

Repensar la formació en CAFE des d'una perspectiva ètica i basada en les competències professionals

Enric M^a Sebastiani i Obrador

Actualment, el terme de competències ens apareix contínuament en l'àmbit dels recursos humans, i s'hi fa referència a l'hora de gestionar, de seleccionar o de formar a partir d'aquestes competències.

De totes maneres, 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 a la pràctica. Aquest és un problema complex que necessita un aclariment dels enfocaments conceptuals del terme i una anàlisi de les implicacions pràctiques derivades de cadascun d'aquests enfocaments.

Tenint en compte això, el text està organitzat al voltant de dos grans nuclis. El primer tracta d'aclarir el concepte de competències professionals i la necessitat de definir-les i el segon gran nucli, d'una banda, procura reflexionar sobre les funcions que se li atribueixen actualment a la universitat i, de l'altra, articula diferents reflexions al voltant de la pràctica docent, dels continguts d'aprenentatge i de les estratègies didàctiques que permetin capacitar els estudiants en CAFE per exercir la seva professió de forma competent i ètica.

1. Sobre les competències professionals

1.1. Aclariment conceptual

Segons Aneas (2003:2)¹, 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

1. Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Seminario Permanente d'Orientació Professional. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona. Pàg. 2.

determinada, un context social, polític i econòmic concret, etc.). La síntesi de les definicions de competències efectuada per Pérez Escoda (2001, 135)² aporta aquells elements més destacables del concepte al temps que es mostra compatible amb els tres enfocaments que es presentaran en el capítol següent:

- 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 dels 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 en qüestiona la transferibilitat.

Per a l'INEM (1995)³, 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 el conjunt de comportaments, capacitat d'anàlisi, presa de decisions, transmissió d'informació, etc., considerats necessaris per al ple desenvolupament de la tasca.

1.2. Diferents enfocaments

Les competències han anat evolucionant en el seu objectiu de donar resposta a aquests diversos requeriments. Gonzi i Athnasou (1996)⁴ van desenvolupar una classificació de les diverses conceptualitzacions i models teòrics segons el seu enfocament de resposta a aquests requeriments, classificació que ha estat recollida per Echeverría (2002)⁵ i que s'exposa esquemàticament a continuació.

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**.

En un moment següent, es va centrar l'atenció en els 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 pro-

2 Pérez Escoda (2001, 135). Formación Ocupacional. Projecte docent i investigador. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona. Pàg 135. On recull fins a 12 definicions diferents de competència en l'àmbit sociolaboral.

3 INEM (1995): Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Madrid.

4 Gonzi y Athanasou (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia. Mexico: Ed. Limusa.

5 Echeverría, B. (2002). Gestión de la Competencia de Acción Profesional. Barcelona: Universitat de Barcelona.

fessional, sinó que es va començar a fer recerca sobre les competències clau, aquelles competències que dotaven de flexibilitat, capacitat d'aprenentatge i superació, i tots aquells trets que es creien necessaris per arribar a ser aquest professional excel·lent.

Finalment s'ha arribat a conceptualitzar un enfocament de les competències de naturalesa holística i complexa, diverses conceptualitzacions de les quals 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.

Autors	Competències des de l'enfocament holístic
Le Boterf 1991	La Competència tècnica que implica els sabers (Saber) com a conjunt de coneixements generals o especialitzats tant teòrics com científics o tècnics, i les tècniques (Saber fer), 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 a expert, de les tasques i continguts del seu àmbit de treball. Així com els coneixements i destreses necessàries per dur-los a terme.
	La Competència metodològica implica la capacitat de reacció en 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, 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.
Echeverría 2002	La Competència tècnica (Saber), és a dir, estar en possessió de coneixements especialitzats i relacionats amb determinat àmbit professional, que permetin dominar, com a expert, els continguts i les tasques necessàries per a la seva activitat laboral.
	La Competència metodològica (Saber fer), 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 noves.
	La Competència participativa (Saber estar) 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 (Saber ser) suposa tenir una imatge realista d'un mateix, actuar d'acord amb les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions.
ISFOL 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.

Alguns dels models de competències de l'enfocament holístic adaptat del recull d'Aneas (2003)⁶

6 Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Seminario Permanente d'Orientació Professional. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona. Pàg. 3-4.

1.3. El model de competències de l'ISFOL

Aquest model és un dels que podria ubicar-se sota l'enfocament holístic o complex de competències professionals. Aquest model es caracteritza per intentar integrar els diversos components de competència que puguin satisfer els diversos i complexos requeriments que emergeixen en el complex context funcional, organitzatiu i estructural.

