

diez nuevas

competencias
para enseñar

Philippe Perrenoud

670
d

biblioteca para la actualización del maestro

Introducción: nuevas competencias profesionales para enseñar¹

Práctica reflexiva, profesionalización, trabajo en equipo y por proyectos, autonomía y responsabilidad ampliadas, tratamiento de la diversidad, énfasis en los dispositivos y las situaciones de aprendizaje, sensibilidad con el conocimiento y la ley, conforman un «escenario para un nuevo oficio» (Meirieu, 1989). Éste aparece en un marco de crisis, en un momento en el que los profesores tienden a recogerse en su clase y las prácticas que han dado prueba de sus aptitudes. Dado el estado de las políticas y de las finanzas públicas de los países desarrollados, no habría motivo para reprochárselo. Sin embargo, puede esperarse que numerosos profesores aceptarán el desafío, por rechazo de la sociedad dual y del fracaso escolar que la prepara, por deseo de enseñar y de hacer aprender a pesar de todo, o incluso, por temor a «morir de pie, con una tiza en la mano, en la pizarra», según la fórmula de Huberman (1989a) cuando resume la cuestión existencial que surge al acercarse el cuarenta aniversario en el ciclo de vida de los profesores (1989b).

Decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Perrenoud, 1996c) es una forma de caracterizar la *experiencia* de los profesores, que realizan una de las tres profesiones que Freud llamaba «imposibles», porque el alumno se resiste al saber y a la responsabilidad. Este análisis de la naturaleza y del funcionamiento de las competencias está lejos de conseguirse. La experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores son objeto de numerosos trabajos, inspirados en la ergonomía y la antropología cognitiva, la psicología y la sociología del trabajo, el análisis de las prácticas.

Intentaré aquí abordar la profesión del docente de una manera más *concreta*, proponiendo un *inventario* de las competencias que contribuyen a redefinir la profesionalidad del docente (Altet, 1994). Tomaré como guía un referencial de competencias adoptado en Ginebra en 1996 para la formación continua, en cuya elaboración he participado activamente.

El comentario de esta cincuentena de enunciados, de una línea cada uno, sólo me compromete a mí. Podría ocupar 10 páginas así como 2000, puesto que cada entrada remite a aspectos completos de la reflexión pedagógica o de la investigación en educación. La dimensión razonable de esta obra se debe al hecho de que las competencias seleccionadas están reagrupadas en diez grandes familias y cada una da

1. El tema de este libro ha aparecido anteriormente en el *Éducateur*, revista de la *Société pédagogique romande*, en doce artículos publicados en intervalos de tres semanas, durante el año escolar 1997-98. Agradezco profundamente a Cilette Creton, redactora del *Éducateur*, por haberme invitado a escribir esta serie de artículos. Éstos aparecen en el *Éducateur*, en el n.º 10 (5 de septiembre de 1997, pp. 24-28), n.º 11 (26 de septiembre de 1997, pp. 26-31), n.º 12 (17 de octubre de 1997, pp. 24-29), n.º 13 (7 de noviembre de 1997, pp. 20-25), n.º 14 (28 de noviembre de 1997, pp. 24-29), n.º 15 (19 de diciembre de 1997, pp. 26-33), n.º 1 (23 de enero de 1998, pp. 6-12), n.º 2 (febrero de 1998, pp. 24-31), n.º 3 (6 de marzo de 1998, pp. 20-27), n.º 4 (1 de abril de 1998, pp. 22-30), n.º 5 (19 de abril de 1998, pp. 20-27), n.º 8 (26 de junio de 1998, pp. 22-27).

lugar a un capítulo autónomo. Me he empeñado en que éstas conserven una dimensión razonable remitiéndolas a las obras de Develay (1995), Houssaye (1994), De Peretti, Boniface y Legrand (1998) o Raynal y Rieunier (1997) para un tratamiento más enciclopédico de los distintos aspectos de la educación.

Mi propósito es distinto: dar a conocer competencias profesionales favoreciendo a las que surgen actualmente. Este libro no tratará las habilidades más evidentes, que siguen siendo de actualidad para «hacer la clase» y sobre las cuales Rey (1998) ha propuesto una interesante síntesis para la escuela elemental. Yo haré hincapié en *lo que cambia* y, por consiguiente, en las competencias que representan un *horizonte*, más que una experiencia consolidada.

Un referencial de competencias sigue siendo en general un documento bastante escueto, que a menudo se olvida con rapidez y que, poco después de su redacción, da motivo ya a todo tipo de interpretaciones. El referencial de Ginebra que me guiará aquí se ha desarrollado con una intención clara: orientar la formación continua para convertirla en coherente con las renovaciones en curso en el sistema educativo. Se puede leer pues como una declaración de intenciones.

