

El debat sobre les
competències en l'ensenyament
universitari

Director: Salvador Carrasco Calvo
Consell de Redacció: Albert Díaz Guilera, Amelia Díaz Álvarez, Marta Fernández-Villanueva Jané i Miquel Martínez Martín

Primera edició: octubre de 2005

® Autors: Josep Carreras Barnés i Philippe Perrenoud
® ICE Universitat de Barcelona

Aquesta obra està sota la llicència Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons i la Universitat de Barcelona. Podeu reproduir, distribuir o comunicar públicament l'obra només sota els termes d'aquesta llicència. En cada còpia que reproduïu, distribuïu o comuniqueu públicament heu de fer constar l'autor i la institució (ICE de la UB).

No podeu fer-ne un ús comercial, ni tampoc obres derivades.

El text complet de la llicència el podeu trobar a:

<http://www.publicacions.ub.es/doi/licencia/resum-noderiv.htm>

Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona
Passeig de la Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia. 08035 Barcelona
(c) ICE. Universitat de Barcelona
ISBN: 84-88795-87-4
Dipòsit Legal:
Imprès: Ediciones Gráficas Rey, SA

QUADERNS DE DOCÈNCIA
UNIVERSITÀRIA 5

**EL DEBAT SOBRE LES COMPETÈNCIES EN
L'ENSENYAMENT UNIVERSITARI**

JOSEP CARRERAS BARNÉS (Palamós, 1943), doctor en Medicina i Cirurgia, és catedràtic de Bioquímica i Biologia Molecular de la Facultat de Medicina de la Universitat de Barcelona. Fou el primer president de l'Associació Catalana d'Educació Mèdica, vicepresident de la Sociedad Española de Educación Médica i coordinador del grup Enseñanza de la Bioquímica de la SEBBM. És director de la col·lecció Educación Universitaria (Octaedro/ICE-UB). Ha rebut la medalla Narcís Monturiol de la Generalitat de Catalunya (1991).

PHILIPPE PERRENOUD és doctor en Sociologia i Antropologia. És professor a la Universitat de Ginebra. Treballa en temes de currículum i de pràctiques pedagògiques i de les institucions de formació. És promotor del Laboratoire de Recherche sur l'Innovation en Formation et en Éducation (LIFE).



ÍNDEX

	pàg.
Pròleg	5
Josep Carreras Barnés	
EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA I EL DISSENY DE PLANS D'ESTUDI A PARTIR DE PERFILS COMPETENCIALS, DUES QÜESTIONS QUE CAL ACLARIR EN EL MARC DE L'EEES	
1. Competències i resultats d'aprenentatge;	
delimitació conceptual	8
1.1. Als documents de l'EEES: les competències com a forma d'expressió dels resultats d'aprenentatge	9
1.2. A la normativa ministerial: ni competències ni resultats d'aprenentatge	11
1.3. Als documents de les agències per a la qualitat del sistema universitari: terminologia i classificacions no coincidents del tot	14
1.4. Les guies de les universitats: diversitat conceptual	16
1.5. Les publicacions dels experts: diversitat terminològica	17
1.6. A manera de resum	19
2. Disseny dels plans d'estudi de les titulacions universitàries a partir de perfils competencials: en detriment de les funcions de construcció del coneixement i de formació del pensament?	20
3. Bibliografia	21

Philippe Perrenoud

LA UNIVERSITAT ENTRE LA TRANSMISSIÓ DE
CONEIXEMENTS I EL DESENVOLUPAMENT DE
COMPETÈNCIES

1. Les competències: més enllà dels coneixements	28
2. Les formacions professionals a la universitat	34
3. La formació per a la recerca	41
4. La formació intel·lectual general	44
5. Per concloure	46
6. Bibliografia	48

Pròleg

L'adaptació de les universitats catalanes a l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) és ja una realitat en marxa i un procés que suscita qüestions de molt diversa índole, com ara la relació entre les universitats i el mercat de treball, la relació entre coneixements i competències o l'abast dels canvis en la metodologia i en la cultura docent. La implantació de l'EEES està obligant a definir conceptes bàsics, des del mateix punt de partida.

El mes de febrer de 2003 es feia pública una comunicació de la Comissió Europea sobre «El paper de les universitats a l'Europa del coneixement», que obria nombrosos interrogants, des d'una explícita preocupació per l'excel·lència de les universitats europees, en una economia més dinàmica i competitiva, basada en el coneixement. El document plantejava un debat de fons sobre el model mateix de les universitats, les seves funcions i les relacions amb la societat i el mercat de treball. Aquella primera fase del debat es tancava a la Conferència de Ministres Responsables de l'Educació Superior (Berlín, 19 de setembre de 2003) amb el comunicat «La creació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior». Al preàmbul d'aquell comunicat, els ministres van reafirmar la importància de «la dimensió social del procés de Bolonya», i hi afegien: «L'increment de la competitivitat s'ha d'equilibrar amb l'objectiu de millorar les característiques socials de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior, amb vista a reforçar la cohesió social i reduir les desigualtats socials i de sexes, tant en l'àmbit nacional com en l'europeu». I, en aquest context, es va reafirmar la seva posició, segons la qual «l'educació superior és un bé públic i una responsabilitat pública», i «emfatitzen» la necessitat de fer prevaler els valors acadèmics en la cooperació i els intercanvis acadèmics internacionals».

Al III Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació –celebrat a Girona de juny a juliol de 2004– va estar present tota aquesta problemàtica. La conferència inaugural, a càrrec del professor Ph. Perrenoud, de la Universitat de Ginebra, va abordar precisament aquest tema amb el títol «La universitat entre la transmissió del coneixement i el desenvolupament de competències».

Transcorreguts dos anys, podem dir que els temes i el debat obert pel Dr. Perrenoud continuen vius i han anat prenent rellevància. S’imposa centrar algunes qüestions, com les relatives a la relació entre la universitat i la societat, i definir la nova terminologia que fem servir. Sabem, com assenyala el Dr. Perrenoud, que no es tracta només d’un debat tècnic, que s’hi confronten visions ideològiques diferents i, a vegades, irreductibles. Cal tenir en compte, per una part, aquest pluralisme ideològic i, per l’altra, avançar en la recerca d’un cert consens en el significat atribuït a conceptes bàsics, com el de *competències*, que ja comencen a ser utilitzats, de manera generalitzada, en l’àmbit universitari.

Els textos que publiquem en aquest nou *Quadern de Docència Universitària* aborden el que acabem d’assenyalar. El Dr. Josep Carreras, en una acurada recopilació d’informació sobre l’estat actual de la qüestió, reflexiona sobre la necessitat d’una definició precisa sobre què entenem per competències i sobre la conveniència de definir les titulacions universitàries partint d’un catàleg competencial. El seu escrit constitueix una introducció, des del nostre context, a la proposta del Dr. Perrenoud, que entén les competències com a poders d’acció, basats en coneixements, dins d’una classe de situacions comparables. Des d’una perspectiva funcional –com ha indicat Joan Mateo–, una *competència* és la capacitat de donar resposta a una demanda complexa i implica sistemes

complexos d'acció. En aquest sentit, cal assenyalar que, malgrat l'absència d'un marc conceptual comú, s'han dut a terme nombroses experiències amb èxit d'aplicació de l'aprenentatge mitjançant competències per part del professorat universitari. Estem convençuts que el debat, que es comença a produir, pot afavorir el procés d'implantació de l'EEES, si la qüestió és analitzada des de la pràctica compartida i contrastada, a partir dels ensenyaments pilots, del disseny i la planificació de les titulacions i les assignatures en el nou sistema de crèdits europeus (ECTS). En aquest marc, té ple sentit una reflexió teòrica que ens permeti identificar, des de l'experiència en camps disciplinaris concrets i ben diversos, les qüestions més importants que ens cal repensar, fugint de plantejaments merament formals o nominalistes. Aquest és, almenys, el propòsit d'aquest nou *Quadern*.

En el seu text, Perrenoud defensa, també, la legitimitat de la preocupació per l'entrada dels estudiants al mercat de treball i la conveniència de no pensar la formació dels estudiants en funció de sortides professionals massa concretes, ni preparar-los per a una cultura d'empresa definida o una relació acrítica amb l'economia. Són plantejaments que compartim i que, segons el nostre criteri, poden facilitar el «debat seré, sense prejudicis i amb amplitud de mires» que propugna el Dr. Josep Carreras.

