

La formación competencial del profesorado: formación continuada y nuevos retos organizativos

M. Jesús Comellas

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
08193 Bellaterra (Barcelona). Spain
mjcomellas@dewey.uab.es

Resumen

A partir del enfoque de lo que representan las competencias (saberes, saber hacer y saber estar), se hace un planteamiento en relación con la formación de los profesionales de la educación.

Esta formación comporta un reto, tanto en relación con la formación inicial como, especialmente, con la formación continuada.

El análisis se centra, a partir del planteamiento de las competencias de los profesionales de la educación, en la necesidad de encontrar nuevas formas organizativas que prioricen el «saber hacer» y el «saber estar» como aspectos clave para la mejora de la respuesta educativa en todos los niveles y ante las necesidades de todo el alumnado.

Resum

A partir de l'enfocament del que representen les competències (sabers, saber fer i saber estar), es fa un plantejament en relació amb la formació dels professionals de l'educació.

Aquesta formació comporta un repte, tant pel que fa a la formació inicial com, especialment, a la formació continuada.

L'anàlisi se centra, a partir del plantejament de les competències dels professionals de l'educació, en la necessitat de trobar noves formes organitzatives que prioritzin el «saber fer» i el «saber estar» com a aspectes clau per a la millora de la resposta educativa en tots els nivells i davant les necessitats de tot l'alumnat.

Abstract

This paper tries to set up initial and continuous teaching training from the competences point of view (knowledge, knowing how to do, knowing how to be).

It focusses on the need of finding new organizational forms, attending to procedures and attitudes. The aim of this work, according to the student's needs, is to improve the educative answer in all levels.

Sumario

La formación competencial del profesorado: ¿un nuevo reto organizativo?

Las competencias: un enfoque a clarificar

Las competencias base o competencias mínimas

Las competencias profesionales en educación

La formación continuada y los nuevos retos organizativos para la formación competencial del profesorado

Bibliografía

La formación competencial del profesorado: ¿un nuevo reto organizativo?

El debate llevado a cabo, en las últimas décadas, sobre la eficacia del nuevo sistema educativo ha comportado el análisis de los múltiples cambios que se han producido: el enfoque del currículo, formas diferenciales de organizar el alumnado, recursos didácticos, etc. Actuaciones, todas ellas, encaminadas a favorecer el aprendizaje, el proceso de integración de alumnos con deficiencias y mejorar la calidad de la enseñanza.

Ahora bien, de todos es conocida la insatisfacción, más o menos generalizada, especialmente en referencia al bajo nivel de logro de los aprendizajes, de un porcentaje significativo del alumnado en todas las etapas educativas y de forma especial en la secundaria obligatoria.

Creemos que no hay unidad de criterios acerca de cómo se debe abordar este tema en una sociedad cambiante. Se afirma que, por la rapidez de los cambios, el alumnado no podrá aprender, en la escuela, los conocimientos que en un futuro precisará a nivel personal y profesional, por lo que deberá continuar su formación fuera de la escuela a lo largo de la vida profesional.

Por ello, cada vez es más amplio el número de profesionales que defienden la idea de priorizar la adquisición de competencias básicas en la totalidad de la población, lo que no excluiría la posibilidad de enseñar los contenidos culturales y científicos (no serían el referente de éxito o fracaso), favoreciendo, a su vez, el proceso de socialización para formar ciudadanos participativos (Egan, 2000).

Las competencias: un enfoque a clarificar

Desde el momento en que se cambia el paradigma que debe regir el proceso de enseñanza-aprendizaje y se postula la necesidad de que los conocimientos sean construidos por el alumnado, el profesorado responsable de este proceso debe cambiar su forma de proceder en el aula (Jonnaert-Vander Borgh, 1999), a la vez que debe modificar su forma de trabajar con los demás profesionales con los que colabora.

Este cambio no está exento de dificultades, en parte por cuestiones laborales (movilidad del profesorado, nuevas incorporaciones o cambios en la etapa educativa), por cuestiones de enfoque profesional (discrepancias, falta de recursos o falta de costumbre en relación con el tipo de trabajo que se precisa), a la vez que por dificultades en la determinación de los contenidos a enseñar (Proyecto Curricular de Centro, tratamiento de la diversidad).

No se trata, como ha ocurrido a menudo, de mantener el mismo currículo, sino de priorizar unos aspectos competenciales encaminados a ofrecer estructuras de pensamiento, herramientas y formas de aprender para responder a las necesidades actuales de la vida cotidiana y profesional, a la vez que ofrecer recursos para adquirir nuevos aprendizajes.