Las instituciones de formación inicial y continua tienen necesidad de referenciales para orientar sus programas, los inspectores los usan para evaluar a los profesores en ejercicio y pedir explicaciones. No pretendo aquí hacer un uso particular del referencial adoptado, sino simplemente ofrecer un pretexto y un hilo conductor para construir una representación coherente del trabajo del profesor y de su evolución.

Esta representación no es neutra. No pretende dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día. Más bien describe un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión.

En un periodo de transición, agravado por una crisis de las finanzas públicas y de las finalidades de la escuela, las representaciones se hacen añicos, no se sabe muy bien de dónde venimos ni adónde vamos. Así pues, lo importante es descubrir la pólvora y algo más. Sobre temas de esta índole, el consenso no es ni posible, ni deseable. Cuando se busca la unanimidad, lo más inteligente es seguir siendo muy abstracto y decir, por ejemplo, que los profesores tienen que dominar los conocimientos que enseñan, ser capaces de impartir cursos, conducir una clase y evaluar. Si nos limitamos a las formulaciones sintéticas, seguramente todos coincidiremos en que la profesión del docente consiste también, por ejemplo, en «conducir la progresión de los aprendizajes» o «implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo».

El acuerdo en estas evidencias abstractas puede esconder profundas divergencias en cuanto a la manera de utilizarlas. Veamos un ejemplo:

- Practicar una pedagogía frontal, hacer regularmente controles escritos y poner en guardia a los alumnos con dificultades, avisándoles de un fracaso probable si no cogen de nuevo las riendas: he aquí una forma bastante clásica de «conducir la progresión de los aprendizajes».
- Practicar una evaluación formativa, un apoyo integrado y otras formas de diferenciación, para evitar que las diferencias no se acentúen, es otra forma, más innovadora.

Cada elemento de un referencial de competencias puede, del mismo modo, remitir bien a prácticas más selectivas y conservadoras, o bien a prácticas democratizadoras e innovadoras. Para saber de qué pedagogía o de qué escuela hablamos, es necesario ir más allá de las abstracciones.

También es importante analizar con más detalle el *funcionamiento* de las competencias definidas, sobre todo para hacer el inventario de los conocimientos teóricos y metodológicos que movilizan. Por consiguiente, un trabajo profundo de las competencias consiste en:

- Relacionar cada una con un grupo delimitado de problemas y de tareas.
- Clasificar los *recursos cognitivos* (conocimientos, técnicas, habilidades, aptitudes, competencias más específicas) movilizados por la competencia considerada.

Tampoco existe un modo neutro de hacer este trabajo, puesto que la misma identificación de las competencias supone opciones teóricas e ideológicas, por lo tanto, una cierta arbitrariedad en la representación de la profesión y de sus facetas. He decidido retomar el referencial de Ginebra puesto en circulación en 1996, porque surge de una administración pública y ha sido objeto, antes de ser publicado, de varias negociaciones entre la autoridad escolar, la asociación profesional, los formadores y los investigadores. Es la garantía de una mayor representatividad que la que tendría un referencial construido por una sola persona. Como contrapartida, este referencial ha perdido un poco en coherencia, en la medida en que resulta de un *compromiso* entre varias concepciones de la práctica y las competencias.

Esta fabricación institucional no significa que esta división esté consensuada en el seno del cuerpo docente, suponiendo que cada practicante en ejercicio se tome la molestia de estudiarla con detenimiento... Las divergencias no se hallarían tan sólo en el contenido, sino en la misma oportunidad de describir las competencias profesionales de forma metódica. Nunca resulta inofensivo poner en palabras las prácticas y el rechazo de entrar en la lógica de las competencias puede expresar, primero, una reticencia para verbalizar y colectivizar las representaciones de la profesión. El individualismo de los profesores empieza, de algún modo, con la impresión de que cada uno tiene una respuesta personal y original a preguntas como: *¿qué es enseñar?*, *¿qué es aprender?*

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o metacognición.

El referencial seleccionado hace hincapié en las competencias consideradas prioritarias porque son coherentes con el nuevo papel de los profesores, la evolución de la formación continua, las reformas de la formación inicial y las ambiciones de las políticas de la educación. Es compatible con los ejes de renovación de la escuela: individualizar y diversificar los itinerarios de formación, introducir ciclos de aprendiza-

je, diferenciar la pedagogía, ir hacia una evaluación más formativa que normativa, dirigir proyectos de institución, desarrollar el trabajo en equipos de profesores y la responsabilidad colectiva de los alumnos, situar a los niños en el centro de la acción pedagógica, recurrir a métodos activos, a la gestión de proyectos, al trabajo por problemas abiertos y situaciones problema, desarrollar las competencias y la transferencia de conocimientos y educar en la ciudadanía.

