

La formación permanente del profesorado se precisa como una competencia práctica de futuro que sirva para iluminar la poca claridad de criterios entre los diferentes contextos educativos que consternan el espíritu que, tradicionalmente, ha ennoblecido la figura de los docentes. Se presenta un trabajo de investigación que tiene por finalidad medir el sentimiento con el que los profesores perciben la situación que impera actualmente en sus propios centros. De este modo, estaremos en condiciones de conseguir un nuevo paradigma, capaz de convertir las persistentes contrariedades en motivos de satisfacción para nuestras comunidades educativas y para la propia sociedad.

PALABRAS CLAVE: *Formación permanente; Competencias; Calidad educativa; Liderazgo; Comunicación; Cooperación.*

La formación permanente del profesorado una competencia práctica de futuro

pp. 87-96

Pere Blanco Felip*

Universidad de Lleida**

La voluntad de muchos educadores para comprender mejor su misión educativa constituye una tarea imprescindible. Es necesario dar respuestas específicas a los problemas que se van sucediendo en las instituciones educativas e irremediablemente generar y diseñar nuevos enfoques que den consistencia a contextos educativos que utilicen paradigmas cada vez más competitivos, no sólo en los contenidos de los mismos, sino también en los métodos de aplicación y en las medidas que se utilizan para mejorarlos. Todo eso pasa por considerar la formación permanente como una competencia básica de futuro; es decir, determinar la formación como un atributo en el comportamiento personal y activo de los docentes indispensable para afrontar y combinar los conocimientos y su aplicación

mediante los procedimientos y su responsabilidad con el uso de los valores y las actitudes –saber, poder y querer–. Imbernón (1998) considera que existe un consenso en que no se puede hablar de educación y de cambios sin tener en cuenta la formación del profesorado. Disponer de la posibilidad de continuar aprendiendo después de una formación inicial reglada y durante las posteriores etapas de la vida, permite sentirnos miembros activos de esta sociedad cambiante.

Desde los años setenta se insiste en la idea de que las instituciones tienen que anticiparse a los cambios de la sociedad, y postulaban la importancia de educar a la anticipación (Botkin y otros, 1979). En la actualidad, la situación se ha agudizado y los centros continúan mostrándose tímidos ante los desafíos conti-

* Pere.blanco@didesp.udl.es

** Facultad Ciencias de la Educación de la Universidad de Lleida. Campus de la Caparrella, 25192. Lleida.

☒ Artículo recibido el 1 de septiembre de 2006, revisado en septiembre de 2006 y aceptado en octubre de 2006.

futuro serán los que intuyan un futuro desde un proyecto humanamente ético con fines sociales, con responsabilidades compartidas desde una jerarquía de servicio y mantengan los educadores en formación continua tanto de carácter general como específico.

El segundo paso, sistematizar la formación continua como una constante. Si bien es cierto que se necesita de una formación inicial basada en la adquisición y en la consolidación de hábitos y actitudes para facilitar la adaptación a los cambios, también es cierto que estos conocimientos evolucionan a tal velocidad que necesitamos de una formación más amplia, más actual, multidisciplinar y multiformativa de la que disponemos actualmente. No hemos de aceptar la formación sin dimensión de cambio. Los conocimientos que vamos adquiriendo son temporales y debemos renovarlos marginando los esquemas arcaicos que, en otras épocas históricas, se basaban en la experiencia adquirida año tras año. El conocimiento actual ya no se concibe como un modelo estable y cerrado. La dinámica actual del conocimiento se manifiesta dentro de un espacio que evoluciona con el tiempo y que cambia según el contexto. Por este motivo, la formación continua de hoy en día se constituye con programas de intensificación y no programas de extensión de los conocimientos.

Desde un análisis más concreto de la situación educativa la Comisión Internacional sobre la educación presidida por Jacques Delors, en su informe a la UNESCO en el año 1996, recuerda la misión que debe cumplir la educación al servicio del desarrollo económico y social imponiendo el concepto de educación para toda la vida con ventajas de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y el espacio.

Diseño de investigación

La necesidad de medir el sentimiento con el que los profesores perciben la situación que impera actualmente en sus propios centros, ha sido una de las finalidades que nos hemos propuesto en este trabajo (Blanco, 2004).