Se trata, pues, de enfocar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva diferente: en lugar de priorizar la acumulación de saberes se debe posibilitar que el propio alumnado pueda construir unos conocimientos, relacionándolos con diferentes campos del saber (significatividad), que puedan ser aplicados a una situación real (trasferencia) en base a las competencias desarrolladas a lo largo del período educativo obligatorio, de forma que cualquier información se constituya en conocimiento competente.

Se dice que una persona es competente si es capaz de «saber, saber hacer y saber estar» (Delors, 1997), mediante un conjunto de comportamientos (cognitivos, psicomotrices y afectivos) que le «permiten ejercer eficazmente una actividad considerada generalmente como compleja» (Raynal-Rieunier, 1998: 76).

La competencia, pues, no consiste en el dominio de un aprendizaje o conocimiento puntual y específico ni de un estado, sino de un proceso (Le Boterf, 1994: 43), siendo el reflejo organizado y exhaustivo de todo lo que surge de uno mismo y que aparece desprovisto de misterio, y es en su exterioridad que se define y se muestra como un poder interno (Rey, 1996: 26).

La competencia es indisociable de la capacidad de dar respuesta ante una situación desconocida, siempre que se puedan establecer, previamente, relaciones con conocimientos previos. Por tanto, es imprescindible aprender a establecer transferencia para poder movilizar todos los conocimientos.

La persona competente no sólo aplicará el «saber» que ha aprendido, sino que también «actuará» globalmente analizando el contexto, valorando la oportunidad de sus decisiones, «saber hacer», a la vez que se implicará personal y profesionalmente, «saber estar», con su actuación (cuadro 1).

Por tanto, una competencia es más global que una capacidad. En el momento en que podemos afirmar que una persona es competente en un campo determinado, es porque pone en juego diferentes capacidades y saberes necesarios para

Cuadro 1. Saberes que están implícitos en la «competencia».

Saberes	Conocimientos objetivados, exentos de subjetividad, exteriores a los individuos y que hacen referencia al mundo que nos rodea, en cualquier dominio. Implican la cognición «saber que».
Saber hacer	Implica unas habilidades y una ejecución. Actualmente tiene una acepción más amplia y designa, también, los conocimientos procedimentales que se aplican a una situación determinada. A menudo utilizará los saberes, pero, en función del contexto, la actuación podrá variar.
Saber estar	Implica el dominio afectivo de la persona. Por ello moviliza los afectos, las actitudes, las emociones, la motivación y los valores que se ponen en juego en una situación determinada.

dar una respuesta global, adecuada y óptima a la situación que se le plantea. Hacemos referencia, pues, a un contexto que, en muchos momentos, requiere selección de las competencias adquiridas a lo largo de su vida (etapa escolar, experiencia personal y profesional, relaciones) y su adecuación.

Para que el alumnado pueda adquirir estas competencias base es preciso que el profesorado, a su vez, las tenga adquiridas, para poder ser mediador del proceso, a la vez que tenga adquiridas, también, unas competencias específicas de la profesión.

Las competencias base o competencias mínimas

Se consideran competencias base aquellos aprendizajes que toda persona debería poseer al finalizar la educación obligatoria. Se habrían construido no sólo como saberes (teóricos más o menos puntuales), sino que, en estrecha relación con el contexto, se habrían aplicado (saber hacer), generando actitudes positivas hacia el propio progreso personal (autoestima) y el interés hacia el aprendizaje.

Favorecidas por la mediación de los adultos y de los iguales, constituyen un bagaje imprescindible para la integración como ciudadanos: participar, compartir, convivir y aprender (Charlot, 1997).

Estas competencias básicas se constituirían, pues, en el eje vertebrador de la formación posterior, garantizando tanto la madurez cognitiva como las posibilidades de construir nuevos aprendizajes. Este proceso se desarrolla a lo largo de toda la vida, en estrecha vinculación con las experiencias personales y profesionales de forma transversal, siendo transferidas a cualquier campo personal o profesional.

En este sentido trabajar el desarrollo de competencias debería ser un objetivo prioritario, a lo largo de la educación obligatoria, hecho que en estos momentos no parece lograrse teniendo presente los resultados de diferentes investigaciones llevadas a cabo en diferentes centros de secundaria (Generalitat 1999, Martínez 1999).

La intervención, desde el inicio de la escolarización, deberá orientarse para posibilitar su adquisición y, por tanto, su dominio.

Entre estas competencias básicas destacamos las reflejadas en el cuadro 2.

Las competencias profesionales/ Las competencias profesionales en educación

Considerando que las competencias básicas constituirán el bagaje básico de todos los profesionales de la educación en un nivel suficientemente desarrollado¹, se plantea la necesidad de priorizar, en la etapa de la formación inicial

1. Al hablar de comprensión lectora, en este caso, se haría referencia a la lectura de textos con diversos niveles culturales y científicos; expresión oral y escrita de ideas personales, políticas, educativas, culturales, participación en debates profesionales, toma de decisiones en base a informaciones, etc.