A principis dels anys 90, l'Institut Italià per a la Formació i el Treball Italià (ISFOL) va començar a treballar en un model conceptual sobre el qual fonamentar i articular el Sistema Nacional de Formació Professional d'Itàlia. Aquest sistema incorpora una estructura de formació i acreditació a partir de les Unitats de Capacitació que comprenien continguts, durada, modalitat de formació i criteris d'avaluació que segueix essent, avui, la base de la formació professional a Itàlia.

La competència professional, segons va conceptualitzar l'ISFOL, en Angeli (1997:24)⁷ comprèn tres components o macrocompetències: les competències bàsiques, les competències tecnicoprofessionals i les competències transversals.

La integració i èxit d'aquestes macrocompetències permeten a la persona estar en disposició dels coneixements i actituds per donar resposta als requeriments mínims quant a l'accés, desimboltura professional i integració en el sistema productiu de l'Estat italià.

1.3.1. Les competències bàsiques

L'ISFOL descriu les competències bàsiques com "*requisit fonamental per a l'ocupabilitat de les persones*" (Angeli, 1997:49)⁸ i constitueixen el "saber mínim" per a localitzar un treball, superar el procés de selecció i poder-hi accedir. Són unes competències substancialment independents del procés operatiu concret en què l'individu està obligat en l'exercici del seu treball. Però que són vitals per al ciutadà-professional, que ha d'acreditar-les com a prerrequisit d'accés a l'ocupabilitat, la formació i, en definitiva, al seu desenvolupament professional.

Angeli (1997:35)⁹ sintetitza que són uns coneixements genèrics (organitzatius, legislatius, econòmics, lingüístics, etc.) que poden ser transferibles, vàlids i comuns a diversos contextos, activitats laborals i tasques professionals, etc.

En síntesi, si plantejem accions per a la inserció professional, hem de considerar que la capacitació en aquestes competències bàsiques poden ser un factor decisiu a l'hora d'aconseguir èxit en aquesta fita.

1.3.2. Les competències tecnicoprofessionals

Les competències tecnicoprofessionals inclouen l'anàlisi i descripció de les

7 Angeli, F. (1997). Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 24.

8 Angeli, F. (1997). Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 49.

9 Angeli, F. (1997). Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 35

competències tècniques que són necessàries per a dur a terme els diversos processos i funcions professionals en els diferents sectors de l'activitat física i l'esport.

1.3.3. Les competències transversals

Les competències transversals són aquelles que, sense ser específiques d'una determinada activitat o posició laboral, "*depenen, en gran manera, que la persona tingui un comportament professional "hàbil" o "expert".*" (Angeli, 1997:50)¹⁰

Les competències transversals són destreses que permeten a l'individu desenvolupar i aplicar les seves pròpies competències en activitats diverses (transferència) i que impliquen factors tant cognitius, com afectius i comportamentals. Són considerades competències fonamentals per a capacitar la persona a treballar en diversos àmbits professionals perquè aconseguixi un resultat qualitativament superior.

Alhora, Angeli (1997:110)¹¹ exposa que aquestes competències estan agrupades en tres tipus d'operacions que el subjecte realitza:

- Diagnosticar les característiques de l'entorn i del procés.
- Establir una relació adequada amb l'entorn.
- Estar disposat a afrontar la tasca i l'entorn, ja sigui a nivell intel·lectual, afectiu o motor.

Diagnosticar, relacionar-se i afrontar representen tres grans competències caracteritzades per tenir un alt grau de transferibilitat en activitats i contextos diversos, cadascuna de les quals s'articula al voltant de competències més simples. El grau de domini i coneixement d'aquestes competències per part de la persona no solament determina la qualitat de la seva tasca, sinó que determina la capacitat de desenvolupar els propis recursos (consciència, cognició, representacions, elements d'identitat) a partir de la intencionalitat d'obtenir informació.

A continuació, es despleguen amb major profunditat cadascuna d'aquestes tres operacions o competències, seguint Angeli (1997)¹²:

a) Diagnosticar

Fer una diagnosi suposa efectuar un diagnòstic correcte de la situació en què un es troba, de les característiques, de les exigències que es presenten a l'individu, de les variables que puguin afectar les interaccions entre les persones i el seu treball. Són requisits fonamentals per a una tasca eficaç i és el que Angeli (1997:111) ha denominat "*representació funcional de la situació*"¹³.

10 Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi*. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 50.

11 Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi*. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 110.

