

# Valoració de les competències professionals a la formació professional específica i de les funcions del formador

Pere Peris Morancho

Universitat Autònoma de Barcelona  
Departament de Pedagogia Aplicada  
DIOE  
Pere.Peris@uab.cat

---

## Resum

L'article presenta part dels resultats obtinguts en l'anàlisi de la formació professional específica en base a l'estudi de cas en què l'alumnat format, els tutors a les empreses i el professorat són els informants per fer la valoració de la formació.

L'objectiu és analitzar les competències professionals a la formació professional específica i les funcions del formador, des de la perspectiva de les persones que hi estan implicades, en vistes a formular propostes per a la formació de professionals de l'àmbit estudiat. Les conclusions aporten elements per a la reflexió i la millora de la formació, destacant-ne aspectes com ara les competències professionals, les funcions del formador i la formació en centres de treball.

**Paraules clau:** formació professional, competències professionals, capacitats clau, funcions del formador, estudi de cas.

**Resumen.** *Valoración de las competencias profesionales de la formación profesional específica y de las funciones del formador*

---

En el artículo, se presenta parte de los resultados obtenidos en el análisis de la formación profesional específica en base al estudio de caso en el que el alumnado formado, los tutores en las empresas y el profesorado son los informantes para la valoración de la formación.

El objetivo es analizar las competencias profesionales en la formación profesional específica y las funciones del formador, desde la perspectiva de los implicados en la misma, en vistas a formular propuestas para la formación de profesionales del ámbito analizado. Las conclusiones aportan elementos para la reflexión y la mejora de la formación, destacando aspectos como las competencias profesionales, las funciones del formador y la formación en centros de trabajo.

**Palabras clave:** formación profesional, competencias profesionales, capacidades clave, funciones del formador, estudio de caso.

**Abstract.** *Professional competences valuation and trainer functions*

---

This article presents a part of the results obtained in the analyze of the Specific Professional Training through a study of cases in which the learners trained, company tutors and teachers are the informants for the training valuation.

The objective is to analyze the professional competences to the Specific Professional Training as well as the trainer functions, according to the perspective of the implied ones in views to formulate the proposals for the training of the professionals of the field analyzed. The conclusions contribute elements to the reflection and improvement of the training emphasizing aspects as professional competences, the trainer functions and the training at working centres.

**Key words:** professional training, professional competences, key capacities, trainer functions, study of cases.

---

### Sumari

- |                |                                |
|----------------|--------------------------------|
| 1. Introducció | 3. Resultats                   |
| 2. Mètode      | 4. Referències bibliogràfiques |

## 1. Introducció

Aquest article presenta part del resultats obtinguts en l'anàlisi de la formació professional específica en base a l'estudi de cas en què l'alumnat format, els tutors a les empreses i el professorat es presenten com a informants per fer la valoració de la formació.

Els aspectes en base als quals s'ha desenvolupat l'estudi són: les *competències professionals* específiques de cada cicle formatiu analitzat, les *capacitats clau* relacionades amb competències transversals, les *funcions dels formadors*, els aspectes generals de la formació, la relació entre teoria i pràctica, la formació en centres de treball i altres aspectes o observacions aportades pels informants.

Els objectius generals que ens hem plantejat assolir en aquesta anàlisi de l'aprenentatge en els cicles formatius de formació professional han estat els que presentem a continuació. Primerament, *analitzar la formació* d'educadors infantils i integradors socials des de la perspectiva del professorat, dels tutors a les empreses i de l'alumnat que ha finalitzat la formació, per tal d'avançar en el coneixement de la situació de la formació. A continuació, *formular propostes* concretes per a la formació de professionals de l'àmbit de l'educació infantil i de la integració social en base a l'anàlisi de la situació de la formació, per tal de facilitar la millora de l'aprenentatge de la professió.

En aquest context, hi presentem el marc conceptual de referència que destaca els aspectes fonamentals de l'estudi; a continuació, el marc aplicat que aporta el disseny de l'estudi i l'anàlisi de resultats, i, finalment, les conclusions presentades de forma global.

### *Marc conceptual de referència*

Avançar en els objectius proposats implica un procés d'investigació en l'àmbit del coneixement representat pel *marc teòric*, que se centra en tres aspectes fonamentals en la investigació que presentem.

En primer lloc, la *formació professional*, la seva estructura dins el sistema educatiu, els tres subsistemes de formació professional, la qualificació i l'acreditació. En destaquem el paper de les administracions educatives dins els contextos europeu, estatal, autonòmic i local, com també els agents implicats en la formació, principalment l'alumnat, el professorat i els tutors a les empreses. Ens referim, també, al disseny curricular de la formació professional específica i al seu desenvolupament en el centre educatiu. Finalment, recollim manifestacions de l'actualitat de la formació professional citant organismes locals, nacionals i internacionals; estudis i aportacions recents relacionats amb la inserció, les prospeccions i les propostes; com també jornades i seminaris propers al context de l'investigador. En aquest apartat, hi voldríem destacar la utilitat de les aportacions de Echeverría (1993); Pont (1996); el marc normatiu de la Llei Orgànica 1/1990, d'ordenació general del sistema educatiu (LOGSE), i de la Llei Orgànica 5/2002, de les qualificacions i de la formació professional; el Departament d'Ensenyament (1996), i altres documents elaborats per les administracions educatives autonòmiques, estatals i europees.