Cuadro 2. En Chinapah y Khan (1993), citados por Depover-Nöel (1999: 321).

Materias	Dominios
Lectura-escritura ¹	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la lengua escrita • Expresión escrita • Vocabulario • Conocimiento gramatical básico
Matemáticas ²	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de la numeración • Conocimientos de las cuatro operaciones básicas (sumar, restar, multiplicar y dividir) • Medidas • Resolución de problemas
Competencias de la cotidianidad ³	<ul style="list-style-type: none"> • Salud y nutrición • Vida cotidiana • Entorno

1. Este campo debería hacer posible el acceso a la cultura, por tanto a la calidad de vida, en el sentido pleno de la palabra, a la vez que para la continuación de otros aprendizajes a lo largo del ciclo vital. Es imprescindible, para hacer este aprendizaje, un dominio básico del código lingüístico para tener posibilidades de comunicación.
2. Es el campo que, además de permitir resolver múltiples situaciones de la vida cotidiana, posibilita el desarrollo cognitivo y la planificación a partir de las informaciones que se reciben, y comporta el proceso imprescindible de análisis y comprensión para la resolución de problemas.
3. Este dominio no está generalizado en las evaluaciones escolares, posiblemente por la falta de explicitación de este campo de aprendizaje en el currículo de los centros. Se trataría del aspecto más global del proceso educativo, implicando la toma de decisiones, el desarrollo de las habilidades necesarias para la resolución de las necesidades de la vida cotidiana y, sobre todo, la comprensión del contexto en el que hay que actuar. Implica, así mismo aspectos de autonomía personal y criterios de funcionamiento objetivos.

y, posteriormente, en la formación continuada, la adquisición de competencias profesionales para garantizar una actuación adecuada.

Hablar de competencias profesionales exige un paso más en el análisis. No se trata, tampoco, sólo de saberes teóricos adquiridos durante la etapa de la formación inicial, como representaciones organizadas de la realidad y de la manera de transformarla, sino de unas competencias que impliquen actuaciones: «capacidades de acción», es decir, ser capaz de reaccionar y tomar decisiones ante una situación compleja. Un profesional competente será capaz de (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993, citados en Paquay y otros 1998; Perrenoud, 1994a, 1996: 132):

- Identificar los obstáculos o los problemas.
- Entrever diferentes estrategias realistas.
- Elegir la mejor considerando los riesgos.
- Planificar su puesta a punto teniendo presente todos los agentes.
- Dirigir su aplicación, modulando los posibles cambios.

- Respetar, durante todo el proceso, ciertos principios de derecho (equidad, libertad, etc.).
- Dominar las propias emociones, valores, simpatías, etc.
- Cooperar con otros profesionales siempre que sea necesario.
- Sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación.

Todas estas actuaciones exigen del profesional de la educación la movilización de «saberes» (Perrenoud, 1994a), lo que no debe hacer sólo de forma individual, sino en estrecha relación con otros profesionales del mismo campo o de campos afines.

Es preciso que se dé una transformación estructural que debe nacer en el seno de la misma institución educativa y en cada uno de los posibles subgrupos que la configuran, modificando no sólo las formas de organizarse, sino, especialmente, las formas de trabajar y de formarse.

Este proceso de profesionalización no consiste en un proceso individual de acumulación de saberes teóricos, sino en el proceso de búsqueda colectiva y de identificación de las competencias que están en la base de la práctica pedagógica eficaz para, mediante un análisis del contexto y de las necesidades de la población infantil y juvenil, mirar cómo adquirirlas, mejorarlas y movilizarlas en calidad de reto colectivo al que deben incorporarse tanto los profesionales con experiencia como los que se vayan incorporando.

Este enfoque aceptable a nivel teórico (como «saber») no está exento de dificultades, ya que implica «saber hacer y saber estar» por parte de todos los componentes del equipo. Éste es el reto y la aparente contradicción del modelo competencial, ya que para poder aprender a ser competente profesionalmente se debe ser, en parte, competente personalmente², a la vez que se han de adquirir unas competencias en relación con la actuación educativa.

Para abordar este análisis con más detenimiento agruparemos aquellas competencias que, consideramos, tienen un peso específico mayor, agrupándolas en dos bloques (cuadro 3).

Las competencias inherentes a la persona constituirían, básicamente, el saber hacer y el saber ser, individual ante cualquier situación. Responden a una constante introspección del propio hacer cotidiano, sobre todo a las decisiones tomadas, configurada por la autoevaluación permanente que ha de permitir evolucionar modificando, mejorando la propia actuación y la implicación personal.

Estas competencias se ponen en evidencia en la cotidianidad, en las relaciones, en la privacidad o en la práctica profesional, constituyendo, de alguna manera, la forma de ser de cada persona.

