

Conceptes clau i estat de la qüestió en l'estudi de les competències professionals del professorat d'educació física

Enric M. Sebastiani i Obrador

Sens dubte, ens trobem immersos en un moment de gran dinamisme i de canvis en el marc de l'educació superior, que no solament afecta Europa, sinó que depassa les seves fronteres. Aquests canvis tenen l'origen en 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, quant a la identificació dels objectius de l'ensenyança i a la selecció dels continguts, les activitats, la metodologia i les estratègies d'avaluació. Es fa necessari revisar el rol del docent i el de l'alumne a partir dels nous paradigmes que plantegen una educació molt més centrada en els estudiants i basada en competències.

Després de la recerca realitzada¹, ens proposarem "analitzar fins a quin punt

¹ Dins del Programa d'Investigació en Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport de la FPCEE Blanquerna, i que va concloure amb el treball de recerca *Les competències*

l'enfocament de les competències professionals pot contribuir a millorar els processos formatius en el marc de l'educació superior de manera que, de forma òptima, la formació s'ajusti amb les necessitats socials i laborals" (2005:17) i, per tant, calia fer una aproximació al concepte i als enfocaments actuals de les competències professionals, i ensems cercar experiències i estudis al seu voltant, en concret, en l'àmbit de la docència de l'educació física a l'ensenyament secundari a Catalunya.

Així doncs, després de la revisió de treballs extrets de diferents fonts i autors sobre el concepte i els enfocaments de les competències professionals (Hayes, 1985; NVCQ, 1985; Jessup, 1991; Bunk, 1994; Le Boterf, 1993, 1994, 1996, 1997, 1998; Belisle i Linard, 1996; Gonzci i Athanasou, 1996; Mertens, 1996; Montmollin, 1996; Ducci, 1997; Ginisty, 1997; Ferrández, 1997; Agudelo, 1998; Kochanski, 1998; Pinel, 1988; Malpica, 1999; Tejada, 1999a, 1999b; Levy-Leboyer, 1996, 2003; Pérez Escoda, 2001; OCDE, 2002; Prieto, 2003; Miranda, 2003; Aneas, 2003; Jones i More, 2004; Cejas, 2004; Vargas Zúñiga, 2004 i Riera, 2005; entre els més significants) vàrem poder verificar la polisèmia del concepte *competència professional* i la dificultat davant la necessitat d'utilitzar-lo.

Malgrat tot, entenem que aquest terme fa referència, bàsicament, a les atribucions, funcions, tasques i rols d'un treballador per poder 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 un recurs clau de cara a la competitivitat, el desenvolupament i l'assoliment de l'èxit dins de les organitzacions. A la vegada, són vistes com a requisits essencials de la persona per a la seva eficàcia professional i imprescindibles per a la política de recursos humans de les organitzacions, les empreses i les institucions i, especialment, de la formació.

D'altra banda, aquest terme porta implícita una gran complexitat, ja que es tracta d'un concepte intangible, atès que no es veuen les competències, sinó les persones competents, la qual cosa implica evidents dificultats en l'ús general i en l'avaluació del terme.

Una vegada analitzats els diferents enfocaments que s'han donat i que es donen sobre les competències professionals, ens situem més a prop d'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, tant el mateix procés d'adquisició i de demostració com la mateixa acceptació evolucionen cap a l'increment efectiu de la capacitat per a posteriors millores o per adquirir noves competències.

Així doncs, com a punt de partida, 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; com un conjunt adquirit a través de l'experiència (formativa i professional) i que permet al subjecte resoldre'l autònomament i adaptar-se a les necessitats i als requeriments de contextos concrets.

Coincidint amb una visió més humanista de l'educació superior, es pretén fugir d'un plantejament excessivament orientat a l'eficàcia i a l'assoliment de l'èxit laboral, malgrat que és un element que no es pot obviar. Amb això es vol dir que les competències van més enllà d'una pura especialització tècnica, i inclouen 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.

A més, les competències i les habilitats s'aprenen, i el seu centre de transmissió, adquisició i realització es pot trobar dins de les pràctiques tant formals com informals de la vida quotidiana o professional, sigui explícitament, sigui tàcitament.

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.

Així, segons aquests estudis, la formació inicial o de grau, amb una visió o una projecció polivalents, hauria d'apostar més per les competències genèriques (transversals, bàsiques, socials, participatives), mentre que l'atenció a la formació de postgrau i continuada hauria d'estar més en consonància amb les competències específiques (tècniques), malgrat que també pugui centrar-se en l'in-

crement o el desenvolupament d'algunes competències generals. I quedarien sense ubicar, amb prou claredat, les que són de caire més metodològic.

