ha un tercer àmbit que (...) jo recomano per a qualsevol que vulgui ser professor del que sigui: és l'àmbit de cultura general» (7:509)

«Un individu que no sigui el musculitos tècnic, sinó que sigui una persona» (7:511)

«Un mestre, en el sentit ampli de la paraula, havia de ser, sobretot, una persona preparada per la vida, molt culte, que sap una mica de tot» (7:512)

«La sensibilitat pel saber, per a un conjunt de coses que constitueixen un ciutadà modèlic, també han de preparar-se amb la formació» (7:516)

«Estem parlant dels d'Educació Física, és clar, una visió de la societat, una comprensió dels problemes contemporanis, un coneixement dels fets culturals. Tot això, a la llarga configura un tipus d'individu que no només és el d'Educació Física sinó que és el senyor Pérez (7:521) (...) com a persona (7:601) i aquesta persona té una cultura» (7:602)

«És un ciutadà compromès amb el seu temps, conscient i curiós de tot el que està passant» (7:808)

«És llicenciat en Educació Física i podrà reflexionar i saber de Plató més que ningú» (8:2110)

8.22.1.4. Una formació en gestió i organització

«Una de les coses que també valoro, i que no dubto que a la universitat es deuen treballar, malgrat alguns tenen molts problemes, és la part organitzativa. És important que el professorat d'Educació Física tingui coneixements organitzadors ja que probablement se li demani que organitzi o munti altres activitats, esdeveniments, sortides, casals d'estiu, etc» (1:808)

8.22.1.5. Una formació basada en la realitat

«Lo important és, a més a més, que aquesta formació parteixi de la realitat, d'experiències i de portar la gent als centres a que captin la professió, l'aspecte psicològic (7:3002) (...) Crec que això és més eficaç que una formació tan artificial, o no sé si seria suficient...» (7:3006)

«A part d'estudiar sobre la fusta, necessita haver tocat la fusta, haver tractat fustes (12:1705) (...) Penso que les estratègies s'han d'aprendre fent i provant i, a partir d'aquí, és crea aquella classe d'Educació Física que dius... (...) el que hi ha al davant té ofici. No té altra cosa que ofici» (12:1723)

«Té una actitud, actitud d'aprendre, actitud de perseverar, actitud de reconèixer-se, d'organitzar-se a sí mateix i que s'està revisant contínuament i, algunes coses les sap fer bé i altres no, però jo sé que algun dia podrà arribar a ser una persona competent (15:6302) (...) Té una actitud de millorar-se. Ja està» (15:6509)

8.22.1.6. Una formació continuada

«És molt important veure com s'ha format i, fins i tot, si ha fet formació permanent» (1:704)

«(...) no té ni idea de coses de música i així que s'ha format en formació permanent, en cursos, per donar més i si va començar amb material molt específic, acaba sent un valent i anar posant més coses» (11:6714)

«La formació permanent que està fent, si té contactes amb altres centres de la zona, si forma part d'algun seminari permanent» (18:2608)

«Té una actitud de millorar-se. Ja està» (15:6509)

8.22.2. Té unes característiques personals determinades

Per últim, en el sentit de les competències com a atributs del professional, s'ha considerat una sèries de característiques personals que ha de reunir aquella persona que vulgui ser un bon professor d'Educació Física i que, sovint, alguns les consideren innates i, per tant, difícils d'adquirir.

«El que em preocupa és que hi ha competències del professorat que estic segur que no podem formar ja que probablement ja han de venir donades, com ara la responsabilitat, el compromís, la complicitat, el formar part d'un projecte...» (9:805)

«(...) detectar moltes coses que són importants per la vida en general i que, per aquesta feina, als que ens dediquem a educar persones, haurien de ser encara més importants: la responsabilitat, el rigor, la motivació i la vocació de ser profes (10:3604) (...) Quan la persona ja és professional ha de volar sola» (10:6801)

«El que es pren la seva feina com se l'ha de prendre i intenta tirar endavant aquest projecte formatiu» (12:2106)

«Es preocupa que l'alumnat participi de manera activa en l'assignatura» (18:2403)

«Si el centre no té cap possibilitat i es busca la vida i té una instal·lació propera i la utilitza» (18:2506)

«Actitud d'aprendre, actitud de perseverar, actitud de reconèixer-se, d'organitzar-se a sí mateix i que s'està revisant contínuament (15:6303) (...) Té una actitud de millorar-se. Ja està» (15:6509)

«Empatia» (2:2414)

«Té alguns elements d'empatia» (4:910)

«Que mostri energia» (2:2418)

«Cada professió també té unes característiques personals que les tens o no les tens» (7:3201)

«Hem de tenir molta capacitat d'empatia, molta capacitat de resoldre conflictes, molta capacitat per entendre els altres» (8:1831)

«Ser un bon professor depèn de les qualitats humanes» (14:2531)

«Té una aptitud, està despert, és una persona llesta, té una personalitat que es podrà relacionar amb la gent (15:6504) (...) Tu has de veure que aquella persona té una mena d'aptituds» (15:7701)

DISCUSSIÓ

Sobre l'enfocament de les competències com a revulsiu en la millora de la formació del professorat d'Educació Física

Està clar que la societat cada cop exigeix més qualitat en totes les seves manifestacions, convertint-lo així en un concepte actual i propi d'un context. En aquesta línia, el concepte de gestió de la qualitat educativa emergeix com el substitut natural del més tradicional d'eficàcia educativa, tot apareixent en un context educatiu més ajustat als nous temps i on l'avaluació es fa totalment necessària per a progressar (Rodríguez, 1998; González, 2000; Buendía i García, 2000).

«Article 14: La formació de professionals, considerada necessària per a l'actuació en l'àrea d'Educació Física, ha de ser revisada perquè pugui atendre els nous sentits conceptuals d'aquesta àrea» (Manifest Mundial de la FIEP, 2000)

La societat exigeix professionals ben formats, capaços de fer front a les noves situacions fruit de les necessitats i demandes actuals. Probablement aquest no és un problema exclusiu del professorat d'Educació Física sinó que estem parlant d'una situació compartida amb altres sectors i àmbits. A la vegada, per caracteritzar aquests professionals, també apareixeran uns trets o característiques personals (Declaració de l'Havana, 2006) que es consideraran aspectes determinants.

A Catalunya tenim, probablement, un model de formació del professorat d'Educació Física excessivament tancat i immobilista (a vegades per reial decret o, a vegades, per la mateixa comoditat o relaxació del professorat i/o de la institució), amb uns continguts universals (que fa anys que no es revisen i/o no es qüestionen) i on la classe magistral continua sent la metodologia més emprada⁵²⁰. El que s'ensenya a les universitats té poc a veure amb el que es passa a les escoles (Griffey, 1987).

⁵²⁰ Segons les conclusions del Seminari «El estado actual de las metodologías educativas en las universidades españolas» en publicades a la *Revista de Educación Física y Deportes*, 5, 101-107 (2006).

«Si avui es despertés una persona que hagués estat adormida durant cent anys es quedaria sorpresa dels canvis que ha sofert la societat; no obstant, el procés de formació el trobaria gairebé igual» (Blat, 1994)⁵²¹

Ara ens trobem davant una situació en la que els canvis tecnològics, l'aprendre a aprendre, la multidisciplinarietat, la contextualització dels aprenentatges als diferents tipus d'escoles, els problemes conductuals i la manca de motivació general dels joves en els centres educatius exigeix, més que mai, una universitat oberta a la societat i competitiva. Això vol dir que cal sotmetre la formació a una contínua revisió de la qualitat del que ofereix, per no quedar obsoleta i al marge de les demandes dels nous temps.

És en aquest context on la universitat ha de demostrar que és capaç d'adaptar-se i oferir un lideratge social i intel·lectual i que, a més, és capaç de mantenir. S'han d'adoptar canvis tant en la forma com en el disseny de la seva organització interna i en les relacions amb la societat. Els grans problemes als que aquesta institució haurà de fer front en el futur provenen d'aquestes relacions (Buendía i García, 2000; Hernández Álvarez, 2000).

Sovint també podem tenir la sensació que el discurs va per una banda i el que es fa en realitat per una altra (Hardman, 2004; González, 2006). El discurs que fan els investigadors, els inspectors, els directors i els experts en Educació Física va per un costat, i els polítics i els administradors responsables dels programes i dels plans d'estudi, per una altra. Es precisa un acoblament més precís.

El concurs d'oposicions a la funció pública a l'estat espanyol separa l'accés a Primària per als mestres i a Secundària per als llicenciats. A Catalunya, a la pràctica, es poden trobar tots dos perfils donant classes a la mateixa etapa⁵²², malgrat és el llicenciat en Educació Física a qui se li reserva prioritàriament l'etapa de Secundària (González, 2006). Després, segons les necessitats del centre es podran prendre altre tipus de decisions i arribar a intercanviar-los.

⁵²¹ Citat per Buendía, L.; García, B. (2000:206).

⁵²² Malgrat això no vagi acompanyat, paradoxalment, en un reconeixement de la categoria professional ni una revisió de la retribució econòmica.

En el cas de l'educació superior, en la formació del professorat d'Educació Física, es troba a faltar major convergència entre els dissenys i les polítiques formatives amb els dissenys i les polítiques d'ocupació (Seyfried, 1998), i també calen esforços més grans per ambdues parts en la coordinació de mètodes coherents d'investigació que integrin veritables indicadors de qualitat de l'Educació Física de forma transversal a totes les etapes educatives.

Com hem vist, mentre que l'estudi de les competències professionals s'ha vist molt clar i s'hi ha treballat amb gran profunditat en la formació professional, aquest no ha trobat la seva entrada en l'educació superior.

«Siguin quins siguin els indicadors emprats, relacionar la qualitat formativa amb el treball subsegüent es convertirà en una qüestió central» (Seyfried, 1998:19)

El que passa també és que el nostre sector professional, a Catalunya, està encara en fase de construcció i de concreció⁵²³. Aquesta situació no ajuda gaire ja que el llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport (tal i com està dissenyada actualment la formació al nostre país) va adquirint noves i variades sortides professionals (en un àmbit on precisament manca una regulació professional que sigui més aclaridora) que es van afegint a la més original i tradicional de professor d'Educació Física. Per donar resposta, s'ha optat per una formació molt genèrica i àmpliament polivalent (malgrat els pretesos però no eficaços ni oficials itineraris).

Emprar l'enfocament de les competències professionals per redefinir les àrees ocupacionals o les professions també podria ser-nos d'utilitat⁵²⁴.

Altres països han optat per formacions diferenciades. Uns dissenyen titulacions més específiques segons els perfils de sortida que es busquen (orientats a la salut, a la docència, a la gestió...) i altres unifiquen aquelles formacions i titulacions que preparen

⁵²³ El 23 de febrer de 2007 es va tractar en el Consell de Ministres l'*Avantprojecte de Llei per l'ordenació de l'exercici professional de l'activitat física i de l'esport* on, per primer cop al nostre país aquest tema arriba al primer pas parlamentari per a la seva tramitació. Se'n pot veure una referència del Consell de Ministres a http://www.la-moncloa.es/consejodeministros/referencias/_2007/refc20070223.htm#ActividadFisica. Data de consulta: 24 de març de 2007. I també es pot consultar l'esborrany de l'avantprojecte de Llei a <http://www.coplefc.com/documents/0702-Anteproyecto-profesion.pdf>. Data de consulta: 24 de març de 2007.

als docents d'Educació Física tant per a Primària com per a Secundària. És el professional de l'ensenyança de l'Educació Física.

Hores d'ara, a l'estat espanyol, l'accés a l'exercici professional ve regulat en funció de la titulació d'accés. Una situació més per a la discussió. Canviar-ho, probablement, seria massa costós. Però no tindria una certa lògica? Tan diferent és una feina de l'altra? Tan diferent ha de ser la seva formació?

Estem en una àrea on no ens sabem posar d'acord i on la societat ens reclamarà coherència i claredat en els propòsits i plantejaments per poder valorar la conveniència de situar-nos dins o fora del marc curricular.

A més, les universitats no tenen una visió d'anàlisi de les necessitats dels docents per incorporar-les, amb una certa agilitat, en la formació d'aquests. En tot cas, es fan alguns intents en la formació permanent. Però la formació inicial costa que es mogui al ritme de la demanda social⁵²⁵.

En els centres de formació del professorat d'Educació Física es fa un treball massa individualitzat i individualista, moguts amb la preocupació per la pròpia assignatura més que en un projecte en comú. Com quan a les escoles se'ls hi reclama que no fan cas al seu projecte educatiu de centre o que, fins i tot, ni tan sols l'han elaborat ells mateixos. Les universitats necessiten formular-se plans estratègics, amb visions a curt, mig i llarg termini que les posicionin davant una línia d'actuació de qualitat

Malauradament, sempre no és així i vivim immersos en una dinàmica universitària poc àgil, amb estructures inamovibles i que, fins i tot, determinades iniciatives (que podrien ser innovadores), són obstaculitzades per por a remoure determinades qüestions o estructures o la imatge pública del què diran. Però això també és una manera, des de dins, d'obstaculitzar o relentir la volguda excel·lència.

⁵²⁴ Aquest tema ha estat tractat en el capítol 6.3. sobre "La qualificació professional" d'aquesta mateixa tesi.

⁵²⁵ Moure's vol dir identificar, valorar i decidir com actuar o si cal fer-ho.

Si volem gestionar la qualitat global, probablement hem d'estar disposats a fer canvis. Al principi, és natural que els canvis facin respecte.

És en aquesta línia que neixen projectes com el Tuning i el de la Convergència Europea, que pretenen mobilitzar les opinions i actituds dels diferents agents socials involucrats en els processos que porta implícits la construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior amb especial protagonisme de les universitats.

De totes maneres, l'immobilisme d'alguns sectors de l'educació superior crea, si més no, una situació paradoxal. Per una banda hi ha la voluntat de crear un espai de trobada internacional que qüestionï, revisi i impulsi la formació i, per l'altra banda, estem immersos en dinàmiques personals i institucionals que no permeten disposar del temps, dels recursos i de la profunditat que el debat i la reflexió mereixen.

Com hem dit, en tots aquests processos, a més de la conveniència i l'oportunitat que poden generar, es desperta una part de suspicàcia, de reticència i de por al canvi, de comoditat amb el que es fa, amb un acomplir l'expedient i uns terminis per presentar.

Calen processos específics per fer aquests canvis amb cura, ja que en seran la garantia de que siguin eficaços, compartits i compromesos. Com a tot arreu, els canvis a la universitat també s'hauran de saber fer de forma oportuna, amb serietat, amb profunditat i amb el suport, l'acompanyament i l'exigència necessària (Fullen, 1985; Girin i Ermengol, 2003).

Els centres universitaris requereixen, ara més que mai, i amb els reptes internacionals que això suposa i de competitivitat, un lideratge destre, que sigui capaç de generar aquests canvis que ajustin de forma òptima les possibilitats personals i institucionals amb les exigències pròpies de la gestió de la qualitat global.

D'altra banda, la forma com està anant el procés de convergència tampoc no ajuda gaire i genera una certa sensació de desconcert general ja que deriva d'un propòsit inicial bastant exigent a una relaxació aparent que dota a les universitats de major autonomia (Trillo, 2006).

Tot això, en cap cas no ha de suposar un problema, sempre i quan la universitat opti per ser una universitat competitiva i de qualitat i que, probablement per ser-ho, hagi d'emprar la informació que li aporta l'anàlisi de les competències professionals. Aquest ha de ser un element que no es pot obviar i n'ha de suposar un repte, una oportunitat.

Sobre la necessitat de trobar una Educació Física per als alumnes de Secundària de Catalunya

Si pretenem parlar de com millorar la formació dels professors d'Educació Física de Secundària de Catalunya i ho volem fer amb serietat, ens hem saltat un pas imprescindible.

No podem parlar de formació perquè tenim pendent un problema previ. El que primer cal és, de veritat, investigar i reflexionar, col·lectivament, sobre els problemes i les situacions prototípiques a les que ha de fer front actualment un professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya i cal analitzar i pensar bé quina és la missió que hauria de tenir de l'Educació Física als centres educatius de Catalunya.

Prèviament a parlar de la formació, caldrà revisar tots aquests elements, que ajudin a la regeneració necessària de l'Educació Física (Lopas, Monges i Peres, 2003; Volsques, 2006), i que contribueixin a planificar-la i a explicar-la i contrastar-la amb la societat de manera que hi hagi una informació i un acord clar i conjunt de quin n'és el seu propòsit final.

Sembla clar que això ho hem de fer abans que parlar de la formació o de poder jutjar si un professional està fent bé o no la seva feina.

«No resulta sorprenent que, en una època en la que les dades científiques evolucionen tan ràpidament, la problemàtica bàsica de l'Educació Física segueixi sent la mateixa que fa més d'un segle de distància?» (Parlebas, 1996:15)

I novament aquí ens preguntem, cap a on va l'Educació Física? És evident que, al llarg de la història l'Educació Física s'ha passat per diferents etapes i moments que l'han obligat a plantejar-se aquesta pregunta, però costa de creure que encara ens trobem en la mateixa situació i que ens costa tant de resoldre originant-nos tants dubtes i indefinició (Parlebas, 1996; Zagalaz, 2001; González, 2006).

La pregunta continua sent la mateixa:

«Té l'Educació Física una especificitat que la distingeixi fonamentalment de les altres disciplines i que la faci, per això, no reemplaçable o, encara millor, irremplaçable? La qüestió cabdal queda plantejada: té un objectiu específic l'Educació Física?» (Parlebas, 1996:15)

Per uns, l'objectiu de l'Educació Física és el d'optimitzar les possibilitats motores dels individus en relació amb l'activitat física (Siedentop, 1988; Parlebas, 2001) i, per altres, cada cop més, centrar els objectius en la salut i la qualitat de vida (Devís i Peiró, 1992, 2002; Sánchez Bañuelos, 1996; Feingold, 2000; Devís, 2001; Lopas Pastor, 2001; Borràs, Ponseti, Palou, 2001; Delgado i Tercedor, 2002) com també apareixen a la nostra proposta categorial.

