



Les CB a l'escola: de la conceptualització a la posada en pràctica. Un camí per explorar.

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 a. C.

Joan Teixidó Saballs¹
Núria Felip Jacas

La introducció definitiva (a la LOCE ja se'n parlava però mai no es va desenvolupar) de les competències bàsiques a l'escola es produeix amb la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. El text legal concep el currículum com el "conjunt de 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 un/a 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 procedit a ordenar el currículum de l'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), on 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 procedir al desplegament curricular, tot fent ús dels marges d'autonomia dels quals 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 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. Per començar, cal donar resposta a qüestions bàsiques: què són les competències? per què apareixen? quines són? fins quan duraran? són una

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

--Programar per competències: elements de fonamentació (II)

http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf

novetat?... per tal de plantejar-nos, a la darrera part del text, alguns dels principals reptes que deparen.

1.- Que són les competències bàsiques?

El concepte de competència va començar a utilitzar-se en els anys 70, sobretot en l'àmbit laboral. A Anglaterra, ja als anys 80, 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 90, la Unió Europea i l'OCDE, promouen diversos estudis i projectes que contribueixen al desenvolupament de l'enfocament competencial i, avui dia, és un tema d'actualitat en el món educatiu.

Per la d'aprofundir en 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 amb competències relacionades amb una àrea de coneixement (específiques d'un camp d'estudi) i competències genèriques (comuns 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 i recorrent a recursos psicossocials (incloses destreses i actituds) en un context particular. 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 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”. (article 8.1. Decret 142/2007 i Article 7.1. Decret 143/2007)*

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 Benitez,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 personal. I per tant és important que s'aconsegueixin en acabar l'escolarització obligatòria. Són transferibles i multifuncionals (Garagorri,2006). Transferibles, perquè són aplicables a múltiples situacions i contextos, tan a nivell acadèmic, com familiar, lúdic, laboral, social i personal. I multifuncionals, perquè poden ser utilitzades per tal d'aconseguir molts i variats objectius, resoldre multiplicitat de problemes i realitzar 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 responent 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 medis propis. Per tant serà "més" competent com "millor" resolgui la tasca en qüestió o el problema que se li plantejà en un determinat moment.

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

I per últim són un punt de trobada entre la qualitat i l'equitat: crea tot un moviment de preocupació per garantir una educació que doni resposta a les necessitats reals de l'època en què vivim (qualitat), alhora que 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 s. XXI) i conjunturals (s'inscriu en el marc d'un moviment col·lectiu que es du a terme a diversos països europeus caracteritzat per amb creixent preocupació pels resultats).

Des del primer dels punts de vista assenyalats, quan efectuem una ullada a les pràctiques d'ensenyament/aprenentatge que es duen a terme a les escoles i 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, si més no, 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 la seva aplicabilitat a 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 citar 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 el qual s'estableix l'existència de vuit competències clau amb la pretensió que constitueixin els eixos estructuradors dels currículums als diversos estats. A casa nostra, aquests plantejaments foren recollits per la LOE i, posteriorment, han estat desenvolupats per les diversos comunitats autònomes.

3. Quines són?

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

Competències transversals:**Les competències comunicatives:****1) 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 seu desenvolupament comporta el domini de la llengua oral i escrita en múltiples contextos, i l'ús funcional, al menys, d'una llengua estrangera.

2) 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 a part del patrimoni dels pobles.

També es refereix tant a l'habilitat d'apreciar i gaudir amb l'art i altres manifestacions culturals, així com amb l'ús de diferents recursos per realitzar 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.

Les competències metodològiques:**3) 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, incloent 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 seu desenvolupament implica ser una persona autònoma, eficaç, responsable, crítica i reflexiva, per tal de seleccionar, tractar i utilitzar la informació trobada i les seves fonts.

4) Competència matemàtica

La competència matemàtica implica el coneixement i maneig dels elements matemàtics bàsics (números, mesures, símbols, elements geomètrics, etc.) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana; elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar; posar en pràctica 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 les quals és indispensable l'ús de les eines matemàtiques.

5) Competència d'aprendre a aprendre

Consisteix a disposar d'habilitats per iniciar-se en l'aprenentatge i ésser 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) Disposar 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.

Les competències personals:

6) 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 interrelacionades, 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 avaluar accions o projectes individuals o col·lectius amb creativitat, confiança, responsabilitat i esperit crític

Competències específiques centrades en conèixer i habitar el món:

7) 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 a 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 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 elements clau de la qualitat de vida de les persones.

8) Competència social i ciutadana

Fa possible comprendre la realitat social en què vivim, cooperar, conèixer i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's en la seva millora.

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 seu desenvolupament 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 efectuem una ullada retrospectiva a les diverses concepcions curriculars des de la LGE (1970) fins l'actualitat constatem que els canvis curriculars, impulsats des del centre del sistema, tenen una feble incidència a les aules. A finals dels setanta, en plena transició, el currículum (que aleshores es denominava "programa") es materialitzava en un llistats dels temes a considerar en cada matèria; a continuació, l'èmfasi per científisme i la tecnologia didàctica va conduir a la programació per objectius que, per anar bé, havien de ser operatius (amb les conegudes taxonomies). Cap a finals de segle, la LOGSE porta el constructivisme, el 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 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 en el que passa 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), a aspectes 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, 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. La praxi educativa (allò que fem quotidianament a l'aula) constitueix l'aspecte on els canvis han tingut menor incidència. Cal tenir ben present aquesta lliçó, sobretot perquè la clau de l'adquisició de les CB passa pel treball quotidià a l'aula.