Però la complexitat de l'enfocament de les competències no acaba únicament en la seva conceptualització o classificació, sinó que sorgeixen nous problemes com el de la seva identificació i avaluació.

En aquesta direcció, tal com ja hem comentat, al llarg del treball de recerca hem analitzat els diferents mètodes que s'empren per identificar les competències professionals d'una determinada ocupació o d'un lloc de treball. D'entre tots ells, destaca i gaudeix d'un ampli reconeixement internacional el que s'utilitza en el Projecte Tuning.

Creiem que el mètode emprat pel Projecte Tuning, i dut a terme en diferents fases, ha estat l'inspirador d'altres experiències, sovint de caràcter nacional o regional, i ensems 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.

El Projecte Tuning, que sí que ha treballat l'àrea temàtica de les ciències de l'educació, no ha fet un apropament a l'àmbit específic de l'educació física. Malgrat que moltes de les conclusions del projecte hi són vàlides i comunes, té unes característiques pròpies i particulars, que en requeririen una anàlisi específica. Aquesta anàlisi de l'ocupació del docent en educació física a l'ensenyament secundari a Catalunya es podria convertir en la base per a l'elaboració dels programes de formació, i no només de les normes o dels marcs de referència.

Així, creiem que 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 torn, la base per a l'elaboració dels currículums de formació basats en competències professionals.

En els 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 no 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 procediments amb orientació a la formació els hem trobat en els mètodes DACUM, AMOD i SCID.

Tal com hem comentat amb anterioritat, un aspecte fonamental en la formació és la correspondència necessària entre les competències requerides en les diferents ocupacions i els continguts dels programes formatius. Això ha de contribuir a reduir la distància entre la formació i la realitat professional i, en canvi, no hauria de provocar, com a voltes succeeix, que la formació en el marc de l'educació superior evolucioni en sentits i direccions no sempre coincidents amb les necessitats professionals i socials.

Al llarg del treball de recerca vàrem destacar diverses experiències que han permès fer un seguiment del procés adoptat en l'elaboració del currículum a partir de les competències identificades. En particular, podem fer referència a la metodologia utilitzada per CONALEP, SENAI, SENA, INTECAP i l'INEM, el MEC i el Consell Català de l'Esport al nostre país, 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 adequats per fer realitat el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida. A més, d'aquesta manera contribueix al fet que les normes de competència serveixin com a referent d'actuació professional a partir del qual sigui factible avaluar el grau de desenvolupament d'un treballador, o autoavaluar-se, i detectar les àrees de competència en les quals necessita millorar per ser considerat competent.

Sobre la base d'aquests fets, ens sembla fonamental, en l'elaboració dels currículums de formació, establir tant els elements i els criteris de competència com les evidències, que poden esdevenir orientadors per a l'especificació d'objectius de la formació i d'aprenentatge per a cadascun dels mòduls definits. Així, d'una banda, els ocupadors sabran què poden esperar d'un programa de formació basat en una norma de competència o marc de referència i, de l'altra, els mateixos estudiants sabran quin és el contingut formatiu i quins són els requeriments que necessiten i, doncs, la competència afavorirà l'autoregulació dels aprenentatges per part dels alumnes i dels professionals.

Al seu torn, l'avaluació de les competències adquireix una dimensió molt més objectiva quan es realitza comparant-la amb un marc de referència o norma de competència laboral, ja que el desenvolupament es verifica en relació amb el seu contingut, obviant eventuals elements subjectius i facilitant la mobilitat. Per tant, els professionals hauran de conèixer el marc de referència a partir del qual seran avaluats. Tenir una eina d'aquestes característiques beneficiaria l'administració -en l'avaluació del cos docent d'educació física i del de les altres disciplines-, els directors dels centres educatius -en l'avaluació i requeriments al

seu professorat-, els centres universitaris -tant en la definició i concreció dels estudis de grau, postgrau i formació continuada com de la seva avaluació-, el propi professor d'educació física -per autoregular la seva actuació i formació sobre la base dels estàndards- i la societat en general, en oferir referents per a la comprensió i la valoració de la tasca dels diferents professionals.

Dins d'aquesta concepció, l'avaluació basada en competències hauria de fer un salt valent i ser entesa 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 tenint en compte que poden haver estat adquirides com a conseqüència de períodes formatius formals o fruit de les pròpies vivències i experiències professionals. Així, 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 que s'ha comprovat que existeix una manca d'univocitat en la consideració de tots aquests elements, hem de constatar que les competències s'han convertit en un element emergent definidor de les titulacions.

Encara que resten per resoldre totes aquestes qüestions, ens veiem abocats a la construcció d'un espai europeu d'educació superior (EEES), organitzat conforme a certs principis com la qualitat, la mobilitat, la diversitat, la competitivitat, etc., i que no pretén, de cap manera, 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 perquè les universitats europees esdevinguin més atractives i competitives internacionalment.