Seguidament, ens ocupa un apartat dedicat a *les competències en formació professional*. La terminologia i la conceptualització han estat els primers referents per passar a la caracterització i a la tipologia que, seguint diversos autors com ara Bunk (1994), Echeverría (2002), Guerrero (1999), Navío (2005), Rubio (1999), Tejada (1999) i Valverde (2001) i organismes com ara l'OIT o l'OCDE, ens han permès concretar les competències en competències professionals, relacionades amb aspectes específics de la professió; competències bàsiques, més transversals, i competències des d'un enfocament holístic que voldria integrar la competència tècnica, la metodològica, la personal i la participativa en el que s'ha anomenat *competències d'acció professional*, tal com apunta Echeverría (2003). La formació professional basada en competències que planteja bàsicament la importància de partir de la identificació de competències en l'àmbit laboral generant un perfil professional a partir del qual es concreta un perfil formatiu i un disseny modular, on les unitats de competència contenen capacitats i tasques concretes objecte d'ensenyament-aprenentatge a través de les activitats. En aquest estudi, ens referim a les competències professionals i a les competències transversals, les segones de les quals han estat plantejades amb la terminologia de capacitats clau<sup>1</sup>.

Finalitzem el marc teòric de referència centrant-nos en la figura del *formador* de formació professional inicial. En primer lloc, conceptualitzem la figura del formador a partir d'autors que han desenvolupat aquest tema en els diferents àmbits: Jiménez (1990 i 1996); Ferrández (1997 i 2000); grup CIFO

1. El Departament d'Ensenyament (1996: 10) estableix que les capacitats clau són capacitats, principalment de tipus actitudinal, més associades a conductes observables en l'individu i que són, en conseqüència, transversals —en el sentit que afecten molts llocs de treball— i transferibles a noves situacions. S'hi contemplen les capacitats següents: capacitat de resolució de problemes, capacitat d'organització del treball, capacitat de responsabilitat en el treball, capacitat de treball en equip, capacitat d'autonomia, capacitat de relació interpersonal i capacitat d'iniciativa.

(1999 i 2000), que descriu la figura del formador de formació professional i ocupacional; així com Navío (2001), que descriu i analitza la figura del formador de formació professional contínua, i Ruiz (2001), que ho fa en el context de la formació ocupacional. Els autors citats i d'altres, com ara Bukley i Caple (1991), Vaillant i Marcelo (2001), Schön (1992), Rosales (1998), Majó (1999), Dupont i Reis (1991), Pérez Gómez (1995), Gimeno Soria (2002), Le Boterf (1993), Zabalza (2000) i Tejada (2005), ens han servit de referència per concretar les funcions i les competències del formador. S'hi destaquen cinc funcions principals del formador:

- Funció docent.
- Funció orientadora o assessora.
- Funció organitzativa i de gestió.
- Funció avaluadora.
- Funció innovadora.

A continuació, caracteritzem la figura del formador de formació professional volent destacar els aspectes funcionals segons si desenvolupa la formació al centre educatiu com a professor o com a tutor i al centre de treball com a professional tutor de formació a l'empresa. Per acabar, hem volgut expressar la importància de la relació entre els actors de la formació. Aquesta relació de col·laboració implica directament el centre educatiu i el centre laboral i repercuteix en el plantejament formatiu de l'aprenent en els dos àmbits de formació. Aquí, hi hem volgut analitzar els beneficis d'aquesta col·laboració i ens hem permès apuntar un exemple de relació entre els dos àmbits formatius a través de la celebració d'unes jornades professionals.

## 2. Mètode

La investigació es concreta en el *marc aplicat*, on podem diferenciar el disseny de l'estudi i l'anàlisi de resultats. Referint-nos al disseny de l'estudi, en destaquem que la *investigació* la podem qualificar com a *descriptiva*, s'hi pretén descriure i interpretar fets i situacions que permetin fer propostes de millora en funció de les dades recollides. Les *dades* són *quantitatives i qualitatives*, quantitatives les recollides en base al qüestionari que planteja una escala de valoració i qualitatives recollides a través de l'entrevista amb preguntes obertes. És un *disseny etnogràfic* des de la perspectiva de Goetz i LeCompte (1988), perquè *proporciona dades fenomenològiques* en el sentit que els implicats en la investigació conceptualitzen la seva experiència formativa. Són els participants que, segons la seva experiència formativa, fan la valoració de la formació.

La investigació la presentem com a *estudi de cas*, entenent que el que es pretén aconseguir és arribar a comprendre una situació concreta: la formació a través d'uns cicles formatius determinats i en un context específic. Per tant, entenem l'estudi de cas com una estratègia de disseny de la investigació que ens permet seleccionar l'objecte o el subjecte d'estudi i l'escenari real.

Considerant la forma de seleccionar la mostra i fent referència a Goetz i LeCompte (1988), podem dir que hem seleccionat *un cas únic* concret al qual podem atorgar el qualificatiu de cas *ideal típic* determinat per la pròpia creença i interès de l'investigador, en considerar el cas en estudi com el més representatiu del context proper. Podem fer aquesta afirmació si prenem com a referent el context territorial de la formació sotmesa a estudi: la comarca del Vallès Occidental i la consolidació de la formació en aquest context.