2. Las propias ambivalencias, intereses, privacidad, las exigencias propias de cualquier dinámica (diferentes individualidades con enfoques y experiencias anteriores, saber escuchar, negociar, resolver conflictos), la institución (horarios, espacios, exigencias, funciones) o los agentes implicados (familia, entorno social, culturas) para citar los factores más relevantes.

Cuadro 3. Competencias profesionales.

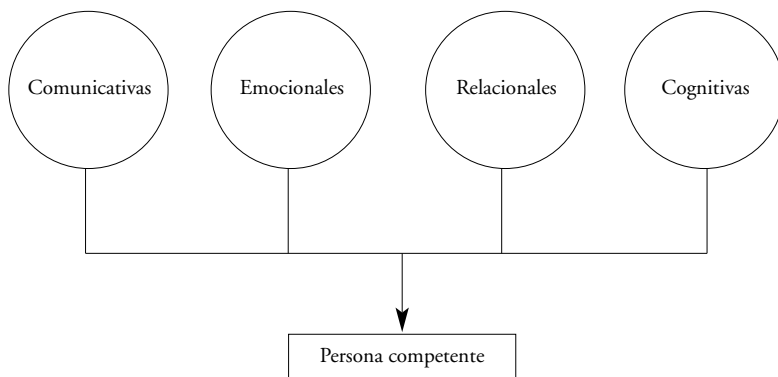
Competencias inherentes a la persona	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativas • Emocionales • Relacionales • Cognitivas
Competencias específicamente profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con la vida del aula • En relación con el alumnado • En relación con las disciplinas • En relación con saberes específicos

Entre estas competencias personales destacamos las reflejadas en el cuadro 4.

1. Competencias comunicativas: planteamos este tipo de competencias por las repercusiones que tienen en cualquier campo de actividad de la vida humana, ya sea a nivel personal, profesional o relacional, siendo, en muchos momentos, factor de desajustes y dificultades relacionales.

En el momento en que el profesional de la educación debe comunicarse con alumnos y alumnas de diferentes culturas, con familias, instituciones, otros profesionales, etc., la necesidad de saber comunicarse no sólo es evidente, sino que también resulta fundamental. Esta comunicación implica expresar y escuchar.

En cualquier situación será preciso poder comunicar pensamientos, estructurar, manejar y relacionar informaciones, analizar los pensamientos ajenos y dar respuesta, etc., aspectos importantes para poder lograr unas relaciones óptimas basadas en el respeto y en la comprensión, acceder a la cultura y comprender el mundo que nos rodea (Egan, 2000).

Cuadro 4. Competencias personales.

Para que se constituya en una competencia humana, el aprendizaje de la lengua debe considerarse más allá de un aprendizaje técnico.

2. *Las competencias emocionales* permiten poder manejar las emociones y los sentimientos, siendo claves para el equilibrio de la persona. Están estrechamente relacionadas con las experiencias, la madurez y el equilibrio afectivos y son claves para la salud psíquica de la persona y de su entorno. Entre sus múltiples manifestaciones podríamos destacar: canalizar tensiones, temporalizar reacciones, comprender y comprenderse, etc.

Constituyen un elemento clave, también, para poder desarrollar la personalidad y seguir un proceso de maduración personal y para actuar de forma equilibrada ante las experiencias, las vivencias y las tensiones. Están en juego en la construcción de la propia identidad, en el aprendizaje de roles, en la asunción de valores sociales y éticos, en el hecho de compartir experiencias de autonomía y de comprensión de los demás, en la elaboración del autoconcepto y de la autoestima, en base a la dialéctica con los agentes más próximos.

Siendo el profesorado un modelo referencial para el alumnado, sus competencias, en este campo, serán clave para el desarrollo emocional de dicho alumnado, que, en muchos casos, atraviesa situaciones críticas y de riesgo.

3. *Las competencias relacionales*, en parte derivadas de las anteriores, se constituyen en el núcleo de socialización de los individuos, posibilitando la solución de conflictos, el análisis de las relaciones y la comprensión de los roles, a la vez que la comprensión de la sociedad más amplia que la propiamente familiar, escolar y profesional.

Implican, por una parte, aspectos comunicativos tales como la empatía, la capacidad de establecer alianzas, complicidades, actitudes positivas hacia el grupo y los individuos para favorecer una actitud cooperativa y respetuosa. Así mismo, implican la comprensión de posibles alianzas externas sin generar reacciones o respuestas agresivas, de rechazo global o de animadversión.

Por ello exigen análisis de prejuicios, atribuciones, estereotipos, valores, tabúes, etc.