La proposta d'aquesta recerca coincideix també amb el fet de valorar que l'Educació Física, amb el seu reconegut potencial educatiu, suposa una eina ideal per desenvolupar tota una gamma d'actituds, valors i hàbits que tant importants es consideren per a la nostra societat i la formació dels individus (Fraile, 2001; Maza, 2001; Piastro, 2001; Prat, 2001; Carranza i Mora, 2003; Gutiérrez, 2003; Prat i Soler, 2003; Sebastiani, 2003; Torralba, 2003; Peres, 2006).

En aquest sentit, els últims anys s'han prodigat molts estudis i publicacions al respecte de l'educació en valors i això respon, probablement, als neguits i les preocupacions que té la societat del moment, que es recullen des de diferents perspectives (Cardús, 2000; Savater, 1997; Terricabras, 2002) i que ens empeny a plantejar noves prioritats educatives (Lleixà, 2000).

Per fer-ho, alguns insisteixen, no sense bona voluntat i criteri, a crear propostes educatives interdisciplinàries i crítiques (Castanyer, Trigo, 1995; AAVV, 2003; Soler, Prat, Juncà i Tirado, 2007). El que està clar és que molts autors reclamen que es pot fer una Educació Física des d'una perspectiva diferent i compromesa (Fernández Balboa, 1993, 1999). És l'hora de deixar «la fila i el *machaque* per anar cap a una educació transformadora» (Zabala, 2000), malgrat alguns puguin considerar, sense que els falti la raó, que amb aquests plantejaments es corre el perill de desvirtuar l'especificitat de l'àrea (Parlebas, 1996). Serà qüestió d'equilibri i de prioritats educatives.

Quan s'analitzen els propòsits de l'Educació Física i es veuen tota les opcions i possibilitats, potser és que una Educació Física així és massa ambiciosa i pretén fer masses coses i no hi arriba, no aconsegueix els seus propòsits i, a més, ens dificulta la comprensió i no ens permet identificar una unitat específica i clara dins de tot aquest potencial (Armours i Jones, 1998).

Si sembla que no tenim clar el propòsit principal de l'Educació Física, com volem parlar de quant un docent ho està fent bé o malament? On són el referents? Quin és el model a seguir? En què ens hem de fixar? No ho sabem.

I probablement no és que no en tinguem, sinó que no sabem que el tenim o, potser, és que no ho hem sabut explicar o, fins i tot, és que entre els professionals tampoc no tots pensem el mateix o... Hi ha un bon desconcert.

Per què, tenim algun sentit, no? Quant n'hi ha de mite i quant n'hi ha de realitat en l'Educació Física?. Què s'ha d'ensenyar? Què és realment important? Quan ho hem de fer? Què ha d'aprendre un nen de 12 a 16 anys en Educació Física? En què ha de millorar?

Si no tenim respostes, potser sí que no té sentit que l'Educació Física estigui en el currículum de Secundària (Pastor Pradillo, 2004; González, 2006; Volsques, 2007).

Alguns països no han sabut respondre a aquestes preguntes i han decidit disminuir o eliminar l'Educació Física del currículum escolar (Hardman i Marshall, 2000, 2004, 2005).

«L'Educació Física només podrà sortir de la situació marginal en que es troba si és capaç de desprendre's de les seves subordinacions actuals. Ha de desenvolupar-se en el sentit de l'especificitat. El camp de l'acció motriu la dota d'una indiscutible pertinència científica i li proporciona el punt de partida indispensable per aquesta renovació» (Parlebas, 1996:57)

D'altra banda, està clar que la imatge que interpretem que està donant l'Educació Física de Secundària a Catalunya l'avoca lògicament a baixes quotes de consideració social, és a dir, se n'identifiquen unes categories que ens mostren els aspectes més crítics que caldria superar i que aquí intentem resumir:

1. Una Educació Física amb manca d'unitat, de criteri i de sentit, on cadascú fa el que vol i no cal programar-se i que tant pot semblar una sessió recreativa com una sessió d'entrenament esportiu.
2. Una Educació Física on s'avalua als alumnes de forma normativa a partir dels resultats d'uns aprenentatges que no s'han treballat, o d'unes capacitats que no es poden haver millorat amb l'escàs temps de pràctica de que es disposa, o que ni tan sols s'han ensenyat.
3. Una Educació Física que no es té en compte dins del propi centre on s'imparteix (si no és per organitzar les sortides a la neu, les activitats extraescolars o la festa de final de curs) i que no participa en els projectes del mateix (cosa que als professors d'Educació Física ja els hi va bé perquè així disposen de més temps per fer altres coses).
4. Una Educació Física que busca la seva identitat tractant de assemblar-se a les altres assignatures tot modificant les seves metodologies i perdent la seva pròpia especificitat (increment de classes teòriques, exàmens, treballs, apunts...).
5. Una Educació Física que no aconsegueix ni atraure als propis alumnes que la consideren avorrida malgrat els esforços del professorat en proposar infinitat

d'activitats variades cada dia (que, a més, com que són tan diferents i anecdòtiques, els alumnes no aconsegueixen aprendre mínimament).

6. En definitiva, una Educació Física que té un professorat sense massa ofici ni implicació que lluita davant d'unes circumstàncies que malgrat no li són favorables, tampoc ha contribuït a que siguin massa diferents.

És clar, aquestes diferents «versions» amb les que es mostra l'Educació Física són interpretades, més que com la riquesa pròpia de l'adaptació a les necessitats reals de cada centre, com una dispersió, confusió ignorància del què s'ha de fer.

En l'actualitat però, la preocupació del professor es concentra, sobretot, en la gestió i el control del grup, en buscar la cooperació, la participació i un esforç mínim per part dels alumnes en les activitats.

I és que als professors no els manquen recursos, al contrari, probablement tenim uns professionals molt preparats per proposar moltes activitats diferents o, sinó, saber on trobar (o copiar) bibliografia acumuladora d'exercicis i activitats. El problema és amb quin criteri o amb quina intencionalitat es seleccionen unes activitats o altres i amb quina seqüència o ordre es proposen (Lopas, Monges i Peres, 2003).

«De res no serveix acumular centenars de tècniques i de procediments didàctics si no aconseguim donar un sentit fonamental en el marc de l'Educació Física» (Parlebas, 1996:15).

Clar, una Educació Física així, on el professional és el primer que no sent i no transmet passió, emoció i entrega per la seva feina, no acaba de transmetre unes actituds massa propícies per a la implicació a la pràctica amb un jovent que, probablement, el que necessita és aquesta energia, aquesta connexió, aquesta empatia que el faci moure's (Bandura, 1982; Sebastiani, 1999, 2007).

A vegades l'Educació Física aconsegueix el contrari del què es pretén. Mentre el problema que tenen els mestres amb els nens de Primària és pensar-se com controlar la seva

energia i vitalitat i buscar estratègies per canalitzar o reconduir-les amb activitats educatives assenyadament planificades, a Secundària ens trobem un panorama bastant diferent. El professor d'Educació Física, a Secundària se les veu i les desitja per estimular, engrescar, motivar i interessar als seus alumnes i busca estratègies perquè arribin a moure's i aixecar-se dels bancs. Als alumnes no els interessa (tampoc) el que els estem proposant en Educació Física i hauríem de cercar estratègies per canviar aquesta situació (Tousignant i Siedentop, 1983).

No és fàcil. Quan proposes una activitat (futbol) tens la meitat de la classe contenta i l'altra rondinant i, quan en proposes una altra (balls de saló), resulta que tornes a tenir la meitat de la classe satisfeta i l'altra fastiguejada.

I què fa el professor en aquestes situacions? Doncs, per adobar-ho, carrega part de la seva programació amb continguts teòrics com si fossin classes de la pròpia facultat on ell mateix va estudiar. És que són alumnes d'ESO! És que estem fent Educació Física!

I això no vol dir, en cap cas, que l'Educació Física no hagi d'ensenyar continguts teòrics o de component cognitiu, al contrari, ja que probablement és una de les coses que haurà de fer més, però potser d'una manera diferent. Aferrar-nos a un llibre de text, fer exàmens, explicacions teòriques a l'aula, fer prendre apunts, llibreta de l'alumne... en la proporció que s'està fent ens apropa més a les altres assignatures i, com hem dit amb anterioritat, ens fa perdre la nostra especificitat: la pràctica, el moviment!

I és està clar que, per ensenyar no n'hi ha prou en saber-ne només de la matèria que s'ensenyava, sinó que se n'ha de saber d'ensenyar (Hernández i Sancho, 1989) i, a ensenyar se n'aprèn com s'aprèn a jugar a tennis: jugant (Siedentop, 1998).

Però, potser semblar-nos a les altres assignatures, quan no estem del tot segurs de la nostra i a sobre ens sentim qüestionats i no tenim prou arguments, sòlids o comuns, per explicar la nostra tasca, és la manera que molts han trobat per preservar la seva feina i, segur, que ho fan perquè creuen que és el millor que poden fer (mai no he dubtat d'això) i si fem exàmens com els altres i suspenem més, potser obtindrem un més gran reconeixement de l'assignatura i del professional, que la que teníem fins ara.

Val a dir també, que el professor d'Educació Física a vegades ho és quan preferiria no ser-ho i, de forma resignada accepta aquesta feina perquè li dona una seguretat i estabilitat absolutament legítima i que no s'ha de despreciar però, que si no m'exigeix ningú res, o es disposa i s'apel·la a la ètica professional de la qualitat docent o, els altres que ens envolten, tampoc no tenen masses referents per avaluar-nos. Un bon professional ha de ser molt responsable i compromès amb la seva feina, sinó, tindrà totes les facilitats per treballar «a mig gas».

Aquests professors, que a vegades arriben a una escola i s'enfronten per primera vegada amb la realitat, tenen veritables problemes i, a més, de diverses característiques i que li succeiran a tota velocitat i, per suposat, a la universitat no li havien explicat això. Un professor d'Educació Física a Catalunya probablement té una formació més teòrica i acadèmica i de pràctica i de camp. Totes dues en seran necessàries per a formar bons professionals que hagin posat en marxa els seus mecanismes i hagin rebut les ajudes i orientacions oportunes que l'ajudin a créixer i millorar. Després, probablement el professor d'Educació Física se sentirà sol en la seva batalla particular.

A més, aquesta solitud del professor d'Educació Física (que a vegades també li ha anat bé perquè li ha donat un bon marge de maniobra) no és fàcil de portar. Els continguts que s'imparteixen en l'àrea es poden estar repetint en una altra sense saber-ho (més que pels comentaris dels alumnes) (Contreras i Gil, 1998) o la seva contribució en els projectes del centre es deixa de banda o quan ell és qui proposa un projecte es pot trobar amb la ignorància dels companys o la directiva. O, encara el que és més greu, fins i tot no es veu al professorat d'Educació Física treballar massa en equip ni tan sols amb els seus propis companys d'àrea (Lopas, Monges i Peres, 2003; González, 2006).

Així, un pot tenir la sensació que si els nens suen una mica, s'ho passen bé i no parlen malament del professor (i no es queixen als pares i/o a direcció), ens són els indicadors reals de la qualitat de l'Educació Física i, si es donen, tenim l'èxit garantit. A més, no cal programar gaire ja que si se li proposa als nens una bona varietat d'activitats, n'estaran contents i distrets i, a sobre, segur que aprendran coses a partir de les situacions que se'ls hagi dissenyat.

Un professor d'Educació Física ha de saber entretenir, crear, ajudar, motivar i no tant fer d'entrenador o de preparador físic, i per tant, de la seva programació en serà un indicador de qualitat una equilibrada i coherent proporció dels diferents tipus d'activitats físiques, una planificació ben clara de les seves intencions, una metodologia i uns estils adients als objectius, a les tasques i als alumnes i una interacció eficaç i segura en les situacions d'activitat física i socialitzants (EUPEA; Siedentop, 1998).

El professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya és aquell que, en alguns centres se'l valora tant o més per com organitza l'esport extraescolar, el festival final de curs o el casal d'estiu, que pel que es refereix a les pròpies classes d'Educació Física (on, a la que poden, disculpen els seus fills de fer la classe, d'haver-se deixat el material o de que participin d'un determinada activitat per considerar-la inadequada).

És clar, si no un no té molt clar la teva feina, és molt difícil. Fins i tot, suposa una situació en la que alguns professors prefereixen marxar de les exigències del sistema educatiu per alguna ocupació en el sistema de gestió del mateix sistema o deixar la seva feina.

A més, la missió clarificadora i unificadora (més oberta o més tancada) que se li suposa que ha d'oferir el currículum oficial de l'àrea es considera testimonial o anecdòtic ja que mai no ha provocat cap canvi en l'ensenyança de l'Educació Física que no estigués prèviament en la ment dels professors (Gil, Cecchini i Contreras, 2004).

Aquesta visió tant crítica que de l'Educació Física hem anat elaborant a partir de la interpretació categorial (i que no fa justícia a molts centres i professionals que són els que dignifiquen aquesta matèria) té l'interès des que pretén ajudar a endegar estratègies que puguin millorar aquesta situació. La manera d'entendre i d'actuar del professor d'Educació Física tindrà un valor molt important en la consideració que es tingui de l'àrea.

Per contra, a partir de la seqüència categorial que es proposa, allò que podria donar sentit a l'Educació Física de Secundària a Catalunya és, sobretot, una formació que no descuidi cap aspecte de la persona posant èmfasi en l'educació dels valors i els hàbits i en una formació intel·lectual i cognitiva que aporti coneixements i ajudi als alumnes a prendre

decisions, a més de l'educació perceptiu-motriu, expressiva, de lleure i de condicionament físic que en serien menys importants, i sempre dins de la pròpia especificitat de l'àrea que és el moviment.

Està clar que estem vivint un moment de crisi de l'Educació Física, però cal positivitzar-ho i pensar que, com qualsevol punt d'inflexió, ha de suposar aquesta renovació o nova coordinació (Klein, 2004) o ressorgiment cap a una orientació més ajustada a les necessitats del present i del futur, ja que, qualsevol reflexió ha de situar-se en un context amb desafiaments continus que caldrà anar vigilant (Klein, 2004) que succeeixen a gran velocitat i on cal superar de dificultats tant de tipus teòric (sobre el propòsit de l'Educació Física) com de tipus pràctic (sobre el tipus de pràctiques que cal fer) i poder demostrar que allò que estem fent de veritat contribueix a assolir els objectius proposats (Parlebas, 2003).

Els resultats que s'han obtingut en aquesta tesi reflecteixen bastant fidelment la manera de pensar de la societat catalana que, experta o no, expressa uns sentiments i unes preocupacions que semblen coherents i gens mancades de sentit.

En relació a les orientacions oficials de l'Educació Física, es troben coincidències en gran part amb la proposta de Competències Bàsiques de l'Educació Física (Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, 2003), i de les que Chavarría (2003) en destaca el seu caràcter la transversal, la funcionalitat, l'orientació a la salut i la gestió del propi cos, l'èmfasi en les relacions interpersonals i la comunicació, el poc sentit utilitarista (ja que posa menys èmfasi en l'adquisició d'habilitats concretes) i la notable presència de les actituds. En definitiva, es veu clarament un model d'Educació Física on la millora de la qualitat de vida n'és una finalitat fonamental.

També es troben coincidències amb l'orientació que s'expressa en la nova proposta curricular (Departament d'Ensenyament, 2006)⁵²⁶ que, sobretot, també li pretén atorgar a l'Educació Física un paper primordial en el desenvolupament de les competències centrades en la cura del cos, la salut, el creixement personal i la qualitat de vida.

⁵²⁶ Font: Departament d'Educació i Universitats (2006) [Document pendent d'aprovació en el moment de presentació d'aquesta tesi].

Tal vegada, la nova proposta curricular fomenta també la pràctica d'una activitat física vinculada a uns valors, actituds i normes i a una valoració crítica de determinats models que presenta la nostra societat, de manera que pugui estimular l'ús constructiu del temps lliure on el cos, actuant com un natural medi de comunicació, pugui desenvolupar les relacions interpersonals a través dels jocs i els esports.

Es coincideix clarament en l'orientació de considerar que en «l'avaluació no es persegueixen rendiments esportius ni resultats concrets en proves físiques (...) sinó que valorar la millora i l'esforç individuals, tenint sempre molt present que l'objectiu final de l'educació Física a l'ESO es la formació de persones físicament actives, saludables i participatives» (Departament d'Ensenyament, 2006:2).

De totes maneres, destaquem que en la nova proposta curricular persisteix la insistència en la millora de la condició física, que no es correspon amb la seqüència categorial del nostre estudi ja que s'interpreta que, actualment, no és una prioritat de l'Educació Física ni es possible desenvolupar amb el temps real de pràctica.

Malgrat la regulació curricular de l'àrea existent (sovint s'ha considerat que ja és prou coherent i contextualitzada amb la realitat catalana), com hem vist, la influència que ha pogut tenir en els professionals i en la societat ha estat molt minsa i no ha estat mai determinant i ni decisiva per unificar els criteris ni orientar les actuacions.

Un currículum tancat determinaria el que els professionals han d'impartir, quan i com, però això no permetria que es pogués interpretar la situació i actuar en conseqüència. Que el currículum oficial es proposi de forma oberta significa que es confia en que hi ha uns professionals que el sabran interpretar i dur a bon terme tot sabent seleccionar els aprenentatges i les metodologies més adequades en funció de les necessitats i els interessos de a qui va adreçat. Cal que l'Educació Física pugui tenir uns bons professionals per fer això: necessita uns professionals competents.

Sobre el perfil del bon professor d'Educació Física

La definició dels perfils acadèmics i professionals a les titulacions està íntimament relacionada amb la identificació i el desenvolupament de les competències professionals. La transparència i la qualitat d'aquests perfils seran factors importants a l'hora de trobar feina o de poder jutjar la qualitat del docent.

La preocupació per analitzar l'expertesa i l'eficàcia del professorat d'Educació Física no és nova, ja que des de 1982 trobem estudis que comparaven les característiques que diferenciaven els docents experts amb els principiants (Piéron, 1982; Piéron i Delmelle, 1982, 1983a, 1983b; Piéron i Georis, 1983; Piéron i Cloes, 1981).

Ara bé, què és un professor expert? I un de competent? Potser és una diferència de nivell, però acaba volent dir el mateix i identificant a una persona que fa bé la seva feina (Siedentop, 1998)

Qui decideix o a on diu què és ser un bon professor d'Educació Física a Catalunya? En què s'hi fixa el director d'un centre educatiu quan el contracta o en fa el seguiment? En què s'hi fixa un inspector? Què s'espera d'aquest professional? Què ha de fer? Quan se sap que ho està fent bé i quan ho està fent malament?