12 Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi*. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol.

13 Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi*. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 111.

El factor clau d'aquesta competència, tal com afirma, radica en el fet que la qualitat de la representació de la realitat determina la qualitat de l'acció i de la conducta de les persones.

b) Relacionar-se

Es refereix a l'habilitat interpersonal centrada en aquells comportaments de relació directa amb d'altres i que contribueixen que els resultats d'aquestes relacions puguin esdevenir més eficaces.

Relacionar-se amb eficàcia amb altres pressuposa una atenció particular a les competències socials, enteses com a habilitats de naturalesa socioemocional (expressió i control de la emotivitat, gestió de l'ansietat, etc.) i cognitiva (interpretar la situació, percebre correctament els altres i la seva demanda) i comportamental amb vista a establir la relació. El valor d'aquesta competència radica en el fet que les relacions interpersonals puguin ser, a diversos nivells, situacions problemàtiques i, per tant, un aspecte crític a l'hora d'afrontar i resoldre problemes.

Dins la competència relacional es troba la competència comunicativa, un requisit bàsic i indispensable en qualsevol contacte interpersonal. Aquesta competència radica fonamentalment en la capacitat d'emetre i comprendre missatges verbals i no verbals, per a interpretar-los i integrar-los de manera correcta; així com de ser capaç d'adoptar una posició empàtica, abandonant posicions centralistes i essent capaç de percebre les diverses perspectives d'una situació determinada.

c) Afrontar

Aquesta competència capacita el subjecte per intervenir sobre un incident, succeït o problema i comptar amb probabilitats de resoldre'l. Això implica la construcció i implementació d'una estratègia d'acció. La competència d'afrontar està íntimament vinculada a la competència de diagnosticar, ja que el diagnòstic correcte de la situació pot permetre plantejar anàlisis, fites i estratègies realistes i factibles.

Competències transversals (CT)	
01 - Diagnosticar	01 - Diagnosticar la pròpia competència i actituds 02 - Diagnosticar problemes
02 - Relacionar-se	01 - Comunicar-se 02- Treballar en equip 03 - Negociar
03 - Afrontar	01 - Potenciar l'autoaprenentatge 02 - Afrontar i resoldre problemes 03 - Desenvolupar solucions creatives - Tenir iniciativa

Mapa de competències transversals (Angeli, 1997,32)⁴

14 Angeli, F. (1997). Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro. Roma: Isfol. Pàg. 32.

2. Sobre el canvi de cultura docent

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

A les universitats no els falten estímuls que els orientin cap al canvi¹⁵; el que probablement manca és voluntat seriosa de canvi i garantia que aquest contribuirà a la millora. Tal manca de nitidesa sobre el que es 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 recursos al professorat per a la promoció de la investigació o de la qualitat en la docència.

Hi ha, 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 que dediquen al segon d'aquests àmbits els 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 integraven els continguts necessaris i adequats i si la seva seqüència era 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 a 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 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 del professorat, que incorpori no només la preocupació sinó que doni resposta, segons Martínez, Buxarráis i Esteban (2003)¹⁶ a necessitats com:

- L'adaptació a la societat de la informació i de les tecnologies.

15 El 1999, a la ciutat de Bolònia, responsables de 29 països europeus van definir les bases per a l'inici del procés de creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior que culminarà l'any 2010. La Declaració de Bolònia inclou la definició de 6 objectius: (1) Adopció d'un sistema de titulacions fàcilment comprensible i comparable; (2) Adopció d'un sistema basat en dos cicles; (3) Implantació d'un sistema de crèdits comú; (4) Foment de la mobilitat d'estudiants i professors entre les diferents universitats europees; (5) Promoció de la cooperació europea en l'establiment de mesures que assegurin la qualitat i (6) Promoció de la dimensió europea de l'educació superior amb la finalitat d'assolir acords en aspectes com el desenvolupament curricular, la cooperació interinstitucional, i els programes integrats d'estudi, formació i investigació.

16 Miquel Martínez Martín, María Rosa Buxarráis Estrada y Francisco Esteban Bara (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. Article en línia. Consulta realitzada el 4 de juny de 2004.

- 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.
- L'atenció a la diversitat dels estudiants i la preocupació per assolir l'excel·lència acadèmica.
- La rendició de comptes, i l'establiment de fites, prioritats i indicadors, èxits en funció dels quals es puguin obtenir més recursos.
- La preocupació per la integració de la dimensió ètica en la formació universitària.