### *Caracterització del cas*

Primerament, caracteritzem el procés d'anàlisi del cas per tal de contextualitzar l'estudi. En aquest apartat, hi fem la descripció del context de la institució educativa contemplant el plantejament educatiu general, les persones, la comunicació, l'organització i l'entorn sociocultural. A continuació, en destaquem alguns aspectes: el centre educatiu és un institut d'ensenyament secundari (IES) de nom Montserrat Roig, en record a l'escriptora i periodista que va viure una intensa activitat en el període de la transició a la democràcia; està situat a la província de Barcelona, a la comarca del Vallès Occidental i a la ciutat de Terrassa; s'hi imparteixen tres grups en els diferents nivells d'ensenyament secundari obligatori (ESO), tres especialitats de batxillerat i tres famílies professionals. N'hem analitzat la família professional de servei sociocultural i a la comunitat, de la qual s'imparteix el cicle formatiu de grau superior (CFG) integració social, i el CFGS educació infantil.

### *Concreció de la mostra*

La concreció de la mostra s'ha fet en base a la població que reunia els requisits proposats en el plantejament metodològic i que considera:

- Tot el professorat que ha impartit el CFGS d'educació infantil o el CFGS d'integració social almenys durant dos anys en el context de l'estudi.
- Tots els tutors al centre de treball que hagin tutoritzat alumnat del CFGS d'educació infantil o del CFGS d'integració social almenys durant dos anys.
- Tot l'alumnat format en el CFGS d'educació infantil (EDIN) i en el CFGS d'integració social (INSO) a l'IES Montserrat Roig que va finalitzar els seus estudis durant el període que va de 1999-2000 a 2004-2005.

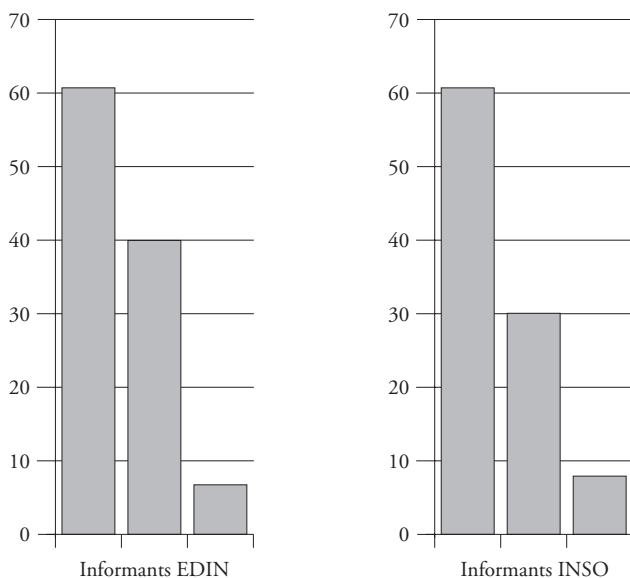
Podem observar que el 42% dels exalumnes, el 62,40% dels tutors d'empresa i el 80% del professorat de la mostra han participat en l'estudi com a informants (vegeu la taula 1).

Si ens referim a la *quantitat d'informants*, podem veure que el sector d'exalumnes és el més nombrós en els dos àmbits (representa el 57%), els tutors a les empreses els segueixen (36%), i en tercer lloc, hi trobem el professorat (7%) (vegeu el gràfic 1).

Taula 1. Mostra i informants que han participat a l'estudi.

Exalumnat			Tutors a les empreses			Professorat		
Població	Mostra	Informants	Població	Mostra	Informants	Població	Mostra	Informants
358	236	99 = 42%	154	101	63 = 62,4%	29	15	12 = 80%

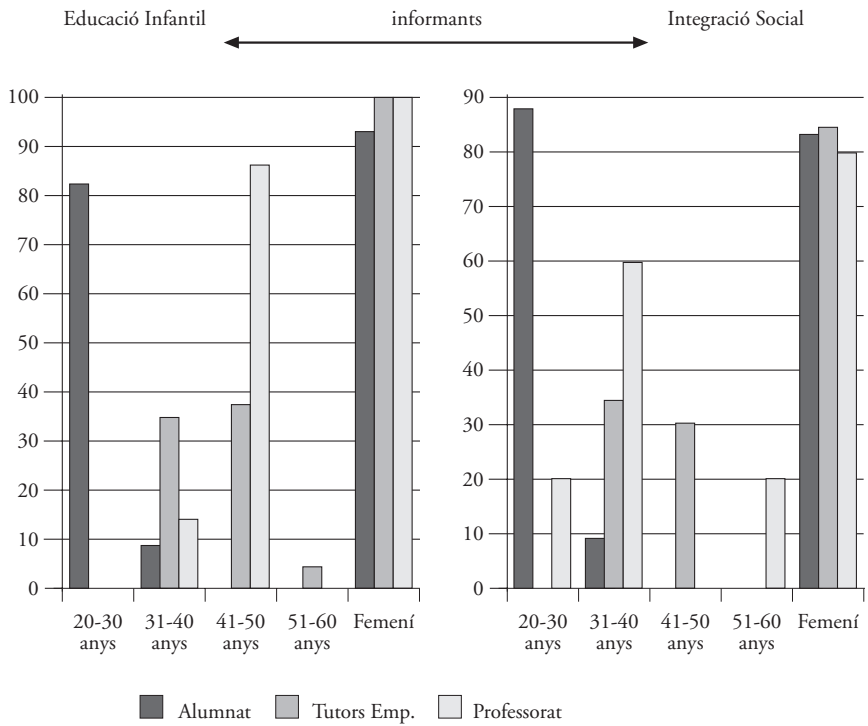
Gràfic 1. Quantitat d'informants de l'àmbit de l'educació infantil i l'àmbit de la integració social diferenciat per sectors.