El referencial en que se inspira este libro intenta pues comprender el *movimiento de la profesión*, insistiendo en diez grandes familias de competencias. Este inventario no es ni definitivo, ni exhaustivo. Ningún referencial no puede además garantizar una representación consensuada, completa y estable de una profesión o de las competencias que lleva a cabo. He aquí estas diez familias:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Para asociar representaciones a estas fórmulas abstractas, dedicaremos un capítulo a cada una de estas diez familias. Si los títulos están sacados de un referencial adoptado por una institución en concreto, la forma de explicitarlos sólo me compromete a mí. Estos capítulos no tienen más ambición que contribuir a formar representaciones cada vez más precisas de las competencias en cuestión. Es la condición de un debate y de un acercamiento progresivo de los puntos de vista.

He renunciado a las fichas técnicas, más analíticas, para conservar un enfoque discursivo. Para dar a conocer modos de preparar la clase, por ejemplo, en torno a la diferenciación, a la creación de situaciones didácticas o a la gestión de las progresiones a lo largo de un ciclo de aprendizaje, una *argumentación* me ha parecido más razonable que una lista de ítems cada vez más detallados. La urgencia no es clasificar el mínimo gesto profesional en un inventario sin fallos. Como propone Paquay (1994), consideramos un referencial como un *instrumento para pensar las prácticas*, debatir sobre la profesión, descubrir los aspectos emergentes o las zonas controvertidas.

Sin duda, para crear controles de *competencias* o de elecciones muy precisas de módulos de formación, convendría poner a disposición instrumentos más precisos. Esta empresa me parece prematura y podría desarrollarse en una etapa ulterior.

El mismo concepto de *competencia* merecería ser desarrollado ampliamente. Este atractor extraño (Le Boterf, 1994) suscita desde hace algunos años numerosos trabajos, al lado de los *conocimientos de experiencia* y de los *conocimientos de acción* (Barbier, 1996), en el mundo del trabajo y de la formación profesional así como en la escuela. En varios países, se tiende asimismo a orientar el currículum hacia la creación de competencias desde la escuela primaria (Perrenoud, 1998a).

El concepto de *competencia* representará aquí una *capacidad de movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones*. Esta definición insiste en cuatro aspectos:

1. Las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran, orquestan tales *recursos*.
2. Esta movilización sólo resulta pertinente en *situación*, y cada situación es única, aunque se la pueda tratar por analogía con otras, ya conocidas.
3. El ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por *esquemas de pensamiento* (Altet, 1996; Perrenoud, 1996, 1998g), los cuales permiten determinar (más o menos de un modo consciente y rápido) y realizar (más o menos de un modo eficaz) una acción relativamente adaptada a la situación.
4. Las competencias profesionales se crean, en formación, pero también a merced de la *navegación* cotidiana del practicante, de una situación de trabajo a otra (Le Boterf, 1997).

Por lo tanto, describir una competencia vuelve, en larga medida, a representar tres elementos complementarios:

- Los tipos de situaciones de las que da un cierto control.
- Los recursos que moviliza, conocimientos teóricos y metodológicos, actitudes, habilidades y competencias más específicas, esquemas motores, esquemas de percepción, evaluación, anticipación y decisión.
- La naturaleza de los esquemas del pensamiento que permiten la sollicitación, la movilización y la orquestación de los recursos pertinentes, en situación compleja y en tiempo real.

Este último aspecto es el más difícil de objetivar, puesto que los esquemas de pensamiento no son directamente observables y sólo pueden ser *inferidos*, a partir de prácticas y propósitos de los actores. Además, resulta difícil tener en cuenta la inteligencia general del actor –su lógica natural– y los esquemas de pensamiento específicos desarrollados en el marco de una experiencia concreta. Intuitivamente, se prevé que el profesor desarrolle esquemas de pensamiento propios a su profesión, distintos a los del piloto, el jugador de ajedrez, el cirujano o el agente de bolsa. Falta describirlos con más detalle.

En resumen, el análisis de competencias remite constantemente a una teoría del pensamiento y de la acción situados (Gervais, 1998), pero también del trabajo, la práctica como profesión y condición (Descolanges, 1997; Perrenoud, 1996c). Es decir, que nos hallamos en terreno pantanoso, a la vez que en el plano de conceptos e ideologías...