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 ser precís 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, segons Martínez, Buxarráis i Esteban (2003), 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 les informatives i 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 sols 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 perquè 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 a ciutadà (Vers un codi ètic de l'Esport, 2004¹⁷; Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

Es tracta d'atendre 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, i segons Monereo i Clariana (1993)¹⁸, 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. Però també trobem el vessant més social de la defensa explícita de la

17 Vers un codi ètic de l'Esport. (2004). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

18 Monereo, C.; Clariana, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.

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, 2001¹⁹; 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 institució.

2.1. Repensar els continguts d'aprenentatge

Tot projecte d'ensenyament necessita concretar les seves intencions educatives i sorgeix la primera pregunta: *Què cal ensenyar en CAPE en els pròxims anys?*

L'enfocament curricular actual aposta clarament per subratllar i destacar la importància d'uns continguts d'ensenyament que poden pertànyer a una responsabilitat més referida a efectes oficials i d'homologacions, etc. i d'altres que 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, 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 LCAFE²⁰.

Concretament, les característiques de la llicenciatura o del grau en Ciències de l'Activitat Física i l'Esport accentuen algunes qüestions creant espais didàctics específics i problemàtics sobre els quals intervenir tot cercant solucions. Veiem alguns d'aquests interrogants a partir dels proposats per Blázquez i Sebastiani (1995)²¹ i que poden il·lustrar el procés de reflexió al qual cal que abocar-se a l'hora de repensar els continguts basant-se en les competències professionals:

- En els últims temps, el nombre d'activitats físiques augmenta progressivament i el volum d'habilitats i de tècniques necessàries per exercir-les 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 els 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*

19 Martínez, M. i Bujons, C. (coords). (2001). *Un lugar llamado escuela*. Barcelona: Ariel.

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

21 Blázquez, D.; Sebastiani, E. M^o (1995). Com organitzar els continguts de l'Educació Física en la Reforma. En Full Informatiu del COPELFC. 15. COPELFC. Barcelona.

imprescindibles i quins, els opcionals o secundaris? És millor oferir pocs continguts però abordats amb profunditat, o molts, en els seus aspectes bàsics? Com cal optimitzar les TIC? Com cal considerar els ECTS?

- Els 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 un ensenyament ben encaixat. Però, *quines assignatures i/o continguts i com cal 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 sols 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, sobrecarreguin el programa amb continguts excessius. 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?*

Diferents autors fan referència al fet imprescindible de fomentar el desenvolupament d'estratègies personals d'aprenentatge que permetin saber com es coneix un contingut, és a dir, que desenvolupin la metacognició de l'estudiant (Nisbet i Shucksmith, 1987²²; Monereo i Castelló, 1997²³) i, a la vegada, defensen un increment en aquells coneixements que tenen naturalesa ètica que guïïn la construcció i el desenvolupament de les capacitats personals de l'ara estudiant i futur professional com a 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 a objecte i com a objectiu de la seva acció pro-

22 Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

23 Monereo, C.; Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

fessional 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 per al futur exercici professional en el nostre model de societat, de manera que atengui no tant les demandes a curt termini, i sí, per exemple, el desenvolupament de les competències professionals.

2.2. Repensar el rol docent

És de suposar que les tasques del docent han d'adquirir un nou significat ja que es converteix en quelcom més que en un simple transmissor de coneixement científic, perquè 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, de crear autèntics escenaris d'ensenyament i d'aprenentatge i, a més, que sigui una acció responsable i amb compromís ètic cap a aquest coneixement (Martínez, 1998²⁴).

Amb tot això, el docent universitari adquireix major importància o profunditat amb referència al seu rol pedagògic. Per un costat, el paper de gestor d'autèntics processos d'ensenyament i d'aprenentatge que se centrin a ensenyar a aprendre (Monereo i Castelló, 1997²⁵), 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 (1982²⁶, 1987²⁷) 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 per als seus estudiants.

Segons Martínez, Buxarráis i Esteban (2003)²⁸, 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;
- la de tutor o persona de referència tant per a consultes sobre el contingut del que ensenya com per a les de caràcter més general o, fins i tot, personal de l'estudiant.

24 Martínez, M. (1998). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1998.

25 Monereo, C.; Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa. Barcelona: Edebé.

26 Bandura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.

27 Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

28 Miquel Martínez Martín, María Rosa Buxarráis Estrada y Francisco Esteban Bara (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. Article en línia. Consulta realitzada el 4 de juny de 2004.

