

# LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A L'ESCOLA: DE LA CONCEPTUALITZACIÓ A LA POSADA EN PRÀCTICA. UN CAMÍ PER EXPLORAR

Joan Teixidó Saballs<sup>1</sup>  
*Universitat de Girona*

Núria Felip Jacas  
*Universitat de Girona*

M'ho varen contar i ho vaig oblidar.  
Ho vaig veure i ho vaig entendre.  
Ho vaig fer i ho vaig aprendre.  
CONFUCI, 551-479 aC

## RESUM

El temps de canvis constants que ens ha tocat viure en aquest inici del segle XXI ha provocat una gran sacsejada en el món de l'educació. Tenint en compte que el màxim convenciment del moment present és que res del que anem aprenent o vivint és immutable, cal ser conscients més que mai que ja no és important només «saber-ne molt», sinó «saber aplicar» tot allò que anem aprenent per continuar aprenent més, per poder refer aprenentatges anteriors i per no tenir-ne mai prou... El terme *competència* (o el fet de ser competent en una matèria) recupera el vell (però també bell) concepte d'educació integral, posant especial èmfasi en la mateixa persona i en les necessitats que el món canviant li va «imposant» però sobretot fent especial atenció en la recerca d'estratègies per anar resolent tot el que es va trobant en la seva quotidianitat, malgrat que no tingui res a veure amb el que un dia va aprendre. Tot això implica un gran canvi en el dia a dia de les escoles, que per primera vegada incideix directament a les aules. Canvi que cal viure com un veritable repte. El major repte dels nostres temps.

PARAULES CLAU: competència, competències bàsiques, currículum escolar.

1. L'article integra i desenvolupa dues aportacions anteriors realitzades en el marc del treball amb la Xarxa Cb. Són aquestes:

Les CB a l'escola: elements de fonamentació (i):

[http://www.joanteixido.org/doc/CB/elements\\_fonamentacio.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/elements_fonamentacio.pdf).

Programar per competències: elements de fonamentació (ii):

[http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar\\_per\\_competencies.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf).

KEY SKILLS IN SCHOOLS:  
FROM CONCEPTUALISATION TO IMPLEMENTATION. A PATH TO  
EXPLORE

ABSTRACT

The times of constant change that we are experiencing in the early 21st century have caused a major shake-up in the world of education. Bearing in mind that the greatest maxim of the present time is that everything we learn or experience is likely to change, it is essential to be more aware than ever that it is important not only “to know a lot”, but also “to know how to apply” everything we learn to carry on learning more, to refresh previous learning and never to have enough. The term “competence” (the fact of being competent in a subject) draws on the old (and fine) concept of integral education, placing particular emphasis on the person and the needs that the changing world imposes on him or her, and above all, paying particular attention to research into strategies aimed at resolving all the issues that he or she comes up against in his or her daily life, despite the fact that such issues may not bear any relation to what he or she may have learnt. All of this involves a major change in the day-to-day operation of schools and, for the first time ever, it impacts directly on the classroom. A change should be experienced as a true challenge. The greatest challenge of our times.

KEYWORDS: competence, key skills, school curriculum.

La introducció definitiva de les competències bàsiques a l'escola (a la Llei orgànica de la qualitat de l'educació —LOCE—, ja se'n parlava però mai no es va desenvolupar) es produeix amb la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació. El text legal concep el currículum com el «conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació per a cadascun dels ensenyaments reglats» (art. 6.1) i defineix la competència com «allò que una persona jove ha d'haver desenvolupat a la fi de l'escolarització obligatòria per aconseguir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida activa d'una manera satisfactòria i adoptar una actitud d'aprenentatge permanent al llarg de tota la vida». Suposa la incorporació d'un component nou al currículum (les competències) que s'afegeix als que ja hi havia: objectius d'etapa i d'àrea; continguts, criteris d'avaluació, etc.

El Govern de la Generalitat de Catalunya, d'acord amb les competències plenes en matèria educativa que li són reconegudes, ha ordenat el currículum d'educació primària (Decret 142/2007, DOGC núm. 4915) i d'educació secundària obligatòria (Decret 143/2007, del mateix diari oficial), tot definint les competències bàsiques que els alumnes han d'adquirir al llarg de l'escolarització així

com el currículum d'educació infantil (Decret 181/2008, DOGC núm. 5216), en què introdueix el terme *capacitats*. Per a cadascuna de les àrees i matèries, els decrets determinen les competències que els són pròpies; la contribució a l'adquisició de les competències bàsiques, els objectius (per al conjunt de l'etapa) i els continguts i criteris d'avaluació per a cadascun dels cicles. A partir d'aquests referents, els centres han de fer el desplegament curricular, tot fent ús dels marges d'autonomia de què disposen per tal d'adequar l'acció educativa a les possibilitats i a les característiques de cada context i de cada alumne.