Serán, pues, competencias altamente determinantes, en una sociedad cada vez más abierta a la diversidad desde todas las perspectivas sociales: etnias, culturas, género y posibles diversidades de opiniones y opciones políticas, sexuales, culturales, etc., frente a las que hay que responder evitando las situaciones injustas de desventaja, debiendo favorecer la comunicación, el respeto y la cooperación en un contexto democrático y equitativo (Rué, 1999).

4. *Las competencias cognitivas* comportan la posibilidad de que el individuo, además de poder realizar un proceso de análisis del contexto, pueda conceptualizar, reflexionar y tomar las decisiones pertinentes al momento y a la situación en la que se encuentra, discriminando las diferencias o semejanzas respecto a otras situaciones parecidas.

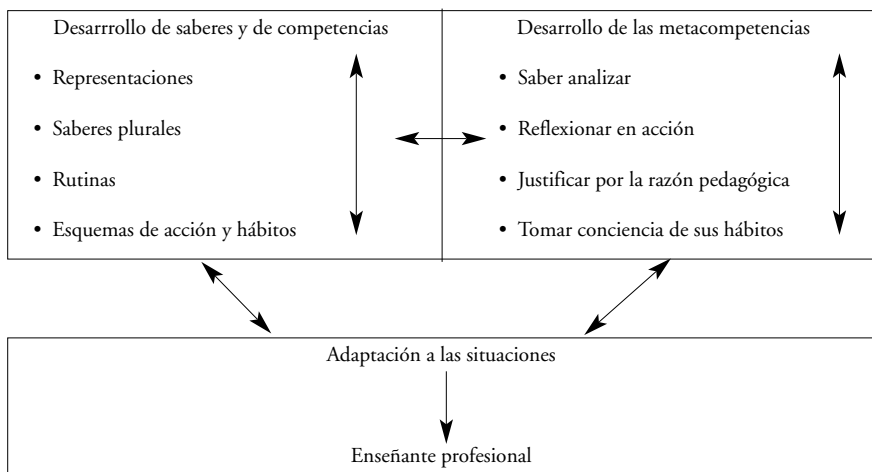
Son un factor clave para poder acceder a una comprensión más elaborada del mundo. Comportan el establecimiento de relaciones, analogías entre diferentes situaciones, momentos y entornos, la movilización de conocimientos y la construcción de nuevos «saber hacer», posibilitando la resolución de problemas situacionales (Rey, 1996). Esto implica la necesidad de incorporar los recursos necesarios, en la formación inicial y permanente del profesorado, para que puedan responder adecuadamente a este requerimiento (Beckers y otros 1997).

Todo este proceso continuado de adquisición de competencias, en la medida en que se aplique y se contextualice en y para la práctica, favorece, a través de la reelaboración, el proceso de dialéctica personal que posibilita la metacognición (cuadro 5).

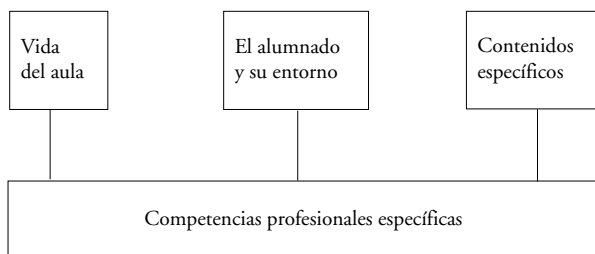
Por tanto este proceso reflexivo sólo será posible si se dispone de conocimientos específicos de una materia (saberes teóricos), se reflexiona sobre ellos y sobre la mejor manera de retransmitirlos (saberes prácticos) analizando el entorno, los posibles problemas y las necesidades de los receptores. Se trata, pues, de una dimensión compleja que sólo puede ser resuelta en la medida que el profesional pueda acceder a la metacompetencia que le permite construir y reconstituir las propias competencias de adaptación a cada una de las situaciones o demandas.

Las competencias específicamente profesionales son aquellas que son precisas para poder actuar en el quehacer cotidiano de la profesión, tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como educativo (cuadro 6).

Cuadro 5. El saber analizar, el saber reflexionar y el saber justificar en el núcleo de la formación del enseñante profesional capaz de adaptarse (Altet, 1995, en Devoper Noël, 1999).



Cuadro 6.



1. *Competencias relacionadas con la vida de la clase y de la institución*, teniendo presente cuestiones de gestión (espacios horarios, organización), dinámica y clima de la clase y objetivos educativos, tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso educativo global (transmisión de valores, pautas de comportamiento, etc.).

El rol del profesional que está al frente de un grupo debe responder a sus necesidades formativas específicas en función de la edad, el entorno y la situación. Por tanto, debe adaptarse a las características del grupo para poder relacionarse y actuar de forma adecuada.