EL CONCEPTE DE COMPETÈNCIA I EL DISSENY DE PLANS D'ESTUDI A PARTIR DE PERFILS COMPETENCIALS, DUES QÜESTIONS QUE CAL ACLARIR EN EL MARC DE L'EEES

Josep Carreras Barnés*

No hi ha dubte que la determinació de les competències corresponents a les titulacions universitàries i el disseny dels respectius plans d'estudi a partir d'aquestes és un tema candent i d'actualitat. Ja fa temps que els experts en pedagogia el tracten des de les perspectives més diverses. Però, recentment, el procés de conformació de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) l'ha convertit en un assumpte que cada cop interessa a grups més nombrosos d'autoritats acadèmiques, professors, responsables de l'Administració i, fins i tot, estudiants; convençuts, tots, que constitueix un dels elements essencials d'aquest procés, i que en condiona molts d'altres. Els experts ens diran que són diversos els aspectes que cal considerar, però crec que n'hi ha dos especialment importants i que s'han d'aclarir amb urgència: definir de manera precisa què entenem per competències i aclarir fins a quin punt és possible, adequat o convenient dissenyar els plans d'estudi de totes les titulacions universitàries segons un catàleg competencial.

1. Competències i resultats d'aprenentatge; delimitació conceptual

És cert que el concepte de *competències* és complex i pot tenir múltiples accepcions i matisos. I que l'expressió *competències* és polisèmica i pot tenir

* A/e: jcarreras@ub.edu Facultat de Medicina. Departament de Ciències Fisiològiques I. Universitat de Barcelona.

significats diversos segons l'àmbit en què s'utilitza. També és veritat que en un mateix àmbit aquesta expressió pot contenir elements variables segons el context cultural. I, encara més, que la utilització, com a sinònims de competències, d'expressions d'altres llengües (*learning outcomes, attributes, aptitudes, qualifications, capabilities, skills, etc.*, si fem referència només a les angleses), tretes del seu context lingüístic, augmenta el grau de confusió. Però creiem que això no justifica que, en un mateix context (el de l'EEES), el mateix Ministeri, les agències per a la qualitat del sistema universitari (estatal i autonòmica), els instituts de ciències de l'educació i els experts de les diverses universitats, en dirigir-se a persones no expertes, no s'hagin posat d'acord a utilitzar l'expressió *competències* en un sentit unívoc, a fi de fer-se comprendre per tothom sense malentesos i de facilitar un diàleg autèntic i sense ambigüitats.

Analitzarem, doncs, en primer lloc, el que diuen sobre això els documents apareguts al llarg del procés de construcció de l'EEES, per comparar-ho amb el que recull la corresponent normativa espanyola i el que es diu a casa nostra.

1.1. Als documents de l'EEES: les competències com a forma d'expressió dels resultats d'aprenentatge

Són diversos els documents referents a l'EEES que esmenten els resultats d'aprenentatge (*learning outcomes*) i les competències (*competences*) com a elements diferents. A títol d'exemple, cal destacar els comunicats de la Conferència de Ministres Europeus Responsables de l'Educació Superior, de Berlín (2003) (1) i de Bergen (2005) (2); l'informe de L. Purser a l'International Seminar Recognition issues in the Bologna Process, patrocinat pel Consell d'Europa (Lisboa, 2002) (3); l'informe «A Framework for Qualifications of the

European Education Area», del Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (Bologna Seminar, Copenhaguen, 2005) (4), i els documents «ECTS Key Features» i «ECTS User's Guide» de la Comissió Europea (2005) (5, 6). Documents, aquests dos últims, que expliciten la relació que hi ha entre resultats d'aprenentatge i competències quan diuen: *«Learning outcomes are sets of competences, expressing what the student will know, understand or be able to do after completion of a process of learning, long or short»*. I que donen una definició de competències: *«Competences represent a dynamic combination of attributes, abilities and attitudes»*.

Definicions similars a aquestes són les que es troben a l'informe final de la fase I del projecte Tuning Educational Structures in Europe (2003) (7). Al glossari de la versió oficial del document en espanyol es defineixen els resultats d'aprenentatge com a *«formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, entender y/o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso de aprendizaje»*, i les competències com *«una combinación dinámica de atributos –con respecto al conocimiento y su aplicación, a las actitudes y a las responsabilidades– que describen los resultados del aprendizaje de un determinado programa, o cómo los estudiantes serán capaces de desenvolverse al finalizar el proceso educativo»*. I, a la introducció, es diu: *«Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos). (...) Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a*

una sola unidad. (...) Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje».

Esmement, per acabar aquest apartat, el document «A consideration of the nature, role, application and implication for European education of employing *learning outcomes* at the local, national and international levels», presentat per S. Adam a l'United Kingdom Bologna Seminar «Using Learning Outcomes» (Edimburg, 2004) (8). Aquest text recull informació molt valuosa sobre la temàtica que hem considerat.

1.2. A la normativa ministerial: ni competències ni resultats d'aprenentatge

Al document marc publicat pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esports del govern del Partit Popular el mes de febrer de 2003, «La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior» (9), apareix l'expressió *competencias* en diferents moments. Així, en tractar els estudis de primer nivell (Grau), s'afirma: «*Los objetivos de las enseñanzas oficiales de primer grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación íntegra de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo*», i «*Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas*

(conocimientos, capacidades y habilidades) que pretenden alcanzarse». I, en referir-se al suplement europeu al títol, es diu: «El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas» (els subratllats són meus).

Però, l'expressió *competencia* ja no apareix en cap dels dos reials decrets publicats pel mateix ministeri com a desenvolupament normatiu del document marc. Així, el RD sobre l'expedició per part de les universitats del suplement europeu al títol (10), en referir-se a la informació que ha d'incloure (art. 3), estableix que ha de ser «*sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior*». Ha desaparegut l'expressió *competencias*, que el document marc col·locava abans de *capacidades profesionales*; és perquè totes dues expressions es consideren sinònimes? I, d'altra banda, es considera que *los resultados obtenidos* és equivalent a *learning outcomes*? I el RD sobre el sistema europeu de crèdits i el sistema de qualificacions de les titulacions universitàries (11) diu (art. 4.3): «*En la asignación de créditos a cada una de las materias que configuran el plan de estudios se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes*». És que es considera *conocimientos, capacidades y destrezas* equivalent a *competencias* o a *learning outcomes*?

Ara bé, el que per a mi és encara més difícil d'entendre és que en la normativa que regula l'estructura dels estudis universitaris –promulgada pel Ministeri

d'Educació i Ciència del nou govern socialista– tampoc no apareguin ni l'expressió *competencias* ni l'expressió *resultados de aprendizaje*. Així, a la introducció del RD referent als estudis de Grau (12) s'afirma: «*Las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado se regulan con un objetivo formativo claro, que no es otro que el de propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne los conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral*». I, en tractar de l'informe del Consell de Coordinació Universitària, preceptiu per a l'establiment dels títols oficials de Grau, diu que un dels aspectes que ha de contenir ha de ser (art. 9.3): «*la especificación de los objetivos del título, así como de los conocimientos, aptitudes i destrezas que deban adquirirse para su obtención con referencia a la concreción de éstos en los contenidos formativos comunes*»; havent prèviament definit aquests (art. 2) com el «*conjunto de conocimientos, aptitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título*». Per què s'utilitza l'expressió *conocimientos, aptitudes y destrezas* en comptes de *competencias*? I, per què ara es diu *conocimientos, aptitudes y destrezas* quan al RD sobre el sistema de crèdits, abans esmentat, s'havia emprat l'expressió *conocimientos, capacidades y destrezas*? (el subratllat és meu); és que es considera *aptitudes* sinònim de *capacidades*? Francament, creiem que la substitució de les expressions *competences* i *learning outcomes*, emprades a la documentació europea, per altres variables en cada RD ha de contribuir a augmentar la confusió i pot afavorir la multiplicitat d'interpretacions dels textos legals. O, és precisament això, el que es pretén?

1.3. Als documents de les agències per a la qualitat del sistema universitari: terminologia i classificacions no coincidents del tot

Tant l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) com les corresponents agències autonòmiques (AQU, en el cas de Catalunya) tindran un paper fonamental en el desenvolupament dels plans d'estudi de les titulacions adaptades a l'EEES. Per tant, és molt important conèixer què han establert respecte del tema que estem tractant.

L'ANECA, dins del Programa de Convergència Europea, ha promogut l'elaboració dels anomenats «llibres blancs» de les diferents titulacions (13), que, previsiblement, han de servir per a l'establiment de les corresponents directrius generals pròpies, a les quals s'hauran d'ajustar les universitats a l'hora d'establir els respectius plans d'estudi perquè puguin ser homologats. Per tant, és significatiu que si bé un dels continguts d'aquests llibres ha de ser l'enumeració dels perfils professionals dels titulats i la valoració que es fa de les corresponents competències genèriques i específiques, no es dona cap definició del concepte de *competencia*; encara que en la publicació *Programa de Convergència Europea. El crédito europeo*, de la mateixa ANECA (14), se suggereix seguir el model presentat al projecte Tuning. Per a l'elaboració dels llibres blancs, l'ANECA estableix tres grups de competències transversals (instrumentals, personals i sistèmiques), i dins de les competències específiques distingeix «coneixements disciplinaris (saber)», «competències professionals (saber fer)» i «competències acadèmiques».