Certament, la introducció de les competències bàsiques (CB) planteja llums i ombres. Ara es tracta de comprendre-les en profunditat per tal d'afavorir-ne l'adquisició. Aquest ha estat el nord que ens ha guiat en el disseny del monogràfic i, també, d'aquesta primera aportació. Per treballar-les, primer de tot cal comprendre-les, cal donar resposta a qüestions bàsiques: què són les competències?, per què apareixen?, quines són?, fins quan duraran?, són una novetat?... per tal de plantejar-nos, a la darrera part del text, alguns dels principals reptes que ens deparen.

## 1. QUÈ SÓN LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES?

El concepte de *competència* va començar a utilitzar-se els anys setanta, sobretot en l'àmbit laboral. A Anglaterra, ja durant els anys vuitanta, es va valorar l'aplicació de l'enfocament basat en competències com una eina útil per a millorar la qualitat i l'eficàcia en termes de formació. Es va posar de manifest que el sistema educatiu valorava més l'adquisició de coneixements que no pas la seva aplicació i es va veure la necessitat de reformar el sistema. Es tractava de transformar el concepte tradicional d'ensenyament basat en l'adquisició de coneixements, en un concepte modern d'aprenentatge basat en la capacitat de resoldre situacions al llarg de tota la vida. A partir dels anys noranta, la Unió Europea i l'OCDE van promoure diversos estudis i projectes per contribuir al desenvolupament de l'enfocament competencial i, avui dia, és un tema d'actualitat en el món educatiu.

Per tal d'aprofundir el concepte, pot resultar molt útil considerar algunes definicions:

1. «Les competències representen una combinació dinàmica de coneixements, comprensió, capacitats i habilitats. Fomentar les competències és l'objecte dels programes educatius. Les competències es formen en diverses unitats del curs i són avaluades en diferents etapes. Poden estar dividides en competències

relacionades amb una àrea de coneixement (específiques d'un camp d'estudi) i competències genèriques (comunes per a qualsevol curs)» (Tuning Educational Structures in Europe II, 2006).

2. «Una competència és més que coneixement i destreses. Implica l'habilitat de satisfer sol·licituds complexes mobilitzant recursos psicosocials (incloses destreses i actituds) en un context particular i recurrent-hi. Per exemple, l'habilitat per comunicar-se de manera eficaç és una competència que pot requerir de l'individu el coneixement de la llengua, destreses tecnològiques pràctiques i certes actituds cap aquells amb els quals ell o ella s'està comunicant» (OCDE, 2005).

3. «S'entén per *competència* la capacitat d'utilitzar els coneixements i les habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació» (Decret 142/2007, article 8.1 i Decret 143/2007, article 7.1).

La competència posa èmfasi en la capacitat de posar en pràctica d'una manera integrada els coneixements, aptituds i trets de la personalitat que permeten resoldre situacions diverses. Va més enllà del «saber» (coneixements teòrics), el «saber fer» (coneixements pràctics o aplicats) i les actituds (compromisos personals) ja que inclou, com a novetat, el «saber ser» i el «saber estar» (Jiménez Benítez, 2007).

Les competències bàsiques, anomenades també *competències clau*, representen un grup de coneixements, habilitats, actituds, valors ètics, emocions... que tota persona necessita per al seu desenvolupament i satisfacció personals. I per tant és important que s'aconsegueixin en acabar l'escolarització obligatòria. Són transferibles i multifuncionals (Garagorri, 2007). Transferibles, perquè són aplicables a múltiples situacions i contextos, tant de l'àmbit acadèmic, com familiar, lúdic, laboral, social i personal. I multifuncionals, perquè poden ser utilitzades per aconseguir molts i variats objectius, resoldre multiplicitat de problemes i dur a terme gran quantitat de tasques.

Tenen un caràcter dinàmic i il·limitat. El grau de perfectibilitat de les competències no té límits, ja que es tracta d'un continu en el qual cada persona va responnent de manera dinàmica en funció de múltiples variables al llarg de tota la vida. S'entén que una persona és competent quan és capaç de resoldre un problema amb mitjans propis. Per tant, serà «més» competent com «millor» resolgui la tasca en qüestió o el problema que se li planteja en un determinat moment.

Es fonamenten en el seu caràcter interdisciplinari o transversal: les competències integren aprenentatges procedents de diferents disciplines acadèmiques.

I, finalment, són un punt de trobada entre la qualitat i l'equitat: creen tot

un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals de l'època en què vivim (qualitat), i alhora es pretén que siguin assolides per tot l'alumnat (equitat).

