

COMPETENCIAS DOCENTES: SOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y GESTIÓN DEL CLIMA ESCOLAR EN PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

VÍCTOR GERARDO CÁRDENAS GONZÁLEZ

Departamento de Sociología, Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa

RESUMEN: Se presentan resultados de una investigación que explicita y articula los elementos de un conjunto de competencias docentes cruciales para el desempeño profesional de profesores de educación básica. Se seleccionaron competencias para la gestión del clima social escolar y la solución de conflictos interpersonales. El objetivo general es conocer las creencias y prácticas que los profesores participantes sostienen en relación a estas competencias así como las estrategias que han implementado a lo largo de su trayectoria profesional para mejorar su desempeño en estos aspectos. Se realizó una investigación de corte cualitativo, basada en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a profesores de educación básica en servicio que estudian una maestría en educación en la Universidad Pedagógica Nacional en la Ciudad de México. Participaron 12 maestros. Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas para su análisis, guiado

por los principios de la teoría fundamentada. Entre los resultados destaca: disciplina, solución de conflictos interpersonales y control del grupo constituyen un núcleo de acciones íntimamente relacionado. Los maestros perciben las implicaciones de estas dimensiones de su práctica profesional: transmitir valores, favorecer la convivencia pacífica, crear condiciones para el aprendizaje. Las habilidades básicas empleadas son el diálogo, la comunicación, una actitud de empatía y comprensión. La estrategia de aprendizaje más empleada es la observación de pares más experimentados y la propia experiencia. Se discute la importancia del enfoque de competencias, de este conjunto de competencias en particular y la necesidad de acompañar la experiencia con reflexión guiada y capacitación específica.

PALABRAS CLAVE: Competencias profesionales, Clima escolar, Educación básica.

Introducción

El enfoque de competencias profesionales pone énfasis en el desempeño y éste sólo puede comprenderse y evaluarse a partir de su relación funcional con las metas de la tarea y la situación en que ésta se desarrolla. En el caso de las competencias profesionales de profesores de educación básica, debe subrayarse que las metas más generales tienen que ver con el desarrollo integral de los alumnos (as). La importancia de las competencias

seleccionadas en esta investigación radica justamente en que son medios para el logro de estas metas; la capacidad para organizar armónicamente entornos de aprendizaje que permitan la convivencia pacífica, en que se viva el respeto a los demás y se puedan resolver pacíficamente los conflictos; la capacidad para establecer un clima social de confianza que favorezca no sólo el logro de objetivos de aprendizaje sino aprender a convivir y cooperar con los demás, son capacidades fundamentales en el ejercicio profesional de la docencia, principalmente en educación básica, por su carácter formativo. El auge del enfoque de competencias, impulsado por organismos internacionales y nacionales ha destacado la importancia tanto de las competencias profesionales con fines de evaluación como las competencias como una finalidad educativa por su potencial para favorecer el desarrollo de capacidades valores y actitudes fundamentales para la participación activa, para la solución de problemas y para enfrentar de manera propositiva los retos de la sociedad contemporánea:

“Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia” (Delors, 1996: 34).

Sin embargo, la trascendencia del enfoque ha estado acompañada de un intenso debate sobre la definición de competencia, la clasificación más adecuada de los tipos de competencias, la construcción de indicadores y otros problemas tanto conceptuales como operativos. Adicionalmente, existen diversos enfoques teórico-conceptuales que conducen a definiciones diferentes y que implican acciones diferentes. Por ejemplo, De Asís (2007) analiza 26 definiciones sólo de “competencia profesional” y propone la existencia de tres componentes básicos compartidos por las diversas definiciones: atributos de la persona, un elemento conductual o de desempeño y un conjunto de objetivos para los que se ejecuta el o los comportamientos y que constituyen la base para establecer los criterios para juzgar el desempeño.

En el caso de las competencias profesionales del docente resulta muy importante resaltar que no sólo se trata de un saber hacer (de un desempeño) (Elbaz, 1981), sino de la capacidad de dar cuenta –conscientemente- del mismo, es decir de una apropiación de las razones del hacer y de una serie de actitudes y valores consistentes con el desempeño.

Esto es muy cercano a lo que ha defendido Perrenoud (2008): "...una competencia, lejos de sustituir los conocimientos, se sitúa más allá, y por tanto los presupone añadiéndoles la facultad de servirse de los mismos para actuar de manera consciente" (p. 25)

De manera más general podemos decir que una competencia es:

"...más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular. Por ejemplo, la habilidad de comunicarse efectivamente es una competencia que se puede apoyar en el conocimiento de un individuo del lenguaje, destrezas prácticas en tecnología e información y actitudes con las personas que se comunica" (OCDE, 2004, s/p).