Se plantearon los siguientes objetivos:

- Analizar y valorar las actitudes manifestadas por los docentes que trabajan en enseñanzas secundarias y el nivel de competencia asumida respecto a la formación continua para facilitar la transformación de los centros educativos, prestando atención tanto en los aspectos positivos como en aquellos que todavía no nos satisfacen.

- Destacar las variables que puedan condicionar el comportamiento de los docentes. Es decir, conocer y analizar variables de proceso, recurso y contexto referidas a criterios de liderazgo, participación e implicación, comunicación y diálogo, metodología y recursos y comprobar si son factores que condicionan.

- Conocer la relación existente entre las puntuaciones obtenidas en la escala y las características personales y profesionales de los encuestados: la experiencia docente, la titularidad del centro, el nivel que se imparte la docencia y la titulación.

- Realizar una valoración global de las respuestas que aportan los docentes y a través de las cuales puede iniciarse un camino hacia la transformación de nuestros centros.

- Disponer de un instrumento que se ajuste conceptual y psicométricamente a las características de satisfacción social de nuestro entorno educativo y que permita ser utilizado en nuevas líneas de investigación.

Instrumento de medición

En lugar de seleccionar una muestra específica extraída en determinados centros, pensó en un muestreo probabilístico de docentes que dio lugar a una muestra de estudio formada por 304 profesores, seleccionados aleatoriamente y pertenecientes a etapas de secundaria, bachilleratos, ciclos formativos y otras titulaciones. En total fueron 31 centros de los que 16 representan a la capital y el resto a las diferentes comarcas de la provincia. Hay 23 centros de titularidad pública y 8 centros de titularidad privada concertada.

Se confeccionó un cuestionario tipo «escala de actitudes Likert» con la intención de re-

cabar información muy concreta y clara sobre la situación que se percibe a partir de las opiniones, actitudes, deseos, preferencias y satisfacciones de los profesores, y así disponer, desde una perspectiva individual, de la máxima información sobre el constructo de la formación continua durante toda la vida profesional.

Se procedió a su elaboración destacando los componentes o dominios que, formando parte del modelo teórico desarrollado en los anteriores apartados, son necesarios para determinar con mayor objetividad el grado de estimación que han adquirido los objetivos propuestos.

La formulación de las preguntas atendió a criterios de interrelación para lograr una total homogeneidad de los análisis sobre la situación que cobijan. Estos componentes o dominios no observables fueron determinados por variables latentes no cognitivas, vinculadas según el número de pregunta a:

* Componentes de liderazgo. Entendiendo por liderazgo el comportamiento y la actuación tanto de los equipos directivos como del resto de los educadores para guiar la cultura de los centros y las tareas docentes hacia una gestión de calidad. Una actuación comprometida con las personas y con las sociedades, capaz de ponerse en acción para acompañar a otros, superando las condiciones de inequidad.

* Componentes de participación y de implicación de los docentes. Valorando las oportunidades que se originan y ofrecen para que los docentes se consideren sujetos activos y respondan con implicación para satisfacer las necesidades que van surgiendo dentro de las comunidades educativas.

* Componentes de comunicación y diálogo. Refiriéndose a cómo se utilizan los canales de comunicación y de diálogo, y si éstos garantizan una comunicación efectiva a todos los niveles: ascendente, descendente y lateral.

* Componentes metodológicos y de recursos. Este criterio da a conocer la utilización metodológica y la gestión de los recursos. Se entiende por recurso toda aportación humana o material disponible en los centros, y que potencia las actuaciones de calidad.

Previamente se consideró necesario realizar un sondeo preliminar para contrastar la opinión de distintos profesionales. Éste se llevó a cabo mediante entrevistas realizando preguntas breves que intentaban concretar los contenidos del instrumento y pudieran dar explicación y reflejo de la situación actual de nuestros centros, partiendo de una objetividad de contexto y no solamente documental. A la hora de confeccionar las escalas de opinión. Blanco (1996) dice que todo sistema de evaluación del profesorado está ubicado en un contexto organizado en el que se encuentran estructuras, relaciones y valores que influyen.