## 2. PER QUÈ HAN APAREGUT?

Les raons que porten a introduir les CB al currículum escolar són educatives (la necessitat de vincular la formació escolar als reptes i demandes de la vida en la societat del segle XXI) i conjunturals (s'inscriuen en el marc d'un moviment col·lectiu que es du a terme a diversos països europeus caracteritzat per una creixent preocupació pels resultats).

Des del primer punt de vista assenyalat, quan donem una ullada a les pràctiques d'ensenyament-aprenentatge que es duen a terme a les escoles i els instituts advertim que, tradicionalment, s'ha atorgat més importància als coneixements que no pas a la capacitat per aplicar-los a situacions pràctiques. Hi ha un predomini del saber sobre el fer, de la teoria sobre la pràctica. Es parla molt de la formació integral de la persona en totes les seves dimensions però, en la realitat, hi ha un predomini clar (a vegades, aclaparador) dels aspectes cognoscitius. Ara bé, és això el que necessiten els nois i noies per incorporar-se amb garanties d'èxit a la societat? Sembla que no o, almenys, sembla que no és suficient. Tots coneixem persones (nosaltres mateixos) que han adquirit un munt de coneixements que no saben aplicar a situacions quotidianes. Els poden haver adquirit; poden haver *demonstrat* que els posseeixen en un examen o en una prova oficial... però no són capaços d'aplicar-los quan els necessiten. És més, no són capaços d'identificar les situacions en les quals els podrien ser d'utilitat per tal de recórrer-hi en el moment oportú. No es tracta de canviar els continguts escolars, sinó de plantejar-ne l'aprenentatge des d'una perspectiva funcional, posant èmfasi en l'aplicabilitat als diversos contextos.

Des d'aquest punt de vista, la Unió Europea ha dut a terme un seguit d'actuacions dirigides a la construcció d'un marc europeu comú en l'àmbit educatiu. Entre les més conegudes cal esmentar el projecte «Definition and Selection of Competencies» —DeSeCo— (2005), que estudia la societat del coneixement a 12 països europeus i identifica tres grups de competències clau i el projecte «Tuning» (2003), que s'ha pres com a model de referència per a la reforma de l'espai europeu d'educació superior. Tot plegat fa que el 2006 el Parlament Europeu aprovi una recomanació dirigida als estats membres titulada «Competències clau per a l'aprenentatge permanent, un marc de referència europeu» en la qual s'estableix l'existència de vuit competències clau amb la pretensió que constitueixin els eixos

estructuradors dels currículums als diversos estats. A Catalunya, aquests plantejaments van ser recollits per la Llei orgànica d'educació (LOE) i, posteriorment, han estat desenvolupats per les diverses comunitats autònomes.

### 3. QUINES SÓN?

Per a l'educació obligatòria en el marc de la proposta de la Unió Europea, s'identifiquen les vuit competències bàsiques següents:

#### 3.1. COMPETÈNCIES TRANSVERSALS

##### 3.1.1. *Competències comunicatives*

##### 3.1.1a. Competència comunicativa lingüística i audiovisual

Les persones van construir el seu propi pensament a partir de les interaccions quotidianes amb els altres. Per aquest motiu, la comunicació esdevé fonamental en la construcció del coneixement de qualsevol persona.

La competència fa referència a la utilització del llenguatge com a instrument de comunicació oral i escrita, de representació, interpretació i comprensió de la realitat, de construcció i comunicació del coneixement i d'organització i autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.

El desenvolupament d'aquesta competència comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional, almenys, d'una llengua estrangera.

##### 3.1.1b. Competències artística i cultural

Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i de plaer i considerar-les com una part del patrimoni dels pobles.

També es refereix tant a l'habilitat d'apreciar l'art i altres manifestacions culturals i de gaudir-ne, com a l'ús de diferents recursos per a creacions pròpies. Implica un coneixement bàsic de les diferents manifestacions artístiques, l'aplicació de diferents habilitats, una actitud oberta, respectuosa i crítica vers la diversitat d'expressions artístiques i culturals, el desig de cultivar la pròpia capacitat estètica

i creativa i un interès per participar en la vida cultural i contribuir, en la mesura del que sigui possible, a la conservació del patrimoni cultural i artístic de l'entorn.

### 3.1.2. *Competències metodològiques*

#### 3.1.2a. Tractament de la informació i competència digital

Consisteix a disposar de les habilitats necessàries per cercar, obtenir, processar i comunicar informació, i per transformar-la en coneixement. Incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió en diferents suports, que inclouen la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se.

És una competència transversal que cal atendre i particularitzar en cadascuna de les àrees curriculars.

El desenvolupament d'aquesta competència implica ser una persona autònoma, eficaç, responsable, crítica i reflexiva, per poder seleccionar, tractar i utilitzar la informació trobada i les seves fonts.

#### 3.1.2b. Competència matemàtica

La competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (nombres, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; l'elaboració de la informació mitjançant eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; i la posada en pràctica de processos de raonament que condueixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació.