L'expertesa d'un professional competent es necessita a l'hora de planificar l'Educació Física en relació a les condicions temporals, espacials i materials perquè l'alumne tingui les màximes oportunitats d'aprendre (Piéron, 1982a, 1995, 1999; O'Sullivan, 1985; Berliner, 1986).

Un bon professional ha de tenir uns coneixements actualitzats sobre l'assignatura i uns coneixements psicopedagògics i didàctics (Shulman, 1986; Hernández i Sancho, 1989) basats en una formació de caire pràctic i en la seva pròpia investigació-acció (Delgado Noguera, 1990; Fraile, 1993; Viciano i Cantó, 1994; Del Villar, 1994; Blández, 1996; Lopas, Monges i Peres, 2003; Hernández i Velázquez, 2004).

Aquest professional també ha de tenir una bona cultura personal i, si pot ser, també ha de tenir recursos en la gestió i organització que li permetin dirigir o coordinar diferents activitats pel centre.

Però el que en aquesta tesi ens ha preocupat no han estat en sí els coneixements que ha de tenir un bon professor d'Educació Física de Secundària sinó que hem entès la competència professional en observar com un professional encadena (Ginisty,1997) o combina (Le Boterf, 1997) aquests coneixements, procediments i actituds de què disposa, i mostra un repertori de comportaments (Lévy-Leboyer, 2003) o d'habilitats (Riera, 2005) que ens fan considerar que realitza correctament la seva feina.

Conscients de les dificultats que actualment comporta aquesta etapa, la seqüència categorial que es proposa ens mostra que un bon professional és aquell que és capaç de connectar amb els alumnes, engrescar-los i motivar-los en les seves pràctiques, en els seus aprenentatges i que, fins i tot, els fomenta l'ús i gaudi de l'activitat física fora del context escolar.

No obstant, el control del grup, que sol ser un dels centres d'atenció principal dels esforços dels professors principiants (Siedentop, 1998) serà una de les tasques que caldrà assegurar per tal de poder organitzar totes les propostes educatives pròpies de l'àrea. A més, aquest docent necessita fer-ho ajustant-se a la gran diversitat⁵²⁷ que té en el grup (també característica implícita de la nostra societat).

Les categories que ens apareixen com a un sistema d'indicadors del desenvolupament competent de la tasca del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya no difereixen massa del què seria requerible en tot el professorat que té com a pretensió ensenyar (Perrenoud, 2004b), com es pretén mostrar en el quadre següent i on també es comparen amb altres estudis convidant a fer noves anàlisis:

⁵²⁷ Diferents interessos, ritmes, expectatives, cultures, capacitats, aptituds, habilitats, coneixements, experiències...

Quadre 59. Comparació d'estudis sobre competències professionals del professor d'Educació Física, la proposta de competències docents de Perrenoud i la proposta categorial de la present tesi

Perrenoud (2004b)	Boned et alt. (2004)	Títol de Grau (ANECA, 2006)⁵²⁸	Sebastiani (tesi doctoral - 2007)
<ol style="list-style-type: none"> Organitzar i animar situacions d'aprenentatge Gestionar la progressió dels aprenentatges Elaborar i fer evolucionar dispositius de diferenciació Implicar als alumnes en els seus aprenentatges i el seu treball Treballar en equip Participar en la gestió de l'escola Informar i implicar als pares. Utilitzar les noves tecnologies Afrontar els deures i els dilemes ètics de la professió Organitzar la pròpia formació contínua 	<ol style="list-style-type: none"> Autocontrol emocional Capacitat de planificació Respecte pels valors ètics Capacitat d'innovació / creativitat Capacitat per prendre decisions Responsabilitat Capacitat per gestionar crisis Capacitat per anticipar-se als problemes Capacitat per a parlar en públic Capacitat de relacions socials 	<ol style="list-style-type: none"> Dissenyar, desenvolupar i avaluar els processos d'ensenyança-aprenentatge relatius a l'activitat física i l'esport amb atenció a les característiques individuals i contextuais de les persones. Promoure i avaluar la formació d'hàbits perdurables i autònoms de pràctica de l'activitat física i de l'esport entre la població escolar. Aplicar els principis fisiològics, biomecànics, comportamentals i socials, en la proposta de tasques a ensenyar en el context educatiu. Identificar els riscos que es deriven per a la salut dels escolars, de la pràctica d'activitats físiques inadequades. Planificar, desenvolupar i avaluar la realització de programes d'esport escolar. Seleccionar i saber utilitzar el material i equipament esportiu, adequat per a cada tipus d'activitat en l'Educació Física. 	<ol style="list-style-type: none"> Connectar, engrescar i motivar als alumnes Adaptar-se i exigir als alumnes en funció de la seva realitat Implicar-se amb el centre Transmetre comprensió, sensibilitat i il·lusió davant del fet educador Gestionar, conduir i liderar al seu grup de forma atenta Planificar i programar reflexivament Exigir i exigir-se Educar en actituds i valors Avaluar criterialment Conèixer als seus alumnes Aconseguir resultats dels alumnes Utilitzar un bon repertori de recursos Crear un bon clima de classe Orientar als alumnes segons les seves possibilitats esportives Aportar coneixements Informar als alumnes sobre les possibilitats que els ofereix l'entorn Treballar des de la pràctica i investiga sobre l'acció Tenir cura de la seva persona i saber cuidar-se Tenir cura del material i les instal·lacions Dominar la tècnica esportiva Actuar de forma exemplar i modèlica Altres (bona formació i determinats trets personals)
	<p>Plan de Formación en Comp. Profesionales UEM (2004)</p> <ol style="list-style-type: none"> Autocontrol emocional Capacitat per integrar coneixements Capacitat per establir relacions socials Respecte pels valors ètics Desig per servir als altres Capacitat per fer i rebre crítiques 		
<p>Siedentop (1998)</p> <ol style="list-style-type: none"> Planificar continguts Transmetre continguts Motivar als estudiants de diferents maneres Conèixer als alumnes Conèixer el context d'aprenentatge Conèixer la seva matèria 			
<p>Piéron (1999)</p> <ol style="list-style-type: none"> Comportament Habilitat en l'observació de la prestació de l'alumne Coneixements, motivacions, percepció del context i de les situacions, qualitats d'alta inferència 	<p>Proposta Títol de Grau (ANECA, 2004c)</p> <ol style="list-style-type: none"> Capacitat per a transmetre actituds i valors Capacitat per seleccionar i utilitzar els mètodes d'ensenyança Capacitat de planificar, avaluar i desenvolupar programes d'ensenyança 		

Font: Elaboració pròpia

⁵²⁸ Les 2 primeres competències professionals són les específiques per als docents d'educació Física, mentre que la 3,4,5 i 6 són competències professionals comunes a altres sortides dels graduats.

Se li demana al professional no només que sàpiga triar quin és el contingut més adequat ni plantejar la metodologia més adient, sinó que sigui capaç de fer-ho amb un alumnat que li reclama, tots a l'hora, coses diferents i que sigui exigent amb ells de manera racional i diferenciada.

Una de les grans aportacions que se li reclama a l'àrea (com si fos obligació exclusiva d'aquesta) i al seu professional, és que eduqui en valors i actituds (ja que es considera que té un marc òptim per fer-ho) i, a poder ser, que ho faci mostrant un model i una actitud a seguir ja que la seva influència, amb joves d'aquesta edat, pot arribar a ser molt alta.

Se li demana al professional que, en definitiva, es preocupi per fer bé la seva feina i miri i aprengui de la seva experiència tot procurant crear un clima de classe propici per a l'aprenentatge on el nen se senti còmode, estimulat i envoltat de situacions que el condueixen a un aprenentatge intel·lectual, motor i afectiu i que, quan el necessiti, tindrà al seu professor allà, atent i disposat a ajudar-lo a partir del seu nivell i dels seus errors.

La seqüència categorial que es proposa mostra a un professional que no cal que domini la tècnica o el gest esportiu de forma especial ni tan sols tingui una forma física determinada. No es considera determinant per a fer bé la seva feina. Cal més que sigui un bon gestor del grup de nois i noies que tindrà davant i ser capaç de fer-ho en un context educatiu escolar de la forma més implicada amb el centre i els seus companys millor, amb l'objectiu de poder formar part d'un potencial col·lectiu (Contreras i Gil, 1998) que té més possibilitats d'educar als nens i nenes de Secundària que la batalla individual (la batalla del canviar-se de roba, de dutxar-se, de portar l'equip... és una batalla del professor d'Educació Física o del centre educatiu?).

Un bon professor d'Educació Física es considera aquell que pren la responsabilitat en la tutorització físicoesportiva dels seus alumnes, tot encaminant o proposant orientacions esportives als alumnes amb unes determinades condicions, o també aquell que creu que és funció seva mostrar al seu alumnat les possibilitats de pràctica que els ofereix el seu entorn més proper (centres esportius, centres de *fitness*, agrupacions excursionistes...) i

els informa (explica o posa cartells en el tauler d'anuncis) i estimula (i ajuda) a participar d'aquells actes i/o esdeveniments esportius que succeeixen a la ciutat.

Però un bon professional, també serà aquell que no necessàriament representi la seqüència categorial que es proposa en aquesta tesi sinó que en fa un combinació equilibrada entre tot el conjunt d'elles (Riera,2005), de forma que s'ajusti de forma òptima al seu propi tarannà, al centre i, sobretot, als alumnes amb els que haurà de fer Educació Física. En aquesta relació contextualitzada es crea una necessitat particular i, valorar la competència del docent de forma integral, relacional i holística ens sembla la millor manera.

Sobre la utilitat de tot plegat

Emprar una metodologia qualitativa per a l'estudi de les competències professionals a partir de les entrevistes semiestructurades que possibiliten una posterior fase interpretativa i inspirant-se en la idea de la *Grounded Theory* (Glasser i Strauss, 1967; Strauss i Corbin, 1994, 1998) per construir una seqüència categorial en contrast amb altres estudis i teories, creiem que ha estat una de les claus per fer aflorar, de forma natural i no influenciada pel terme de competència professional, aquells trets o aspectes que hom considera que ha de definir als bons docents d'Educació Física.

En funció d'aquests anàlisi, els models de professorat preexistents disten molt dels requisits actuals, tant per la concepció de la pròpia matèria com per la seva funció en el context general del sistema educatiu, per la qual cosa decididament s'ha d'abordar la seva formació inicial en els diferents centres d'educació superior des de noves perspectives, més acords a la filosofia que serveix de base per aconseguir l'assoliment d'aquestes competències.

Ara bé, no sempre es té present aquest tipus d'anàlisi, ni a l'hora d'elaborar els plans d'estudi universitaris. En efecte, el disseny dels currículums dels Llicenciats en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport ha estat el resultat no exclusivament d'un procés de reflexió sobre el model de professor que s'havia de formar, sinó d'un altre tipus d'interessos

acadèmics i extracadèmics més en relació amb aspectes polítics, econòmics i laborals, el que ha desembocat en un currículum que alberga significatives carències amb vista als objectius que li són propis. Aquestes carències es manifesten, sobretot, en l'existència d'algunes matèries poc significatives, a la vegada que altres matèries tenen unes càrregues lectives que poden resultar insuficients.

Entenem que fer una reflexió amb l'orientació de les competències professionals ha de resultar important a l'hora de crear uns referents on basar-nos tant per a la seva selecció (tant pels centres privats com pel disseny de les oposicions a la funció pública⁵²⁹), com per ajustar la seva formació (revisió de plans d'estudi de la formació de grau i de postgrau i permanent), com per la seva avaluació (seguiment, acreditació i certificació) (Fuller, 1995).

En cap cas no estem defensant una formació basada en competències des d'un enfocament tecnològic eficientista que cedeixi a les demandes gerencialistes i pragmàtiques dels grups de pressió sinó que parteixi de la realitat de la pràctica, que promogui el treball col·laboratiu entre el professorat i que fomenti el treball reflexiu autònom del professorat des d'una perspectiva crítica (Carr i Kemmis, 1988; Fraile, 1999, 2004) i amb un alta connexió i compromís social (Fernández Balboa, 1993, 1999).

Actualment, a Catalunya, tenim una formació dels professionals de l'activitat física i de l'esport que funciona segons l'oferta acadèmica existent, amb fragmentació institucional i amb uns programes molt rígids que pretenen una capacitació finalista o terminal i sense que es disposi d'una informació o uns paràmetres que permetin o facilitin la comparació de les diferents propostes formatives.

L'enfocament de les competències professionals ens fa entendre que cal evolucionar cap a models més centrats, o si més no, que tinguin en compte o siguin coneixedors i conscients, de la demanda o de les necessitats que implica actualment l'exercici professional de la docència de l'Educació Física de Secundària a Catalunya (Ibarra, 1998; Van den Berghe, 1998).

⁵²⁹ Una selecció que encara avui considera que mesurar la capacitat física és un indicador de competència docent (López Pastor, 2001).

A més, aquests nous models cal que aconseguixin i aprofitin estratègies de complementació i integració institucional, que proposin programes més flexibles (modulars) que permetin l'alternança amb el mateix exercici professional o potenciïn els períodes de pràctiques.

Des d'aquesta perspectiva, cal evolucionar cap a models on la formació s'entén és necessària sempre (aprenentatge al llarg de la vida), aconseguint dissenyar també bons models de formació continuada i de postgrau que ajudin a professionalitzar, a especialitzar o aprofundir en temàtiques específiques, oportunes i d'actualitat.

I, per suposat, també aniria bé que es pogués disposar de referents que permetessin avaluar el treball que s'està realitzant en la formació dels professors d'Educació Física de Secundària a Catalunya. Parlar de competències professionals ens és útil per tot això.

En el moment de presentació d'aquesta tesi, els diferents centres de formació del professorat d'Educació Física de Catalunya (i de tota Espanya) es troben el moment conjuntural de dissenyar els nous plans d'estudi. Tan de bo que la proposta categorial i les reflexions que aquí es manifesten, contribueixi a generar reflexió, debat, polèmica, trasbals, si cal, però que pugui ajudar a iniciar un camí (on hi hem de participar tots) de repensar la figura d'aquest professional i de la seva formació i avaluació.

Tenim nous reptes en la formació dels professors d'Educació Física i no en podem desaprofitar l'ocasió i, en aquest sentit, ens hi poden ajudar els estudis sobre les competències professionals.

CONCLUSIONS

En relació a primer objectiu que es plantejava aquesta tesi d'«analitzar com l'enfocament de les competències professionals pot contribuir a millorar els processos formatius del professorat d'Educació Física en el marc de l'educació superior», les conclusions que es desprenen de la investigació realitzada són:

- 1.** L'apropament de la formació a les necessitats i requeriments socials i laborals és un fet d'innegable rellevància en l'educació superior i el concepte de competència professional és un element vàlid per fer aquesta reflexió.
- 2.** La creació d'un EEES exigeix una reflexió compartida de la formació al voltant de la qualitat i la transparència, malgrat sovint no se li dóna ni el temps ni la profunditat necessària.
- 3.** Entenent les competències com el repertori de comportaments necessari per a realitzar una tasca professional segons els requeriments necessaris del lloc de treball, caldrà decidir entre l'assoliment d'uns mínims (estàndards) o uns màxims (excel·lència).
- 4.** Entenent les competències com la mobilització d'un conjunt de sabers per resoldre problemes i adaptar-se a contextos singulars, caldrà decidir quines són més apropiades per als estudis de grau i quines pels de postgrau.
- 5.** La contrastació amb diferents agents socials es considera necessària per a identificar les competències professionals de forma ajustada a la realitat.
- 6.** Existeixen diferents mètodes per a l'anàlisi funcional i per iniciar l'elaboració o revisió dels currículums de formació a partir de l'anàlisi funcional de la professió (DACUM, AMOD, SCID) tot procurant-ne una visió constructivista.

- 7.** Les normes de competència professional suposen un marc de referència per a la formació i l'avaluació, en l'àmbit acadèmic i professional sobre la qualificació professional.
- 8.** L'enfocament de les competències professionals permet una efectiva atenció sobre les necessitats dels centres educatius i del professorat d'Educació Física, aportant una major precisió en objectius i resultats de la formació.
- 9.** L'enfocament de les competències professionals permet un llenguatge comú i proper entre les universitats i els centres educatius.
- 10.** L'anàlisi de les competències professionals ens permet revisar i actualitzar els processos de formació del professorat d'Educació Física i poder aconseguir millors quotes de qualitat educativa global i així contribuir substancialment al progrés personal, social i econòmic.

D'altra banda, i en relació al segon dels objectius de la tesi, que pretenia: *Identificar aquelles dimensions o categories que ens ajudin a distingir una bona actuació del professors d'Educació Física de Secundària a Catalunya*», les conclusions que se'n deriven de la investigació realitzada consideren que identifica a un professional competent aquell que:

- 1.** Procura fer front a les inquietuds i les necessitats actuals del context on treballa.
- 2.** Connecta, engresca i motiva als alumnes perquè facin i s'impliquin en una pràctica participativa i respectuosa.
- 3.** Coneix, s'adapta i exigeix als seus alumnes en funció dels seus interessos i de les seves possibilitats i necessitats.
- 4.** S'implica amb el projecte educatiu del centre i treballa de forma cooperativa amb el centre per aconseguir fites comunes, tot transmetent sensibilitat pel fet educador.

- 5.** Orienta la seva actuació, a partir de l'acció motriu, cap a l'educació de les actituds i de la salut de forma prioritària a partir de l'acció motriu.
- 6.** S'exigeix primer a sí mateix i planifica la seva feina amb rigor, responsabilitat i de forma crítica, tot utilitzant tots aquells recursos que consideri necessaris per aconseguir resultats amb els seus alumnes.
- 7.** Aconsegueix crear un bon clima de treball a les seves classes a la vegada que orienta als alumnes en funció de les seves capacitats i informa de les possibilitats que els ofereix l'entorn.
- 8.** Intenta millorar constantment la seva actuació tot reflexionant sobre la pròpia pràctica, de forma compartida amb altres companys i/o amb formació continuada.
- 9.** Sap combinar i trobar l'equilibri més adequat de les seves competències en funció del seu propi perfil i del context en el que ha d'intervenir.
- 10.** Un bon professor d'Educació Física és, abans que tot, un bon docent.