La configuración del instrumento se determinó de la siguiente manera:

A. Datos de identificación

Un primer apartado donde se incluye la presentación y donde se concretan unas breves instrucciones que facilitan las respuestas. A continuación aparece un primer bloque donde se recogen los datos de identificación personal del encuestado y donde se sitúan los datos de identificación profesional:

- * Años de experiencia docente.
- * Titularidad del centro.
- * Género.
- * Nivel donde se realiza la docencia.
- * Titulación que se dispone.

Veamos a continuación las características de la muestra que participó directamente:

Años de experiencia docente

Se observó que la experiencia docente de los participantes es más representativa en el colectivo de más de 20 años de antigüedad y que representa el 28.6 % de la población. En cambio, la menos representativa son los profesionales de menos de 2 años de profesión, el 2.6 %.

Titularidad del centro

Vemos como el repartimiento de la población encuestada está bastante equilibrado ya que corresponde un 55.9 % a docentes del sector público y un 44.1 % a los que representan el sector concertado.

Género

También hay bastante equilibrio con la participación por géneros y así vemos cómo el 50.7 % de los encuestados eran profesoras y el 49.3 % profesores.

Lugar donde se imparte la docencia

Vemos un profesorado bastante representativo de todos los niveles. Los más significativos son los que trabajan en los bachilleratos, representan el 31.6 %, siguen los de segundo ciclo de la ESO que ocupan el 30.9 % de la muestra y finalmente los que están en el 1^{er}. ciclo de la ESO, el 20 % de la muestra.

Titulación que se posee

La titulación más representada es la que corresponde a los licenciados sin ningún otro tipo de formación, representan el 60.5 % de la muestra. Si a éstos se les añaden los que han cursado una diplomatura específica, el 7.6 %, y los que han estudiado magisterio, el 6.9 %, el resto, solamente un 25 % de la muestra declaran haber cursado otro tipo de formación reglada. Destacamos que en todos los encuestados solamente apareció un doctor.

B. Subescala B: Cuestiones generales

La primera se compone de diferentes ítems con la finalidad de servir de criterio de validez con referencia a otros instrumentos:

- * Actitud cooperativa de los docentes.
- * Actitud de cultura democrática.
- * Actitud de formación continuada.
- * Actitud de las instituciones educativa hacia los cambios de la sociedad.

C. Subescala C: Aprendizaje continuo

- * Satisfacción.
- * Participación e implicación.
- * Formación en atención personal.
- * Formación en teorías de la educación.
- * Formación en TIC.
- * Formación en nuevas técnicas.
- * Formación en metodologías y recursos.

Los ítems comprenden sentencias positivas o negativas equilibradas de escala Likert donde se debe identificar el grado de acuerdo o desacuerdo. Si bien es posible configurar escalas de estimación de más o de menos opciones de respuesta, se consideró la cifra de cinco como la más idónea ya que elude posibles dispersiones de los resultados.

Parámetros psicométricos de la validez de contenido, la validez de constructo y la fiabilidad, evaluaron la calidad del instrumento de medida y determinaron si éste cumplía o no los criterios métricos de calidad para poder ser utilizado con garantía de ser un instrumento científico. Se procedió a estudiar la fiabilidad y validez de la prueba procediendo al análisis de las respuestas que se obtuvieron.

Por lo que se refiere a la validez de contenido se recurrió a un grupo de jueces competentes y calificados, con el fin de obtener sus *criterios valorativos* para determinar si estaban de acuerdo o no en que los ítems medían actitudes. Esta técnica se denomina validez de contenido por criterio de jueces (Martínez, 1981; Escurra, 1988; Hernández, 1995). En el instrumento se debía manifestar la valoración del juez sobre el grado de relevancia de cada uno de los ítems. Esta puntuación se presentaba desde el intervalo 1 (muy bien) al intervalo 4 (nada o muy malo) tanto en términos de idoneidad como de univocidad para cada uno de los ítems del test, no se contempló la posición de indiferente por razones obvias. Se incluyó, además, una hoja de respuestas abierta, para que cada juez manifestara sus opiniones sobre el instrumento, más concretamente sobre los ítems que pudieran llevar a alguna consideración. De esta forma se contemplaron aquellas sugerencias y aquellas explicaciones no contempladas en el análisis de idoneidad y de univocidad.