La competència matemàtica és necessària en la vida personal, escolar i social, ja que sovint cal analitzar, interpretar i valorar informacions de l'entorn en què és indispensable l'ús de les eines matemàtiques.

#### 3.1.2c. Competència d'aprendre a aprendre

Consisteix a disposar d'habilitats per a iniciar-se en l'aprenentatge i ser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma al llarg de tota la vida.

Té dues dimensions bàsiques:

a) L'adquisició de la consciència de les pròpies capacitats (intel·lectuals, físiques, emocionals...).

b) La disposició d'un sentiment de competència personal que té a veure amb la motivació, la confiança en un mateix i el propi gust per aprendre.

Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per a conduir, gestionar i controlar el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. És la competència metodològica que, d'alguna manera, guia les accions i el desenvolupament de totes les altres competències bàsiques.

### 3.1.3. *Competències personals*

#### 3.1.3a. Competència d'autonomia i iniciativa personal

Aquesta competència fa referència a l'adquisició de la consciència i l'aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals que s'interrelacionen, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement d'un mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'elegir, de calcular riscos i d'afrontar els problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre dels errors i d'assumir riscos.

L'autonomia i la iniciativa personal suposen la capacitat d'imaginar, d'emprendre, de desenvolupar i d'avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i esperit crític.

#### 3.1.4. *Competències específiques centrades a conviure i habitar el món*

##### 3.1.4a. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

És l'habilitat per interactuar amb el món físic, tant en els aspectes naturals com en els generats per l'acció humana. Possibilita la comprensió de successos, la predicció de conseqüències i la realització d'accions dirigides a la millora i la preservació de les condicions de vida pròpia, de les altres persones i de la resta d'éssers vius.

La mobilització dels sabers escolars, que han de permetre a l'alumne comprendre la societat i el món en què es desenvolupa, fa que superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiar-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i per dirigir reflexivament les accions cap



a la millora. En definitiva, actualitza el conjunt de competències per fer un ús responsable dels recursos naturals, tenir cura del medi ambient, realitzar un consum racional i responsable i protegir la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones.

#### 3.1.4b. Competència social i ciutadana

Fa possible comprendre la realitat social en què vivim, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, i comprometre's a millorar.

Integra coneixements diversos i habilitats complexes que permeten participar, prendre decisions, escollir com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades.

El desenvolupament d'aquesta competència suposa comprendre la realitat social en la qual s'està immers, afrontar la convivència i els conflictes que se'n puguin derivar, utilitzant el judici ètic basat en els valors i les pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, d'una manera responsable.

## 4. QUINA INCIDÈNCIA TINDRAN EN LA PRÀCTICA EDUCATIVA?

La irrupció de l'enfocament competencial ha fet que, darrerament, se'n parli molt. Està bé que sigui així; vol dir que genera inquietud i interès. Ara bé, quan donem una ullada retrospectiva a les diverses concepcions curriculars, des de la Llei general d'educació —LGE— (1970) fins actualment, constatem que els canvis curriculars, impulsats des del centre del sistema, tenen una feble incidència a les aules. A final dels anys setanta, en plena transició, el currículum (que aleshores es denominava *programa*) es materialitzava en unes llistes dels temes que s'havien de considerar en cada matèria; a continuació, l'èmfasi pel cientisme i la tecnologia didàctica van conduir a la programació per objectius que, per anar bé, havien de ser operatius (amb les conegudes taxonomies). Cap a final de segle, la Llei orgànica general del sistema educatiu d'Espanya (LOGSE) introdueix el constructivisme, el projecte curricular de centre (PCC), l'expressió dels objectius en termes de capacitats i l'establiment d'una triple divisió entre els continguts. En els moments actuals, amb les competències, ens plantejem per a què ha de servir tot això?, quina utilitat real té el que s'aprèn a l'escola a l'hora d'actuar d'una manera eficaç davant situacions quotidianes? Tot plegat posa de manifest que hem assistit

a una evolució que va de la matèria (transmissió de coneixements) a la persona (construcció, integració i utilització d'aquests coneixements) tenint en compte la diversitat d'interessos, capacitats i possibilitats de cada alumne.