Per tant, creiem que se'ns confirma la hipòtesi que formulàvem al començament i entenem que «identificar les competències dels professors d'Educació Física de Secundària a Catalunya és un dels elements de referència que s'haurà de tenir en compte en la revisió de l'Educació Física i en el disseny de la formació i avaluació dels seus professionals»

LIMITACIONS

És pretensió d'aquest capítol el d'explicitar una sèrie de consideracions que millorin la comprensió de les limitacions de la present investigació i d'entendre davant de què ens situem i com ho fem:

1. *La pròpia naturalesa del tema.* Ens trobem davant d'un tema obert, que està immers en un procés de construcció i definició que ha de conduir, a 2010, a tenir un Espai Europeu d'Educació Superior (amb tot el que això implica).
2. *La pròpia bibliografia existent.* Es tracta d'un tema relativament jove que ha estat situat en el centre de mires, juntament amb altres elements, d'aquest procés. En els últims anys (mesos) les publicacions al respecte han proliferat a un ritme molt alt i a uns nivells d'aprofundiment, rigor i fiabilitat, molt diversos. Trobem referències que entenen, formulen i apliquen el concepte de les competències professionals de formes diverses i, en ocasions, fins i tot contradictòries. Seleccionar les fonts bibliogràfiques que hem constatat més rigorosa i fonamentada no ha estat una tasca fàcil, seleccionant, per a la seva anàlisi, sempre aquelles que tenien el suport d'alguna organització governamental o acadèmica, d'experts contrastats o perquè es tracten de les mateixes institucions amb responsabilitats en el tema en qüestió.
3. *El propi moment en el què ens trobem* no afavoreix –o ni tan sols permet– processos de reflexió i maduració de les idees, contrastos i intercanvis, recerques i comparacions. Estem immersos en un trajecte ràpid que pretén que es prenguin decisions en base al què les línies polítiques demanden, malgrat aquesta velocitat en el procedir no vagi acompanyada de la reflexió social i pedagògica i social que requeriria.
4. *No existeixen models universals d'avaluació del professorat* i molts dels estudis s'han centrat en els anomenats indicadors de procés a partir de procediments tant deductius com inductius, però no existeix un model únic d'avaluació del

professorat únic i generalitzable donada l'evolució constant del concepte d'avaluació i la gran quantitat de models diferents que han sorgit durant els últims anys.

5. *El propi abast.* Des de la perspectiva de la qualitat global, aquest estudi permet una aproximació que té en compte les percepcions i la pròpia construcció dels subjectes, amb una posterior interpretació de l'avaluador però no es contemplen altres metodologies amb les que complementar i contrastar les dades obtingudes.
6. *La mostra.* És evident que els criteris que s'han emprat per a la selecció de la mostra determinen els subjectes, els quals poden no ser representatius o significatius del pensament general. Aquest estudi no pretenia però, que els resultats fossin atribuïts a la resta de la població catalana però sí identificar-ne aquelles categories que podrien mostrar quines són les tendències.
7. *Preservació de la identitat.* Les persones que han acceptat participar en aquest estudi tenen una especial rellevància en la societat catalana. Preservar la identitat de qui ha fet determinades afirmacions resta una part del sentit i de la significació del contingut de les mateixes, tot privant d'aquest valor afegit.

PROSPECTIVA

Proposar unes categories que ens ajudin a identificar les competències professionals que requereix un professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya convida a la discussió i al debat però, a la vegada, obre nous horitzons i línies de recerca que caldrà anar abordant.

Algunes d'aquestes línies de recerca, en les que també ens agradarà continuar treballant són:

- 1. Cercar complementarietat metodològica en l'estudi iniciat amb l'elaboració i validació d'un qüestionari.** A partir de les categories identificades, es podria dissenyar un qüestionari per poder ponderar el valor que se li assigna a cadascuna d'elles⁵³⁰. Les utilitats que podria tenir aquest qüestionari s'emmarquen en la comparació i contrastació social. Per exemple, entre diferents col·lectius implicats (professorat universitari, professorat d'educació Física, directores de centres, inspectors, alumnes, famílies); entre diferents territoris (a nivell nacional o internacional) o entre institucions formadores del professorat d'Educació Física.
- 2. Estudiar si existeixen combinacions prototípiques en funció d'un determinat context d'intervenció.** Analitzar si, en funció del tipus de centre (titularitat, situació geogràfica, tipus d'alumnat, etc.) es poden determinar noves seqüències categorials que adaptin el seu ordre i preferències en funció de les necessitats del context d'intervenció i, per tant, poder definir itineraris formatius més ajustats als perfils que es requereixen o endegar processos de selecció més precisos

⁵³⁰ Integrar les aportacions de les metodologies qualitativa i quantitativa de les ciències humanes recorrent a un disseny qualiquantitatiu que abordi la complexitat de l'ésser humà i dels seus referents axiològics i socioculturals (Sarrado, J.J., et al., 2004). Com a síntesi de diferents autors (Cook, T.D., Reichard, Ch. S., 1986; Barum, F., 1995; Steekler, A., McLeroy, K.R., Goodman, R.M., 1992; Bericat, E., 1998; Amezcua, M., Carriondo, A., 2000), Sarrado et al. (2004:239) exposen que els arguments que justifiquen l'aplicació d'aquesta complementarietat metodològica són, entre d'altres, els següents: (a) La metodologia qualitativa i la quantitativa, degudament tramades, proporcionen una visió més àmplia dels fenòmens humans. (b) L'opció quantiquantitativa només té sentit en el context metodològic i tècnic.(c) No és correcte identificar com objectiu allò fet quantitativament i subjectiu amb la metodologia qualitativa. (d) La investigació social ha d'interessar-se pel procés i pels resultats. (e) S'ha de combinar el rigor quantitatiu amb la creativitat i plasticitat qualitativa.

- 3. Dissenyar i/o revisar els estudis de grau i de postgrau atenent a les competències professionals.** De forma similar a altres processos endegats, aquesta seqüència categorial aporta nou coneixement que pot ser útil en la determinació dels continguts i la orientació de la formació que s'està projectant en l'actualitat. Es podria analitzar com les diferents assignatures i les metodologies han de contribuir i com es pot planificar el grau de Ciències de l'Activitat Física en funció d'això.
- 4. Aplicar el mateix disseny d'investigació en altres camps professionals del llicenciat en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport.** Malgrat les limitacions, creiem que emprar una metodologia qualitativa, amb una entrevista semiestructurada i inspirant-se en la Grounded Theory ha estat útil per fer aflorar les categories que structuren el pensament de la mostra, de forma natural, i propera a la realitat. Creiem que aplicar el mateix model en altres camps pot ser, al menys, d'una utilitat similar.
- 5. Endinsar-se en els processos d'avaluació de les competències professionals.** L'avaluació de les competències professionals emergeix com una línia de recerca també totalment necessària i apassionant. Això hauria de permetre oferir referents i mecanismes, per exemple, tant en la revisió dels mecanismes de selecció dels professionals i dels processos d'oposicions a la funció pública, com en la comprovació de l'adquisició de les competències en la formació inicial, com en la valoració i observació dels professionals en la seva realització pràctica i quotidiana de la seva feina.

FONTS UTILITZADES

Fonts bibliogràfiques i documentals

AAVV (1991). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio: La educación encierra un tesoro*. Accesible a www.unesco.org/delors/delors_s.pdf. Data de consulta: 17 de maig de 2005.

AAVV (2003). "La educación física desde una perspectiva interdisciplinar". En *Claves para la innovación educativa*, 24. Barcelona: Graó.

ADAMS, K. (1995/1996). "Competency's American origins and the conflicting approaches in use today". En *Competence*. Londres: Eclipse Group, 2 (3).

AGUDELO, S. (1993). *Certificación ocupacional. Manual didáctico*, Montevideo: CINTERFOR/OIT.

AGUDELO, S. (2002). *Alianzas entre formación y competencia*. Montevideo: CINTERFOR.

AGUDÍN, Y. (2000). "La Educación Superior para el siglo XXI". En *Dídac*, 36, 16-25.

ALEX, L. (1991). "Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación". En *Formación Profesional*, 2, 23-27.

ALEXIM, J. C.; LOPES, C. L. (2003). "A Certificação profissional revisitada". En *Boletín Técnico do SENAC*. 3 (29). Rio de Janeiro: SENAC.

ALKIN, M. C. (1969). "Evaluation Theory Development". En *Evaluation Comment*, 2, 2-7.

ALONSO, M. C. (2006). *Guía para la aplicación de la Norma UNE-EN ISO 9001:2000 en la educación*. 2ª edició. Madrid: AENOR.

ÁLVAREZ, L. (1989). "Evaluación de la docencia en la U.A.M.". En *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación*. Madrid, 14, 35-37.

-
- ALVINNO, H. (2005). "La agenda de estado para superar la brecha digital". En *Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo*. Accessible a <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=print&sid=819>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.
- AMERICAN COLLEGE TESTING (1998). *Fundamentos básicos para el desarrollo de las competencias de trabajo*. Iowa City: ACT.
- ANEAS, A. (2003). "Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional". En *Seminari Permanent d'Orientació Professional*. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Universitat de Barcelona.
- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN) (2004A). *Programa de acreditación. Proyectos piloto 2003-2004. Guía de valoración interna*. Accessible a http://www.aneca.es/modal_eval/docs/guia_pa_completa.pdf. Data de consulta: 23 de gener de 2007.
- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN) (2004B). *Programa de acreditación. Proyectos piloto 2003-2004. Guía de valoración externa*. Accessible a http://www.aneca.es/modal_eval/docs/pa_guiaext_esp_ene04.pdf. Data de consulta: 23 de gener de 2007.
- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN) (2004C). *Propuesta de Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Accessible a <http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/titulo/titulo.pdf>. Data de consulta: 15 de maig de 2005.
- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN) (2006). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Accesible a http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_deporte_def.pdf. Data de consulta: 22 de gener de 2007.
- ANECA (AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN) (2006B). *VI Foro ANECA. Las consecuencias de las políticas de evaluación de la docencia y la investigación del PDI*". Accesible a http://www.aneca.es/publicaciones/docs/publi_6foroene07.pdf. Data de consulta: 22 de gener de 2007.

- ANGELI, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: ISFOL.
- ANGULO, J. F. (1990). "El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico". En J. B. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada. 95-110.
- APA (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION) (2003). *Assessment Cyberguide for Learning Goals and Outcomes*. Accessible a http://www.apa.org/ed/guide_outline.html. Data de consulta: 25 de gener de 2007.
- AQU (AGÈNCIA PER LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA) (2003A). *Marc General per a l'avaluació dels aprenentatges dels estudiants*. Barcelona: Canon.
- AQU (AGÈNCIA PER LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA) (2003B). *Marc General per a la integració europea*. Barcelona: Comercial Gràfica Anmar.
- AQU (AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA) (2006). *Guia per al disseny d'un perfil de formació. Enginyeria Tècnica*. Barcelona: AQU.
- ARANA, M.; BATISTA, N.; RAMOS, A. (2003). "Los valores en el desarrollo de competencias profesionales". En *Monografías Virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 3. Accessible a <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/vivencia03.htm>. Data de la consulta: 12 de maig de 2004.
- ARGÜELLES, A. (1997). *Formación basada en competencias laborales*. México: Limusa.
- ARISTIMUÑO, A. (2004). "Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?. Ponencia presentada en el *III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Girona, juliol 2004. Accessible a <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>. Data de consulta: 30 de gener de 2007.
- ARMOUR, K; JONES, R. (1988). *Physical education teacher 'lives and careers: PE, sport and educational estatus*. London: Falmer Press.
- ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: EDIUOC.

- ASHWORTH, P. (2003). "The origins of qualitative psychology. En J. Smith (ed.) *Qualitative psychology. A practical guide to research methods*. México: Thomson Learning.
- ASTIN, A. W. (1985). *Achieving Educational Excellence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. México: Thomson Learning.
- BAJO, M. T.; MALDONADO, A.; MORENO, S.; MOYA, M.; TUDELA, P. (COORD) (2005). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Vicerectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada. Accessible a http://deporte.ugr.es/ects/analisis_de_competencias_europa.doc. Data de consulta: 5 de desembre de 2006.
- BANDURA, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento de la Educación Superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- BARNETT, R. (2002). *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Granada: Comares.
- BAUTISTA, J. M.; MORA, B.; GATA, M. (2005). "Los temas fundamentales de debate entorno a l'EEES". En *Educaweb*. Accessible en <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=409&SeccioID=639>. Data de consulta: 27 d'abril de 2005.
- BELISLE, C.; LINARD, M. (1996). "Quelles nouvelles competences des acteurs de les formations dans le contexte des TIC?". En *Education Permanente*, 127, 19-47.
- BENITO, A.; CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- BERLINER, D. (1986). "In pursuit of the expert pedagogue". En *Educational Research*, 15, 5-13.

- BERNILLÓN, A.; CERRUTTI, O. (1989). *Implantar y Gestionar la Calidad Total*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: El Griot.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- BLÁNDEZ, J. (1996). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.
- BLÁNDEZ, J. (2005). *La asignatura Educación Física de Base y una propuesta de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: INDE.
- BLÁZQUEZ, D. (2006). "La regeneración de la Educación Física". En *Inderef*. Accessible a <http://www.inderef.com/content/view/46/54>. Data de consulta: 24 de març de 2007.
- BLÁZQUEZ, D. (2007). "Educación Física, entre mito y realidad". En *Inderef*. Accessible a <http://www.inderef.com/content/view/71/54>. Data de consulta: 24 de març de 2007.
- BLÁZQUEZ, D.; SEBASTIANI, E. M^a (1995). "Com organitzar els continguts de l'Educació Física en la Reforma". En *Full Informatiu del COPLEFC*, 15, 7-13.
- BLOM, K.; MEYERS, D. (2003). *Quality indicators in vocational education and training. International perspectives*. Adelaide: NCVER. Accessible en línia a http://www.mennt.net/files/%7Ba24cbf8a-445c-4f3b-b909-277066e9ad01%7D_quality%20indicators%20in%20vet.pdf. Data de consulta: 9 de gener de 2007.
- BONED, C.J.; RODRÍGUEZ, G.; MAYORGA, J.I.; MERINO, A. (2004). "Competencias profesionales del Licenciado en Ciencias de la Educación Física y el Deporte". *III Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte: Hacia la Convergencia Europea*. 11-13 de març de 2004. Valencia.
- BORDAS, I.; CABRERA, F. (2001). "L'avaluació de l'alumnat a la universitat". En *Educar*, 28, 61-82.

- BORRÀS, P. A.; PONSETI, F. X.; PALOU, P. (2001). "Transmisión de valores sociales a través del deporte como elemento de promoción de la salud desde la perspectiva social". En *Tàndem: Didàctica de la Educació Física*, 5, 90-96.
- BOUDER, A. ET AL. (2001). "Certification and legibility of competences". En Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: Background report*. Cedefop Reference. Luxembourg: EUR-OP.
- BRAVO D.; CONTRERAS D. (2001). *Competencias Básicas de la Población de Adultos*. Santiago: Universidad de Chile.
- BRICALL, J. M. (1988). "Participación de la sociedad en las universidades". En Porta, J.; Lladonosa, M. (coord.). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRICALL, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: CRUE. Accesible a <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>. Data de consulta: 15 de març de 2007.
- BROOKOVER, W. ET AL. (1979). *School social systems and student achievement Schools can make a difference*. New York: Praeger Publishers.
- BRUNET, I.; PASTOR, I.; BELZUNEGUI, A. (2002). *Tècniques d'investigació social. Fonaments epistemològics i metodològics*. Barcelona: Pòrtic. Biblioteca Universitària.
- BUENDÍA, L.; GARCÍA, L. (2000). "Evaluación institucional y mejora de la calidad de la enseñanza superior". En GONZÁLEZ, T. (COORD.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Màlaga: Aljibe, 203-226.
- BUNK, G. P. (1994). "La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la República Federal Alemana". En *Revista Europea de Formación Profesional*, CEDEFOP, 1, 8-14.
- CABRERA, A. F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CARDONA, M^a A. (2003). "Identificació de les competències bàsiques en Educació Física". En *Congrés de Competències Bàsiques*. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003. Accesible en línia a

<http://sebastia.capella.en.eresemas.net/web/competencies/ponencia3.pdf>. Data de consulta:
11 de maig de 2005.

CARDÚS, C. (2000). *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana.

CARR, W., KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CARRANZA, M.; MORA, J. M^a (2003). *Educación Física y valores: educando en un mundo complejo*.
Barcelona: Graó.

CARRATALÁ, V.; MAYORGA, J.; MESTRE, J.; MONTESINOS, J.M.; RUBIO, S. (2004). *Estudio del mercado
laboral y de las competencias profesionales del titulado*. Universidad de Extremadura.
Accessible a <http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/PDF/mercadolab.pdf>. Data de
consulta: 2 de juny de 2004.

CASANOVA, F. (1997). *INA de Costa Rica: una tradición de cambio*. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
Accessible en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/casanova/>. Data
de consulta: 27 d'abril de 2005.

CASTAÑER, M.; TRIGO, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*.
Barcelona: INDE Publicaciones.

CASTELLS, M. (1997A). *La era de la información. Economía, sociedad, cultura (1). La sociedad red*.
Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (1997B). *La era de la información. Economía, sociedad, cultura (2). El poder de la
identidad*. Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (1988). *La era de la información. Economía, sociedad, cultura (3). Fin de milenio*.
Madrid: Alianza.

CASTELLS, M. (2000). "Tecnologías de la Información y Desarrollo Global". En *Política Exterior*.
Noviembre/Diciembre, 151-168.

CASTELLS, M. (2003). *L'era de la informació: economia, societat i cultura*. Barcelona: UOC.