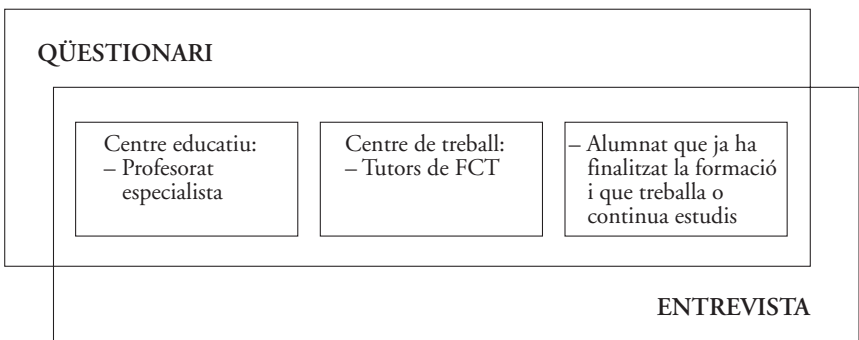
Respecte a l'edat dels informants, tant en el cas dels que pertanyen a l'àmbit de l'educació infantil com a l'àmbit de la integració social, majoritàriament l'alumnat està entre els vint i els trenta anys, els integradors socials són lleugerament més joves. Respecte als tutors d'empresa, podem dir que majoritàriament estan entre els trenta i els cinquanta anys. El sector del professorat és més uniforme en edat en l'àmbit de l'educació infantil, en destaca la franja dels quaranta als cinquanta anys, mentre que en l'àmbit de la integració social podem trobar professorat més jove i també més gran (vegeu el gràfic 2).

Quant al gènere, observem que en tots els sectors i àmbits analitzats la gran majoria és femenina, tot i que aquest fet s'aguditza a l'àmbit de l'educació infantil (vegeu el gràfic 2).

**Gràfic 2.** Quantitat d'informants de l'àmbit de l'educació infantil i l'àmbit de la integració social diferenciats per sectors.



**Figura 1.** Instruments de recollida d'informació.



### *Instruments de recollida d'informació*

Aquest estudi descriptiu s'ha realitzat a partir de les dades obtingudes a través d'un qüestionari en el qual les persones implicades en la formació han valorat aspectes relacionats amb les competències, les capacitats clau i el paper dels formadors. També ens ha semblat oportú realitzar entrevistes a les persones implicades en el procés de formació per tal que ens aportin una informació que complementi i matisi els aspectes contemplats en el qüestionari (vegeu la figura 1).

El qüestionari s'ha aplicat a una mostra àmplia de la població implicada en l'estudi, i l'entrevista s'ha aplicat a una part de la mostra que ha contestat el qüestionari.

El qüestionari i el guió d'entrevista utilitzats en l'estudi que presentem han estat validats utilitzant el procés de validació de contingut per jutges, procés que ens aporta coneixement sobre el grau en què el qüestionari i el guió d'entrevista representen el contingut que es pretén estudiar i valorar.

### *Qüestionari*

En l'elaboració del qüestionari, s'hi estableixen un total de setze grups de variables, que s'agrupen en tres dimensions: variables d'identificació, variables relacionades amb els continguts formatius del cicle i variables relacionades amb les funcions del formador.

L'estructura i les variables del qüestionari, en alguns apartats, varien en funció de si ens referim a professorat del cicle, a tutors de FCT o a exalumnes. S'han establert les mateixes variables en el cicle formatiu d'educació infantil i en el cicle formatiu d'integració social, tot i que, en la redacció dels ítems, hi ha alguna variació en funció de les característiques dels enquestats o del contingut formatiu del cicle.

Les dades que hem obtingut a partir de les respostes provenen dels tres col·lectius implicats en l'estudi: professorat del centre educatiu, tutors de les empreses o serveis i exalumnes del cicle formatiu de formació professional.

### *Entrevista*

Caracteritzem l'entrevista utilitzada en aquest estudi com a *semiestructurada*. Partim d'un guió que determina quina és la informació rellevant que necessitem obtenir; per tant, «existeix una acotació de la informació i l'entrevistat s'hi ha de remetre. Les preguntes s'elaboren de forma oberta, cosa que permet obtenir una informació més rica en matisos» (Massot, Dorio i Sabariego, 2004: 337). Entenem que el guió d'entrevista està clarament estructurat, però deixa infinitat de possibilitats de resposta a l'informant i permet a l'entrevistador plantejar preguntes noves per tal d'aclarir un tema o d'aprofundir-hi.