Per impulsar aquest procés de convergència en el marc universitari espanyol, la 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 en 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, sobre les quals recau la principal responsabilitat per aconseguir l'objectiu d'adaptació a l'EEES.

En l'actualitat, per ocupar un lloc en 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, tant en l'àmbit local com en el 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, tot establint que aquests objectius han de ser dinàmics i plantejats d'acord amb les necessitats de la societat i de l'ocupació. Aquests 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, que exigeix més protagonisme i quotes més altes de compromís, ja que és l'estudiant qui ha d'adquirir les habilitats, les destreses i les competències, tot desenvolupant les seves capacitats. Així mateix, es possibilitarà la innovació a través de l'elaboració de nous materials d'ensenyament, que facilitin els processos d'ensenyament i aprenentatge i d'avaluació.

Al llarg d'aquest estudi hem descrit altres tipus d'experiències al voltant de les competències, que faculden la seva aplicació i execució eficient en un context real, personal, social i/o professional. Per aquesta raó s'han abordat projectes com el PISA, que pretenen esbrinar si l'escola proporciona a l'alumnat els estris bàsics necessaris, no només respecte al domini del currículum escolar, sinó també per afrontar, amb possibilitats d'èxit, el seu futur laboral i, en conseqüència, s'estudia allò que es refereix a les destreses i als coneixements necessaris en la vida adulta.

A la llum dels últims estudis i treballs cercats (Mestre, 1985; Durán, et al., 1988; Martínez del Castillo, 1991, 1992; 1995, 1998; Vera i Hernández, 1998; Puig i Viñas, 2001; Jiménez Soto, 2001; IPP-UEM, 2001; Rivadeneyra, 2003; González i Contreras, 2003; Carratalá, Mayorga, Mestre, Montesinos i Rubio, 2004; Boned, Rodríguez, Mayorga i Merino, 2004) en l'àmbit de les Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport (CAFE), la sortida professional més estesa i generalitzada és la docència en el camp de l'educació física.

Malgrat això, no hem trobat estudis ni treballs, ni els projectes endegats per l'ANECA,² que analitzin i proposin aquests marcs de referència –com s'ha fet per als tècnics d'esports– i que descriguin 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

² Amb un concepte clar de competència professional i amb el contrast de diferents agents.

que ja existeixen en l'actualitat, pressuposant que no s'ajusten adequadament als requeriments actuals d'aquests professionals.

En un posicionament alarmantment contradictori, ens adonem que el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE)³ 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 físiques⁴, i 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 qualitat que nosaltres defensem.

A Catalunya, en una línia amb voluntat constructiva, el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, en col·laboració amb altres comunitats autònomes, ha endegat un treball que l'ha conduït a la identificació de les competències bàsiques en educació física, i n'ha pres un acurat posicionament, tot i ser limitat, com a pas previ per definir la funció docent. Aquest procés ens sembla del tot pertinent i oportú.

Podem definir el llicenciat competent en CAFE de la manera que segueix: "Persona responsable i amb confiança en ella mateixa, plena d'iniciativa i de capacitat per innovar els processos en els quals intervé, utilitzant com a mitjà la creativitat i l'automotivació. Té habilitats per a la presa de decisions i per a la planificació dels projectes o tasques que desenvolupa, amb els quals s'identifica plenament. Així mateix, 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 al., 2004:5). Amb aquesta definició 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.

En aquest moment del recorregut de la investigació que vol desembocar en la tesi doctoral, no pretenem ni estem en condicions de definir les competències i les habilitats que han de caracteritzar els professors d'educació física competents; però un bon professor probablement aconseguirà, entre altres coses, que

³ És la nova denominació establerta per la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* per a l'antic INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación).

⁴ El document íntegre *La evaluación de la educación física en la educación primaria* de M. Jesús Pérez Zorrilla, Jaime García-Gallo, Guillermo Gil Escudero i Jesús Alonso Abad (col·laborador) és accessible a <http://www.ince.mec.es/ef/>. Data de consulta: 14 de juny de 2005.

els seus alumnes aprenguin i desenvolupin capacitats que depassin les parets dels centres educatius i que, a més, gaudeixin fent-ho.

Després de tot el que hem dit fins ara, considerem necessari seguir l'estudi en aquesta direcció i continuar avançant, possiblement, tot iniciant un primer procés per a la identificació de les competències dels professors d'educació física. Més endavant, haurem de disposar d'elements per a la reflexió i la revisió dels elements bàsics de la seva formació, inicial i continuada, amb l'objectiu de poder disposar d'una oferta educativa prou coherent, de manera que possibiliti tenir uns professors d'educació física ben dotats per al seu exercici professional.