Quan ens fixem en quina incidència ha tingut l'evolució anterior a les aules, les repercussions ja no són tan clares. Certament, s'han produït canvis; les escoles d'avui són molt diferents de les de fa trenta anys! Però quan ho analitzem amb deteniment ens adonem que els canvis corresponen, majoritàriament, a aspectes ideològics (el sentit, les finalitats de l'educació, el discurs educatiu), de gestió (elaboració de documents institucionals, burocràcia, estadístiques), a la innovació tecnològica (introducció de la informàtica / noves tecnologies / TIC i, ara, TAC) i a aspectes derivats de l'atenció a necessitats específiques (aules de diversificació curricular, unitat de suport a l'educació especial (USEE), aules obertes, aules d'acollida, projectes singulars...), a la incorporació de nous professionals (auxiliars, monitors, mediadors, tècnics d'inserció, assistents socials...), a la construcció de noves instal·lacions, etc. En la praxi educativa (allò que fem quotidianament a l'aula) és on els canvis han tingut menys incidència. Cal tenir ben present aquesta qüestió, sobretot perquè la clau de l'adquisició de les CB rau en el treball quotidià a l'aula.

L'aplicació de l'enfocament competencial a l'àmbit educatiu fa aportacions notables: posa l'èmfasi en la integració de diversos aprenentatges, delimita els aspectes que es consideren bàsics, reforça els principis de funcionalitat, significativitat i aplicabilitat (saber en acció)... i, per tant, convida a continuar treballant en una línia que ja era realitat a moltes aules i centres educatius. Si en comptes de posar l'atenció en el concepte ens fixem en els resultats i en el procés seguit per aconseguir-los, ens adonarem que una bona part dels nois i noies que són a l'escola són competents (en alguns casos, altament competents) i que els mètodes de treball que utilitzen els mestres s'orienten a aconseguir-ho. Una altra qüestió és el nivell en què això s'aconsegueix. Els resultats dels informes internacionals i de les proves diagnòstiques locals (la de sisè n'és un exemple recent) no són gaire afalagadors. En aquest punt potser cal ser prudent pel que fa a l'obsessió pels resultats. Cal tenir present que la radiografia de cada grup és diferent, que les concepcions, els hàbits i les formes de treballar que ha adquirit cada docent també ho són, que l'organització escolar no hi ajuda (complexitat, fragmentarietat, baixa assumpció de responsabilitat) i que el context institucional i social que es respira a cada centre condiona la feina dels docents i, també, els comportaments dels alumnes i de les famílies. Davant d'aquesta realitat, s'ha canviat el punt de vista (de les matèries a les competències) i s'han establert els aspectes fonamentals (finalitats) que han de garantir l'educació obligatòria, és a dir, la formació integral dels nois i noies. Fins aquí, l'acord és unànime; ens situem en el terreny dels ideals, dels principis. Els problemes comencen quan tot això s'ha de reflectir en a l'activitat quotidiana

que es du a terme a cada aula. Quan ho hem de concretar a través d'objectius, àrees curriculars, hores de dedicació, agrupament dels alumnes, activitats d'aprenentatge, avaluació i resultats. La dificultat rau a ajudar a avançar cadascú en funció de les seves potencialitats per a ser competent a la vida. No és una qüestió de tot o res, sinó gradual (única, singular per a cada alumne, per a cada mestre i per a cada grup), en la qual s'han d'assolir nivells de progrés diferents, tot partint d'uns aspectes bàsics que cal garantir a tothom.

## 5. QUINS REPTES DEPAREN?

La introducció de qualsevol canvi en el currículum, que afecti les concepcions i les pràctiques quotidianes d'un munt de professionals, tant de manera individual com col·lectiva, planteja múltiples reptes i interrogants. Heus ací alguns de significatius.

### 5.1. DE L'EMPRESA A L'ESCOLA

L'enfocament competencial prové del món empresarial. Sorgeix de la necessitat de trobar una alternativa als mètodes de selecció de personal basats en els trets de personalitat i l'anàlisi de capacitats. No n'hi ha prou de saber que una persona pot fer unes determinades coses; cal acreditar que, efectivament, les fa d'una manera eficaç en el context on se li requereixen. El terme *competència* no fa referència a cap variable intermèdia, sinó al resultat final, a la realització, a la posada en pràctica. Des d'aquesta perspectiva, a cada lloc de treball s'hi pot assignar un perfil competencial que pot ser gestionat; la política de personal d'una empresa (selecció, carrera professional, ascensos, remuneració, acomiadament) pot basar-se en l'adquisició i el desenvolupament de competències per a la qual cosa es compta amb la implicació (motivació interna) del treballador. En aquest sentit, és lògic que el primer nivell del sistema educatiu en què s'ha aplicat l'enfocament competencial hagi estat la formació professional on, a tall d'exemple, se certifica que l'alumne ha adquirit unes determinades competències després d'haver cursat i superat un mòdul formatiu o bé, si prové del món laboral, la certificació de posseir-les (emesa per una empresa avaluadora de competències) eximeix d'haver de fer les proves d'avaluació dels crèdits associats a les unitats de competència que es determinen en cada cas.