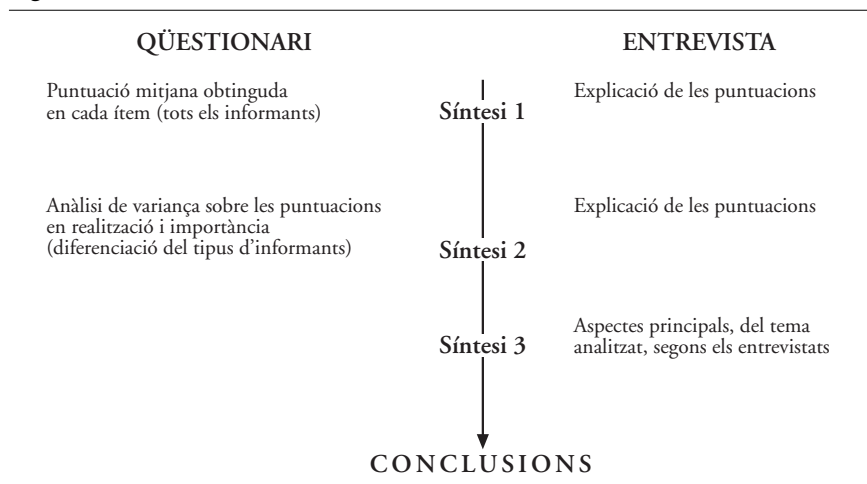
Aquest instrument ens permet recollir una informació menys estructurada que el qüestionari i ens facilita la realització de l'anàlisi qualitativa de la situació. El contingut de l'entrevista manté una certa relació amb l'estructura del qüestionari (vegeu la taula 2), amb l'objectiu de poder matisar la informació obtinguda i donar una explicació als resultats. Les preguntes sobre con-



**Taula 2.** Dimensions del qüestionari i del guió d'entrevista.

Dimensió	Qüestionari	Entrevista
Identificació	X	X
Continguts formatius	X	X
Funcions dels formadors	X	X
Intercanvi i relacions		X
Valoracions i perspectives		X
Observacions	X	X

**Figura 2.** Procediment d'anàlisi i relació de les dades.



tinguts formatius i funcions dels formadors han estat elaborades en funció dels resultats obtinguts en el qüestionari. Pretenem, així, obtenir informació dels diferents sectors sobre les raons per les quals unes competències i capacitats són considerades més importants o més realitzades que unes altres, i també sobre quines són les raons per les quals unes tasques determinades es consideren més rellevants o més realitzades que unes altres en el desenvolupament de les funcions dels formadors.

A la taula següent, s'hi especifiquen les diferents dimensions del qüestionari i de l'entrevista.

*Resultats: procediment d'anàlisi i relació de les dades*

En l'anàlisi i la relació de les dades, s'ha seguit un procediment que consta de tres parts.

**Quadre 5.** Les competències segons Bunk (1994: 10).

Competència tècnica	Competència metodològica	Competència social	Competència participativa
Continuïtat.	Flexibilitat.	Sociabilitat.	Participació
Coneixements, destreses, aptituds	Procediments	Formes de comportament	Formes d'organització
Transcendeix els límits de la professió.	Procediment de treball variat.	Individuals: disposició al treball, capacitat d'adaptació, capacitat d'intervenció.	Capacitat de coordinació.
Relacionada amb la professió.	Solució adaptada a la situació de resolució de problemes.	Interpersonals: disposició a la cooperació, honradesa, rectitud, altruisme, esperit d'equip.	Capacitat d'organització.
Aprofundeix la professió.	Pensament, treball, planificació, realització i control autònoms.		Capacitat de relació.
Amplia la professió.			Capacitat de convicció.
Relacionada amb l'empresa.	Capacitat d'adaptació.		Capacitat de decisió.
			Capacitat de responsabilitat.
			Capacitat de direcció.
<b>Competència d'acció</b>			

Primerament, s'ha treballat amb les puntuacions mitjanes dels qüestionaris obtingudes en base als tres sectors i matisades en els aspectes més rellevants a través de les entrevistes. En base a aquestes dades, s'ha fet una primera síntesi.

En una segona part, s'hi ha utilitzat l'anàlisi de varianza en base als diferents informants i també l'entrevista ha estat útil per matisar les dades, amb la qual cosa s'ha obtingut una segona síntesi.

Finalment, en base a la pregunta més oberta a l'entrevista sobre els aspectes principals que cal considerar en cadascun dels apartats, s'ha pogut elaborar una tercera síntesi.

Les tres síntesis ens han permès elaborar les conclusions.

Aquest ha estat el procediment seguit en cadascun dels apartats de les dues formacions analitzades (vegeu la figura 2).

### 3. Resultats

Tot i que, a l'estudi, s'hi presenten les conclusions de forma diferenciada en funció de l'àmbit formatiu, ara les presentem de manera general, ja que hi volem aportar els aspectes que, al llarg de l'estudi, han destacat de manera significativa.

### *Competències professionals*

Seguint la classificació proposada per Bunk (1994) (vegeu el quadre 5), en totes dues formacions *es prioritza la competència metodològica* i la menys valorada és la competència participativa. En el cas dels educadors infantils, la competència tècnica ocupa el segon lloc en la valoració, i la competència social, el tercer. En el cas dels integradors socials, la competència social va per davant de la competència tècnica.