L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, que està desenvolupant importants accions dirigides a facilitar el disseny dels nous plans

d'estudi en el marc de l'EEES, ha publicat diversos documents sobre això. En un d'aquests textos, intitulat «Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes» (15), després d'analitzar la confusió terminològica existent pel que fa a la definició del constructe de competències, especifica que el grup de treball autor del document assumeix la definició de D. Martens: «Per *competències* entenc el conjunt de sabers teòrics, metodològics, socials i participatius que s'actualitzen en una situació i en un moment particulars» (15, pàg. 44). Però el document conté certes incongruències terminològiques. En tractar del perfil de formació (pàg. 26), defineix les competències com «les capacitats teòriques i pràctiques que el graduat ha de poder demostrar –i de les quals ha de ser avaluat–, i, en definitiva, per les quals se l'acreditarà com a graduat»; definició que no considero exactament equivalent a la definició de Martens. D'altra banda, immediatament després d'afirmar (pàg. 47) que «els coneixements i les competències poden ser específics de la titulació o de l'ensenyament, o bé transversals per a un grup de titulacions o d'ensenyaments» (cosa que fa entendre que *competències* i *coneixements* són coses diferents), inclou els coneixements com un dels apartats de les competències específiques, i en dues pàgines contigües (pàg. 47 i 48) utilitza, en una, l'expressió «competències específiques» i, en l'altra, «continguts específics de la titulació» (entenent que *competències* i *continguts* són termes sinònims). Finalment, pel que fa a les competències específiques, l'AQU adopta una classificació similar a la de l'ANECA, tot distingint tres àmbits. En canvi, respecte de les competències transversals, l'AQU adopta una classificació diferent de la de l'ANECA, tot distingint cinc àmbits (15, pàg. 27, 29 i 47). No convindria que les diverses agències unifiquessin la terminologia i els criteris de classificació?

1.4. Les guies de les universitats: diversitat conceptual

Les universitats catalanes han publicat guies per al disseny dels nous plans d'estudi en el marc de l'EEES que impliquen determinades accepcions del concepte de *competència*. A tall d'exemple n'esmentarem dues: la de la Universitat de Barcelona (16) i la de la Universitat Autònoma de Barcelona (17).

En la publicació *Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'EEES*, d'aquesta mateixa col·lecció (16), A. Parcerisa es manifesta d'acord amb la distinció que Ph. Perrenoud fa entre capacitats, com a operacions que no prenen com a referència una situació específica i que, per tant, són relativament independents del context, i competències, com a operacions de mobilització i d'integració de recursos cognitius diversos (sabers, maneres de fer i actituds) per fer front a situacions concretes. Segons aquesta concepció, les capacitats són elements o components de les competències, i una opció adequada, per dissenyar els plans d'estudi, és començar determinant, a partir del catàleg competencial de la titulació, les capacitats bàsiques que s'han de desenvolupar.

En la publicació *Les titulacions de la UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior* –de la col·lecció Eines d'Innovació Docent en l'Educació Superior, editada per la Universitat Autònoma de Barcelona (17)–, J. Rué i M. Martínez parteixen de la concepció de les competències com a «combinacions d'aptituds pràctiques i cognitives, d'ordre divers, que conjuntament es posen en funcionament en realitzar eficaçment una acció: coneixements, motivacions, valors, actituds, emocions, altres elements socials i comportamentals» (17, pàg. 15). Els autors defineixen tres grans models per al desenvolupament d'un

currículum mitjançant competències: el model inspirat en la idea de «formació per a la producció», que posa l'èmfasi en una preparació per al treball en rutines, habilitats i activitats relativament simples; el model «d'exercici professional», que es preocupa pel que ha de saber i saber fer un professional en l'exercici de la seva tasca, i el model «de la formació personal dels professionals», basat en una visió integrada de competència com una interrelació entre saber, saber fer i ser. Adopten aquest tercer model com a referent bàsic per a la transformació de les titulacions de la UAB, i defineixen deu grans camps de competències bàsiques (comunicació, científic, artístic i de la creativitat, tecnològic, competències interpersonals, competències sistèmiques, comprensió ecològica, valors morals, valors estètics i autoaprenentatge), per cada un dels quals caldrà assignar un nivell de desenvolupament en funció del cicle (grau, màster o doctorat) per al qual es proposen.

1.5. Les publicacions dels experts: diversitat terminològica

A banda de les propostes sortides de les universitats catalanes, cal destacar diversos documents elaborats per experts d'altres indrets. Entre aquests cal esmentar l'estudi «*Adaptación de los planes de estudios al proceso de convergencia europea*» (18), elaborat dins del Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades i dirigit per M. de Miguel Díaz, que considerem una eina molt valuosa. S'hi afirma: «*El perfil profesional (d'una titulació) se concretará en forma de competencias que un titulado puede desarrollar para desempeñar determinadas funciones o roles y ejecutar determinadas actuaciones profesionales en un ámbito profesional*». I, pel que fa a la concepció de competències: «*Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación*

planteada en el ejercicio profesional. Ese modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación compleja de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional» (18, pàg. 40).

En un altre document, menys extens però també molt interessant, «*Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*» (19), del qual és autor M.A. Zabalza, s'indica (pàg. 3) com una de les coordenades del nou plantejament de la docència universitària «*una organización de la formación orientada a la consecución de competencias (competencias generales para todos los estudiantes y competencias específicas para cada titulación)*». Però no es dóna cap definició d'aquest concepte.

Per acabar aquest apartat, esmentem algunes de les intervencions d'experts en les nombroses jornades organitzades recentment en diverses universitats espanyoles sobre el tema que estem tractant i que hem tingut la possibilitat de llegir: «Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones» (C. Marcelo, «Jornada de trabajo para la experiencia piloto de implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en las titulaciones de la Universidad de Sevilla», Sevilla, 2003) (20); «Las competencias discentes: una tendencia para el desarrollo socio-profesional de los estudiantes» (A. Medina, II Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. «Cap a l'Europa del

coneixement», Universitat d'Alacant, 2004) (21); «Competencias: la clave del sistema» (J. García Martínez, Jornadas EEES, Universitat de Cadis, 2005). Així com algunes de les comunicacions presentades al proppassat III Congrés Internacional «Docència Universitària i Innovació» (Girona, 2004) (23). Totes contenen importants elements conceptuals, alhora que posen de manifest la necessitat de definir de manera unívoca el terme *competències*, malgrat la dificultat que comporta.

1.6. A manera de resum

Pensem que no ha estat afortunada la supressió en la normativa ministerial de dues expressions essencials en els documents referents a l'EEES –competències i resultats d'aprenentatge–, i la seva substitució per altres expressions, suposadament sinònimes, variables d'un cas a un altre.

Tot admetent la dificultat que comporta, pel seu caràcter polisèmic, creiem que és necessari fer un esforç per emprar l'expressió *competències* amb un sentit unívoc, adequadament consensuat, en els documents dirigits a persones no expertes en el tema. La majoria del professorat universitari no té els coneixements psicopedagògics necessaris per evitar la confusió introduïda per la repetida utilització, per part dels experts, d'expressions no definides i de sinònims en un tema ja per si complex i nou per a ell.

2. Disseny dels plans d'estudi de les titulacions universitàries a partir de perfils competencials: en detriment de les funcions de construcció del coneixement i de formació del pensament?

Com han remarcat diversos autors (15-17, 24, 25), els ensenyaments universitaris tradicionals no responen a un model únic ni a una única funció formativa. Unes titulacions han tingut un enfocament clarament professional des de l'origen; han estat orientades a la formació de professionals capaços de satisfer les demandes dels sectors productius i de serveis. És el cas de les titulacions en ciències de la salut i de les enginyeries, entre d'altres. Altres titulacions, en canvi, han estat orientades a l'assoliment d'objectius essencialment acadèmics. Com la filosofia i les humanitats, que han tingut tradicionalment com a primer objectiu afavorir la formació i la reflexió; desenvolupar el pensament. I d'altres, com les corresponents a les anomenades ciències experimentals, que han anat dirigides fonamentalment a formar per a la recerca; a la gènesi de coneixement.

Doncs bé, partint d'aquesta situació, el disseny dels nous plans d'estudi en el marc de l'EEES pot fonamentar-se, en tots els casos, en la definició prèvia de catàlegs de competències derivats dels corresponents perfils professionals? És adequat entestar-se a fer-ho? Orientar totes les titulacions cap a l'assoliment de competències, no pot conduir a una formació de tipus essencialment professional, en perjudici de les funcions de construcció del coneixement i de formació del pensament? Pot conjurar-se aquest perill mitjançant la inclusió de competències de tipus genèric, com són les d'interrelació i d'inserció social, en els catàlegs competencials? Totes aquestes són qüestions que cal debatre amb serenor, sense prejudicis i amb amplitud de mires. Però, aquí, només assenyalo

el repte que crec que plantegen per al futur de la universitat. Suggestir les respostes oportunes, a fi d'alleugerir el que s'ha anomenat «la tensió entre el que és acadèmic i el que és professional» (15, 25), correspon a altres persones molt més autoritzades; com és el cas de Philippe Perrenoud, que tracta aquest tema en el treball que es presenta a continuació d'aquestes modestes i potser agosarades consideracions meves.