En els tres tipus de relació, el principi general és el de respecte a l'estudiant com a 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 a deure i com a dret, pressuposa el compromís de la discreció en relació amb tot allò que no s'ha de divulgar, i, en el cas de la relació de tutoria, reserva i discreció per no abordar el que no és necessari per al tema en qüestió.

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

2.3. Repensar l'escenari i les estratègies

Si seguim les aportacions de Bandaura (1982²⁹, 1987³⁰), els coneixements s'han de proporcionar mitjançant contextos d'ensenyament i d'aprenentatge en els quals 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 què es donen aquests valors són escenaris òptims d'aprenentatge ètic per modelatge, i contribueixen no sols 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 sols com a simple professional. El docent permet un tipus d'aproximació científica acompanyada de dubtes, sentiments, experiències viscudes i intuïcions.

És un tipus d'aproximació que, segons Martínez, Buxarráis i Esteban, F. (2003), 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 ètics a partir de la forma com abordem i coneixem allò que necessitem per al nostre exercici professional.

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, perquè només així es poden aprendre (Bandaura, 1982, 1987). Martínez, M.; Buxarráis, R.; Esteban, F. (2003) es refereixen concretament al respecte i al foment i cura de l'autonomia de l'estudiant, a la consideració del diàleg com a única forma legítima d'abordar les disparitats i els conflictes del tipus que siguin, i a la consideració com a valor de la diferència, no de la desigualtat. En societats plurals i diverses com les nostres necessitem apreciar aquestes qualitats com a 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

²⁹ Bandaura, A. (1982). Teoría del aprendizaje social. Madrid: Espasa Calpe.

³⁰ Bandaura, A. (1987). Pensamiento y acción. Barcelona: Martínez Roca.

de forma natural tant en les activitats acadèmiques (teòriques i pràctiques) com en les complementàries³¹. Només així seran apresos com a 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, una aula/pista 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. Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003³² consideren que l'aula/pista és un lloc on desenvolupar processos en què es gestionin de principi a fi situacions d'ensenyament i d'aprenentatge de naturalesa estratègica, on no sols s'aprenuin uns continguts, sinó que es fomenti com aprendre'ls i ser conscient del procés seguit en l'aprenentatge formant-hi part activa i responsable (Nisbet i Shucksmith, 1987³³; Monereo i Castelló, 1997³⁴).

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 sessions d'aula/pista han de 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 mateix temps, tot el grup comparteix 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 (Monereo i Castelló, 1997), 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 (Martínez, Buxarráis i Esteban, 2003).

L'aula/pista, com a 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 objec-

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

32 Miquel Martínez Martín, María Rosa Buxarráis Estrada y Francisco Esteban Bara (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. Article en línia. Consulta realitzada el 4 de juny de 2004.

33 Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.

34 Monereo, C.; Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

te d'anàlisi, etc. 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 pot utilitzar estratègies diferents de l'expositiva o interrogativa en la forma en què abordi o construeixi el coneixement.

La incorporació d'estratègies per al desenvolupament moral³⁵ en el si de les assignatures o seminaris pot possibilitar afegir qualitat ètica al procés d'ensenyament-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.

3. Conclusions

Segons el procés iniciat al 1999 amb la Declaració de Bolònia per a la creació d'un Espai Europeu d'Educació Superior i que culminarà l'any 2010, en poc temps ens veurem abocats a concretar la revisió de les formacions universitàries i, concretament, en les CAFE.

Comprendre el significat i les implicacions del concepte, enfocaments i models teòrics de competència professional, tot fent-ne una lectura ètica, s'ha de considerar clau per a la revisió de la formació i la capacitació dels futurs professionals del nostre àmbit. D'aquesta manera es podran articular programes i mesures que satisfacin els criteris de coherència interna, suficiència, pertinença i, en definitiva, aconseguir-hi una major eficàcia.

Per acabar, l'educació en la formació dels futurs professionals en l'àmbit de les ciències de l'activitat física i l'esport requerirà³⁶:

- Una concepció pluridimensional i humanística del professional (que interrelacioni la ciència, la tecnologia i la societat tot revitalitzant els valors humans).
- Un disseny i un desenvolupament curricular que parteixi de les competències i els valors professionals.
- Una vinculació estreta entre l'activitat acadèmica, la laboral i la de recerca.
- Un docent capacitat per actuar des del modelatge.
- Un clima universitari coherent amb l'educació que pretén.

BIBLIOGRAFIA

- Aneas, A. (2003). *Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional*. Seminari Permanent d'Orientació Professional. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Angeli, F. (1997). *Unità capitalizzabili e crediti formativi. Metodologie e strumenti di lavoro*. Roma: Isfol.