Els tres sectors d'informants *coincideixen força en les valoracions de les competències*, sobretot en la importància, la qual cosa ens diu que els tres sectors entenen la importància de la formació de la mateixa manera. Hi ha un nivell d'acord notable entre els implicats en la formació, i aquest fet genera satisfacció.

### *Capacitats clau*

Podem dir que *es configuren dos blocs en funció de les valoracions atorgades per part dels informants*: un primer bloc que comprèn les capacitats de responsabilitat en la feina, relació interpersonal, treball en equip i organització del treball, considerades bàsiques i que són les més valorades; un segon bloc que inclou la capacitat de resolució de problemes, la capacitat d'iniciativa i la capacitat d'autonomia, que són considerades més específiques i que tenen una valoració notable però inferior a les capacitats citades en el primer bloc.

Les capacitats d'iniciativa i d'autonomia son valorades, però es fa en el marc de la responsabilitat, de la relació i de l'equip. Per altra banda, la capacitat d'iniciativa és considerada de forma diferent si observem el sector del professorat i el sector dels tutors d'empresa. Aquests últims comenten que un excés d'iniciativa en una persona en formació no es valora com a positiu, en canvi, el sector del professorat sí que valora positivament que l'aprenent tingui iniciativa i faci propostes.

La capacitat de treball en equip és entesa de formes diferents, al centre educatiu s'utilitza molt i no sempre és ben acceptada per part dels aprenents ni entesa de la mateixa forma com l'entén el professorat, en el cas de l'alumnat, es considera que no desenvolupa aquesta capacitat en els centres de treball per la dificultat d'integrar-se en els equips, sobretot en el cas dels integradors socials.

### *Funció docent o d'intervenció educativa*

Es considera que *el formador* en el desenvolupament d'aquesta funció ha de *tenir present el diàleg*. *Es considera important que el formador tingui coneixement de la professió* en què forma, que mostri entusiasme quan s'hi refereixi i quan proposi activitats d'ensenyament-aprenentatge al llarg de la formació. Esdevé fonamental, per tant, que el formador mostri *respecte per la professió*. Per altra banda, es valoren com una *estratègia* positiva les experiències de *formació en situacions reals*.

### *Funció orientadora*

Un *factor* que es considera fonamental en el desenvolupament d'aquesta funció és el *temps*, tant per atendre el *grup* com per dedicar-lo a l'aprenent de forma *individual*. S'hi constata que *l'apropament entre professionals i aprenents* és una *estratègia* que contribueix en gran mesura a situar i orientar en la professió. És bo que l'aprenent estigui en contacte amb el professional. Per altra banda, s'hi observa que es produeixen actuacions per part dels formadors que no coincideixen amb el temps de la demanda i que no produeixen un efecte formador; per exemple: el professorat té consciència d'haver exposat temes relacionats amb els riscos laborals de la professió, mentre que els exalumnes consideren que aquest tema no s'ha tractat prou al llarg de la formació i, a l'hora de treballar, hi han trobat a faltar orientacions en aquest aspecte.

### *Funció organitzativa i de gestió*

S'hi observa una clara *delegació d'aquesta funció al sector de l'empresa*. Des del sector de tutors d'empresa, es considera més que des del sector del professorat, segurament perquè, en tractar-se de formacions de l'àmbit social, s'entén aquesta funció més des de l'organització concreta de la intervenció en el centre de treball que no pas l'organització de la pròpia formació. Per altra banda, i representant les aspectes organitzatius del centre educatiu, es considera que una *organització planificada, de les activitats ordinàries i extraordinàries, de l'espai de formació i del temps, aporta una sensació de previsió i de satisfacció*, sobretot en el sector de l'alumnat.

### *Funció avaluadora*

*La reflexió sobre la pràctica és avaluada com una estratègia que aporta coneixement*, i per això es considera un element que cal incorporar-lo en el procés formatiu. Es valora com a positiva la incorporació de més elements o situacions properes a la realitat per tal que els aprenents els puguin desenvolupar i, en base a aquests, puguin establir criteris de valoració sobre la realització o sobre les propostes de realització. S'hi observa que la incorporació *d'avaluadors externs es viu més com una amenaça que no pas com un recurs*, es dubta de la qualificació, del coneixement o de la contextualització dels avaluadors externs.

### *Funció innovadora*

Es considera que *l'experiència i la reflexió* són dos dels principals *instruments per a la innovació*. Alguns informants coincideixen a considerar que, en el desenvolupament del procés educatiu i d'intervenció social, en un primer moment actuem, al cap d'un temps podem actuar i observar, i és en aquest moment que cal dedicar un temps per reflexionar i plantejar innovacions. D'altra banda, tots els sectors implicats en la formació professional analitzada estan

*d'acord en la importància de la formació permanent* i diuen que mostren disposició per aprendre i adaptar-se als canvis.