3. Bibliografia

1. Communiqué of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Berlín, 19 de setembre de 2003. «Realising the European Higher Education Area». <http://www.crue.org> (apartat «Espacio europeo; Documentos clave»).

2. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19 i 20 de maig de 2005. «The European Higher Education Area. Achieving the Goals». <http://www.crue.org> (apartat «Espacio Europeo; Documentos clave»).

3. Report by the General Rapporteur «Recognition Issues in the Bologna Process». International Seminar, Lisboa, 11 i 12 d'abril de 2002. <http://www.bologna-bergen2005.no> (apartat «Seminars; Official Bologna Seminars»).

4. Report on «A Framework for Qualifications of the European Education Area». Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, Copenhaguen,

2005. <http://www.bologna-bergen2005.no> (apartat «Seminars; Official Bologna Seminars»).

5. European Commission (2005). «ECTS Key Features».
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html

6. European Commission (2005). «ECTS User's Guide».
http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf

7. «Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase 1» (2004).
http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp

8. Adam, S. (2004). «A consideration of the nature, role, application and implication for European education of employing *learning outcomes* at the local, national and international levels». United Kingdom Bologna Seminar, Edimburg, juliol de 2004. <http://www.bologna-bergen2005.no> (apartat «Seminars; Official Bologna Seminars»).

9. Ministeri d'Educació, Cultura i Esports (2003). «Documento marco: la integración del sistema universitario español en el EEES». <http://www.crue.org> (apartat «Espacio Europeo; Documentos clave»).

10. Ministeri d'Educació, Cultura i Esports. «Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las

universidades del Suplemento Europeo al Título». *BOE*, núm. 218 (11-09-03), pàg. 33.848-33.853.

11. Ministeri d'Educació, Cultura i Esports. «Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional». *BOE*, núm. 224 (18-09-03), pàg. 34.355-34.356.

12. Ministeri d'Educació i Ciència. «Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios de grado». *BOE*, núm. 21 (25-01-05), pàg. 2.842-2.846.

13. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. «Convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado». <http://aneca.es> (apartat «Programas; Covergencia europea»).

14. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2003). *Programa de Convergencia Europea. El crédito europeo*. Madrid.

15. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2002). «Marc general per al disseny, el seguiment i la revisió de plans d'estudis i programes». Barcelona.

16. Parcerisa, A. (2004). «Pla docent: planificar les assignatures en el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior». A: *Quaderns de Docència Universitària*, núm. 1. ICE de la Universitat de Barcelona. Barcelona.

17. Rué, J.; Martínez, M. (2005). «Les titulacions UAB en l'Espai Europeu d'Educació Superior». Col·lecció Eines d'Innovació Docent en Educació Superior. IDES Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra.
18. De Miguel, M. (dir.) (2005). «Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea». Ediciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.
19. Zabalza, M.A. (2004). «Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES». Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.
20. Marcelo, C. (2003). «Definición de competencias genéricas y específicas de las titulaciones». «Jornada de trabajo para la experiencia piloto de implantación del sistema de créditos europeos (ECTS) en titulaciones de la Universidad de Sevilla». Sevilla. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartat «Butlletins de l'Observatori de Bolonya», núm. 6).
21. Medina, D.A. (2004). «Las competencias discentes. Una tendencia para el desarrollo socio-profesional de los estudiantes». II Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. «Cap a l'Europa del coneixement». Universitat d'Alacant. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartat «Butlletins de l'Observatori de Bolonya», núm. 7).
22. García, J. (2005). «Competencias: la clave del sistema». Jornades EEES. Màlaga. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartat «Butlletins de l'Observatori de Bolonya», núm. 28).

23. III Congrés Internacional «Docència Universitària i Innovació». Girona, 2004. <http://www.upf.edu/web/docencia/docencia/htm?opcio=4> (apartat «Butlletins de l'Observatori de Bolonya», núm. 28, 29 i 30).
24. Yániz, C. (2004). «Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas». A: *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, núm. 4, pàg. 3-13.
25. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya (2004). «Guia general per dur a terme les proves pilot d'adaptació de les titulacions a l'EEES». Barcelona.

LA UNIVERSITAT ENTRE LA TRANSMISSIÓ DE CONEIXEMENTS I EL DESENVOLUPAMENT DE COMPETÈNCIES

Philippe Perrenoud*

En nombrosos països, l'educació de base (primària i secundària) s'orienta cap a les competències, cosa que comporta debats vius sobre quina és la finalitat de l'escola i de la concepció de la cultura (Bosman, Gerard i Roediers, 2000; Dolz i Ollagnier, 2000; Perrenoud, 1995, 2000a, 2001b). El debat és més encobert i més dispers a la universitat, però també és d'actualitat. De fet, el procés engendrat per la Declaració de Bolonya pretén afavorir la contractació de titulars de diplomes universitaris des de la llicenciatura, la qual cosa torna a obrir el debat sobre les relacions entre la cultura universitària i el món del treball.

El debat no és tècnic, és ideològic; s'hi confronten visions diferents i a vegades irreductibles de la universitat en les seves relacions amb la societat.

L'avantatge de centrar-se exclusivament en els coneixements és evitar la qüestió de les pràctiques socials a les quals es destinen els estudiants. O, el que és el mateix, autoritzar a referir-se a pràctiques mítiques, com la creació o la crítica, deixant-ne a l'ombra les condicions socials d'exercici.

*A/e: Philippe.Perrenoud@pse.unige.ch

Internet: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

Laboratoire Innovation, Formation, Education (LIFE):

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE/>

Facultat de Psicologia i de Ciències de l'Educació (Universitat de Ginebra)

Aquest text pertany a una conferència dins el Congrés de l'Ensenyament Universitari i de la Innovació. Girona, juny de 2004.

Pretendre dirigir els esforços cap a les competències és ser capaç d'anomenar-les, i per tant d'identificar categories de situacions que se suposa que han de permetre dominar de manera pràctica i conceptual. És, doncs, preguntar-se sobre què faran els universitaris quan hauran acabat els estudis. Quan la formació universitària es dirigeix cap a les competències, s'interessa per la qüestió del destí probable dels estudiants un cop tinguin el diploma a la butxaca. Per tant, esdevé sospitosa de sotmetre's a les lleis del mercat, com si existissin condicions i feines que se n'escapessin. Podem, certament, no raonar més que en funció dels estudiants que seguiran una carrera acadèmica, i que per tant no marxaran mai de la universitat. En una universitat massificada, es tracta d'una minoria. A més, la universitat esdevé un mercat competitiu, tant per accedir a una plaça com per conservar-la. Ja no és –ho ha estat mai?– un lloc de cultura gratuïta.

Aquest debat no és monolític. Hi distingim tres camps:

1. Alguns programes universitaris són clarament professionals. Ningú no dubta llavors que busquen el desenvolupament de competències, en particular en les professions tècniques, en les professions del camp de la salut, del terreny social i de l'educació, o també en el camp del dret i del *business administration*. Fins i tot llavors es plantegen dos problemes: les reticències freqüents per identificar i per formular explícitament les competències apuntades, i una connexió sovint poc clara entre aquestes competències i els coneixements disciplinaris ensenyats. Aquesta resistència i aquesta confusió no queden sense conseqüències per a la concepció dels programes, de l'articulació teoricopràctica, de l'alternança universitat-terreny, de l'avaluació.

2. La formació per a la recerca, encara que no sigui una formació estrictament professional, se suposa que prepara per a una pràctica de la recerca. No obstant això, reposa sovint sobre la il·lusió que un nivell elevat de cultura teòrica, metodològica i epistemològica és suficient per garantir pràctiques de recerca a la vegada ètiques i fructíferes. Oblidant que la recerca empírica, ja sigui al laboratori o sobre el terreny, és en primer lloc una feina, que requereix, com a tal, més coses que simples coneixements.
3. El lloc de les competències és encara més ambigu en els estudis clarament menys professionals. Perquè una certa concepció de la cultura i de l'erudició no s'avé amb la noció de competència, perquè es planteja la formació de savis i d'intel·lectuals en termes de coneixements teòrics i metodològics més que no pas de competències, perquè la feble identificació de les competències apuntades permet acumular en els programes coneixements amb una justificació força indefinida.