Encara que la idea de competència que s'adopta en l'ensenyament obligatori no és aquesta (es tracta de competències bàsiques i no pas professionals), des

d'alguns posicionaments s'ha manifestat un cert temor pel fet de supeditar els interessos de l'educació al món productiu o, dit d'una manera més enraonada, pel risc que l'educació dels nois i noies depengui en un grau excessiu de l'assoliment dels resultats que es determinen des de la cúspide del sistema, a través de l'elaboració de proves estàndard (talment com s'ha assenyalat arran de la difusió dels resultats de l'informe PISA).

Certament, en l'enfocament competencial hi ha un plantejament econòmicista. Quan els diversos informes internacionals adverteixen que cal acomodar el sistema educatiu a una nova realitat econòmica i social vol dir que es posa èmfasi en la necessitat d'aconseguir que tots els joves assolixin nivells de competència que els preparin per a la vida adulta, per al món laboral. Es pretén que els sistemes educatius deixin de ser mecanismes de selecció dels millors basats en els coneixements (academicisme) per esdevenir instruments d'alfabetització massiva i d'integració social que possibilitin la plena incorporació a la societat productiva i al nou ordre econòmic. En aquesta línia, els darrers anys hem assistit a un progressiu desembarcament de plantejaments neoliberals (més terminològics que no pas reals) a l'escola pública: plans estratègics, indicadors de resultats, certificacions de qualitat, rendiment de comptes... Són només paraules fruit de la moda? o són la manifestació palpable de la lenta transformació del sistema educatiu per posar-se al servei d'interessos econòmics i socials? Les fronteres són difuses.

Amb independència de la lectura que se'n faci, sembla que els vents bufen en aquesta direcció. En el sistema educatiu català i espanyol, amb una notable independència professional dels docents (derivada de la seguretat en el lloc de treball que confereix la condició de funcionari públic) i amb un baix control dels centres (derivada del model participatiu i de la necessitat de conferir-los autonomia), la transformació es preveu lenta i atzarosa; en altres sistemes, amb una història i tradició ben diferents, l'evolució avança a un ritme molt més accentuat. Els resultats, però, tampoc no hi acompanyen gaire.

## 5.2. LA MOTIVACIÓ PER APRENDRE

L'aplicació del model competencial al context empresarial parteix de la premissa que el treballador està motivat per millorar el seu nivell de competència en els diversos àmbits de la feina, la qual cosa el porta a assumir un paper actiu, a ser protagonista del seu propi aprenentatge. Des d'aquesta perspectiva, la clau del progrés professional rau a conèixer quin motiu empeny (confereix força interior) el treballador a actuar d'una manera eficaç, què el porta a esforçar-se per millorar, per aconseguir el comportament adequat a l'assoliment de l'objectiu perseguit.

Els estudiosos de la conducta humana a l'empresa estableixen tres grans factors de motivació: *a*) l'interès per fer la feina ben feta (eficiència, *achievement*); *b*) el poder, és a dir, la possibilitat d'ocupar un càrrec de més responsabilitat (que sol anar associat a un increment retributiu) i que implica tenir un cert ascendent sobre altres persones, i *c*) la pertinença, és a dir, el desig de sentir-se acceptat pel grup, de formar part del col·lectiu, de tenir el reconeixement dels altres. Alguns autors assignen un paper clau a la motivació que deriva del progrés en l'escalafó (*ambitions de carrière*), ja que entenen que el desig de progressar socialment es troba en el nivell més íntim de la persona i, per tant, constitueix un factor clau en l'aprenentatge i el progrés professionals.

Fins a quin punt aquests plantejaments poden aplicar-se a l'àmbit educatiu? Quines repercussions se'n desprenen? N'hi ha una de ben evident: que la consciència d'èxit és el principal reforçador de l'aprenentatge. Ara bé, la dificultat rau a aconseguir-ho. Des de l'educació infantil, hi ha nens que aprenen, que se'n adonen, que hi troben gust, que no els fa mandra afrontar els reptes (tant escolars com d'altra mena) que se'ls presenten; en definitiva, que viuen l'aprenentatge des d'una actitud de sa optimisme (que s'ha de procurar que no esdevingui estarrufament o estúpida). També n'hi ha (la proporció és variable segons el context) que presenten dificultats de diversa índole; que s'incorporen al sistema escolar amb diversos obstacles, que es troben en un context social o cultural on no es valora l'escola, que desenvolupen un actitud de rebuig, que s'avorreixen a l'aula, etc. Aleshores, l'aprenentatge (ja sigui competencial o d'una altra mena) esdevé una missió gairebé impossible; no hi ha pitjor sord que el que no hi vol sentir...