35 Debats, role-playing, dilemes morals...

36 Adaptat d'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*. Accessible en línia. Data de la consulta: 12.05.04.

- 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. Octubre-Noviembre de 2003. Organización de Estados Iberoamericanos. Aquesta ponència que es troba en línia fou presentada en un panell sobre educació en valors en el IV Congreso Iberoamericano de Superdotación y Talento, realitzat a Bogotá (Colòmbia) l'octubre de 2002. Data de la consulta: 12.05.04.
<http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/vivencia03.htm>
- Bandaura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bandaura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez, D.; Sebastiani, E. M^a (1995). *Com organitzar els continguts de l'Educació Física en la Reforma*. En Full Informatiu del COPLEFC. 15. Barcelona: COPL.EFC. 7-13.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de Acción Profesional*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gonzi, A.; Athanasou, J. (1996). *Instrumentación de la educación basada en competencias. Perspectiva de la teoría y la práctica en Australia*. Mexico: Ed. Limusa.
- INEM (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional ocupacional. Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional*. Madrid.
- Martínez, M. *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^a; Esteban, F. (2003). *La universidad como espacio de aprendizaje ético* 3. En Monografías Virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales. 3. Octubre-Noviembre de 2003. Organización de Estados Iberoamericanos. Article en línia accessible a <http://www.campus-oei.org/valores/monografias/monografia03/reflexion02.htm>. Consulta realitzada el 4 de juny de 2004.
- 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.
- Nisbet, J.; Shucksmith, J. (1987). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Pérez Escoda, N. (2001). *Formación Ocupacional*. Projecte docent i investigador. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- *Vers un codi ètic de l'Esport*. (2004). Barcelona: Universitat Ramon Llull.

ABSTRACT

Actualmente la palabra “competencias” es utilizada continuamente en el ámbito de los recursos humanos en relación con el desarrollo de procesos de gestión, selección o formación en función de esas competencias.

No obstante, con demasiada frecuencia se usa el término como un sustantivo más, sin prestar atención a los rasgos específicos que lo caracterizan, circunstancia

que puede propiciar confusiones en sus concreciones y aplicaciones prácticas. Éste es un problema complejo que hace preciso aclarar los enfoques conceptuales del término y analizar las implicaciones prácticas derivadas de cada uno de ellos.

Por todo ello, este documento se organiza en torno de dos grandes núcleos temáticos. En el primero, se clarifica el concepto de competencias profesionales y se argumenta la necesidad de definirlos; en el segundo gran núcleo, se reflexiona sobre las funciones que actualmente se atribuyen a la universidad y se articulan diferentes reflexiones sobre la práctica docente, los contenidos del aprendizaje y las estrategias didácticas que permiten capacitar a los estudiantes en CAFF para ejercer su profesión de forma competente y ética.



At present, the term 'competences' appears continuously in the field of human resources and people refer to them when managing, selecting or training.

Nevertheless, this term is much too used as another noun, without paying attention to the features that really characterize it, which can lead to confusions in its concretions and practical applications. This is a complex problem that needs a clarification of conceptual approaches to this term and an analysis of the practical implications that derive from each one.

According to this, the text is organised around two big areas. The first one aims at clarifying the concept of professional competences and the need to define them; and the second area aims at reflecting on the roles that at present they are attributed with at university, and sets different reflections around the teaching practice, learning contents, and didactic strategies that allow us to empower CAFF students to develop their profession in a competent and ethical manner.



Actuellement, le terme compétences apparaît continuellement dans le domaine des ressources humaines. Il est utilisé dans la gestion, la sélection ou la formation sur la base de ces dernières.

Dans tous les cas, ce terme est utilisé trop souvent comme substantif, sans considérer les attributs qui le caractérisent réellement, ce qui peut entraîner des confusions en termes de concrétions et d'applications dans la pratique. C'est un problème complexe qui nécessite un examen des approches conceptuelles du terme et une analyse des implications pratiques dérivées de chacune d'elles.

En fonction de cela, le texte est organisé autour de deux grands axes. Le premier axe tente d'expliquer le concept de compétences professionnelles et le besoin de les définir et le deuxième axe incite à réfléchir sur les fonctions attribuées actuellement à l'université et articule différentes réflexions autour de l'enseignement, des contenus des apprentissages et des stratégies didactiques qui permettent de délivrer aux étudiants le diplôme CAFF leur permettant d'exercer leur profession de façon compétente et éthique.