Examinaré aquests tres components de la formació universitària, tot i saber que no formen un conjunt homogeni, però que distingir-los permet plantejar amb més pertinència la qüestió de les relacions entre transmissió de coneixements i desenvolupament de competències al si de les universitats.

1. Les competències: més enllà dels coneixements

Les competències remetent a l'acció. Una competència és un poder d'acció, no general, sinó dins d'una classe de situacions comparables.

Un poder d'acció

Aquest poder es pot entendre en el sentit jurídic, quan la competència atorga una legitimitat a l'acció. O estendre's en el sentit psicosociològic, com a conjunt de mitjans per realitzar una acció assenyada i eficaç. Aquests dos sentits no són totalment independents. Sembla raonable que cada actor:

- aprengui a fer el que té dret i a vegades l'obligació de fer;
- reivindiqui el dret de fer el que sap fer.

No obstant això, entre aquestes dues cares de la competència no hi ha cap sincronització automàtica: alguns drets d'actuar no s'exerceixen, per falta de mitjans intel·lectuals adequats, mentre que alguns mitjans intel·lectuals són posats al servei d'accions il·legítimes, com tota forma de delinqüència, i més banalment tota acció que transcendeix el mandat o el rol legítims d'un actor. Posar d'acord totes dues cares de la competència (el dret i els mitjans) és un dels motors de canvi tant en les organitzacions com en les famílies.

Que la competència sigui un poder d'acció no vol dir que s'oposi als coneixements. Ben al contrari, posseir certs coneixements és la condició d'una acció eficaç. És veritat que es tracta de les pràctiques més senzilles i dels oficis menys qualificats. Cap acció no pot aconseguir els objectius que es proposa sense un coneixement del sistema que pretén controlar, ja sigui humà, material, simbòlic o bé els tres a la vegada. És més cert encara en les pràctiques socials a les quals es destinen els universitaris: un historiador competent, un metge competent o un jurista competent són abans que res savis. Però el contrari no és veritat: un savi no és *ipso facto* competent. Que una persona tingui una àmplia cultura en el camp de la història no vol dir que sigui un expert en la navegació

pels arxius; un pou de ciència en biologia, anatomia, fisiologia i farmacologia no és tampoc un clínic; un erudit en dret no és un advocat o un magistrat.

Per què cal recordar aquestes banalitats? Per mostrar que una competència, lluny de substituir els coneixements, se situa més enllà, i per tant els pressuposa, tot afegint-hi la facultat de servir-se'n per actuar de manera conscient. A despit d'aquesta evidència, se sent dir sovint que les competències «giraven l'esquena als coneixements». Potser perquè una visió acadèmica dels coneixements els considera més dignes d'estima com menys es comprometen amb cap pràctica social que no sigui l'acumulació, el debat i, com a màxim, la transmissió d'aquests coneixements.

En canvi, assenyalem que aquesta visió acadèmica és lluny de caracteritzar tota la universitat, al si de la qual diverses facultats treballen molt obertament per desenvolupar «poders d'acció» basats en coneixements d'alt nivell. Aquests coneixements esdevenen recursos per l'acció, al costat d'altres recursos, especialment habilitats pràctiques, esquemes operatoris, informacions diverses.

La resistència a l'enfocament per competències expressa sovint la sospita que estan «lligades a les necessitats de l'economia» més estretament que els coneixements. És evident que si la universitat forma per a pràctiques que tenen lloc fora d'aquesta institució, caldrà tenir en compte el mercat de treball i les condicions jurídiques, econòmiques i polítiques d'exercici d'aquestes pràctiques. Des del moment en què un universitari surt de la torre d'ivori, es veu confrontat al món exterior tal com és: complex, contradictori, heterogeni. Aquesta confrontació és inevitable per a tots els qui surten realment de la universitat, altrament dit que no es comprometen immediatament amb una

carrera acadèmica. Fins i tot en aquest cas, l'evolució de la institució (competència, deute, control de costos, el que espera la societat de la recerca) fa que la universitat sigui cada vegada menys un món a part.

De totes maneres, dos nivells de debat mereixen ser distingits. El més general i teòric es refereix a la conceptualització de les competències com a poders d'acció basats en coneixements. Resta després per debatre el contingut específic de les competències volgudes o desenvolupades per a un programa escolar o universitari concret.

Recursos i mobilització

Per actuar, es mobilitzen diversos recursos; els coneixements no són suficients, la formació també ha de desenvolupar habilitats o capacitats. La terminologia no està estabilitzada, i segons els actors, les habilitats, les capacitats i les competències semblen intercanviables. Em sembla que necessitem un concepte per pensar el que suposa una operació aïllada –per exemple, prendre la tensió d'un pacient o mesurar el volum d'un sòlid– i un altre concepte per pensar el domini global d'una situació. Anomenaré aquí:

- *capacitat o habilitat* el que es refereix a una operació científica;
- *competència* el que permet dominar una categoria de situacions complexes, mobilitzant recursos diversos, adquirits en diferents moments del trajecte acadèmic, que depenen sovint de diverses disciplines o simplement de l'experiència.

Tota competència ha de ser descrita, doncs, en un primer temps, per la identificació de la categoria de situacions que permet dominar (un atac de cor, un aldarull a classe, un esfondrament de les vendes, un conflicte entre experts,

etc.). Però aquesta descripció no permet desenvolupar una competència si no és que es poden identificar els recursos cognitius que mobilitza: coneixements, capacitats, informacions i actituds.

N'hi ha prou de disposar d'aquests recursos per tenir la competència corresponent? No és res més que una condició necessària. La facultat d'utilitzar els recursos amb criteri, en temps real, per guiar bones decisions, no és donada «per damunt del mercat», exigeix una feina específica de formació, relacionada amb un entrenament reflexiu. És la raó per la qual es demana als estudiants d'enginyeria, de medicina o de dret que facin pràctiques durant anys abans de llançar-se a una pràctica professional autònoma. Ningú no voldria que el curés un savi que hagués llegit tots els llibres de medicina però que no s'hagués entrenat a fer un diagnòstic o a pilotar una gestió terapèutica. De la mateixa manera, no es confiaria la concepció d'una obra d'art a un enginyer que no hagués estat entrenat, més enllà de coneixements teòrics i metodològics requerits, per a aquesta pràctica.

Podem confiar aquest entrenament exclusivament a la vida, a l'experiència, a una successió d'intents i d'errors? No, sobretot en els oficis d'alt nivell, perquè aquest aprenentatge seria massa lent i massa aleatori. Els universitaris, durant els primers anys de pràctica, prendrien decisions lentes i incertes per manca d'entrenament en la mobilització de recursos. Seria un alt risc per a ells, però sobretot per als beneficiaris del seu peritatge. És per això que la formació inicial s'encarrega d'un primer entrenament per a la mobilització de coneixements i de capacitats, sabent que es tracta d'una solució ràpida, que el procés ha de continuar al llarg de tota la vida professional, però que ha d'haver estat més que engegat durant els estudis per garantir un mínim d'eficiència des de l'entrada en

el món del treball. Aprendre a mobilitzar els coneixements i les habilitats adquirides és un repte de la formació inicial, a la qual cal que li sigui atribuïda una part del temps dels estudis superiors.

En resum, es poden distingir dues facetes de la construcció de les competències: d'una part l'adquisició dels recursos, de l'altra l'aprenentatge per mobilitzar-los. No hi ha cap raó per fer-ne dues etapes estrictament ordenades. És veritat que per aprendre a mobilitzar recursos cal tenir-ne uns quants. L'expansió de l'aprenentatge per problemes, especialment en les facultats de medicina, indica, malgrat tot, que des del principi dels estudis universitaris es pot alternar temps d'adquisició de coneixements i temps d'entrenament per mobilitzar-los. L'aprenentatge per problemes presenta l'interès suplementari de partir d'una situació per identificar i construir els recursos pertinents, més que no pas acumular recursos durant molt temps –com en els estudis de medicina tradicionals– en previsió del dia llunyà en què seran mobilitzats. Nombrosos treballs han aprofundit i aprofundeixen actualment la connexió entre el coneixement i l'acció, ja sigui en formació adulta (Aubret, Gilbert i Pigeyre, 1993; Barbier, 1996 a i b; Barbier i Durand, 2003; Vergnaud, 1999), en didàctica professional (Pastré, 2002; Samurçay i Pastré, 1995; Mayen, 2004), en sociologia del treball (Jobert, 1999; Zarifian, 2002), en els treballs sobre la pràctica reflexiva (Argyris, 1995; Schön, 1994, 1996; Pernoud, 2001a, 2004b) o en formació del professorat (Paquay, Altet, Charlier i Perrenoud, 1996; Perrenoud, 1996, 1998 a i b, 1999 a i b, 2000c, 2004a).