La gran diferència entre l'aplicació de les competències a l'àmbit professional i a l'àmbit escolar rau en la motivació. L'empresa procura implicar els treballadors en la seva millora competencial; ara bé, quan no ho aconsegueix, pot adoptar una actitud coercitiva, selectiva. L'escola, en canvi, només disposa de la persuasió, de desvetllar les ganes d'aprendre. En aquest punt, cal acceptar que té més limitacions. Quan l'alumne s'adona que és competent, pren consciència del seu progrés, adquireix protagonisme en l'aprenentatge... hi tenim molt de guanyat. Sembla fonamental, per tant, orientar el treball escolar cap a aprendre a aprendre, cap a l'assoliment d'hàbits d'aprenentatge autònom. Es tracta d'un repte col·lectiu, en el qual cal el treball coordinat de l'equip docent, i la col·laboració de les famílies és indispensable.

### 5.3. RELACIÓ ÀREA-MATÈRIA/COMPETÈNCIES

La imatge social que tradicionalment s'ha tingut del docent (i també la pròpia autoimatge) es correspon amb la de transmissor de coneixements. Certament,

aquesta situació és més acusada a secundària que no pas a primària, per bé que els darrers anys, amb la introducció d'una progressiva especialització dels docents, s'ha avançat notablement. Queden lluny els cants de sirena que advocaven per un docent generalista, pel tractament unitari de diverses àrees curriculars, amb la intenció de reduir el nombre de docents i, per tant, de lluitar contra l'atomització del currículum.

En termes generals, el docent se sent còmode en la seva matèria. Fa temps que la domina; la repeteix any rere any, ha acumulat un coneixement tàcit de com ensenyar-la i com afavorir-ne l'aprenentatge. Per fer-ho, selecciona els coneixements que considera adequats a les característiques de l'alumnat (tenint en compte, entre d'altres, criteris derivats de la naturalesa de la ciència); els engruna en un format que considera adequat al context i als destinataris; procura que els estudiants se'ls facin seus a través de diverses operacions intel·lectuals i, finalment, avalua el grau en el qual s'han adquirit. Si algun alumne els qüestiona o es pregunta de què li serveixen, s'entén com una estratègia de l'alumne que vol «fer la píndola» al mestre; s'apel·la a arguments propèdèutics com «ja ho entendràs quan siguis més gran» o, simplement, a arguments d'autoritat com «perquè ho dic jo». En aquest context, la memorització de coneixements (informacions) esdevé el procediment fonamental d'aprenentatge. Un aprenentatge que ja neix amb data de caducitat: l'endemà de l'examen.

El coneixement és important, és necessari, però no ho és tot. Normalment, s'obté a través de l'elaboració i l'emmagatzematge d'informació. La competència, en canvi, fa referència a la utilització d'aquest coneixement en un context, la qual cosa planteja dues qüestions importants: *a*) un criteri fonamental a tenir en compte en l'elecció dels coneixements ha de ser la funcionalitat, i *b*) la manera d'ensenyar-los no ha de tenir com a objectiu la seva reproducció (demostrar que se saben), sinó la seva aplicació en situacions reals. A tall d'exemple, podem tenir molts coneixements sobre el funcionament de l'aparell respiratori, podem identificar-ne tots els elements en un dibuix i podem escriure'n el nom. Tot això és important per adquirir consciència del propi cos. No obstant això, també estaria bé d'adquirir la competència necessària per protegir-lo de les inclemències meteorològiques, per evitar els comportaments que ens fan més propensos a tenir mal de coll i infeccions de gola. Ara ja no n'hi ha prou amb tenir coneixements; cal saber-hi acudir en el moment precís (justament, quan el noi està ben suat, al moment més emocionant del partit de futbol!); integrar-los; adequar-los a la situació i, finalment, prendre la decisió comportamental adequada. Passaria quelcom semblant amb el coneixement matemàtic: és possible que el noi o la noia hagi entès i automatitzat la mecànica de la divisió però el que cal és que ho apliqui en una situació o problema que sigui rellevant per a ell o ella.

Això no implica renunciar als continguts. De cap manera. Sense continguts no hi ha aprenentatge. Es tracta de posar-los en el lloc que els correspon, d'acceptar que la finalitat de l'educació no és la mera transmissió de coneixements, sinó el desenvolupament de competències. Per fer-ho caldrà que el noi o la noia poseixi coneixements, que vegi que li són útils per afrontar situacions quotidianes i que hi sàpiga recórrer quan els hagi de menester. Sense coneixements no hi ha competència. D'acord. Ara bé, això no significa que els mestres s'hagin d'encarregar només del coneixement, i confiar que la competència ja l'adquiriran a la vida.