L'aplicació de l'enfocament competencial a l'àmbit educatiu efectua 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 que això s'aconsegueix. Els resultats dels informes internacionals i de les proves diagnòstiques efectuades a nivell local (la de 6è n'és un exemple recent) no són massa afalagadors. En aquest punt potser cal se 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 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 ha de garantir

l'educació obligatòria, és a dir, la formació integral dels nois i noies que prepari per a la vida. Fins aquí, l'acord és unànime; ens situem en el terreny dels ideals, dels principis. Els problemes comencen quan tot això s'ha de traduir 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 cada mestre i per a cada grup) en la qual s'assoliran nivells de progrés diferents, tot partint d'uns aspectes bàsics que cal garantir a tothom.

6.- Quins reptes deparen?

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

6.1. 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 se li pot assignar un perfil competencial que pot ésser gestionat; la política de personal d'una empresa (selecció, carrera professional, ascensos, remuneració, l'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 on 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, quan 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 a 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 economicista. Quan als diversos informes internacionals s'adverteix que cal acomodar el sistema educatiu a una nova realitat econòmica i social es posa èmfasi a la necessitat d'aconseguir que tots els joves assoleixin 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, en els darrers anys hem assistit a un progressiu desembarcament de plantejaments neoliberals (més a nivell

terminològic que no pas real) 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. Al 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 sobre els centres (derivada del model participatiu i de la necessitat de conferir-los autonomia), la transformació es preveu lenta i atzarosa; en d'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 massa.

6.2. 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 el 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) alhora 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 comptar amb el reconeixement dels altres. Alguns autors assignen un paper clau a la motivació que es deriva del progrés en l'escalafó (*ambitions de carrière*); 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 professional.

Fins 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 agafen 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 estupidesa). 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 handicaps, que es troben en un context social i/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 millor sord... que qui no vol escoltar.

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 compta amb la persuasió, amb 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 el seu d'aprenentatge... hi tenim molt de guanyat. Sembla fonamental, per tant, orientar el treball escolar cap a l'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 són indispensables.

6.3. 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 en els darrers anys, amb la introducció d'una progressiva especialització dels docents, s'hi 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 referit a com ensenyar-la i a 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 ho qüestiona o es pregunta de què li serveix, s'entén com una estratègia de l'alumne que vol "fer la pirula" al mestre; s'apella a arguments propedèutics "ja ho entendràs quan siguis més gran" o, simplement, a arguments d'autoritat "perquè ho dic jo". En aquest el 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 a 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. Ara bé, 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/la noi/a hagi entès i automatitzat la mecànica de la divisió però el que cal és que ho apliqui en una situació-problema que sigui rellevant per a ell/ella.

Això no implica renunciar al 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/a posseeixi 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, confiant que la competència ja l'adquiriran a la vida.

La relació entre coneixement i competència és circular; un i 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 plantejem els problemes i les dificultats que cal afrontar mentre fem les coses, emergeix 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 plantejem el desenvolupament d'una competència, hem de decidir a través de quins coneixements ho farem.

6.4. 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 articulïn tota la resta d'elements que han de formar part de la programació: objectius, continguts (amb el nou currículum desapareix la diferenciació que es feia amb 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 ubiquem 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 a nivell teòric com a nivell pràctic) la feina quotidiana amb els alumnes.

6.5. 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, sigui a nivell social, familiar, econòmic. 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 sigui possible, 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 serà 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 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.

6.6. Treball en equip de 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,...

7.- Bibliografia

GARAGORRI, X. (2007): "Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión". *Aula de innovación educativa*, nº 161., maig, pp. 47-55

GENERALITAT DE CATALUNYA (2003). *Relació de competències bàsiques*. Barcelona. 63 p.

GONZÁLEZ, J; WAGENAAR, R. (2006) *Tuning Educational Structures in Europe II. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Universidad de Deusto, 424 p.

JIMÉNEZ, J.R. (2007). "Competencias básicas". *P@K-EN-REDES. Revista digital*. nº 1, gener, pàg. 5.

MARTIN, E. (2007) "Competències docents" Equip ICE-UAB. http://phobos.xtec.cat/fsala/biblio/documenta/competencies_docents.pdf [consulta: 30/9/2009]

OCDE (2005): *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. 20 p. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf> [consulta: 30/09/2009]

TEIXIDÓ, J. i Xarxa CB (2009) *Programar per competències*. http://www.joanteixido.org/doc/CB/programar_per_competencies.pdf [consulta: 30/09/2009]

TEIXIDÓ, J. (2001). "Trabajar en equipo en un centro educativo", en *Actas de los Cursos de Verano de la UPV*. Juliol <http://www.joanteixido.org/cat/treballequip.php>