Alguns trajectes universitaris ho aposten tot a l'acumulació de coneixements, sense sacrificar una hora per a l'entrenament de la seva mobilització. Però es pot interpretar la pràctica clàssica del seminari com un entrenament, com diverses

formes de pràctiques. Fa temps que les formacions tècniques, mèdiques, jurídiques i comercials han fet un lloc força important a diversos dispositius d'entrenament a l'acció, des de la clínica mèdica fins als projectes d'arquitectura, del laboratori de recerca a la simulació i a l'estudi de casos.

El preu que cal pagar és o bé un perllongament de la durada dels estudis de base, o bé un perjudici sobre l'extensió dels coneixements dispensats i exigits.

2. Les formacions professionals a la universitat

Quan la universitat forma completament enginyers, metges, farmacèutics, arquitectes, advocats, gestors, mestres de primària i secundària, treballadors socials, etc. pretén evidentment donar-los competències.

La cosa és menys clara quan la universitat s'entossudeix a encarregar-se d'una part de la formació professional. Llavors se situa sovint a la banda de la transmissió de coneixements teòrics i metodològics d'altres instàncies, i assumeix el que llavors s'anomena, de bon grat, la «formació pràctica».

No obstant això, en les formacions professionals i universitàries completes subsisteixen debats. En retindré tres: la qüestió dels referencials de competències, la qüestió del lloc i del pes dels coneixements i de les competències en el currículum, i la qüestió de l'articulació teoria-pràctica i de les formacions en alternança.

Formularé tres tesis i provaré de mostrar amb quines resistències es troben.

Acceptar formular objectius i un referencial

Centrar-se obertament en algunes competències és una cosa, formular-les de manera precisa n'és una altra. Per què ens hi hauríem d'oposar? Potser pel fet que s'hi barregen esnobisme, elitisme i prudència.

Esnobisme: sempre és una mica ridícul enfonsar una porta oberta; tota corporació es concedeix de grat la il·lusió que cadascun dels seus membres «sap perfectament» quines són les competències que s'han marcat com a objectiu. Precisar-les sembla una tasca «escolar» o, pitjor, «burocràtica».

Elitisme: com menys explícites són les coses, més es dissuadeix d'accedir a la formació als qui no tenen una visió de la professió arrelada en una xarxa d'interconeixement. Alguns estudiants saben força bé de què es tracta, perquè neden en un medi social en què l'ofici que es busca forma part dels objectes familiars, per mor de la professió dels pares i dels amics dels pares. Tot succeeix com si el valor d'una cultura depengués del seu caràcter inefable, reservant el coneixement per als iniciats.

Prudència, finalment: dir exactament les competències apuntades és exposar-se a la comparació, a la crítica, a la contestació, a la constatació d'un eventual desajust entre el referencial universitari i l'estat de les pràctiques. És sobretot donar peu a un examen crític del currículum davant d'una qüestió que pot ser cruel: a quina(es) competència(es) tal i tal altre ensenyament pretén contribuir?

Com sempre, l'ambigüitat té virtuts i crea una zona d'incertesa que dóna profit a les institucions universitàries. Ens podem lamentar que en el moment en què els obstacles se superen a poc a poc, en profit d'una racionalització més forta de la

formació universitària, el mar de fons de l'avaluació institucional i de l'acreditació fa renéixer, dissortadament sovint a títol just, una profunda malfiança.

En efecte, si l'explicació de les competències que s'han marcat en els objectius per a les formacions professionals universitàries creix, no el domini intern dels recorreguts de formació, sinó el seu pilotatge i el seu control per l'exterior, no cal esperar un aclariment, o llavors serà defensiu, fet per respondre a les expectatives externes i aixecar una cortina de fum sobre les pràctiques efectives de formació (Dejours, 2003).

Ara bé, l'opacitat no pot fer altra cosa que frenar el debat sobre l'adequació de la formació a la realitat de les pràctiques professionals. Tardif (1996) cita una enquesta de la Universitat Birgham Young que revela nombroses llacunes en la formació dels enginyers:

- no tenen cap coneixement del valor de l'enginyeria;
- tenen una percepció reductora del conjunt dels processos d'enginyeria;
- no tenen cap comprensió dels processos de fabricació de productes industrials;
- tenen poques competències pel que fa al disseny i a la creativitat;
- no tenen criteris d'avaluació quant a la qualitat dels productes;
- no prenen en consideració diferents alternatives durant la resolució de problemes;
- busquen solucions complicades, que depenen de l'alta tecnologia;
- tenen una visió reductora de l'enginyeria i de les disciplines associades;

- han desenvolupat poques competències pel que fa al treball en equip;
- han desenvolupat poques competències respecte a la comunicació oral i escrita;
- volen actuar a com analistes més que com a innovadors.

Seria absurd generalitzar. Constatacions com aquestes suggereixen, però, que, des del moment en què es pretén fer una formació professional, no és vergonyós, i fins i tot és recomanable, abordar el tema de les pràctiques.

Això no vol dir que la universitat hagi de dependre de les organitzacions professionals, patronals i/o sindicals, ni que calgui renunciar a afavorir competències emergents, crítiques o d'alt valor simbòlic, fins i tot en l'absència d'un ús ampli. Tenir en compte la realitat dels oficis universitaris no hauria de privar, ans al contrari:

- hauria d'afavorir una distància crítica amb el rol professional, amb la cultura de l'empresa, amb la lògica dominant de promoció i de competència;
- hauria de tornar sensible tot el que està en joc en el camp del peritatge del «management dels coneixements»;
- hauria de privilegiar la polivalència i la mobilitat professionals, segons les necessitats i sense respondre completament a les expectatives específiques i a curt termini de tal i tal altre segment del mercat de treball;
- hauria de preparar el futur, anticipant-se en les transformacions tecnològiques i les evolucions de l'estat dels coneixements;

- hauria d'oferir els mitjans per a un desenvolupament professional i personal i per a una participació en el desenvolupament de les organitzacions.

És així que formar professors de secundària o de primària a la universitat no hauria de donar-se sota la direcció del control social, encara que no es puguin ignorar les demandes dels ministeris i xarxes que les usen.

Donar a les competències un «dret de gestió» sobre el currículum

De què serveix enunciar objectius de formació en termes de competències si el currículum es construeix com una suma de continguts disciplinaris? Aquest temor no és abstracte. Un altre estudi citat per Tardif (1996) sintetitza així els problemes crítics en la formació d'enginyers:

- Es posa l'èmfasi sobre el coneixement declaratiu en detriment de les competències.
- Els coneixements són parcel·lats i l'establiment de relacions interdisciplinàries és molt poc freqüent.
- Les diferències individuals dels estudiants pel que fa a l'aprenentatge s'ignoren completament.
- Els estudiants tenen pocs projectes de concepció per realitzar i les situacions d'enginyeria simultània són gairebé absents.
- No hi ha prou situacions d'aprenentatge que garanteixin el coneixement de les exigències de la vida professional.
- Les situacions d'aprenentatge al laboratori són clarament insuficients.

- Passa molt temps abans que les noves tecnologies així com la recerca recent es tinguin en compte en els programes de formació assumits per les institucions d'ensenyament.
- Els aspectes socials i ètics en relació amb les decisions de l'enginyer s'ignoren totalment.
- Les intervencions pedagògiques sobre la comunicació oral i escrita en l'ambient professional són poc freqüents.

Podem deduir que la problemàtica de les competències exerceix un rol menor en la construcció dels programes de formació, que dona prioritat als continguts disciplinaris. Aquest fet va conduir Gillet (1991) a proposar, per adreçar la situació, que els programes professionals donin a les competències de manera explícita un «dret a la gestió» sobre el currículum. Aquest dret permetria sol·licitar les disciplines com a proveïdores de recursos més que no pas deixar que el cap mateix les imposi en els programes. Aquest principi topa evidentment amb fortes resistències: a la universitat hi ha tradicions, jerarquies de valors i sobretot *lobbys* disciplinaris que vetllen de ben a prop sempre que es vol amputar qualsevol tros del territori que ocupen o limitar-ne l'autonomia. Seria, doncs, contra tota lògica, però tenint en compte la sociologia de la institució, molt difícil de dur a terme una construcció curricular integralment a partir de competències preses com a objectiu al final del recorregut. És menys conflictiu i més simple acumular continguts en el programa, guardant-se prou de connectar-los massa explícitament amb competències definides. Alguns professors són «intocables», algunes disciplines acadèmiques són «vaques sagrades» o han desenvolupat un art consumit de declarar-se indispensables sense mostrar-ne mai exactament el perquè.

Si les universitats no aconsegueixen trencar almenys en part aquests hàbits, potser deixaran el camp lliure a les escoles tècniques superiors, menys sotmeses al grat de les disciplines, més pragmàtiques, o sigui, més susceptibles d'obtenir els favors tant dels estudiants com dels empresaris. Que aquestes escoles tècniques pertanyin estructuralment a l'ensenyament superior no és essencial. El repte és no posar les bases sense una mena de divisió clara entre, d'una part, formacions professionals completament sotmeses al mercat, i de l'altra, formacions culturals més nobles i crítiques, de manera que les primeres financin les segones. Si tots els professionals formats a la universitat han de ser intel·lectuals al mateix temps que practicants acceptables, aquesta separació seria una regressió de la forma universitària d'ensenyament, quan creix fins i tot el nombre d'estudiants.