- CATALANO, A. M.; AVIOLO, S.; SLADOGNA, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral. Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: BID/FOMIN CINTERFOR.
- CEJAS, M. (2002). "La formación basada en competencias laborales". En *Revista*, 22, 149-171.
- CEJAS, M. (2004). "La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y productivo". En *3r Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació*. Girona. Del 30 de juny al 2 de juliol de 2004.
- CHAVARRIA, X. (1998). "Situació de l'Educació Física en el sistema educatiu". En *Ponències del Congrés de l'Educació Física i l'Esport en edat escolar a la ciutat de Barcelona*, 21-23 de Maig de 1998. Barcelona, 27-46.
- CHAVARRÍA, X (2003). "Competències bàsiques en Educació Física: orientacions didàctiques i per a l'avaluació". En *Congrés de competències bàsiques*. Barcelona, 26 i 27 de juny de 2003. Accessible en <http://www.xtec.es/~mmusson3/competenices.pdf>. Data de consulta: 25 de gener de 2005.
- CHILE CALIFICA (2004). *Diseño de itinerarios de formación técnica*. Document de treball. Santiago de Chile. Accessible a <http://www.chilecalifica.cl/califica/home.do> Data consulta: 27 d'Abril de 2005
- CIDEC (1999). *27 Competencias profesionales: enfoque y modelos de debate*. San Sebastián: CIDEC.
- COBO, J. M. (1985). "El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistemático". En *Revista de Educación*, 308, 358-376.
- COHEN, L.; MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- COLÁS, M. P. (1994). "Los métodos de investigación en educación". En M. P. COLÁS I L. BUENDÍA (eds.) *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar, 43-68.
- COLÁS, M. P.; REBOLLO, M. A. (2000). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.

-
- COLLER, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- CONFERÈNCIA NACIONAL D'EDUCACIÓ (2002). *Debat sobre el sistema educatiu català. Conclusions i propostes*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- CONOCER (1997). *Sistemas normalizado y de certificación de competencia laboral*. México: IBERFOP/OEI.
- CONOCER (1998A). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Madrid: OEI. Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional (IBERFOP, 2) - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).
- CONOCER (1998B). *El enfoque del análisis ocupacional y funcional del trabajo*. México DF. Accessible en http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/id_nor/conocer/index.htm. Data de consulta a 20 d'abril de 2005.
- CONOCER (2000). *Reforma estructural de la formación profesional y la capacitación*. [Presentación Power Point] Accessible a http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/bajarch/otros/cono_ppt/conocer.ppt. Data de consulta: 28 d'abril de 2005.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (2007). *Borrador Anteproyecto de Ley para la ordenación del ejercicio profesional de la Actividad Física y del Deporte*. Accesible a <http://www.coplefc.com/documents/0702-Anteproyecto-profesion.pdf>. Data de consulta: 24 de març de 2007.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2003). *Estudi d'identificació de les competències bàsiques en Educació Física*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2004). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament a Catalunya*, 8. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona. INDE Publicaciones.
- CONTRERAS, O. (2004). *Retos actuales de la formación del profesorado de Educación Física*. [Document sense publicar].

- COOK, T. D.; REICHARDT, CH. S. (1986). "Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos" En T. D. COOK, CH. S. REICHARDT (eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 25-58.
- CORBETTA, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- COROMINAS, J. (1967). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- CREEMERS, B.; SCHEERENS, J. (1989). "Conceptualizing school effectiveness". En *International Journal of Education Research*, 13 (7), 691-706.
- CRONBACH, L. J. (1963). "Course improvement through evaluation". En *Teachers college Record*, 64, 672-683.
- CRONBACH, L. J. (1980). *Toward reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CRUMB, B. (1998). "Changes in modern societies. Consequences for education and school sport". Comunicació presentada al *ASEP Congress for wick Scholl*. Neuchatel, 20-24 de maig de 1998.
- CSHE (CENTRE FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION) (2002). *Assessing learning in Australian Universities. Ideas, strategies and resources for quality in student assessment*. Accessible a <http://www.cshe.unimelb.edu.au/assessinglearning/>. Data de consulta: 25 de gener de 2007.
- DANE, F. C. (1997). *Mètodes de recerca*. Barcelona: Proa.
- DARDER, P. (2000). *La educación del siglo XXI (Informe Delors)*. Accessible a <http://www.ua-ambit.org/jornadas2000/Ponencias/j00-pere-darder.htm> Data de consulta: 17 de maig de 2005.
- DE LA ORDEN (1993). "La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros educativos. En *Bordón*, 45 (3), 263-270.
- DE LA TORRE, S.; BARRIOS, O. (COORD.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

- DELGADO, A. M^a. (COORD.)(2005). "Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior". En *Programa de Estudios y Análisis*. MEC. Accessible a <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>. Data de consulta: 18 de març de 2007.
- DELGADO, M.; TERCEDOR, P. (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la Educación Física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1990). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas didácticas sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- DEL VILLAR, F. (1994). "El diario de los profesores de Educación Física. Un instrumento de investigación y formación docente". En *Revista de Educación Física y Deportes*, 4 (1), 20-23.
- DE MIGUEL, M. (1989). "Modelos de investigación sobre organizaciones educativas". En *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13) 21-56.
- DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J.; RODRÍGUEZ, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DEL RINCÓN, D.; ARNAL, J.; LATORRE, A.; SANZ, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEMING, E. W. (1989). *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Madrid: Díaz Santos.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1994). *Guia metodològica per elaborar els dissenys curriculars dels Cicles Formatius* [Document intern].
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004A). *Programa 2004-2007. Una educació per a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004B). "Estudi PISA 2003. Avançament de resultats". En *Quaderns d'Avaluació*, 1. desembre de 2004. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I UNIVERSITATS (2006). *Proposta Currículum d'Educació Física d'ESO* [Document pendent d'aprovació]. Accessible a <http://www.coplefc.com/intranet/documents/200611eso%20ef.pdf>. Data de consulta: 8 de març de 2007.

DEUTSCH, D. (1999). *La estructura de la realidad*. Barcelona: Anagrama.

DEVÍS, J. (COORD)(2001). *La educación física y la salud en el siglo XXI*. Alcoy: Marfil.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE Publicaciones.

DEVÍS, J.; PEIRÓ, C. (2002). "La salud en la educación física escolar: ¿qué es realmente lo importante?". En *Tándem: Didáctica de l'Educació Física*, 8, 73-83

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. "Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Competências Específicas". En *Programas Nacionais de Educação Física*, 219-229.

DOYLE, W. (1979). "Classroom task and students' abilities". En P. L. PETERSON Y H. J. WALBERG (eds.), *Research on teaching: Concepts, findings and implications*. Berkeley, CA: McCutchan, 183-209.

DUCCI, M. A. (1997). "El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional". En: *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 15-26.

DURÁN, J.; BUÑUEL, A.; PLAZA, D. (1988). "La importancia del estudio de la demanda social en la planificación deportiva: su relación con la formación del licenciado en educación física". En J. DURÁN; J. L. HERNÁNDEZ I L. M. RUIZ (eds.) *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte*, Congreso Mundial de la AIESEP. INEF de Madrid.

DURKHEIM, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

ECHEVARRÍA, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.

ECHEVERRÍA, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

ELLIOT, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCES IN HIGHER EDUCATION (ENQA) (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki. Accessible a <http://www.enqa.eu/files/BergenReport210205.pdf>. Versió en castellà disponible a http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf. Data de consulta: 22 de gener de 2007.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA) (2001). Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. Shaping the European Higher Education Area. Accessible a http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf. Versió en castellà disponible a http://www.aneca.es/modal_eval/docs/mensaje_convencion_salamanca.pdf. Data de consulta: 25 de gener de 2007.

FEINGOLD, R. (2000). "Health and physical education: Partners for the future". En PIÉRON, M.; GONZÁLEZ, A. (eds). *Ten years of José María Cagigal scholar lectures*. La Coruña: Universidade da Coruña / AIESEP, 149-167.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1993). "Aspectos crítico y cívico del rol de los profesores de Educación Física y el deporte: Conexiones con la política, la economía y el medio ambiente". En *Apunts*, 34, 74-82.

FERNÁNDEZ BALBOA, J. M. (1999). "Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria". En *Conceptos de Educación*, 6 (1), 15-82.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988). *La profesionalización del docente*. Madrid. Escuela Espanyola.

FERRÁNDEZ, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. [Document multicopiado]. Barcelona: Departament de Pedagogia Aplicada, UAB.

FIEP (2000). *Manifest Mundial FIEP 2000*. Accessible a <http://fiep.cat/manifest/manifest.htm>. Data de consulta: 28 de novembre de 2006.

FILSTEAD, W. J. (1986). "Métodos cualitativos. Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa". En T. D. COOK I CH. S. REICHARDT (eds.) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 59-79.

- FIRESTONE, W.; HERRIOT, R. E. (1982). "Prescripciones for effective elementary schools do not fit secondary schools". En *Educational Administration Quaterly*, 18 (2), 39-59.
- FLEISHMAN, E. (1992). *Fleishman Job Analysis Survey*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Adaptació francesa PER CHARTIER, D.; LÉVY-LEBOYER (1992), París: ECPA.
- FLANAGAN, J. C. (1954). The critical incident technique. En *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- FLETCHER, S. (1997). "Nuevas formas de evaluación y certificación". En *Competencia Laboral. Antología de Lecturas*, 1. Mèxic: Alhambra Mexicana.
- FOX, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FRAILE, A. (1993). "La investigación-acción en la educación corporal". En M. G. PÉREZ SERRANO (comp.). *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- FRAILE, A. (1995). *El maestro de Educación Física y su desarrollo profesional*. Salamanca: Amarú.
- FRAILE, A. (2003). "Modelos y tradiciones en la formación del profesorado de Educación Física". En A. FRAILE (coord.). *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FULLAN, M. (1985). "The managment of change". En E. HOYLEE; A. MCMAHON. *The management of schools*. London: Kogan Pape.
- GADAMER, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- GALLART, M. A.; BARTONCELLO, R. (EDS.) (1997). "Cuestiones actuales de la formación". En *Papeles de la Oficina Técnica*, 2. Montevideo. CINTERFOR, 83-101.
- GALLEGO, E. (2005). "Revolución del sistema educativo con la EEES". En *Educaweb*. Accessible a <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiasMostrar.asp?NoticiaID=407&SeccioID=639>. Data de consulta: 27 d'abril de 2005.

-
- GARCÍA FERRANDO, M. (2000). "La encuesta". A M. GARCÍA, J. IBÁÑEZ I F. ALVIRA (eds.) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza, 167-201.
- GARCÍA GARCÍA, M. (2000). "Evaluación y calidad de los sistema educativos". En T. GONZÁLEZ (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Màlaga: Aljibe, 227-267.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). "Extensión de la evaluación". En R. PÉREZ JUSTE, J. M. GARCÍA RAMOS. *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp, 315-385.
- GARCÍA RAMOS, J. M.; CONGOSTO, E. (2000). "Evaluación y calidad del profesorado". En T. GONZÁLEZ (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa*. Màlaga: Aljibe, 127-157.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, GOVERN DE LES ILLES BALEARS, GOBIERNO DE CANARIAS (2001). *Identificación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Accessible a <http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/cb/>. Data de consulta: 18 de gener de 2007.
- GENTO, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GEORGE, M. D. (1982). "Assessing Program Quality". En R. WILSON (ed.) *Designing Academic Program Review*. San Francisco: Jossey Bass.
- GIL, J. (1994). *Anàlisis de datos cualitativos. Aplicación en la investigación educativa*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- GIL, P.; CECCHINI, J. A.; CONTRERAS, O. (2004). "La ineficacia del cambio curricular sin la contribución del profesorado. En *Bordón*. 56 (2), 213-224.
- GINÉ, J.; PRATS, J. (2001). *Nuevas tecnologías para el desarrollo humano*. UOC. Accessible en <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/0107027/desarrollo.html>. Data de consulta: 28 d'Abril de 2005.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.

- GOLEMAN, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GONCZI A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. En *Assessment in Education*, 1, 22-44.
- GONCZI, A.; ATHANASOU, J. (1996). "Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia". En *Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. México: Limusa.
- GONCZI, A. (1997). "Enfoques de educación y capacitación basada en competencia: la experiencia Australiana". En *Formación basada en competencia laboral*. Cinterfor/OIT.
- GONZÁLEZ, C. (2006). *La qualitat de l'àrea d'educació física. El cas dels centres que imparteixen l'educació secundària obligatòria de la ciutat de Barcelona*. [Tesi doctoral] Accessible a <http://www.tdx.cbuc.es>. Data de consulta: 17 de novembre de 2006.
- GONZÁLEZ, J. M^a; CONTRERAS, O. (2003). "Evolució de les tendències professionals del titulat en Educació Física i en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport des del 1975 fins l'actualitat". En *Apunts: Educació Física i Esports*, 73, 19-23.
- GONZÁLEZ, M. J. (1999). *La universidad del siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*. Círculo de empresarios. Accessible a <http://www.circulodeempresarios.org/index.php/circulo/content/download/2465/17196/file/mon07.pdf>. Data de consulta: 22 de gener de 2007.
- GONZÁLEZ, T. (2000). "Evaluación y gestión de la calidad educativa". En T. GONZÁLEZ (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Màlaga: Aljibe, 49-79.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (EDS.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final report – Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto – University of Groningen.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R.; BENEITONE, P. (2004). "Tuning Amèrica-Latina: un proyecto de universidades". En *Revista Iberoamericana d'Educación*, 35, 151-164.
- GONZÁLEZ, J.; WAGENAAR, R. (EDS.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe. Universities contribution to the Bologna Process*. Bilbao: Publicacions Universidad de Deusto.

-
- GONZÁLEZ, M. J. (1999). *La universidad del siglo XXI. Libertad, competencia y calidad*. Madrid: Círculo de empresarios.
- GRIFFEY, D. (1987). "The future of graduate study in teacher preparation in physical education". En *Quest*, 39, 174-178.
- GROOTING, P. (1994). "De la cualificación a la competencia ¿de qué se habla?". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 5-7.
- GUERCI, B. (1993). *La cuestión de los fines de la educación*. San Salvador de Jujuy: Secretaría de Ciencia y Técnica de Estudios Regionales.
- GUTIÉRREZ, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Paidós.
- GUTIÉRREZ, M.; OÑA, A. (2005). *Metodología en ciencias del deporte*. Madrid: Síntesis.
- HABERMAS, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HANDLEY, D. (1996). "El desarrollo del sistema de calificación profesional nacional en el Reino Unido". En: *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México: Limusa.
- HANNAN, A.; SILVER, H. (2005). *La innovación en la enseñanza superior*. Madrid: Narcea.
- HARDEN, R. M.; CAIRNCROSS, R. G. (1980). "Assessment of practical skills: the objective structured practical examination (OSPE). En *Studies in Higher Education*, 5, 187-196.
- HARDGREAves, A.; EARL, L.; RYAN, J. (1998). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HARDMAN, K.; MARSHALL, J. (2000). "The state and status of physical education in schools in international context". En *European Physical Education Review*, 6, 203-229.
- HARDMAN, K.; MARSHALL, J. (2004). "Policy and practice in physical education and sport in schools in Europe: the research evidence". En *Sportwissenschaft*, 2, 176-200.

- HARDMAN, K.; MARSHALL, J. (2005). "Update on the state and status of Physical Education World-Wide". En *2nd Worl Summit on Physical Education*. Magglingen (Suïssa), 2-3 de desembre de 2005. Accessible a <http://www.icsspe.org.portal/download/HardmanMarshall.pdf>. Data de consulta: 31 de gener de 2007.
- HASSAN, A. (1994). "Evolución de los mercados de trabajo y la política de educación y formación". En *Revista de Formación Profesional*, CEDEFOP.
- HERNÁNDEZ, F; SANCHO, J. M^a. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Laia.
- HERNÁNDEZ, J. L. (2000). "La formación del profesorado de Educación Física: nuevos interrogantes, nuevos retos". En *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 1, 53-66.
- HERNÁNDEZ, J. L.; VELÁZQUEZ, R. (COORD.)(2004). *La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Santiago: Mc Graw-Hill.
- HESKETH, A. (2000). "Recruiting an elite? Employers perception of graduate education and training". En *Journal of Education and Work*, 13, 245-271.
- HEYWOOD, L. ET AL. (1993). *Guide to development of competence-based standards for professions*. Camberra: Australian Government Publishing Service.
- IBÁÑEZ, J. (1998). "Introducción". En J. Ibáñez (ed.) *Nuevos avances en la investigación social I*. Barcelona: Proyecto A. 7-40.
- IBARRA, A. (1996). "El sistema normalizado de competencia laboral". En *Competencia Laboral y Educación basada en normas de competencia*. México D.F.: SEP; CONOCER; CONALEP.
- IBARRA, A. (1998). "Reforma estructural de la formación profesional y la capacitación". México: FIMPES. Presentació en Power Point presentada en el *Seminario Andino de Formación Basada en Competencia*. Santa Fe de Bogotá. <http://www.fimpes.ur.mx/Aguistin%20Ibarra.ppt#303,1,Diapositiva1>. Data de la consulta 21 d'Abril de 2005.

- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INATEC-OIT (1997). *Metodología para la transformación curricular según los sistemas DACUM y SCID*. Nicaragua: Centro de Formación Nicaragüense-Holandés "Simón Bolívar".
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional*. Madrid: Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional.
- INSTITUT NACIONAL D'EDUCACIÓ FÍSICA DE CATALUNYA, ESCOLA CATALANA DE L'ESPORT, COL·LEGI PROFESSIONAL DE LLICENCIATS EN EDUCACIÓ FÍSICA DE CATALUNYA (2005). *Estudi dels llocs de treball en l'àmbit de l'esport per a la regulació de l'exercici professional a Catalunya* [Document no publicat]
- INTECAP (2001). *Guía para elaborar el análisis funcional*, Guatemala. Accessible a http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/id_nor/guia_a.pdf. Consulta a 20 d'abril de 2005.
- IRIGOIN, M.; VARGAS, F. (2002). Certificación de competencias. Del concepto a los sistemas. En *Competencia laboral y valoración del aprendizaje*. Boletín N° 152. Montevideo: Cinterfor, 75-88. Accessible a http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/152/pdf/ir_va.pdf. Data consulta 26 d'Abril de 2005.
- JESSUP, G. (1991). *Outcomes: NVQs and the emerging model of education and training*. London: Falmer Press.
- JIMÉNEZ, B. (1999). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: EUB.
- JIMÉNEZ, I. (2001). *El ejercicio profesional de las titulaciones del deporte*. Barcelona: Bosch.
- JOBERT, A. (1990). *Las grillas de clasificación profesional, algunas referencias históricas. Formación Profesional: Calificaciones y clasificaciones profesionales*. Buenos Aires: Piette-Humanitas.
- JOFRE, L.; VILALTA, J. (1998). "El Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Los objetivos del Plan: Evaluación para mejorar". En *Revista de Educación*, 315, 97-108.