En muchos momentos liderar un grupo conlleva dificultades importantes a la vez que riesgos si se asume un rol que no es adecuado y que pueda generar, por tanto, actitudes inadecuadas por parte del alumnado. Así, un excesivo directivismo, el *laiser faire*, el chantaje emocional, el intento de dominación son formas de liderazgo que deben ser rechazadas en cualquier edad y contexto. Es preciso, pues, que el profesional pueda dinamizar el grupo de forma competente.

2. *Competencias en relación con el alumnado y sus particularidades*. Partiendo de un conocimiento de las características personales, culturales, intereses diferenciales de cada uno de los alumnos y las alumnas del grupo, es preciso lograr un clima de respeto, empatía y valoración que favorezca el desarrollo en todos sus aspectos: personalidad (autoconcepto, autoestima), cognición, competencias, etc., en un clima de respeto mutuo y cooperación.

Este tratamiento de la diversidad en todas sus concreciones (género, cultura, madurez, edad, intereses, trastornos, etc.) exige, también, un alto grado de competencia para poder dar una respuesta adecuada a nivel individual y, especialmente, grupal en la relación entre los diferentes miembros del mismo grupo o entre los diferentes grupos de la misma institución, evitando tensiones, rechazos o actuaciones inadecuadas.

Las diferentes expectativas familiares y sociales en este campo añaden complejidad a la actuación de los profesionales.

3. *Competencias relacionadas con las disciplinas que se deben enseñar* de las que cada profesional es, de alguna manera, especialista.

Esta especialización le hace competente en la valoración de los saberes que le son propios, su forma de enseñar y evaluar. Será fundamental lograr que el alumnado pueda implicarse en el aprendizaje aplicando los conocimientos a nuevas situaciones (transferencia) para, interiorizándolos, lograr que se constituyan en competencias significativas que puedan favorecer la interdisciplinariedad.

Deberá, pues, acompañar a cada uno de sus alumnos y alumnas en el camino diferencial de su adquisición, desvelando actitudes positivas hacia la materia, el saber y el conocimiento (Charlot, 1992), favoreciendo la movilización (respuesta positiva interna) y la motivación (respuesta personal a los estímulos externos) para aprender y progresar, llevándoles a la autoevaluación y a la metacognición como factores claves de cara a un futuro personal y profesional.

Vivir en la sociedad es estar obligado a aprender (Charlot, 1997). Esta obligación no debería ser sentida como castigo, sino como un derecho que se ofrece desde la institución educativa y que posteriormente se deberá continuar en el contexto personal y profesional.

En síntesis, podríamos decir que un profesional competente sería capaz de actuar movilizando todos los recursos para dar respuestas a todas las situaciones y necesidades (figura 1).

La formación continuada y los nuevos retos organizativos para la formación competencial del profesorado

Consideramos que todo este abanico de competencias junto con otras que, sin duda, pueden plantearse deben formar parte del proceso de formación inicial del profesorado debiendo, a partir de la propia experiencia y en relación con los demás profesionales, ser objetivo de la formación continuada.

La realidad nos demuestra que hay una preocupación en este sentido, ya que se constituye en eje de numerosos debates (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 1998) en los que se considera la necesidad de reflexionar y continuar el análisis para ir definiendo la naturaleza, las formas y la mejora de las competencias del profesorado. Los ejes de este debate se formulan en la búsqueda y en la oferta de recursos para:

- Saber delimitar el lugar y la importancia que tienen los saberes de cada disciplina.
- Cómo pasa un enseñante experto a ser un enseñante profesional.
- Cómo se convierten en significativos los saberes adquiridos de manera que el alumnado encuentre los mecanismos de extrapolación y transferencia, para que se puedan aplicar a las diferentes situaciones que les permitirían ser más competentes.
- Cómo puede el profesorado descubrir y manejar la improvisación regulada y las aportaciones intuitivas derivadas de la experiencia y de la práctica.