### *Aspectes generals sobre els continguts*

*En aquest apartat, s'hi demana als informants que opinin sobre la satisfacció de la formació i sobre els aspectes que consideren que se n'han de millorar. Primerament, observem un alt nivell de satisfacció de la formació rebuda; tot i així, es creu convenient anar revisant el currículum per tal d'actualitzar-lo i, per altra banda, es considera que la formació és excessivament genèrica en alguns casos, sobretot en la formació dels integradors socials, que, dins l'àmbit laboral, poden cobrir un ampli ventall de col·lectius i situacions. La formació en centres de treball és un gran repte que cal anar afrontant, sobretot es fa referència a la revisió i a la millora del pla d'activitats i a la concreció de les tasques que cal que l'aprenent desenvolupi durant la formació en el centre de treball. Finalment, es considera que els professionals que es relacionen amb persones han de tenir una capacitat de comunicació, un vocabulari i un bagatge cultural tan amplis com sigui possible i que aquesta condició no sempre es dona en els aprenents.*

### *Relació entre teoria i pràctica*

Sovint, *la pràctica no permet veure la teoria*: la necessitat de fer, la immediatesa de la vida quotidiana i la manca de temps són expressions que justifiquen la dificultat o l'absència d'una reflexió fonamentada. El fet de formar l'aprenent en el centre educatiu i en el centre de treball fa que es mantingui la dualitat entre teoria i pràctica.

Considerant aquesta apreciació i després de demanar a les persones implicades en la formació quins aspectes consideren que són fonamentals, les respostes apunten que el més important de la *teoria* és tenir coneixement de les característiques de l'usuari i dels elements de la planificació. Com es conceptualitza l'infant o la persona amb qui es desenvoluparà l'acció educativa i des de quina perspectiva es concep la intervenció, són dos elements considerats fonamentals. S'ha considerat que el més important de la *pràctica* és l'*observació*, poder i saber observar, i *poder intervenir amb la presència d'un model*. Una opinió que pot il·lustrar aquest fet seria la manifestada per un aprenent que actualment desenvolupa la feina: «De les pràctiques, *me n'ha estat molt útil el referent dels tutors, perquè he pogut veure diferents maneres de treballar en els diferents centres*» (alum1CC).

Aquests dos conceptes segurament no s'haurien de veure com a separats si es poguessin treballar més des de la reflexió sobre el desenvolupament de la professió en un context real, com queda reflectit en aquesta declaració: «Fins que no et poses al dia a dia, no acabes de lligar-ho tot» (alum4VC).

### *La formació en centres de treball (FCT)*

Es considera important que els *tutors* del centre educatiu i els del centre de treball *es coneguin i coincideixin en els horaris* per poder quedar, primerament, en persona i, també, per poder parlar per telèfon. D'altra banda, la *disponibilitat horària del tutor* al centre educatiu per atendre l'aprenent esdevé bàsica per poder fer un seguiment i una orientació a l'aprenent. Finalment, cal *concretar la figura i les funcions del tutor a l'empresa*, com queda de manifest en expressions de l'estil: «Cada tutor de pràctiques és un món» (Alum1SE), «La comunicació anirà bé si el tutor té clar què significa tenir un alumne de pràctiques...» (Tutor1BE).

### *Alumne, tutor a les empreses i professorat desitjable*

Es considera que un alumne desitjable per realitzar la formació en aquests àmbits laborals és el que *valora la importància de l'educació dels infants* en el cas dels educadors infantils i el que és *capaç d'adquirir compromís amb les altres persones* quan es tracta d'integradors socials.

### *El tutor ideal és l'acollidor i que valora la professió i la formació*

Finalment, el professor més valorat és el que té *capacitat de comunicació* amb l'aprenent i amb els companys, i que sigui una persona que *conegui, valori i s'interessi per la professió i per la docència*.

Uns altres aspectes que cal considerar en base als comentaris i a les observacions que els informants han realitzat en finalitzar l'entrevista, el qüestionari o a través dels correus electrònics de retorn de la informació, són els que s'exposen a continuació.

Es constata *satisfacció personal i professional* per la formació rebuda a través del cicle formatiu, també es manifesta la queixa pel poc reconeixement de la professió en l'àmbit social i la *baixa remuneració* rebuda quan es treballa. Finalment, es recullen mostres de *disponibilitat i agraïment* dels informants per haver pogut disposar de la seva participació i la seva opinió en la investigació plan-tejada.

Podem observar algunes de les conclusions resultants de l'estudi realitzat. La lectura completa del treball pot desvetllar molts detalls i molt rics dels aspectes que hem apuntat al llarg d'aquest escrit.

Per acabar, voldria, primerament, donar a les gràcies a les persones que han col·laborat en el procés d'investigació i també a les que m'hi han acompanyat, i, en segon lloc, destaco una citació que diu: «per tal que l'ensenyament millo-ri de forma significativa, cal crear una tradició d'investigació que sigui accessible als docents i que nodreixi la docència» (Stenhouse, 1984). És en aquest sentit que he volgut desenvolupar aquest treball, que m'ha permès reflexionar sobre la tasca que desenvolupo des de fa uns quants anys. Espero que pugui ser útil per a qui el llegeixi i animo que unes altres persones puguin desenvolupar investigacions que aportin elements de reflexió per al procés d'ensenyar i d'aprendre.