- JONES, L.; MORE, R. (1995). "Appropriating competence: the competence movement, the new right and the culture change project". En *British Journal of Educations and Work*, 2, 78-92.
- KELLERMAN, P. (2001). "Las competencias de los graduados y los requerimientos del trabajo". En O. F. SÁENZ DE MIERA (ed.) *Entorno al trabajo universitario*. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades, 137-163.
- KERLINGER, F. N. (1981). *Investigación del comportamiento: Técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- KERLINGER, F. N.; LEE, H. B. (2001). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: Mc Graw-Hill.
- KLEIN, G. (2004). "La qualité de l'Education Physique en Europe e trois défis pour les futur". En *Revue Education Physique et Sport*, 307, 7-10.
- KUHN, T. S. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. I ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado.
- LAVAL, C. (2005). *Perquè l'escola no és una empresa?*. UOC. Accesible a <http://www.uoc.edu/dt/cat/laval0505.pdf>. Data de consulta: 28 abril 2005
- LE BOTERF, G. (1991). *Cómo invertir en formación*. Barcelona: EADA Gestión.
- LE BOTERF, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.
- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence*. Paris: Editions d'Organitzacion.
- LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'organitzacion.
- LE BOTERF, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'organitzacion.

- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LERRAETA, B. (COORD.)(2006). *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: El caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Ademas.
- LÉVY-LEBOYER, C; GOSSE, M.; NATUREL, V. (1988). "Una nouvelle vieille méthode: la grille de Kelly". En *Revue Européene de Psychologie Appliquée*, 35 (4), 255-271.
- LÉVY-LEBOYER, C (1996). *La Gestión des compétences*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- LÉVY-LEBOYER, C (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LIBRO BLANCO DE LA UNIÓN EUROPEA (1994). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Brusel.les. Luxemburgo.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2001). "La capacidad físico-deportiva: ¿reflejo de la capacidad profesional? Algunas reflexiones sobre las ilógicas prácticas evaluativas en la formación y selección del profesorado de Educación Física". En *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 5, 77-98.
- LÓPEZ PASTOR, V. M.; MONJAS, R., PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LOSADA, J. L. I LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas i sociales*. Madrid: Thomson.
- LUCAS, N. (2002). "The introduction of National Standards and Compulsory Teacher Education for Further Education College Teachers in England: issues and challenges". En *Teacher Development*, 3 (6), 459-473.
- LUHMANN, N. (1991). *Sistemas sociales*. México: Alianza.
- LLEIXÀ, T. (2000). "Educación física: nuevos tiempos, nuevos hitos". En *Tándem: Didàctica de l'Educació Física*, 1, 7-14.

- LLEIXÀ, T. (2003). "Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular". En *Cuadernos de Educación*, 41. Barcelona: ICE-Horsori.
- LLOPART, P.; REDONDO, D. (1997). *La gestión de los recursos humanos. Aplicación del método de gestión con base en competencias*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MADAUS, G.; ARASIAN, P.; KELLAGHAN, TH. (1980). *School Effectiveness: A reassessment of the evidence*. New York: McGraw-Hill.
- MALPICA, M. (1999). *El punto de vista pedagógico*. México: Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica.
- MANCINI, V. H.; WEST, D. A.; CHEFFERS, J. T. F.; RICH, S. M. (1983). "Promoting student involvement in physical education by sharing decisions". En *International Journal of Physical Education*. 20 (8), 16-23.
- MANSFIELD, B.; MITCHELL, L. (1996). *Towards a Competent Workforce*. Hampshire: Gower.
- MARTÍNEZ, A. (1995). "El estudio de casos como estrategia didáctica para la formación de los profesionales de la acción social". En A. MARTÍNEZ SÁNCHEZ I G. MUSITU OCHOA (eds.) *El estudio de casos. Para Profesionales de la Acción Social*. Madrid: Narcea, 15-35.
- MARTÍNEZ, A. (1999). *Competencias laborales*. Montevideo: Cinterfor.
- MARTÍNEZ, J. (1990). "El estudio de casos en la investigación educativa". En J. B. Martínez (ed.) *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada, 57-68.
- MARTÍNEZ, M. (1987). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ, M.; BUJONS, C. (COORD.). (2001). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRÁIS, R. M.; ESTEBAN, F. (2003). "La universidad como espacio de aprendizaje ético". En *Monografías Virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 3. Octubre-Noviembre de 2003. Organización de Estados Iberoamericanos. Accesible a

<http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion02.htm>. Data de consulta: 12 de maig de 2004.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1991). *Encuesta sobre la estructura ocupacional del deporte en los sectores de entrenamiento, docencia, animación y dirección*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1992). *Deporte, sociedad y empleo. Proyección del mercado deportivo laboral en la España de los noventa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J. (1995). "Estructura ocupacional del deporte en España". En *Serie ICD de Investigación y Ciencias del Deporte*, 4. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.; PUIG, N. (1998). "Empleo y mercado de trabajo en el deporte". En M. GARCÍA FERRANDO; N. PUIG; F. LAGARDERA, F. (eds.). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza Editorial.

MARTÍNEZ DEL CASTILLO, J.; PUIG, N. (2002). "Mercado de trabajo en el deporte". En M. GARCÍA FERRANDO; N. PUIG; F. LAGARDERA, F. (comp.). *Sociología del deporte*. (2ª edición) Madrid: Alianza Editorial.

MAYORGA, J. I.; MERINO, A.; RODRÍGUEZ, G.; BONED, C. J. (2004). "La formación en competencias. Un ejemplo práctico de la implantación de la formación en competencias en una asignatura de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte". En *III Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Hacia la Convergencia Europea*. Valencia. 11-13 de març de 2004.

MAZA, G. (2001). "Valores del deporte desde el ámbito de la educación social". En *Tàndem: Didàctica de la Educació Física y el Deporte*, 2, 63-73.

MEDINA, A.; VILLAR ANGULO (COORD.)(1995). *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Universitas.

-
- MERTENS, L. (1996). *Competencia Laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- MERTENS, L. ; BAEZA, M. (1998). *La Norma ISO 9000 y la Competencia Laboral*. México: OIT-CIMO-CONOCER.
- MERTENS, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: métodos y experiencias*. Montevideo: CINTERFOR-OIT. Accessible a http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mert_pro/. Data de consulta: 9 de juny de 2005.
- MESTRE, J. (1975). "Encuesta sobre la orientación profesional de los estudiantes de Educación Física del Instituto Nacional de Educación Física y de la Escuela Nacional de Educación Física". En *Revista de investigación del INEF de Madrid*, 1, 17-60.
- MEC (1991). *Metodología para la definición de las titulaciones profesionales. Desarrollo del sistema de profesionalidad de la LOGSE. Documento provisional*. [Document intern] Novembre de 1991.
- MEC (1994). *Grupo de Trabajo Profesional Actividades Físicas y/o Deportivas. Documento de seguimiento*. [Document intern] Juny de 1994.
- MEC (1995). *Familia profesional de actividades física y deportivas. Proyectos de Reales Decretos de Títulos de Formación Profesional* [Document intern] Març de 1995.
- MEC (2002). "Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En *Boletín Oficial del Estado*, 307. 45188-45220. Publicat el 24 de desembre de 2002.
- MEC (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior. Documento-Marco*. Accessible en xarxa a http://wwwn.mec.es/univ/html/informes/EEES_2003/Documento_Marco.pdf. Data de consulta: 7 de juny de 2005.
- MEC (2006A). "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En *Boletín Oficial del Estado*, 106. 17158-17207. Publicat el 4 de maig de 2006.
- MEC (2006B). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas de la Universidad*. Madrid: Secretaría General Técnica.

- MONEREO, C.; CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- MONEREO, C.; CASTELLÓ, M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó.
- MORIN, E. (2000). *Els set coneixements necessaris per a l'educació del futur*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya. Accessible a <http://www.unescocat.org/ct/docs/setconeixements.pdf>.
Data de consulta: 25 de gener de 2007.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MUÑOZ, J. M. (2000). "Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos". En T. GONZÁLEZ (coord.) *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico*. Màlaga: Aljibe, 159-202.
- NAVARRO, P. (1998). Ciencia y cibernética. A J. IBÁÑEZ (ed.) *Nuevos avances en la investigación social I*. Barcelona: Proyecto A, 41-47.
- NAVÍO, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores* [Tesis doctoral]. Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona.
- NEVO, D. (1977). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora*. Bilbao: Mensajero.
- NISBET, J.; SHUCKSMITH, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- NOVICK, M.; BARTOLOMÉ, M.; BUCETA, M.; MIRAVALLS, M.; SENÉN GONZÁLEZ, C. (1998). *Nuevos puestos de trabajo y competencias laborales*. Papeles de la Oficina Técnica, 6. Montevideo: CINTERFOR/OIT.
- OAKES, J. (1986). *Education indicators. A guide for policy makers*. New Brunswick: Center for Policy Research in Education.
- OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: MEC-Paidós.

OCDE (1994). *La Qualité de l'enseignement*. París: CERI.

OHIO STATE UNIVERSITY (1995). *Introduction to DACUM*. Ohio.

OIT (1991A). *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones – CIUO-88*. Ginebra.

OIT (1993A). *Formación profesional. Glosario de términos escogidos*. Ginebra.

OIT (1993B). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*. Accessible a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/glosario.pdf>. Data de consulta: 9 de juny de 2005.

O'SULLIVAN, M. (1985). "A descriptive analytical study of student teacher effectiveness and student behaviour in secondary school physical education" En B. L. HOWE I J. J. JACKSON (eds.) *Teaching Effectiveness Research*. Victoria, British Columbia: University of Victoria.

PARLEBAS, P. (1996). "Perspectivas para una Educación Física moderna". En *Cuadernos Técnicos del Deporte*, 25. Málaga: Instuto del Deporte Andaluz.

PARLEBAS, P. (1998). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport.

PARLEBAS, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Barcelona: Paidotribo.

PARLEBAS, P. (2003). "Un nuevo paradigma en Educación Física: los dominios de la acción motriz". En *Congreso FIEP – La Educación Física en Europa y la Calidad Didáctica en las actividades físico-recreativas*. 3-7 setembre de 2003. Cáceres. Accesible a <http://www.praxiologiamotriz.inefc.es/PDF/Pierre%20Parlebas%20congreso%20fiep%20caceres%202003.pdf>. Data de consulta: 13 de març de 2007.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1977). "Evaluation illumination". En G. Y. GLASS. *Evaluation studies review annual*, 1, 140-157.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. (1983). "La evaluación como iluminación". En G. SACRISTÁN, PÉREZ GÓMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 450-466.

- PASTOR PRADILLO, J. L. (1983). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- PASTOR PRADILLO, P. (2004). "¿Quo vadis gimnàstica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión". En *Revista Espanyola de Educación Física y Deportes*, 1, 5-8.
- PELUFFO, M.; CATALÁN, E. (2002). *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación en el sector público*. Santiago: CEPAL.
- PÉREZ ESCODA, N. (2001). *Formación Ocupacional*. Projecte docent i investigador. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- PÉREZ JUSTE, R.; LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2000). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ PUEYO, A. (2006). "El estilo actitudinal: una propuesta didáctica centrada en una didáctica basada en actitudes. En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, 9-35.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994A). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I Métodos*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994B). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- PERRENOUD, P. (2004A). "L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences. En *3er Congrès Internacional: Docència Universitària i Innovació*. Girona. Juliol 2004.
- PERRENOUD, P. (2004B). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, P. (2004C). *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PIASTRO, J. (2001). *Educar niños responsables*. Barcelona: RBA.
- PIÉRON, M. (1982). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruseles: Ministère de l'éducation Nationale et de la Culture Française.

- PIÉRON, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- PIÉRON, M. (1985). *Pédagogie des activités physiques et sportives (Methodologie et Didactique)*. Bruseles: Ministère de l'éducation Nationale et de la Culture Française.
- PIÉRON, M. (1992). *Pédagogie des activités physiques et du sport*. Paris: EPS.
- PIÉRON, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.
- PIÉRON, M.; BRUNELLE, J.; TOUSIGNANT, M. (1981). "Formation des enseignants des activités physiques. Relations entre maître de satge et stagiaires. En *Revue de l'Education Physique*, 21, 2, 17-21.
- PIÉRON, M.; CARREIRO DA COSTA, F. (1995). "L'expertise dans l'enseignement des activités physiques et sportives". En *Revue de l'Education Physique*, 33, 4, 159-171.
- PIÉRON, M.; CLOES, M. (1981). "Interactions between teachers and students in selected sports activities: The student as a starting point". *Artus*. Rio de Janeiro, 9/11, 185-188.
- PIÉRON, M.; DELMELLE, R. (1982). "Augmented feedback in teaching physical education: Responses from the students". En M. PIÉRON I J. CHEFFERS (eds.) *Studing the teaching in physical education*. Liège: AEISEP, 141-150.
- PIÉRON, M.; DELMELLE, R. (1983A). "Les réactions à la prestation de l'élève. Etude dans l'enseignement de la danse moderne. En *Revue de l'Education Physique*, 23, 4, 35-41.
- PIÉRON, M.; DELMELLE, R. (1983B). "Le retour d'information dans l'enseignement des activités physiques". En *Motricité Humaine*, 1, 12-17.
- PIÉRON, M.; GEORIS, A. M. (1983). "Comportements d'eseignants et interactions avec leurs élèves, observation dans l'enseignement de la «modern dance»". En *Revue de l'Education Physique*, 23, 4, 42-45.
- PINEDA, P. (2002). *Pedagogia laboral*. Barcelona: Ariel.

-
- PINEL, D. (1988). *L'elaboration d'una carte des employs á l'établissement de pierrelatte*. Cogema. Actualité de la Formation Permanente.
- POPHAN, W. J. (1980). *Problemas y técnicas de evaluación educativas*. Madrid: Anaya.
- POPHAN, W. J. (1981). *Modern educational measurement*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- POPPER, K. R. (1985). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- POZO, J. I. (1996). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- PRADES, A. (2005). *Les competències transversals i la formació universitària*. Universitat de Barcelona [Tesi Doctoral]. Accessible a http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0404106-114952/. Data de consulta: 25 de gener de 2007.
- PRAT, M. (2001). "Actitudes, valores y normas en educación física: reflexiones, problemàtica y propuestas para su integración en la escuela". En *Tàndem: Didàctica de la Educació Física*, 2, 7-20.
- PRAT, M.; SOLER, S. (2003). *Actitudes, valores y normas en la Educación Física y el Deporte*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- PRIETO, J. M^a. (2003). "Competère". En LÉVY-LEBOYER, C. (2003). *Gestión de las competencias*. 2^a ed. Barcelona: Gestión 2000, 7-24.
- PUIG, N.; VIÑAS, J. (2001). *Mercat del treball i llicenciatura en Educació Física a l'INEF-Catalunya, Barcelona (1980-1997)*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- PUJOL, J. (1980). *Análisis Ocupacional. Manual de aplicación para instituciones de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- PURKEY, S.; SMITH, M. (1983). "Effective School: a review". En *The elementary School Journal*, 83, 427-452.

- QUINTANILLA, M. A. (1996). "Nuevas ideas para la universidad". En J. ALLEN, G. MORALES (eds.). *La universidad del siglo XXI y su impacto social*. Palmas de Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. (1997). *Manual de recerca en Ciències Socials*. Barcelona: Herder.
- RETUERTO, E. (1989). "La información sobre las cualificaciones. Una variable fundamental para la formación a escala comunitaria". En *Formación Profesional*, 3, 2-4.
- REY, R.; SANTA MARÍA, J. M. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- RIERA, J. (2005). *Habilidades en el deporte*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- RIERA ROMANÍ, J. (2005). "El discurs de les competències". En *Butlletí Blanquerna*, 103, 4.
- RIOS, M. (2001). "El reto de la participación activa y efectiva del alumnado con necesidades educativas especiales en las sesiones de Educación Física". En *Tàndem: Didàctica de la Educació Física*, 5, 20-31.
- RIOS, M. (2003). *Manual de Educación Física adaptada al alumnado con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- RIVADENEYRA, M. L. (2003). *Deporte, Mercado Laboral y Formación Inicial en Espanya*. Sevilla: Wanceulen Editorial Deportiva.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe.
- RODRÍGUEZ, S. (1998). "La evaluación institucional en Espanya: análisis y planteamientos futuros". En J. M. DE LUXÁN (ed.). *Política y reforma universitaria*. Barcelona: CEDECS.
- ROJO, J. M. (1993). "La autonomía universitaria y la búsqueda de la calidad". En A. BURGÉN, *Metas y proyectos de la educación superior: una perspectiva internacional*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.

-
- ROSADO, A.; SARMENTO, P., PIÉRON, M. (1996). "Competences de diagnostic et de prescription chez des enseignants de divers degrés d'expertise. En C. AMADE-ESCOT, J. P. BARRUÉ, J. C. BOS; F. DUFOR, M. DUGRAN; A. TERRISSE (eds.) *Recherches en EPS: Bilan et perspectives*. Ed. EPS, 145-154.
- RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Departamento de Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1995). *Competencia motriz*. Madrid: Gymnos.
- RUL, J. (1995). *La memòria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular*. Col.lecció Eines de Gestió, 6. Barcelona: Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1986). *Bases para una didáctica de la educación física y deportiva*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANDÍN, M. P. (2000). "Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad". En *Revista de Investigación Educativa*, 18, 223-242.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). "Estrategias para la evaluación interna de los centros educativos", en *Curso de Formación para equipos directivos: Cuaderno 9*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SARRADO, J. J.; CLERIES, X.; FERRER, M.; KRONFLY, E. (2004). "Evidencia científica en medicina: ¿única alternativa?". En *Gaceta Sanitaria*, 18 (3), 235-244.
- SAVATER, F. (1997). "El valor de educar". Barcelona: Ariel.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SCHEERENS, J. (1990). "School effectiveness and the development of process indicators of school functioning". En Scheerens, J. *School Effectiveness and School Improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 61-80.

- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling*. London: Cassell.
- SCRIVEN, M. (1967). "The Methodology of Evaluation". En Stake, R. E.. (comp). *Curriculum evaluation. AERA Monograph Series on Curriiculum Evaluation*, 1. Chicago: Rand McNally.
- SCRIVEN, M. (1994). "Evaluation ideologies". En R. F. CONNER; D. G. ALTMAN; C. JACKSON (eds.). *Evaluation Studies*, 9. Beverly-Hills: Sage, 49-80.
- SEBASTIANI, E. M. (1999). "Els 10 manaments en l'ensenyança de l'Educació Física. Principis fonamentals de l'aprenentatge cognitiu a l'àmbit motriu. Decàleg didàctic". En *Premi d'Articles sobre Activitat Física i Esportiva*. IV Edició. Barcelona: COPLEFC.
- SEBASTIANI, E. M. (2003). "Reptes de l'Educació Física del segle XXI". En *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 12, 122-129.
- SEBASTIANI, E. M. (2005). "Repensar la formació en CAFE des d'una perspectiva ètica i basada en les competències professionals". En *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i l'Esport*, 15, 15-30.
- SEBASTIANI, E. M. (2007). "Actituds que generen actituds". En *INDEref: revista de Educación Física*. Accessible a <http://www.inderef.com/content/blogcategory/50/96>. Data de consulta: 15 de gener de 2007.
- SECRETARÍA DEL TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL (1986). *Catálogo Nacional de Ocupaciones*. México.
- SELDEN, R. W. (1990). "Developing educational indicators: a state national perspective". En *International Journal of Education Research*, 66, 383-393.
- SELLIN, B. (1989). "Reconocimiento y/o correspondencia de cualificaciones profesionales no universitarias en los estados miembros de las Comunidades Europeas". En *Formación Profesional*, 3, 5-10.
- SENA (1998). *Guía para la elaboración de estudios ocupacionales*. Bogotá: Dirección de Empleo.
- SENA (2003). *Metodología para la elaboración de normas de competencia laboral*. Bogotá: Dirección de Empleo.

- SENAI (2002). *Metodología de elaboración de perfiles profesionales*. Brasilia.
- SEYFRIED, E. (1998). "Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional". En *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, 14-20.
- SICÍLIA, A. (2003). "La investigación sobre el pensamiento del alumnado". En *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. (1983). *Developing teaching skills in Physical Education*. Boston: Houghton Mifflin.
- SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. (1999). "An ecological perspective on physical education". En *European Physical Education Review*, 1 (5), 9-29.
- SIEDENTOP, D. (2001). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- SHAVELSON, R. J.; MCDONELL, L. M.; OAKES, J. (1991). "What are educational indicators and indicator systems?". En *American Institutes for Research. ERIC-EDO-TM-91-5*.
- SHULMAN, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". En *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SOLANA, A. M. (2003). "La participación de los alumnos en las clases de Educación Física: una perspectiva cualitativa de sus comportamientos". En *Revista Digital EF Deportes*. Buenos Aires, Any 9, núm 67, Desembre de 2003. Accessible a <http://www.efdeportes.com/efd67/particip.htm>. Data de consulta: 7 de juny de 2005.
- SOLER, S; PRAT, M.; JUNCÀ, A.; TIRADO, M. A. (2007). *Esport i societat: Propostes didàctiques*. Vic: Eumo.
- STAKE, R. E. (1975). "Program evaluation, participatory responsive evaluation". En *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- SUAREZ, B. (2005). "Europa está inmersa en un proceso de búsqueda de los caminos más idóneos para incrementar la competencia y la competitividad de su sistema productivo". En *Educaweb*.

Accessible a <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=424&PublicacioID=113&SeccioID=647>. Data de consulta: 28 d'abril de 2005.

STOEL, W.; SCHEERENS, J. (1988). *The Stability of school effects across contexts and nations*. New Orleans: AERA.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1994). "Grounded Theory Methodology. An overview". En N. K. DENZILL; Y. S. LINCOLN. *Handbook of qualitative research*. New York: SAGE.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. London: SAGE.

STUFFLEBEAM, D.; SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós/MEC.

SUCHMANN, E. A. (1967). *Evaluative research*. New York: Russell Sage Foundation.

TAYLOR, M. (1998). "Educación y capacitación basadas en competencias: un panorama de la experiencia del Reino Unido". En CONECER. *Formación basada en competencia laboral*, Serie Herramientas para la transformación. Cinterfor/OIT, POLFORM/OIT.

TAYLOR, S. J. I BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999A). "Acerca de las competencias profesionales (I)". En *Revista Herramientas*, 56, 20-30.

TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1999B). "Acerca de las competencias profesionales (II)". A *Revista Herramientas*, 57, 8-14.

TINNING, R. (2001). "A review of research on Physical Education Teacher & Coach Education (1998-2000)". En *International Journal of Physical Education*, 38, 3 - 17.

TINNING, R. (2002). "Engaging Siedentopian perspectives on content knowledge for physical education". En *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 378 - 392.

-
- TINNING, R. I. (2004). "Rethinking the preparation of HPE teachers: Ruminations on knowledge, identity, and ways of thinking". En *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32, 241 - 253.
- TERRICABRAS, J. M^a (2002). *I a tu, què t'importa?*. Barcelona: La Campana.
- TONUCCI, F. (2004). *Quan els infants diuen prou*. Barcelona: Graó.
- TORRALBA, F. (2001). *Rostro y sentido de la acción educativa*. Barcelona: Edebé.
- TORRALBA, F. (2007). "Ètica de la qualitat docent". En *V Jornades Educació i Esport*. Ajuntament de Barcelona. Barcelona. 2-3 de març de 2007.
- TORREALBA, J. C. (2004). *Aplicación eficaz de la imagen en los entornos educativos basados en la web*. [Tesi doctoral]. Universitat Politècnica de Catalunya. Accessible a http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UPC/AVAILABLE/TDX-0609104-120415/. Data de consulta: 12 de març de 2007.
- TOUSIGNANT, M.; SIEDENTOP, D. (1983). "A qualitative analysis of task structures in required secondary Physical Education Classes". En *Journal of Teaching in Physical Education*, 43-57.
- TRANSCEND TECHNOLOGY LTD. (1995). "Desarrollo e implementación de estándares de competencia". En *Seminario introductorio con el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral*. Mexico, 1995.
- TRILLO, F. (2002). *Formación del profesorado*. Barcelona: Praxis.
- TRILLO, F. (2006). "Otra vuelta de tuerca a eso del Espacio Europeo de Educación Superior". En *Jornadas sobre Grados y Postgrados en el EEES*. Accessible a <http://www.uned.es/decanoseducacion/documentos/pdf/OtraVueltaDeTuerca.pdf>. Data de consulta: 30 de gener de 2007.
- TRINIDAD, A.; AYUSO, L.; GALLEGO, D.; GARCÍA, J. M. (2003). "La evaluación del Plan Nacional de Calidad Universitaria desde la Grounded Theory". En *Papers. Revista de Sociología*, 70, 83-113
- TYLER, L. L. (1967). "Changing concepts of educational evaluation". En STAKE (comp.). *Perspectives of curriculum evaluation*. New York: Rand McNally.

-
- VALLÉS, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VAN DEN BERGHE, W. (1996). *Cuestiones y tendencias de la calidad en la formación profesional europea..* Salònica: CEDEFOP.
- VAN DEN BERGHE, W. (1997). *Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea*. Luxemburgo: CEDEFOP.
- VAN DEN BERGHE, W. (1998). "Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y a la formación. En *Revista Europea de Formación Profesional*, 15, CEDEFOP. 21-30. Accessible a <http://www2.trainingvillage.gr/download/journal/bull-15/15-es.pdf>. Data de consulta: 9 de gener de 2007.
- VAN DER MOLER, H. J. (1999). "Creación y transmisión y aplicación del conocimiento a través dels sistema de educación superior". En Burgen, A. *Metas y proyectos de la educación superior: una perspectiva internacional*. Madrid: Fundación Universidad-Empresa.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2000). "De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas. Competencias Laborales en la formación profesional". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 149. Montevideo: Cinterfor/OIT, 9-23
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2002). "Cuatro afirmaciones sobre certificación. Todas falsas". En *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*, 153. Montevideo: Cinterfor/OIT, 85-112.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2003). "Gestión de la calidad en la formación". En *Papeles de la oficina técnica*, 12. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2004). "40 preguntas sobre competencia laboral". En *Papeles de la oficina técnica*, 13. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- VARGAS ZÚÑIGA, F. (2004B). *Competencia Laboral en la práctica*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- VERA, P.; HERNÁNDEZ-VÁZQUEZ, J. L. (1998). *I+D en el Deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.

VERS UN CODI ÈTIC DE L'ESPORT (2004). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

VICIANA, J.; CANTÓ, A. (1994). "Propuesta de un modelo cíclico integrador de formación del profesorado en Educación Física". En *Revista de Educación Física y Deportes*, 4 (1), 12-18.

VIDAL, J. (2006). "La experiencia de los libros blancos de la ANECA en España". En *Reunión del Proyecto Tuning América Latina*, 16 juny de 2006. Document accessible a http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=20&order=dmdate_published&ascdesc=DESC. Data de consulta: 30 de gener de 2007.

VILLAVICENCIO, D.; SALINAS, M. (2002). "La gestión del conocimiento productivo: las normas ISO y los sistemas de aseguramiento de calidad". En *Revista Comercio Exterior*, México, 52 (6), 508-521.

VILLEGAS, M. (1992). Hermenéutica y constructivismo en psicoterapia. *Revista de psicoterapia*, 3 (12), 5-16.

WILLS, J. (1995). *Overview of education and industry skill: standars systems in the United States and other countries*. Washington: US Department of Education.

WOLF, A. (1993). "Some final thoughts: vocational education policy in a european context". En *European Journal of Education*, 2.

ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex*. Barcelona: Graó.

ZABALA, A. (2000). "De la fila y el «machaque» a la educación transformadora". En *Tàndem: Didàctica de la Educación Física*, 1, 92-99.

ZAGALAZ, M^a L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Colección Temàtica del Deporte. Barcelona: INDE Publicaciones.

Fonts institucionals (espais, organismes i entitats)

AAHE: THE AMERICAN ASSOCIATION FOR HIGHER EDUCATION

Accesible a <http://www.infolit.org>

AENOR

Accesible a <http://www.aenor.es>

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (ANECA)

Accesible a <http://www.aneca.es>

AGÈNCIA PER A LA QUALITAT DEL SISTEMA UNIVERSITARI DE CATALUNYA (AQU)

Accesible a <http://www.aqu.cat/scripts/web/index.asp?cid=cat&res=110>

ALCUE. ESPACIO COMÚN DE EDUCACIÓN SUPERIOR AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – UNIÓN EUROPEA

Accesible a <http://www.alcue.net>

BALDRIGE NATIONAL QUALITY PROGRAM

Accesible a <http://www.quality.nist.gov>

BANCO DE HERRAMIENTAS PARA LA COMPETENCIA LABORAL

Accesible a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/banco/index.htm>

BIBLIOTECA VIRTUAL - COMUNIDAD VIRTUAL CIENCIAS DEL DEPORTE. REDIRIS

Accesible a <http://cdeporte.rediris.es/biblioteca/biblioteca.html>

BOLOGNA WEB SITE

Accesible a <http://www.bologna-bergen2005.no>

BIBLIOTECA DE L'ESPORT. GENERALITAT DE CATALUNYA

Accesible a <http://cultura.gencat.es/esport/biblio/index.htm>

BIBLIOTECA DIGITAL DE L'OEI

Accesible a <http://www.campus-oei.org/oeivirt/bibedu.htm>

BUTLLETÍ DE L'OBSERVATORI BOLONYA. PROGRAMA DE QUALITAT EDUCATIVA (PQE) UNIVERSITAT POMPEU FABRA

Accessible a <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2004/des2/des2.htm>

CENTRE FOR THE STUDY OF HIGHER EDUCATION (CSHE)

Accessible a <http://www.cshe.unimelb.edu.au>

CENTRO DE DOCUMENTACIÓN EUROPEA. UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Accessible a <http://www.cdoce.uva.es>

CENTRO DE INFORMACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA ESPANYA

Accessible a <http://www.onu.org/temas/educacion.htm>.

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (CIDE)

Accessible a <http://wwwn.mec.es/cide/index.htm>

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE PROBLEMAS DE LA ECONOMÍA, EL EMPLEO Y LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES (CIDEDEC)

<http://www.cidec.net>

CENTRO DE RECURSOS DOCUMENTALES E INFORMÁTICOS (CREDI)

Accessible a <http://www.oei.es/credi.htm>

CENTRO INTERAMERICANO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL (CINTERFOR)

Accessible a <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor>

CHILE CALIFICA

Accessible a <http://www.chilecalifica.cl/califica/home.do>

COL.LEGI DE LLICENCIATS EN EDUCACIÓ FÍSICA I CIÈNCIES DE L'ACTIVITAT FÍSICA I L'ESPORT DE CATALUNYA

Accessible a <http://www.coplefc.com>

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE).

Accessible a <http://www.crue.org>

CONSEJO DE NORMALIZACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE COMPETENCIA LABORAL (CONOCER) DE MÉXICO

Accessible a <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/ifp/conocer/> i <http://www.sectsonora.gob.mx/conocer/index.html>

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU. GENERALITAT DE CATALUNYA

Accessible a <http://www.gencat.net/educacio/csda>

COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (CHEA)

Accessible a <http://www.chea.org>

DEPARTAMENT D'UNIVERSITATS, RECERCA I SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ (DURSI)

Accessible a <http://www10.gencat.net/dursi/AppJava/home.jsp?area=0>

DIRECCIÓN GENERAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. ARGENTINA

Accessible a <http://www.me.gov.ar/curriform>

EDUCAR. EL PORTAL EDUCATIVO DEL ESTADO ARGENTINO

Accessible a <http://www.educ.ar/educar/index.jsp>

EDUCAWEB.COM – EDUCACIÓN, FORMACIÓN Y TRABAJO

Accessible a <http://www.educaweb.com>

EDUCATION AND TRAINING. EUROPEAN COMMISSION

Accessible a http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html

EUROPEAN ASSOCIATION FOR QUALITY ASSURANCES IN HIGHER EDUCATION (ENQA)

Accessible a <http://www.enqa.eu/index.lasso>

EUROPEAN ASSOCIATION OF INSTITUTIONS IN HIGHER EDUCATION

Accessible a <http://www.eurashe.be>

CENTRE EUROPÉEN POUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (UNESCO-CEPES)

Accessible a <http://www.cepes.ro>

EUROPEAN FOUNDATION FOR QUALITY MANAGEMENT

Accessible a <http://www.efqm.org>

EUROPEAN CONSORTIUM FOR ACCREDITATION (ECA)

Accessible a <http://www.eacaconsortium.net>

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (EUA)

Accessible a <http://www.eua.be>

EURYDICE. EDUCATION IN EUROPE, NETWORK, COMPARATIVE STUDIES ON EDUCATION AND NATIONAL EDUCATION SYSTEMS

Accessible a <http://www.eurydice.org>

FUNDACIÓN IBEROAMERICANA PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

Accessible a <http://www.fundiberec.es>

INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC)

Accessible a <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Accessible a <http://wwwn.mec.es/educa/formacion-profesorado/index.html>

INTERNATIONAL NETWORK FOR QUALITY ASSURANCES AGENCIES IN HIGHER EDUCATION (INQAAHE)

Accessible a <http://www.inqaahe.nl>

INTERNATIONAL STANDARDS ORGANIZATION. ISO

Accesible a <http://www.iso.org/iso/en/ISOOnline.frontpage>

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EVALUATION

Accessible a <http://www.wmich.edu/evalctr/jc>

LABORATOIRE DE RECHERCHE SUR L'INNOVATION EN FORMATION ET EN ÉDUCATION. PHILIPPE PERRENOUD.

Accessible a <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/life>

OBSERVATORI CATALÀ DE L'ESPORT

Accessible a <http://www.obervatoridelesport.net>

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE)

Accessible a http://www.oecd.org/home/0,2605,en_2649_201185_1_1_1_1_1,00.html

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS (OEI)

Accessible a <http://www.oei.es>

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO (OIT)

Accessible a <http://www.ilo.org/public/spanish/index.htm>.

PACTE NACIONAL PER A L'EDUCACIÓ

Accessible a <http://www.gencat.net/educacio/pacte/index.htm>

PORTAL UNIVERSIDADES. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC)

Accessible a <http://wwwn.mec.es/univ/index.html>

PROGRAMA PARA EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (MECESUP).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. CHILE

Accessible a http://www.mecesup.cl/fset_difu_docum.htm. Data de consulta: 24 d'abril de 2005.

PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (PISA)

Accessible http://www.pisa.oecd.org/document/7/0,2340,en_32252351_32236173_33694215_1_1_1_1,00.html

QUALITY ASSURANCE AGENCY (QAA)

Accessible a <http://www.qaa.ac.uk>

RED IBEROAMERICANA PARA LA ACREDITACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (RIACES)

Accessible a <http://www.riaces.net>

REVISTA ELECTRÓNICA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. ASOCIACIÓN UNIVERSITÀRIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Accessible a http://www.aufop.org/publica/reifp/num_reifp.asp

REVISTA INTERNACIONAL DE MEDICINA Y CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. REDIRIS

Accessible a <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista.html>

SIRCH – SPORT RESEARCH

Accessible a <http://www.sirc.ca>

THE GROUNDED THEORY INSTITUTE

Accessible a <http://www.groundedtheory.com>

TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE

Accessible a <http://www.eua.be/eua/index.jsp>

Accessible a <http://www.unideusto.org/tuning>

UNIVERSIA. UNIVERSIDAD ANTONIO DE NEBRIJA

Accessible a <http://www.universia.es/index.jsp>

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA. FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE. LAS CIENCIAS DEL DEPORTE EN EL ESPACIO EUROPEO

Accessible a <http://www.unex.es/ccdeporte/convergencia/presentacion.html>

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID. CONVERGENCIA EUROPEA

Accesible a <http://wwwn.mec.es/univ/index.html>

Fonts orals

Nota:

- (1) Sota el nom dels entrevistats hi figura el càrrec principal que ocupava en el moment de ser seleccionats per a l'entrevista.
- (2) Els entrevistats signen un Document de Consentiment Informat autoritzant ser nomenats en el present estudi.