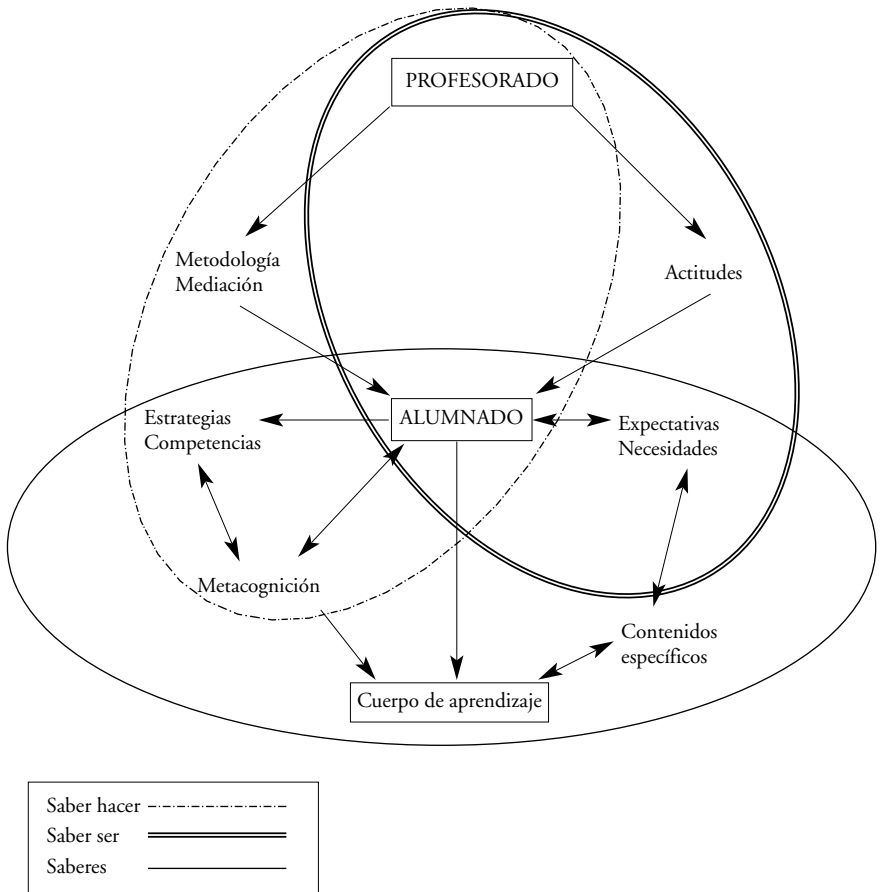


Figura 1. Campos de actuación y objetivos del profesional competente.

- Cómo se pueden evitar rutinas propias de razonamientos estáticos y rígidos para generar la movilización necesaria para saber analizar y responder con sentido crítico.
- Posibilitar la flexibilidad para incorporar esquemas de análisis diferenciales de los que ya se poseen, organizados, racionales y estructurados en el propio pensamiento.
- Comprender que la enseñanza, además de elecciones epistemológicas, didácticas y prácticas, implica dimensiones éticas y políticas.
- Comprender que el cambio es un elemento imprescindible en el proceso de regulación del sistema de acciones, de proyectos, de identidades y de objetivos.

- Comprender la necesidad de establecer diálogos entre los investigadores, los formadores, los estudiantes, a fin de poder escoger nuevas ideas y análisis, en el marco de un trabajo interdisciplinario, buscando la negociación, la comprensión y la cooperación.

Este trabajo, creemos, debería centrarse en el seno de la institución educativa de forma sistémica (Jonnaert-Vander Borgh, 1999), tomando decisiones a diferentes niveles, siendo fundamentales aquéllas que hacen referencia a los objetivos que se deben lograr en el centro (mesoestructura), como sistema, proponiendo y determinando los recursos y las prioridades como colectivo. Estas decisiones serán el punto de referencia de las decisiones de cada profesional (microestructura).

Serán, por tanto, competencias colectivas construidas y desarrolladas a escala institucional, que implicarán nuevas formas organizativas, tanto de los profesionales como del alumnado.

Esta cooperación se podrá dar de forma más o menos total, en la medida en que cada grupo pueda establecer urgencias, manteniendo aspectos de trabajo individual y aspectos en los que se deberán tomar decisiones de forma colectiva, a partir de negociaciones para poder dar respuesta a problemas o situaciones de gran complejidad.

Para que este trabajo sea eficaz, deberán buscarse formas y dinámicas más participativas y cooperativas, a fin de poder integrar a los nuevos profesionales a la vez que reconsiderar las formas de actuación del conjunto del profesorado, valorando las diferentes situaciones y experiencias para movilizar e implicar a todos.

No estamos hablando de un trabajo fácil en el que no se van a dar resistencias y dificultades. Se trata, sin duda, de buscar un nuevo modelo de actuación que, evitando la rutina, la desconfianza y la desorientación, ante los nuevos rumbos sociales genere una actitud positiva de búsqueda de recursos para favorecer el proceso educativo.

Se trata, así mismo, de construir nuevas formas de actuar, cooperativamente, **desde la práctica, en la práctica y para la práctica**, encontrando alternativas, desde el profesorado más experimentado para hacer posible que los nuevos profesionales se integren de forma adecuada. Como un proceso de socialización profesional, evitando que los más jóvenes asuman prácticas obsoletas e inadecuadas y favoreciendo la adquisición de competencias, hecho procesual que como tal no se consigue en un día (Perrenoud, 1997).

Este trabajo no deberá limitarse a las acciones, sino que, en base a nuevos retos y resultados, deberá teorizar, buscar qué «saberes», qué modelos o enfoques pueden dar una mejor respuesta para guiar la actuación, contrastándolos con los que son vigentes y han servido de referente.