#### 4. Referències bibliogràfiques

- BUCKLEY, R.; CAPLE, J. (1991). *La formación: teoría y práctica*. Madrid: Díaz de Santos.
- BUNK, G. P. (1994). «La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales». *Revista Europea de Formación Profesional*, núm. 1, p. 8-14.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1996). *Guia didàctica dels cicles formatius*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- DUPONT, G.; REIS, F. (1991). *La formación de formadores: problemàtica y evolución*. Luxemburg: CEDEFOP. Oficina de Publicacions Oficials de les Comunitats Europees.
- ECHEVERRÍA, B. (1993). *Formación profesional: guía para el seguimiento de su evolución*. Barcelona: Promocions i Publicacions Universitàries.
- ECHEVERRÍA, B. (2002). «Gestión de la competencia de acción profesional». *Revista de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, p. 7-43.
- FERRÁNDEZ, A. (1997). *El perfil profesional de los formadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Document policopiat.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J. (coord.) (Grup CIFO) (1999). *El perfil del formador de formación profesional y ocupacional*. Informe d'investigació. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Document policopiat.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J. (coord.) (Grup CIFO) (2000). *Cuestionario para la evaluación de acciones de formación de formadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Document policopiat.
- FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; JURADO, P.; NAVÍO, A.; RUIZ, C. (2000). *El formador de Formación Profesional y Ocupacional*. Barcelona: Octaedro.
- GIMENO SORIA, F. J. (2002). *Proyecto docente de la función docente*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Document policopiat.
- GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, M. T. (1987). «El papel del profesor en los procesos de cambio educativo». *Enseñanza*, núm. 4, 5, p. 9-29.
- GUERRERO, A. (1999). «El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo». *Revista Complutense de Educación*, núm. 10, 1, p. 225-360.
- JIMÉNEZ, B. (1990). «Las funciones y el rol del formador». *Materiales AFFA*, núm. 14. Zaragoza: Fondo Formación.
- JIMÉNEZ, B. (1996). «Los formadores». *Revista Educar*, núm. 20, p. 13-27.
- LE BOTERF, G.; BARZUCCHETTI, S.; VINCENT, F. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Gestión 2000-Aedipe.
- Llei Orgànica 5/2002, de 19 de juny, de les qualificacions i de formació professional. *Boletín Oficial del Estado*, BOE 147/2002, de 20 de juny.
- LOGSE, Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'ordenació general del sistema educatiu. *Boletín Oficial del Estado*, BOE 238/1990, de 4 d'octubre.
- MAJÓ, J. (1999). «Educació, ciència i tecnologia». A: *Per una ciutat compromesa amb l'educació*, vol. I. Barcelona: Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.
- MASSOT, I.; DORIO, I.; SABARIEGO, M. (2004). «Estrategias de recogida de la información». A: R. BISQUERRA (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- NAVÍO, A. (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de

- Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Document policopiat. Disponible a: <<http://www.tesisenxarxa.net/>>. [Consulta: 10 d'octubre de 2005.]
- NAVÍO, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE (2001). *La définition et la sélection des compétences clés: Résumé*. Disponible a: <<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>>. [Consulta: 04 de maig de 2006.]
- OCDE (2001). Programa SEDECO. Secretaria de Desenvolupament Econòmic. Mèxic Districte Federal. Disponible a: <<http://www.sedeco.df.gob.mx/tramites/cve/proyecto.html>>. [Consulta: 06 de maig de 2006.]
- OIT (sd). *Certificación de competencias profesionales. Glosario de términos técnicos*. Disponible a: <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/glosario.pdf>>. [Consulta: 08 d'abril de 2006.]
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1995). «La función y formación del profesor/ra en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas». A: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PONT, E. (1996). «Los diseños curriculares». A: GAIRÍN, J.; FERRÁNDEZ, A.; TEJADA, J.; NAVÍO, A. (coord.). *Formación para el empleo*. 2º Congreso Internacional de Formación Ocupacional. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Grup CIFO.
- ROSALES, C. (1998). *Aproximación a la función docente*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- RUBIO, F. (1999). «Las competencias transversales en los programas de formación ocupacional dirigidos a colectivos en riesgo de exclusión». *Diálogos*, núm. 18, 2, p. 61-64.
- RUIZ, C. (2001). *La evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada. Document policopiat. Disponible a: <<http://www.tesisenxarxa.net/>>. [Consulta: 23 de novembre de 2005.]
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- TEJADA, J. (1999). «Acerca de las competencias profesionales (I)». *Revista Herramientas*, núm. 56, p. 20-30.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica-Curriculum. Diseño, Desarrollo y Evaluación Curricular*. Madrid: Davinci.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. (2001). *Las tareas del formador*. Màlaga: Aljibe.
- VALVERDE, O. (coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departament de Publicacions de Cinterfor/OIT.
- ZABALZA, M. A. (2000). «Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje». A: MONCLÚS, A. (coord.) (2000). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.

---

**Pere Peris Morancho.** Professor associat al Departament de Pedagogia Aplicada de la UAB. Professor d'Intervenció Comunitària a l'institut d'ensenyament secundari Montserrat Roig, de Terrassa. Desenvolupa temes específics relacionats amb l'educació infantil, la didàctica, els recursos i els serveis per a la infància, l'educació social, la planificació i la relació amb diferents col·lectius i serveis. Realitza un treball d'investigació sobre la valoració de la formació professional des de la perspectiva dels formadors al centre educatiu i al centre de treball, en base a les competències i capacitats clau. Participa en una investigació sobre relació docent i discent en contextos de forta presència immigrant. Aquest treball forma part del realitzat dins el marc de les llicències retribuïdes atorgades pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, 2006-2007.

---