Para evaluar la fiabilidad de la escala y dadas las características de la misma se tuvo en cuenta el grado de consistencia interna. Los ítems que miden un mismo dominio deben de estar más correlacionados entre sí que los ítems que miden diferentes dominios. De acuerdo con esto, se buscó un punto de corre-

lación preciso que nos indicara que los ítems medían dominios diferentes del mismo fenómeno. Este punto se ubicó con medidas de consistencia interna, también llamadas de homogeneidad. La utilizada fue el coeficiente Alpha de Cronbach. En el test inicial el coeficiente de Cronbach alcanzaba un valor de 0.78. En el test definitivo, a pesar de tener que eliminar uno de los ítems, el coeficiente Alpha alcanzó el valor de 0.82.

La validez de constructo nos permitió reflejar la correspondencia existente entre una construcción conceptual establecida a nivel teórico y las escalas propuestas para cuantificarla. Una de las formas más potentes para validar la estructura de un determinado constructo es la confirmación de éste mediante el análisis factorial (Santisteban, 1990). El número de factores, así como los componentes que la integran, pueden obtener un gran apoyo empírico mediante la utilización de este análisis estadístico.

Para ello, utilizando las variables que constituyeron la escala definitiva, se realizó un estudio de validación de constructo, mediante la técnica del Análisis Factorial, por el método del Componente Principal y rotación Varimax, método que facilita la interpretación de la solución factorial. El análisis de la validez de constructo nos permitió confirmar que realmente existe un constructo de formación continua basado en la necesidad de actualización para evitar los condicionamientos que provocan los cambios.

Tanto los análisis de fiabilidad como los de validez que hemos presentado nos confirmaron la validez del instrumento.

Resultados de la investigación

Las respuestas de los 304 profesores que constituyeron la muestra centraron la atención en afirmaciones, tendencias y actitudes muy significativas contribuyendo a una mejor comprensión de la situación en que se encuentran actualmente los docentes de enseñanzas secundarias. Estos resultados se contrastaron con los objetivos descritos dando coherencia a

la investigación y alimentando nuevos procesos de reflexión. Se constató lo siguiente:

– Las opiniones relativas a la figura de los líderes como dinamizadores de los equipos manifestaban una población muy dividida, en donde un tanto por ciento elevado no satisfacía plenamente a las diferentes comunidades analizadas. La tendencia a responsabilizarse de los compañeros y la actitud de ejercer el trabajo como fuente de inspiración hacia los demás, solamente eran aceptadas por la mitad de los encuestados. Esta visión, poco homogénea y crítica hacia quienes deberían considerarse líderes, hace necesario pensar en una revisión que impulse, desde el consenso democrático, la ejecución y gestión de las actuaciones. Descentralizar la toma de decisiones requiere del aprendizaje y desarrollo de habilidades de gestión a todos los niveles. Nos inclinamos también por pensar que muchos de los directivos de los centros están a merced de los avatares de la presión impuesta por los proyectos o reformas educativas, descuidando lazos motivadores de lealtad, interesados más por el desarrollo personal, fomentando desafíos y ayudando a avanzar en el desarrollo de su equipo.

– Al analizar el nivel de participación e implicación por parte de los docentes en los grupos de trabajo, un tercio de los mismos evidenciaba cierto desinterés. Esta postura, contraria a la participación e implicación efectiva, manifiesta la existencia de una actitud indolente, que podría cambiar si en las reuniones se utilizaran más los criterios emocionales que los intelectuales. También resulta importante destacar la poca participación e implicación de los alumnos y de las familias. Es imprescindible que la escuela promueva compromisos de participación e intervención, en los que puedan participar los propios alumnos y sus familias, si se pretende disponer de un buen clima de relación que evite la indiferencia y la pasividad. El grado de satisfacción de las familias respecto al centro favorecerá la motivación y la valoración positiva de las acciones que éste lleve a cabo. Se puede pensar que, antes de que aumenten las actitudes individuales, se debería motivar al colectivo a través de la información,

formación y concienciación sobre las necesidades de desarrollar las tareas docentes.