Recusar la idea de «formació pràctica»

Una manera de no prendre's les competències seriosament és relegant-ne el desenvolupament a una nebulosa anomenada «formació pràctica», conjunt de *stages* i de pràctiques que, amb la virtut de confrontar la complexitat amb situacions professionals, tindrien la funció d'entrenament en la mobilització de la teoria adquirida.

En aquest esquema, els portadors de coneixements disciplinaris poden estar tranquils, o més exactament pretendre contribuir a una formació professional sense haver-se'n de preocupar realment. La preocupació per l'adaptació a les situacions de feina es delega completament a la formació pràctica, sota la responsabilitat de formadors de terreny i de professors universitaris voluntaris, que permeten així que els col·legues es dediquin a ocupacions més nobles.

Amb un esquema com aquest, el domini dels coneixements teòrics es valida amb exàmens clàssics de coneixements, i les competències són objecte d'un judici en context d'acció per gent que no té necessàriament tots els coneixements recents requerits per exercir plenament l'ofici, però que són capaços d'identificar, entre la gent en pràctiques, quins són els bons i quins els menys bons.

Aquesta separació fa molt improbable la regulació de les formacions. És veritat que, si no es pot relacionar la manca de competència d'un estudiant amb les llacunes en els recursos cognitius de què disposa, i per tant a vegades amb l'absència d'aquests en el currículum, no es poden multiplicar els *stages* ni allargar la formació pràctica, mentre que una part dels problemes són en una altra banda: en la formació teòrica i la possibilitat de connectar-la amb situacions professionals.

3. La formació per a la recerca

La recerca és una pràctica, una pràctica en part teòrica, certament, i per tant difícil d'observar, però també una pràctica de manipulació d'informacions, de recursos, de tecnologies, de dispositius experimentals i de sistemes d'accions col·lectives (laboratoris, instituts, equips, xarxes, revistes, etc.). La «vida de laboratori» (Latour i Woolgar, 1988) és una vida com les altres, que exigeix competències i que no se satisfà més que altres professions universitàries amb una «bonica intel·ligència» al servei d'una erudició.

És una constatació banal dels directors de laboratori: els investigadors debutants «no saben fer res», la seva veritable formació comença al laboratori. Es pot pretendre que la solidaritat sigui l'única manera de formar investigadors, una forma d'aprenentatge amb el contacte de col·legues més experimentats. Seria oblidar que la universitat està condemnada a formar un nombre creixent d'investigadors de nivell mitjà, que no obtindran el premi Nobel, que no faran una carrera acadèmica, que no tindran ni un doctorat. Investigadors contractables en diversos sectors industrials i terciaris, que no tindran ni la disposició ni el temps que cal per rebre una llarga socialització en un laboratori universitari.

Aquesta imatge d'una «recerca de masses», evidentment dependent del mercat, no té la simpatia dels universitaris, fins i tot dels que fan recerca aplicada i tanquen contractes importants amb la indústria o el govern, per exemple. Aquests «investigadors de base» necessitaran competències, que no són les dels investigadors de primera línia, però són igualment útils, ja que en la recerca a gran escala hi ha una immensa feina qualificada de verificació i de tractament de dades que no exigeix una creativitat gaire important, però que tampoc no es pot confiar a simples tècnics. En una societat tan dependent del progrés tecnològic i dels avenços del coneixement com la nostra, fa temps que la descoberta és una activitat col·lectiva, que exigeix un *leadership* «inventiu», però també moltes «petites mans», com en una empresa d'alta costura.

No hi ha doncs cap raó per limitar-se als rols més prestigiosos. D'altra banda, fins i tot els investigadors de talent, àdhuc genials, abans que res tenen competències. És hora d'identificar, de manera concreta i a partir de la feina

real, les competències, els coneixements i les capacitats requerides per a una pràctica professional de la recerca en un domini o un altre.

Sobre aquesta base, els programes universitaris es marcaran com a objectiu desenvolupar, per exemple:

- Una identitat d'investigador, que suposa distància, independència, preocupació pel mètode, interès per la teoria, relació amb la literatura, etc.
- Un bagatge metodològic i tècnic pertinent en el camp de l'especialització teòrica, capacitats de creació i d'adaptació d'instrument o de procediments desenvolupats per altres investigadors inclosos, fins i tot d'altres camps.
- Un bagatge matemàtic, lògic i estadístic que permeti el domini tant de la formalització de les teories com dels aspectes logicomatemàtics del tractament de dades.
- Un bagatge en informàtica i tractament de la informació a l'era del cibernom i dels ordinadors digitals i analògics que permeten intercanvis, connexions en xarxa però també càlculs i simulacions que cap investigador no podia ni somniar fa només cinquanta anys.
- Un bagatge en epistemologia, ètica, història, sociologia i psicologia de les ciències, per assegurar una postura crítica i reflexiva basada en coneixements que tenen com a objecte la ciència i el seu desenvolupament.
- Competències relacionades amb l'ofici de l'investigador en una disciplina i en les organitzacions corresponents.

Aquestes últimes tindran a veure, per exemple, amb la lectura, amb la distància crítica davant la literatura, amb la redacció de diversos tipus de textos científics, amb la documentació, amb la concepció i amb la conducció de projectes, amb la gestió de pressupostos i de personal, amb l'animació d'equips o de serveis de recerca, amb una relativa familiarització amb l'estructuració i el context del camp científic a escala regional, nacional i internacional, amb capacitats de negociació, de treball en cooperació amb els que treballen sobre el terreny (recerques col·laboratives), en xarxa o en partenariat, amb diverses institucions.

És clar que, sense una cultura teòrica prou àmplia i sòlida, tot això no donarà cap recerca convincent. Però, inversament, una vasta erudició no és suficient; la producció científica exigeix el domini d'esquemes de raonament i gestos professionals específics, així com eines tècniques i metodològiques variades.

Encara aquí un risc d'elitisme o de «misticisme de la ciència» podria contribuir a deixar en el «no dit» el que cal aprendre a la universitat. Encara aquí allò no dit pot explicar-se per la recerca de coexistència pacífica. Mentre que les concepcions divergents de la ciència poden enfrontar-se en un congrés, tot queda més encobert a l'interior d'un departament universitari, perquè bé cal viure junts. No posar els punts sobre les is perpetua programes molt convencionals de formació a la recerca, programes que ningú no pot refusar completament, tot i no trobar-los, no obstant això, satisfactoris i complets.

4. La formació intel·lectual general

Les formacions universitàries més contràries a l'enfocament per competències són les que no preparen per a cap professió identificable. Es podria creure a vegades que són profundament indiferents al que faran els estudiants una vegada acabin els estudis. La institució es nodreix d'aquest viver, amb una part dels que asseguraran la seva reproducció i el seu creixement. I deixa que els altres s'espavilin a la vida.

És sorprenent, per exemple, constatar que en nombrosos països algunes disciplines universitàries per a les quals la sortida més probable és una carrera de professor en l'ensenyament secundari s'entesten a ignorar aquest destí, deixant de banda la formació pedagògica i didàctica per al final del recorregut, o fins i tot deixant-la per una formació a la feina, de la qual la universitat se'n renta les mans.

És veritat que una part dels estudiants entra i es queda a la universitat sense un projecte professional declarat. És cert també que els universitaris troben feines per a les quals estan preparats pel seu nivell de formació més que no pas per l'especificitat dels seus coneixements disciplinaris. En el sector terciari hi ha feines de vigilància, de coordinació, de planificació, de control, de comunicació, de negociació que demanen una cultura general, mitjans intel·lectuals, capacitats d'aprenentatge. Totes aquestes qualitats es poden construir amb una formació en química o en filosofia, en dret o en història de l'art, fins i tot al grat d'una experiència reflexiva qualsevol. Aquests oficis exigeixen competències, però seria difícil construir-se'n el referencial i més encara fer-hi correspondre un trajecte universitari definit.

Però aquestes formacions polivalents, que cal negociar en el mercat del treball, no exhaurixen les formacions científiques o literàries. En aquests camps, el rebuig de formalitzar els objectius de formació en termes de competències referma l'elitisme dels estudis.

Prenem l'exemple de la crítica. Es pot mitificar aquesta activitat, donar-ne una representació quasi màgica. Es pot analitzar en què consisteix i identificar tipus de situacions de recursos i una manera de mobilitzar-los adequadament.