- AGUDO, JORDI

Professor d'Educació Física de La Salle Premià (Premià de Mar).

- CAMBEIRO, JOAN

Inspector. Coordinador de l'àrea d'Educació Física. Inspecció Educativa. Departament d'Educació i Universitats. Generalitat de Catalunya.

- CARRANZA, MARTA

Responsable de l'àrea d'Educació Física. Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona

- CATURLA, ENRIC

Director de la Fundació Jesuïtes Educació de Catalunya.

- CHAVARRIA, XAVIER

Inspector en cap. Departament d'Educació i Universitats. Generalitat de Catalunya.

- CIURANA, JAUME

Regidor de CiU. Membre del Consell Rector de l'Institut d'Educació. Ajuntament de Barcelona.

- COSTES, ANTONI

Professor de "Didàctica de l'Educació Física" "Principis didàctico-pedagògics" i "Pràcticum d'ensenyament" a l'INEFC de Lleida. Representant territorial del Secretari General de l'Esport (Lleida).

- DEL POZO, ALBERTO

Sotdirector General del Personal Docent. Departament d'Educació i Universitats. Generalitat de Catalunya.

- ESCALÉ, JOAN GMÀ.
Director de La Salle Premià (Premià de Mar).

- FRANCOLÍ, RAMON
Secretari General de l'Escola Pia de Catalunya.

- GONZÁLEZ, CARLES
Professor de "Programació de l'ensenyament de l'Activitat Física i l'Esport" i d'"Activitats i Tasques en Educació Física escolar" de l'INEFC de Barcelona.

- LÓPEZ, ANTONIO MARCOS
President de la Federació de Pares i Mares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES).

- LÓPEZ, CARMÉ
Directora de l'IES La Sedeta (Barcelona).

- MARCO, ORIOL
Professor d'Educació Física de l'IES Els Gallecs (Mollet del Vallès). Formador de tècnics d'esports.

- MARTÍ, JOSEP GMÀ.
Visitador principal de La Salle Catalunya.

- MASLLORENS, ENRIC
Director General de la Fundació Institució Cultural del CIC.

- MERINO, MANUELA JULIA
Responsable de l'Àrea de Qualificacions de l'Institut Català de Qualificacions Professionals (ICQP).

- NEBOT, RAFAEL
Cap de la Secció de l'Escola Catalana de l'Esport del Consell Català de l'Esport.

- PRATS, JOAQUIM
Director del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Generalitat de Catalunya.

- PUJOL, JORDI
President de la Generalitat de Catalunya (1980-2003)

- RIERA, JOAN

Professor de "Recursos Humans en les organitzacions esportives", "Aprentatge d'Habilitats", "Metodologia de Recerca en CCSS" a l'INEFC de Barcelona i autor del llibre *Habilidades en el deporte* (2005).

- SOLÀ, JOSEP

Professor d'Educació Física de l'IES Maremar (El Masnou). Professor de Bases de la Motricitat Humana a la FPCEE Blanquerna.

- SOLÉ, ISABEL

Professora d'Educació Física de l'IES La Sedeta (Barcelona).

TAULA DE CONTINGUTS

Agraïments	9
INTRODUCCIÓ	15
FONAMENTACIÓ TEÒRICA	23
Primera part: Estat de la qüestió en els processos de canvi en el marc de l'educació superior	23
1. Nova realitat, noves necessitats	23
1.1. Necessitat de reduir la distància entre formació acadèmica i demanda social i professional	27
1.2. Necessitat d'incrementar la qualitat i la competitivitat.....	29
2. Nous horitzons des de la perspectiva internacional.....	31
3. Nous reptes educatius	37
3.1. Repensar la cultura docent	42
3.2. Repensar els continguts d'aprenentatge.....	44
3.3. Repensar el rol docent.....	47
3.4. Repensar l'escenari i les estratègies	48
3.5. Reptes en la formació del docent d'Educació Física	51
3.5.1. Adaptar-se als canvi constants	51
3.5.2. Millorar la participació dels alumnes a les classes.....	53
3.5.3. Millorar les competències i els coneixements del professorat d'Educació Física.....	57
Segona part: Les competències professionals	63
4. Concepte i enfocaments	63
4.1. Anàlisi lexicològic i semàntic del terme.....	64
4.2. Definició, característiques i elements comuns	69
4.3. Habilitat o competència?.....	79
4.4. Diferents enfocaments de les competències professionals	83
4.4.1. Enfocament conductista o centrat en la tasca.....	84
4.4.2. Enfocament genèric o centrat en el perfil.....	85
4.4.3. Enfocament integrat, relacional o holístic.....	87
4.5. Competència professional i Gestió de la Qualitat Total	91
4.5.1. Orientació a la demanda i ètica de la qualitat docent.....	92
4.5.2. Avaluació i gestió de la qualitat educativa.....	93
4.5.3. La qualitat del professorat.....	99
4.5.4. Eficàcia i qualitat educativa	101
4.5.5. Models d'avaluació de la qualitat educativa i del professorat.....	103
4.5.6. Normes de qualitat	107
4.5.7. Indicadors de la qualitat de l'educació	111
4.6. La competència professional des de l'òptica humanística de l'educació superior	113
4.6.1. Sobre l'eficàcia del sistema.....	113
4.6.2. Sobre l'educació en valors	114
4.6.3. Sobre els continguts de la formació del professional	115

5. Identificació de competències professionals.....	117
5.1. Antecedents en l'anàlisi professional en base a les competències.....	118
5.2. Mètodes per identificar les competències.....	123
5.2.1. Anàlisi conductista.....	124
5.2.2. Anàlisi funcional.....	126
5.2.3. Mètode DACUM.....	145
5.2.4. Mètode AMOD.....	152
5.2.5. Mètode SCID.....	153
5.2.6. Anàlisi constructivista.....	155
6. Normalització de les competències.....	157
6.1. Les normes de competència laboral (NCL).....	157
6.1.1. Nivells de competència.....	159
6.1.2. Unitats de competència.....	160
6.1.3. Elements de competència.....	161
6.1.4. Criteris de competència.....	162
6.2. Presentació d'una norma de competència laboral.....	164
6.3. La qualificació laboral.....	165
6.3.1. Redefinició de les àrees ocupacionals en base a competències.....	167
6.3.2. Classificació de les ocupacions.....	168
6.3.3. Matriu de competència laboral.....	171
6.4. Norma de competència: qualitat i fiabilitat.....	175
7. Formació basada en competències.....	181
7.1. Adquisició o aprenentatge de competències.....	181
7.2. Aplicació en diferents sistemes nacionals de formació.....	181
7.2.1. El cas d'Espanya.....	185
7.2.2. El cas de Xile.....	189
7.2.3. El cas del Regne Unit.....	191
7.2.4. El cas d'Austràlia.....	194
7.2.5. El cas de Mèxic.....	195
7.2.6. El cas de Catalunya.....	197
7.2.7. Els punts de referència a Europa.....	201
7.3. Diferents enfocaments i mètodes per al disseny de la formació a partir de les competències.....	203
7.3.1. El cas de l'INEM d'Espanya.....	205
7.3.2. El cas del CONALEP de Mèxic.....	206
7.3.3. El cas del SENA de Colòmbia.....	208
7.3.4. El cas del SENAI de Brasil.....	209
7.3.5. El cas de l'Argentina.....	211
7.4. Els reptes de la formació en base a les competències.....	212
8. Avaluació i certificació de les competències.....	215
8.1. L'avaluació de les competències professionals.....	215
8.1.1. Avaluació i diagnosi.....	215
8.1.2. Mètodes i instruments.....	216
8.2. Certificació de competències professionals.....	218
8.2.1. Models d'aplicació.....	219
8.2.2. Agents certificadors.....	221
8.3. Procés d'avaluació i certificació en un sistema normalitzat.....	227
8.4. Competències, qualificacions, titulacions i certificats.....	230

Tercera part: Estudis i línies de treball sobre competències	237
9. L'Espai Europeu de l'Educació Superior (EEES).....	237
9.1. De Bolonya a Bergen (1999-2005)	238
9.2. El procés de Convergència Europea a Espanya i l'ANECA.....	241
9.3. Catalunya i la qualitat del sistema universitari	246
9.4. Temes pendents al voltant de l'EESS.....	248
10. El Projecte Tuning: la necessitat de reflexió sobre les competències i els coneixements a la universitat	253
10.1. Tuning a Europa	253
10.1.1. Enfocament integral de les competències.....	255
10.1.2. Metodologia.....	256
10.1.3. Resultats i qüestions pendents	262
10.2. Tuning a Amèrica Llatina	267
10.2.1. Aspectes claus i metodologia.....	270
10.2.2. Implementació.....	274
11. El Sistema d'Indicadors del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu: un mètode per avaluar la qualitat de l'ensenyament	277
12. El Programa 2004-2007 del Departament d'Educació: la definició de la línia a seguir.....	285
12.1. Cap a un professorat reconegut, qualificat i compromès	285
12.2. Cap a una anàlisi de les competències bàsiques	291
12.2.1. Objectius de l'anàlisi de competències	291
12.2.2. Metodologia i procés d'aplicació	292
13. El Projecte OCDE/PISA: un mètode d'avaluació de les competències a Secundària	295
13.1. <i>Programme for International Student Assessment (PISA)</i>	295
13.2. L'exemple de les matemàtiques.....	298
13.3. L'exemple de la capacitat per resoldre de problemes.....	300
13.4. Resultats i consideracions finals.....	300
14. MEC i Consell Català de l'Esport: una metodologia per definir els currículums dels tècnics d'esports en base a competències.....	301
15. Recerques en l'àmbit de l'ensenyança de l'Educació Física	319
15.1. Perspectives i orientacions de les investigacions	319
15.2. Estudis d'anàlisi del mercat laboral.....	321
15.3. Estudis sobre identificació de les competències del professor d'Educació Física	325
15.3.1. <i>I+D en l'esport</i> (Vera i Hernández, 1998).....	325
15.3.2. Mapa de competències i exercici professional (Jiménez Soto, 2001).....	325
15.3.3. Estudi sobre les competències del professor d'Educació Física (Boned, et alt., 2004)	326
15.3.4. Les competències del professor d'Educació Física en el Títol de Grau – ANECA (2006) ...	331
Resum	345
ESTUDI EMPIRIC	353

Quarta part: Disseny de la investigació	353
1. Problemàtica.....	353
2. Objectius.....	354
3. Decisions sobre el disseny de la recerca.....	355
3.1. Dimensió ontològica subjectual.....	355
3.2. Paradigma constructivista.....	356
3.3. Metodologia qualitativa	358
3.4. Mètodes i instruments de recerca	359
3.4.1. Mètode fenomenològic interpretatiu	359
3.4.2. Entrevista semiestructurada.....	361
3.4.3. Selecció de la mostra	363
3.5. Consideracions sobre la validesa i la fiabilitat.....	367
Cinquena part: Anàlisi dels resultats i proposta categorial	369
4. Presència de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària	373
5. Consideració de l'Educació Física com a matèria curricular a Secundària	377
6. Elements crítics de l'Educació Física de Secundària a Catalunya	385
7. Funcions que justificarien la presència de l'Educació Física en el currículum de l'ESO a Catalunya ...	411
8. Les competències del professor d'Educació Física de Secundària a Catalunya.....	435
DISCUSSIÓ.....	473
CONCLUSIONS	495
LIMITACIONS	500
PROSPECTIVA.....	502
FONTS UTILITZADES	504
Fonts bibliogràfiques i documentals	504
Fonts institucionals (espais, organismes i entitats).....	541
Fonts orals.....	547
TAULA DE CONTINGUTS.....	551
TAULA DE QUADRES I FIGURES	555
Quadres	555
Figures.....	557
ANNEX (en CD)	
A. Model de competències de l'ISFOL	
B. Instruments de la CE per a la transparència de les qualificacions professionals	
C. Qüestionaris de competències	
D. Proposta categorial complerta	

TAULA DE QUADRES I FIGURES

Quadres

	pàg
Quadre 1. Comparació entre diferents termes de la competència en les llengües de la U.E.	65
Quadre 2. Comparació entre diferents nocions de competència en llengua espanyola	66
Quadre 3. De les diferents nocions de la competència en llengua catalana	67
Quadre 4. Recull cronològic de definicions sobre competència professional	69
Quadre 5. Exemples d'habilitats que ha d'integrar un educador per ser competent	81
Quadre 6. Paraules clau per delimitar els conceptes d'habilitat, competència, aptitud i capacitat	82
Quadre 7. Exemple d'enfocament centrat en el perfil	86
Quadre 8. Diferents interpretacions de l'enfocament holístic de les competències	88
Quadre 9. Continguts de les competències	90
Quadre 10. Model genèric de competències gerencials de Richard Boyatzis	125
Quadre 11 . Nivells de qualificacions nacionals (NVQ)	131
Quadre 12. Exemple de mapa funcional de la fabricació de paper	148
Quadre 13. Exemple típic d'una carta DACUM	149
Quadre 14. Exemple de matriu DACUM aplicat als infermers	150
Quadre 15. Exemple de matriu DACUM aplicat als infermers (continuació)	151
Quadre 16. Exemple realitzat a partir de la matriu DACUM	154
Quadre 17. Presentació clàssica d'una norma de competència	164
Quadre 18. Matriu de qualificació	171
Quadre 19. Matriu de la CNO proposada pel SENA de Colòmbia	172
Quadre 20. Mètodes de verificació d'evidències de competència	217
Quadre 21. Trets institucionals de la certificació a Europa	223
Quadre 22. Trets d'algunes experiències de la certificació a l'Amèrica Llatina	225
Quadre 23. Classificació de les competències genèriques en el Projecte Tuning	268
Quadre 24. Formulació de les competències genèriques emprat en el qüestionari del Projecte Tuning	259
Quadre 25. Formulació de les competències específiques emprat en el qüestionari del Projecte Tuning per als acadèmics en l'àmbit de les Ciències de l'Educació	260
Quadre 26. Nivells de competència en Matemàtiques	299
Quadre 27. Hipòtesi del camp d'observació: Sectors i subsectors professionals	304

Quadre 28. Hipòtesi del camp d'observació: Funcions	305
Quadre 29. Seqüència d'elaboració del Disseny Curricular dels Cicles Formatius	306
Quadre 30. Aspectes i elements bàsics tel Títol de Tècnic Superior en Condicionament Físic: De la identificació del títol a les realitzacions de les unitats de competència	307
Quadre 31. Aspectes i elements bàsics tel Títol de Tècnic Superior en Condicionament Físic: Evolució de la competència professional	309
Quadre 32. Aspectes i elements bàsics tel Títol de Tècnic Superior en Condicionament Físic: Posició en el procés productiu	310
Quadre 33. Presentació del perfil i les competències professionals del Conductor d'Activitats Físicoesportives en el Medi Natural	312
Quadre 34. Exemple de desenvolupament d'una competència professional en unitats de competència	312
Quadre 35. Identificació de les capacitats clau a partir d'una competència professional	313
Quadre 36. Exemple de desenvolupament d'una capacitat clau	313
Quadre 37. Exemple de determinació de l'àmbit professional i de treball dins d'un camp professional	314
Quadre 38. Exemple de determinació de l'àmbit funcional i tecnològic dins d'un camp professional	314
Quadre 39. Exemple de vinculació entre objectius i desenvolupament curricular	315
Quadre 40. Exemple de determinació dels objectius terminals d'un crèdit	316
Quadre 41. Exemple de desenvolupament dels continguts d'un crèdit	317
Quadre 42. Exemple de desenvolupament dels continguts d'un crèdit (continuació)	318
Quadre 43. Distribució del professorat d'Educació Física de Secundària de Catalunya, per gènere	324
Quadre 44. Proporció, per gènere, del professorat d'Educació Física de Secundària a Catalunya	324
Quadre 45. Proporció, de professorat d'Educació Física respecte al total de professorat de Secundària a Catalunya	324
Quadre 46. Característiques de la mostra (Boned et al., 2004)	327
Quadre 47. Competències de major rellevància per als recent llicenciats, segons els experts	327
Quadre 48. Les 10 competències més valorades pels experts	328
Quadre 49. Les 10 competències més valorades per al docent d'Educació Física segons els experts	329
Quadre 50. Tamany de la mostra (ANECA, 2004)	332
Quadre 51. Aplicació dels coeficients de ponderació	333
Quadre 52. Qüestionari utilitzat per a la valoració de les competències genèriques de la llicenciatura, en relació al perfil professional	334

Quadre 53. Competències generals més valorades. Dades globals. Resum de la comparació entre professorat universitari i professionals	334
Quadre 54. Competències generals. Comparació entre professorat universitari i professionals	335
Quadre 55. Competències generals més valorades en el perfil del professor d'Educació Física. Resum de la comparació entre professorat universitari i professionals	336
Quadre 56. Formulació de les competències específiques emprat en el qüestionari del grup de treball del Programa de la Convergència Europea (ANECA)	337
Quadre 57. Competències específiques més valorades en el perfil del docent d'Educació Física	339
Quadre 58. Mostra d'estudi per grups d'interès i durada de les entrevistes	367
Quadre 57. Comparació d'estudis sobre competències professionals del professor d'Educació Física, la proposta de competències docents de Perrenoud i la proposta categorial de la present tesi	490

Figures

	pàg
Figura 1. Caracterització de les competències	75
Figura 2. Desenvolupament de les capacitats i les competències	77
Figura 3. Vinculació entre aptitud, habilitat, competència i capacitat	83
Figura 4. Formulació del propòsit o funció clau d'una activitat productiva	129
Figura 5. Esquelet d'un mapa funcional	147
Figura 6. Procés d'avaluació i certificació de les competències	229
Figura 7. Interrelació entre professió, requeriments i qualificacions	235
Figura 8. Components i elements de la qualificació	236
Figura 9. Estructura del funcionament del projecte Tuning-Amèrica-Llatina	275

ANNEX (en CD)

A. Model de competències de l'ISFOL

B. Instruments de la CE per a la transparència de les qualificacions professionals

B.1. Europass Curriculum Vitae

B.2. Model de Currículum Vitae Europeu

B.3. Suplement del Títol

C. Qüestionaris de competències

C.1. Qüestionaris emprats pel Projecte Tuning (2003)

C.2. Qüestionaris emprats per l'ANECA (2004)

D. Proposta categorial completa