– En temas de comunicación y diálogo, las dos terceras partes consideraron poco eficaz la dinámica de las reuniones, debido al exceso de verbalismos. También se añadía cierta desconfianza en cuanto a la efectividad de las mismas, ya sea por el tiempo que se les dedica, ya sea por los temas que en ellas se tratan. Un porcentaje cercano al cincuenta por ciento afirmó que el clima de las reuniones acostumbra a ser poco favorable para dar soluciones a los problemas; aunque el diálogo se da siempre, son los mismos con las mismas opiniones. A este grupo hay que añadir aquellos que, por falta de tiempo, no consiguen completar los programas educativos. Se pone en evidencia una gestión poco adecuada de los recursos humanos que mejore la calidad.

– Por lo que respecta a la formación sobre nuevas tendencias, criterios y recursos educativos, se observa cierta dispersión de criterios, poniéndose de manifiesto un desencanto hacia las nuevas tendencias metodológicas de casi un tercio de los docentes. Donde existe bastante coincidencia es en la falta de tiempo para dedicarlo a cuestiones importantes de la institución. Se aprecian distintos intereses para el aprendizaje de nuevos conocimientos, y se ponen en evidencia ciertas actitudes individuales que desvirtúan las tareas de equipo.

– En temas de formación y actualización para los equipos docentes, hay diferentes aspectos a contemplar. La satisfacción que muestra la mayor parte de los encuestados al considerar necesaria la formación durante toda la vida laboral –ya sea para actualizarse, ya sea para adaptarse a las nuevas necesidades de los alumnos–, contrastaba con el malestar que los mismos docentes manifestaban. Este malestar se relaciona, concretamente, con las políticas de formación que se aplican en los centros, con el grado de ilusión profesional de que se dispone y con la aceptación de seguir ampliando conocimientos hacia nuevas teorías educativas. Por lo que se refiere al desafío que ejercen las nuevas TIC en la educación, no parece asustar a los docentes, ya que las dos terceras

partes consideran que éstas no merman protagonismo; pero, curiosamente, sólo un tercio de ellos afirmó estar preparado para establecer y mantener los contactos tutoriales utilizando la red telemática. Así pues, he de considerar que aún se dispone de mucho margen para mejorar la calidad educativa si los nuevos proyectos de formación se acogieran con un poco más de entusiasmo.

Con las aportaciones que la investigación de Blanco (2004) hace con los dominios analizados y los resultados obtenidos, se deduce que, tanto la gestión de recursos humanos como la gestión de recursos educativos y formativos, convergen y dan lugar a la identificación de ciertos elementos que giran entorno al concepto de competencia:

* Atributos o características personales de los docentes: motivación al logro, espíritu de trabajo e innovación, cualidades, habilidades y destrezas personales, empatía.

* Capacidad de ser exitosos en situaciones y en contextos diferentes y/o adversos: sensibilidad social, actitud de cambio, procesamientos grupales.

* Desempeño en función de los resultados: autoaprendizaje, adquisición de conocimientos cognoscitivos, dominio de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, estrategias de motivación.

Conclusiones

Es evidente que la Formación permanente del profesorado es una competencia básica que aglutina las principales características que han de definir al expectante docente del siglo XXI.

El desafío que estamos viendo debe generar conciencia y permitir experiencias. Es posible, a partir de una competencia que desarrolle la propia identidad con la necesidad y el deseo de querer aprender de una forma permanente.

La herencia de una competencia centrada en el aprendizaje continuo favorece una de las demandas más notables que la sociedad exige a los docentes: la capacidad de continuar

aprendiendo e innovando durante toda la vida. Una formación permanente que, asentada en el desarrollo personal, nos alienta a promover cambios internos de adaptación y de estabilidad (Blanco, 2002). Las políticas de formación son determinantes para una sociedad que esgrime conceptos como: sociedad del saber, gestión del conocimiento u organización del aprendizaje. Los programas de formación no se conciben simplemente para elevar el nivel cultural y el conocimiento de las personas; pretenden, además, mejorar la actividad laboral y la preparación de aquellos desempeños que actualizan conocimientos que caducan rápidamente. Deben de afrontarse cambios, y para ello, necesitamos desarrollar habilidades que permitan anticiparnos y actuar diligentemente.