Por esto se trata de continuar la formación, no de mantenerse en estructuras y conocimientos adquiridos, sino de confrontar, contrastar, ver nuevas perspectivas, hacer evolucionar los «saberes adquiridos» y poder ir dando respuesta a los retos que la nueva sociedad va planteando. No es fácil ni rápido,

pero es la forma de avanzar en la adquisición de competencias profesionalizadoras.

Por ello es imprescindible generar posibilidades y formas organizativas que favorezcan el proceso de construcción de las competencias, evitando que la escuela se constituya en una institución que perpetúe las diferencias y no dé respuesta adecuada a la totalidad de la población y de forma especial a los menos favorecidos, quienes son los que presentan un índice más alto de riesgo y de fracaso escolar.

La implicación deberá surgir, además de las voluntades individuales de las instituciones responsables de la formación inicial y permanente del profesorado, para que se continúe este debate, favoreciendo, de forma sistemática, la adquisición de dichas competencias y, por tanto, un cambio de cultura entre el profesorado.

Bibliografía

- BARBIER, J.M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París: PUF.
- BECKERS, J.; GUILLAUME, M.E.; HINDRYCKX, M.N. (1997). *Modifier des pratiques pédagogiques et construire des savoir-faire scientifiques dans l'enseignement: les effets d'une formation*. Liège: Université de Liège.
- BONAMI, M.; GARANT, M. (eds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*. Bruselas: De Boeck.
- CARDINET, J. (1988). *L'évaluation scolaire et pratique*. Bruselas: De Boeck.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir*. París: Anthropos.
- CHARLOT, B.; ROCHEX, J.; BAUTIER, E. (1992). *Écoles et savoir dans les banlieues*. París.
- CLARK, Chris (1995). «Competence and discipline in professional formation». *British Journal of Social Work*, oct., vol. 25(5), p. 563-580.
- COLLIS, M.; LACEY, P. (1996). *Intrereactives Approaches to teaching*. Londres: Fulton Publishers.
- COMELLAS, M.J. (1995). «La gestió mental: una estratègia innovadora per afrontar els procediments». *Educar*, 19, p. 107-114.
- (2000). «Las competencias profesionales de la formación en psicopedagogía: objetivo fundamental de la docencia universitaria». En VV. AA. *Actas del I Congreso Internacional: Dicensia Universitaria e innovació*. CD-Rom. Impresión digital. Barcelona: Gamma.
- DELORS, J. (1996). *Informe de la Unesco. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DELVAL, J. (2000). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- DEPOVER, CH.; NOËL, B. (eds.) (1999). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs*. Bruselas: De Boeck.
- EGAN, K. (2000). *Mentes educadas*. Barcelona: Paidós.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (1999). *Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria*. Madrid: Morata.
- HERNÁNDEZ, F. (2000). «Los proyectos de trabajo: la necesidad de las nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad». *Educar*, 25, p. 37-49.
- JORBA, J.; CASELLAS, E. (1996). *La regulació i l'autoregulació dels aprenentatges*. Barcelona: UAB, ICE.

- LE BOTERF, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- MARTÍNEZ, M. (1999). «L'avaluació del sistema educatiu. Notes sobre el diagnòstic del sistema educatiu 1997 de l'INCE». *Educar*, 24, p. 175-194.
- MEIRIEU, Ph. (1988). *Apprendre, oui, mais comment?* París: Esf.
- MELTON, R.F. (1994). «Competences in perspective». *Educational Research*, vol. 36(3) p. 285-294.
- PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, É.; PERRENOUD, P. (eds.) (1998). *Former des enseignants professionnels*. Bruselas: De Boeck.
- PERRENOUD, Ph. (1994a). «Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?». En CLERC, F.; DUPUIS, P.A. (ed.). *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants*. Nancy: CRDP.
- (1994b). «Compétences, habitus et savoirs professionnels». *European journal of teacher education*, 17(1-2), p. 45-48.
- (1996). *Enseigner. Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. París: Esf.
- (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. París: Esf.
- RAYMOND, D.(1993). «Éclatement des savoirs et savoirs en rupture, une réplique à Van der Maeren». *Revue des Sciences de l'Éducation*, 19, 1, p. 187-200.
- RAYNAL, F.; RIEUNIER, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. París: Esf.
- REY, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: Esf.
- ROEHRLE, B.; SOMMER, G. (1994). «Social support and social competences: Some theoretical and empirical contributions to their relationship». En NESTMAN, F.; HURRELMANN, K. y otros. *Social networks and social support in childhood and adolescence. Prevention and intervention in childhood and adolescence*. Berlín, p. 111-129.
- RUÉ, J. (1987). *El trabajo cooperativo*. Barcelona.
- (1999). *Del desencís a l'esperança*. Documento policopiado. Barcelona: UAB.