La relació entre coneixement i competència és circular; l'un i l'altra s'influeixen recíprocament. Com més coneixements tenim, més possibilitats de fer coses se'ns plantegen, ens sentim capaços d'afrontar nous reptes. I, alhora, quan ens plantegem els problemes i les dificultats que cal afrontar mentre fem les coses, emergeix un nou coneixement en el decurs de l'acció que ens ajuda a avançar. Certament, hi ha coneixements que són imprescindibles i, per tant, han de precedir la competència. Ara bé, en el disseny i en la pràctica educativa s'han de tenir en compte plegats: quan treballem coneixements hem de tenir en compte quines competències desenvolupem i, viceversa, quan ens plantegem el desenvolupament d'una competència, hem de decidir a través de quins coneixements ho farem.

#### 5.4. LA DIFICULTAT DE PROGRAMAR

Programar, probablement, és una de les tasques més complexes que afronten els docents. Programar per competències no és una forma nova de programació. Es tracta «simplement» d'incloure les competències en les programacions i que aquestes competències bàsiques articulin tota la resta d'elements que han de formar part de la programació: objectius, continguts (amb el nou currículum desapareix la diferenciació que feia la LOGSE de conceptes, procediments i actituds, valors i normes), criteris d'avaluació, activitats, temporalització i metodologia.

La principal dificultat de la programació per competències rau en la superació de les matèries com a compartiment estanc. Les competències superen el terme *matèria* i conviden a la globalització i a la interdisciplinarietat. Una dificultat? Probablement és el gran repte. Hem de ser conscients que els aprenentatges els situem dins de matèries concretes per raons pragmàtiques i de tradició, però per als alumnes són aprenentatges i prou!

La globalització, que tant s'usa a l'educació infantil i que desapareix progressivament a primària, pot ser un bon ajut per dur a terme un exercici de reflexió sobre la pràctica que ens porti a millorar (tant en la teoria com en la pràctica) la feina quotidiana amb els alumnes.

### 5.5. COMPETÈNCIES BÀSIQUES I DIVERSITAT

Més que mai hi ha la necessitat i alhora la voluntat de fer que el sistema educatiu doni possibilitats d'èxit a tots els alumnes i especialment a aquells que es troben en situacions de vulnerabilitat, siguin socials, familiars, econòmiques. Els centres educatius han d'utilitzar tots els recursos que estiguin al seu abast (materials i humans) per tal d'assegurar, en la mesura que es pugui, que l'atenció a la diversitat sigui un fet.

Les competències bàsiques hi poden ajudar perquè són prou genèriques perquè hi càpiga tothom. La tasca dels docents ha de ser la de concretar-les suficientment perquè tots els alumnes avancin i estiguin prou motivats per continuar els seus aprenentatges. Es tracta, probablement, del repte més important d'aquest inici de segle, ja que la diversitat existent mai no ha estat tan accentuada com ara amb l'arribada d'alumnes a les escoles provinents de barris deprimits, de la nova immigració, de famílies desestructurades... que ens demanen respostes adequades a les situacions que viuen.

### 5.6. TREBALL EN EQUIP DEL PROFESSORAT

La globalització implícita en el treball per competències posa de manifest la necessitat clara de treballar coordinadament amb tots els professors que incideixen en una mateixa aula i amb uns mateixos alumnes (Teixidó, 2001). Si fins ara s'insistia en la necessitat de treballar en equip per tal d'assegurar una línia comuna d'escola, amb el desenvolupament del treball per competències s'ha incrementat.

No podem pensar que els alumnes assoliran les competències bàsiques al final de l'etapa d'una manera aïllada. El professor no és un ens aïllat del món, és una part més de l'engranatge de l'escola que cal que es coordini amb la resta de companys. Cal buscar fórmules perquè els grups de professors que intervenen en un mateix grup programin plegats, treballin plegats, avaluin plegats...

## BIBLIOGRAFIA

- GARAGORRI, Xabier. «Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión». *Aula de Innovación Educativa*, núm. 161 (maig 2007), p. 47-55.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Relació de competències bàsiques*. Barcelona, 2003. 63 p.



- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAR, Robert. *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006. 424 p.
- JIMÉNEZ BENÍTEZ, José Ramón. «Competencias básicas». *P@K-EN-REDES. Revista Digital*, núm. 1 (gener 2007), p. 5.
- MARTÍN, Elena de. «Competències docents» [en línia]. Equip ICE-UAB, 2007. <[http://phobos.xtec.cat/fsala/biblio/documenta/competencies\\_docents.pdf](http://phobos.xtec.cat/fsala/biblio/documenta/competencies_docents.pdf)> [Consulta: 30 setembre 2009].
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo* [en línia]. 2005. 20 p. <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>> [Consulta: 30 setembre 2009].
- TEIXIDÓ, Joan. *Programar per competències*. Xarxa de Competències Bàsiques [en línia]. Generalitat de Catalunya, 2009 <[http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar\\_per\\_competencies.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf)> [Consulta: 30 setembre 2009].
- «Trabajar en equipo en un centro educativo». A: *Actas de los cursos de verano de la UPV* [en línia]. 2001 <<http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>>.