Un punto merece que le prestemos mayor atención: en medio de los recursos movilizados por una competencia mayor, se encuentran en general otras competencias, de alcance más limitado. Una situación de clase presenta en general múltiples componentes, que hay que tratar de forma coordinada, incluso simultánea, para llegar a una acción acertada. El profesional dirige la situación globalmente, pero moviliza ciertas competencias específicas, independientes las unas de las otras, para tratar ciertos aspectos del problema, al modo de una empresa que subcontrata algunas operaciones de

producción. Sabemos, por ejemplo, que los profesores experimentados han desarrollado una competencia muy preciada, la de percibir simultáneamente múltiples procesos que se desarrollan a la vez en su clase (Carbonneau y Héту, 1996; Durand, 1996). El profesor experto «tiene ojos en la espalda», es capaz de advertir lo esencial de lo que se trama en varias escenas paralelas, sin que ninguna lo deje estupefacto o lo angustie. Esta competencia apenas resulta útil en sí misma, pero constituye un recurso indispensable en una profesión en la que varias dinámicas se desarrollan constantemente en paralelo, incluso en una pedagogía frontal y autoritaria. Esta competencia se moviliza por numerosas competencias más globales de gestión de clase (por ejemplo, saber prever y prevenir el alboroto) o de animación de una actividad didáctica (por ejemplo, saber descubrir e implicar a los alumnos distraídos o con dificultades).

El referencial seleccionado aquí asocia a cada competencia principal algunas competencias más específicas, que son en cierto modo sus componentes principales. Por ejemplo, «conducir la progresión de los aprendizajes» moviliza cinco competencias más específicas:

- . Concebir y dirigir las situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.
- . Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.
- . Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.
- . Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, desde un enfoque formativo.
- . Establecer controles periódicos de competencias, tomar decisiones de progresión.

Cada una de estas competencias se podría analizar a su vez, pero permaneceremos en este nivel, por temor de que los árboles no nos dejen ver el bosque. Un análisis más detallado sólo tendría sentido para los que comparten globalmente las orientaciones y las concepciones globales del aprendizaje y de la acción educativa que sostienen los dos primeros niveles y exigen además poner el referencial al servicio de un proyecto común.

Yo no propondré un inventario sistemático de conocimientos ya expuesto, para no sobrecargar el propósito. Además rara vez se relacionan con una sola competencia. Tanto es así que los conocimientos relativos a la *metacognición* son movilizados por las competencias tratadas en capítulos distintos, por ejemplo:

- . Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.
- . Trabajar a partir de los errores y los obstáculos al aprendizaje.
- . Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas a los niveles y posibilidades de los alumnos.
- . Observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.
- . Practicar el apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.
- . Suscitar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.
- . Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.

Una *cultura en psicología de las organizaciones* será, por su parte, movilizada por las competencias siguientes:

- Instituir y hacer funcionar un consejo de estudiantes (consejo de clase o de escuela) y negociar con los alumnos distintos tipos de reglas y de contratos.
- Liberalizar, ampliar la gestión de clase en un espacio más amplio.
- Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
- Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.
- Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.
- Formar y renovar un equipo pedagógico.
- Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.
- Elaborar, negociar un proyecto institucional.
- Organizar y hacer evolucionar, en el sí de la escuela, la participación de los alumnos.
- Fomentar reuniones de información y debate.
- Prevenir la violencia en la escuela y en la ciudad.
- Participar en la instauración de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta.
- Desarrollar el sentido de las responsabilidades, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
- Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red).

Comprendemos a través de estos dos ejemplos la relativa *independencia* del análisis de los conocimientos y del de las competencias, por lo menos en lo que se refiere a los conocimientos cultos, nacidos de las ciencias de la educación. Los primeros se organizan según campos disciplinarios y problemáticas teóricas, mientras que el referencial de competencias remite a un análisis más pragmático de los problemas para resolver en el terreno.

A menudo, los conocimientos pertinentes serán nombrados «de paso». Con frecuencia figurarán «indirectamente» en la descripción de las competencias. Si queremos «utilizar las nuevas tecnologías», evidentemente tenemos que dominar los conceptos básicos y ciertos conocimientos informáticos y tecnológicos.

Otros conocimientos quedarán implícitos: todos los conocimientos de acción y de experiencia sin los que el ejercicio de una competencia se ve comprometida. A menudo son conocimientos locales: para utilizar un ordenador en una clase, hay que conocer las particularidades de la máquina, sus programas, sus periféricos y su posible conexión a una red. Cada practicante asimila dichos conocimientos con motivo de su pertenencia a una institución o a un equipo. También los crea a merced de su experiencia, a pesar de que estos conocimientos son para una parte de orden privado, por lo tanto, poco comunicables y difíciles de identificar. Demasiado generales o demasiado específicos, los conocimientos movilizados no son pues organizadores adecuados de un referencial de competencias.