Es importante que sean los mismos docentes quienes presenten las necesidades de formación después de sondear intereses y efectuar una identificación de las necesidades. Ser sujetos activos de nuestro propio proceso formativo favorece que las preocupaciones, los deseos, las deficiencias y los problemas que percibimos en el desarrollo de nuestra profesión se conviertan en temas tratables para mejorar. Al contrario generarían cierta ansiedad, al relacionarse con situaciones personales y complicadas a la hora de resolver. Aquella formación que no se ajuste a las necesidades y a los motivos reales deja de ser significativa y deja de dar respuesta a las posibles expectativas. Evitar problemas de actualización en los puestos de trabajo y compatibilizar las tareas profesionales con las formativas son tareas asumibles y muy propias de nuestras responsabilidades. Segovia (1997) considera que el dinamismo y la fluidez de las situaciones profesionales, las oportunidades y los riesgos, son avatares desconocidos para los docentes.

El futuro está acelerado. La educación ya no representa una distinción evidente entre lo que ocurre en la clase, lo que ocurre en la calle, lo que ocurre en Internet, adquirir la formación continua como una competencia necesaria para afrontar la realidad psicológica, social, técnica y cultural en la que viven

nuestros alumnos favorece la creatividad para el nuevo estilo de educación que se nos viene encima.

REFERENCIAS

- BLANCO, L. (1996). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universitat de Lleida.
- BLANCO, P. (2002). *Transformacions educatives d'incorporació en el segle XXI*. *Societat civil i educació* 29, 79-80.
- BLANCO, P. (2004). *Equips cooperatius, cultura democràtica i formació contínua, competències per a una transformació adequada dels centres educatius de secundària*. Tesis doctoral dirigida por la Dra. Amparo Miñambres Abad. Universidad de Lleida. Inédita.
- BOTKIN, J; ELMANDJRA, M y MALITZA, M. (1979). *Aprender, horizonte sin límites*. Madrid: Santillana Aula XXI.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información, economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza editorial.
- CATURLA, E. (2005). *De una escuela de enseñanza a una escuela de aprendizaje*. En Pedagogía Ignaciana e Innovación Tecnológica. 28 Jornadas educativas S.J. Madrid: Alvadalejo.
- DELORS, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro (Informe a la UNESCO sobre la educación en el siglo XXI)*. Madrid: Santillana.
- ESCURRA, L. (1989). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6.
- HERNÁNDEZ, R. (1995). *El coeficiente de Proporción de Rangos: una alternativa para determinar la validez de contenido y la concordancia entre jueces en escalas Likert*. Separata presentada por el autor en el XXV Congreso Internacional de Psicología. San Juan, Puerto Rico.
- HOPKINS, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.

- MARTÍNEZ, A. (1981). *Validez de constructo*. En Fernández Ballesteros. *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.
- SANTISTEBAN, C. (1990). *Psicometría. Teoría y técnica de construcción de tests*. Madrid: Ediciones Norma.
- SEGOVIA, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid: Escuela española.
- VÁZQUEZ, G. (2002). El sistema educativo ante la educación de calidad para todos a lo largo y ancho de la vida. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 39-58.

ABSTRACT

The permanent formation of the teaching staff is needed as an applicable skill to the future that serves to illuminate the little clarity of criteria between the different educative contexts that dismays the spirit who, traditionally, has dignified teachers figure. This way, we will be able to obtain a new paradigm, able to turn the persistent obstacles into satisfaction for our educative communities and for the own society.

KEY WORDS: *Permanent formation; Basic skills; Educative quality; Leadership; Communication; Cooperation.*

RÉSUMÉ

La formation permanente du professorat est nécessaire comme une compétence pratique de futur qui sert à illuminer le peu de clarté de critères entre les différents contextes éducatifs qui consternent l'esprit qui, traditionnellement, a fini la figure de professeurs. De cette manière, nous serons dans des conditions d'obtenir un nouveau paradigme, capable de transformer les obstacles persistants en satisfaction pour nos communautés éducatives et pour la société elle-même.

Mots Clé: *Formation permanente; Compétences; Qualité éducative; Direction conduite; Communication; Coopération.*