Tot pensament crític se sosté evidentment en un excel·lent coneixement del camp en què s'exerceix, ja sigui esportiu, literari, musical, pictòric, teatral, gastronòmic, filosòfic, polític, etc., coneixement de la seva història, de les seves discòrdies, de les seves formes i normes d'excel·lència, de les tècniques de creació, de les seves institucions i de les seves regles de joc. La crítica correspon a un rol específic d'identificació, d'avaluació, de comentari, de posada en discussió, de contextualització de les obres, dels corrents, dels autors, de les controvèrsies. Aquestes diferents operacions són tot competències específiques, que no tenen ni els autors ni els intèrprets ni els destinataris ordinaris de les obres.

Si els estudis universitaris pretenen formar crítics, no es poden limitar a donar una cultura, han de formar en les pràctiques crítiques prou properes de les pràctiques professionals, fins i tot si no són necessàriament associades a un diploma específic ni acompanyades d'una remuneració. Si la crítica exigeix que aprenguem a jutjar, a situar, a comparar, a interrogar un conjunt d'obres i a dialogar amb els seus autors.

5. Per concloure

L'ensenyament superior s'ha diversificat, complicat, estès. Al seu si, segons els països, la universitat coexisteix i entra en competència amb altres tipus d'institucions, d'escoles politècniques, d'escoles superiors especialitzades, d'instituts universitaris. No sabríem dur a terme el mateix raonament en tots els contextos nacionals per a totes les disciplines.

Per tant, plantejar-se les formacions universitàries des de l'angle de les competències no pot fer res més que contribuir a renovar el currículum i el procés de formació. Això també permetrà desenvolupar la validació del que s'adquireix de manera experimental i professional. Amb prou feines es poden fer correspondre els coneixements adquirits al fil d'una pràctica a la llista de les classes universitàries. Un referencial de competències, que necessiti recursos lligats a cadascuna, hauria d'afavorir posar en relació els objectius de la formació universitària i el que s'adquireix de manera experimental i professional.

Referint-nos a les competències, ens arrisquem a conformar la formació universitària en funció de les expectatives del mercat de treball? Que els universitaris siguin contractables no és inadmissible per si mateix. Ho seria especialitzar la seva formació tenint en compte les sortides professionals massa concretes i preparar-los, si no per a una cultura d'empresa definida, almenys per a una relació acrítica amb el món i especialment amb l'economia. Ho aconseguirem millor deixant a l'ombra els objectius de la formació universitària? Podem imaginar-nos situacions nacionals en què l'autonomia de les universitats i dels universitaris no té més protecció que l'opacitat dels seus

objectius de formació. Un simple currículum que arreglera títols de disciplines i classes és de ben segur menys explícit que un referencial de competències.

Si la relació de força és menys desesperada, seria preferible mostrar i assumir el que distingeix una formació universitària de la que dona una escola professional en els seus objectius: distància, descentrament, familiarització amb la recerca, hàbit en el debat i en el pluralisme, postura reflexiva, gust per aprendre, relació fàcil amb l'escrit, identitat d'intel·lectual, mobilitat d'esperit i formació prou polivalent per tancar-se les portes en un futur ja determinat.

Evidentment, tot això ha de ser precisat i discutit a la vegada. Però dubto que a llarg termini es pugui continuar formant estudiants dins d'aquesta perspectiva, amb la condició expressa de no dir-ho.

6. Bibliografia

ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir. Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. París: InterÉditions.

AUBRET, J.; GILBERT, P.; PIGEYRE, F. (1993). *Savoir et pouvoir: les compétences en questions*. París: PUF.

BARBIER, J.-M. (dir.) (1996a). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París: PUF.

BARBIER, J.-M. *et al.* (dir.) (1996b). *Situations de travail et formation*. París: L'Harmattan.

BARBIER, J.-M.; DURAND, M. (2003). «L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales?». A: *Recherche et Formation*, núm. 42, pàg. 1-20.

- BOSMAN, C.; GERARD, F.-M.; ROEGIERS, X. (2000). (dir.). *Quel avenir pour les compétences?* Brussel-les: De Boeck.
- DEJOURS, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Dijon: INRA Éditions, 2003.
- DOLZ, J.; OLAGNIER, E. (2000). (dir.). *L'énigme de la compétence en éducation*. Brussel-les: De Boeck.
- DUGUÉ, E. (2004). «Les apports de l'université à la logique compétence. L'exemple des formations en travail social». Communication à la Biennale de l'Education et de la Formation
<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L132.htm>
- GILLET, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris: PUF.
- JOBERT, G. (1999). «L'intelligence au travail». A: Carré, P.; Caspar, P. (dir.). *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. Paris: Dunod, pag. 205-221.
- LATOUR, B. (1996). «Sur la pratique des théoriciens». A: Barbier, J.-M. (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, pag. 131-146.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. (1988). *La vie de laboratoire. La production des faits scientifiques*. Paris: La Découverte.
- MAYEN, P. (2004). «Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle». A: Marcel, J.-F.; Rayou, P. (dir.) (2004). *Recherches contextualisées en éducation*. Paris: INRP.
- PASTRÉ, P. (2002). «Analyse du travail et didactique professionnelle». A: *Revue Française de Pédagogie*, núm. 138, pag. 9-17.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PERRENOUD, Ph. (dir.) (1996). *Former*

des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?
Brussel-les: De Boeck.

PERRENOUD, Ph. (1995). «Enseigner des savoirs ou développer des compétences: l'école entre deux paradigmes». A: Bentolila, A. (dir.). *Savoirs et savoir-faire*. Paris: Nathan, pàg. 73-88.

PERRENOUD, Ph. (1996). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.

PERRENOUD, Ph. (1998a). «De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants». A: TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. (dir.). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales*. Paris: PUF, pàg. 153-199.

PERRENOUD, Ph. (1998b). «La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences». A: *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montreal), vol. XXIV, núm. 3, pàg. 487-514.

PERRENOUD, Ph. (1999a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF.

PERRENOUD, Ph. (1999b). «Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences». A: *Éducation Permanente*, núm. 140, 3, pàg. 123-144.

PERRENOUD, Ph. (2000a). «L'école saisie par les compétences». A: BOSMAN, C.; GERARD, F.-M.; ROEGIERS, X. (dir.). *Quel avenir pour les compétences?* Brussel-les: De Boeck, pàg. 21-41.

PERRENOUD, Ph. (2000b). «D'une métaphore l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?». A: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (dir.) *L'énigme de la*

- compétence en éducation*. Brussel-les: De Boeck, col-1. Raisons Éducatives, pàg. 45-60.
- PERRENOUD, Ph. (2000c). «Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?». A: *Recherche et Formation*, núm. 35, pàg. 9-22.
- PERRENOUD, Ph. (2001a). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. París: ESF.
- PERRENOUD, Ph. (2001b). «The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor». A: RYCHEN, D.S.; SAGALNIK, L.H. (dir.). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers, pàg. 121-149.
- PERRENOUD, Ph. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, Ph. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- SAMURÇAY, R.; PASTRÉ, P. (1995). «La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences». A: *Éducation Permanente*, núm. 123-2, pàg. 13-31.
- SAMURÇAY, R.; PASTRÉ, P. (dir.) (1995). «Le développement des compétences. Analyse du travail et didactique professionnelle». A: *Éducation Permanente*, núm. 123-2.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal: Éditions Logiques.
- SCHÖN, D. (dir.) (1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montreal: Éditions Logiques.

- TARDIF, J. (1996). «Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels». A: MEIRIEU, Ph.; DEVELAY, M.; DURAND, C.; MARIANI, Y. (dir.). *Le concept de transfert de connaissance en formation initiale et continue*. Lió: CRDP, pàg. 31-46.
- VERGNAUD, G. (1999). «Le développement cognitif de l'adulte». A: CARRÉ, P.; CASPAR, P. (dir.) *Traité des sciences et des méthodes de l'analyse du travail*. París: Dunod, pàg. 189-203.
- ZARIFIAN, Ph. (2001). *Le modèle de la compétence*. París: Éditions Liaisons.

Els **Quaderns de Docència Universitària** són una publicació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona que pretén posar a l'abast del professorat universitari documents i materials de treball referits a temes de docència superior, que facilitin la formació del professorat i permetin la difusió i l'intercanvi d'experiències.

En aquesta col·lecció, doncs, hi tenen cabuda des de textos de marcat caràcter general fins a documents que donin a conèixer bones pràctiques docents, en el marc del nou Espai Europeu d'Educació Superior; des de documents institucionals d'especial importància per a la docència universitària, fins a materials didàctics d'interès comú en diversos camps del coneixement científic i teòric de les diferents disciplines.

Aquests **Quaderns** es publiquen amb l'objectiu de contribuir a donar resposta a les exigències de l'actual conjuntura universitària de construcció de l'Espai Europeu d'Educació Superior i de la nova visió de l'educació com a procés de docència-aprenentatge.