El inventario elegido sin duda no es el único posible. Por supuesto se podrían proponer otras reagrupaciones, también del todo plausibles, de las 44 competencias específicas finalmente distinguidas. Fijémonos, sin embargo, en que los diez grandes dominios se han constituido *al principio*, mientras que las competencias

más específicas no se han definido hasta un segundo tiempo. En este sentido, el referencial no nace de un método inductivo que formaría parte de una miríada de gestos profesionales descubiertos en el terreno. Este método, seductor en apariencia, conduciría a una visión bastante conservadora de la profesión y a una reagrupación de las actividades según criterios relativamente superficiales, por ejemplo, según los interlocutores (alumnos, padres, compañeros u otros) o según las disciplinas escolares.

Las diez familias resultan de una construcción teórica conectada a la problemática del cambio.

Por esta razón no se encontrarán en este referencial las categorías más consensuadas, tales como la construcción de secuencias didácticas, evaluación, gestión de clase. Por ejemplo, planificar un curso o las lecciones no figuran entre las competencias elegidas, por dos razones:

- El deseo de romper la representación común de la enseñanza como «sucesión de lecciones».
- La voluntad de englobar los cursos en una categoría más amplia (organizar y fomentar las situaciones de aprendizaje).

Esta elección no invalida el recurso de una enseñanza magistral, que a veces es la situación de aprendizaje más apropiada, teniendo en cuenta los contenidos, los objetivos fijados y las obligaciones. Sin embargo, el curso debería convertirse en un dispositivo didáctico entre otros, utilizado en el momento oportuno, más que el emblema de la acción pedagógica, modalidad muy distinta que parece excepcional.

Sin ser la única posible, ni agotar los distintos componentes de la realidad, esta estructura de dos niveles nos guiará en un *viaje alrededor de las competencias* que, aunque sin duda menos épico que *La vuelta al mundo en 80 días*, nos conducirá a pasar revista a las múltiples facetas del oficio de profesor.

Este libro se presta, pues, a varias lecturas:

- Aquellos y aquellas que buscan identificar y describir las competencias profesionales encontrarán en este libro un referencial, uno más, cuya única originalidad quizás reside en basarse en una visión explícita y argumentada de la profesión y su evolución.
- Aquellos y aquellas que se interesen más bien por las prácticas y la profesión pueden hacer abstracción de las competencias, para seleccionar solamente los gestos profesionales que éstas sostienen.
- Aquellos y aquellas que trabajan para modernizar y para democratizar el sistema educativo encontrarán en este libro un conjunto de proposiciones relativas a los recursos del cual depende el cambio.

Sobre ninguno de estos puntos, la investigación no da garantías en cuanto a los medios, ni respuesta en cuanto a las finalidades. La obra pretende ser una invitación al viaje, luego al debate, a partir de una constatación: los programas de formación y las estrategias de innovación se basan demasiado a menudo en representaciones poco explícitas y poco negociadas de la profesión y las competencias subyacentes, o bien en referenciales técnicos y escuetos cuyas bases el lector no entiende.

Referencial completo

Cuadro 1. Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria

COMPETENCIAS DE REFERENCIA	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje. ▪ Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos. ▪ Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje. ▪ Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas. ▪ Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos. ▪ Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza. ▪ Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje. ▪ Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo. ▪ Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase. ▪ Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio. ▪ Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades. ▪ Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño. ▪ Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos. ▪ Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta». ▪ Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.
5. Trabajar en equipo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes. ▪ Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones. ▪ Formar y renovar un equipo pedagógico. ▪ Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales. ▪ Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.

COMPETENCIAS REFERENCIAL	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
6. Participar en la gestión de la escuela	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborar, negociar un proyecto institucional. ▪ Administrar los recursos de la escuela. ▪ Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen). ▪ Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.
7. Informar e implicar a los padres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorecer reuniones informativas y de debate. ▪ Dirigir las reuniones. ▪ Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizar los programas de edición de documentos. ▪ Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. ▪ Comunicar a distancia a través de la telemática. ▪ Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. ▪ Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. ▪ Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. ▪ Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. ▪ Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Saber explicitar sus prácticas. ▪ Establecer un control de competencias y un programa personal de formación continua propios. ▪ Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). ▪ Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. ▪ Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Fuente: *Archivo Formation continue. Programme des cours 1996-97*. Enseñanza primaria, Ginebra. Servicio del perfeccionamiento, 1996. Este referencial ha sido adoptado por la institución bajo proposición de la comisión paritaria de la formación.