De manera similar, en el proyecto Tuning se define a las competencias como:

"Las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto)". (Beneitone, 2007: 25)

La expresión "Conocimiento práctico profesional" (Connelly y Clandinin, 1985) es una síntesis interesante de los diversos elementos de la competencia profesional docente, enfatiza la idea de que el conocimiento no sólo es conocimiento declarativo sino que el conocimiento procedimental, incluso las disposiciones, actitudes y valores son formas de conocimiento. Sin embargo, la organización en un cuerpo unificado conceptualmente del conjunto de competencias profesionales docentes es una tarea aún por realizar. Perrenoud, por ejemplo, ha propuesto "diez nuevas competencias para enseñar". Pero el conjunto de estas diez competencias de referencia se desglosa en 44 competencias más específicas. Por ejemplo, la competencia para "organizar y dirigir situaciones de aprendizaje" implicaría un conjunto de habilidades, entre ellas; establecer reglas claras para la convivencia en el grupo, crear un clima social que favorezca la participación, la confianza y el respeto, tener un estilo asertivo de comunicación, entre otras. Existen organizaciones conceptuales compatibles con ésta pero con algunas diferencias, puede verse, como ejemplo, la propuesta de Brunner (2005)

En su conjunto, la capacidad para la organización de las actividades, que puede incluirse en una categoría más amplia que es la capacidad para establecer un clima social favorable y que incluye al control del grupo, el respeto a las normas, entre otros elementos, relacionados con la seguridad y la calidad de la convivencia al interior de la institución (Onetto, 2003) y, por otra parte, la capacidad para resolver conflictos interpersonales, que permite modelar y enseñar en la práctica una de las tres competencias claves o “competencias para la vida” (Brunner, 2005) y que adicionalmente es fundamental en el contexto de ruptura del tejido social y de creciente violencia que se vive en el país constituyen el núcleo de una dimensión fundamental para el desempeño docente que como se ha señalado, son el medio que permite que se vivan los valores de la convivencia pacífica, resaltando su dimensión socio-moral (Marchesi, 2008).

Finalmente, es importante destacar el problema del aprendizaje o de la superación profesional cuyos indicadores, en concordancia con el enfoque de competencias, tendrían que radicar fundamentalmente en las mejoras de desempeño y que tendría que estar articulado con los procesos personales de formación en la práctica o con las instancias de formación profesional institucionalizadas.

Método

Participaron 12 profesores de educación básica en servicio que cursan una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Centro en la Ciudad de México. Para la recopilación de la información se diseñó una entrevista semi-estructurada que tiene como base un modelo teórico que vincula conocimiento declarativo, conocimiento procedimental y consideraciones sobre la situación o el contexto en que se desarrolla la actividad profesional. Se realizaron dos entrevistas previas para valorar la comprensión de las preguntas, la duración de la entrevista y elementos conceptuales de la estructura de la misma. La entrevista está diseñada en función de los objetivos de la investigación: explicitar y articular los elementos constituyentes de este conjunto de competencias, tratar de entender las significaciones que los maestros les otorgan y conocer los medios que han empleado para mejorar su desempeño profesional en estos aspectos.

Para el análisis de la información se siguieron principios de la teoría fundamentada, (Strauss y Corbin, 1990) que como dispositivo metodológico ha enfatizado la importancia de la construcción inductiva de un sistema de categorías, de hipótesis o principios y el

establecimiento de relaciones analíticas entre las mismas a fin de construir modelos que por una parte representen los hallazgos obtenidos y por otra, constituyan la base para la elaboración de esquemas conceptuales que permitan el debate teórico.

Resultados

Se presentan los principales resultados. No se incluyen las citas textuales en función del espacio disponible, en su lugar se han construido modelos que expresan la elaboración conceptual a partir del análisis de las respuestas.

a) Los elementos de la competencia para el establecimiento de un clima social adecuado

Se presentan los resultados organizados en un esquema conceptual:

Tabla 1
Elementos de la competencia para el establecimiento de un clima social adecuado

Habilidades	Apropiación reflexiva	Actitudes y valores
Dar clases dinámicas	Es importante hacer que los alumnos participen activamente	Inclusión
Aprender a manejar el tiempo	Importancia del aprendizaje significativo	Respeto a las normas
Poner actividades	Tener humor y hacer las cosas con gusto	
Hablar fuerte y claro	Dominar el contenido	
Diseñar tareas en equipo	El clima de trabajo permite alcanzar mejor los objetivos	
Ser asertivo	Un clima adecuado motiva a los alumnos.	
	Congruencia entre el decir y el hacer	
	No descuidar a los alumnos, no dejarlos solos, aprovechar el recreo o los descansos para relacionarse con ellos de otra manera.	

b) Los elementos de la competencia para la solución de conflictos interpersonales

Se ha hecho una clasificación de las respuestas que organiza conceptualmente los elementos de las competencias expresadas por el grupo de maestros participantes. La organización es una construcción del investigador e incluye habilidades que son los elementos más ligados al desempeño, la apropiación reflexiva y una tercera categoría que incluye valores y actitudes.

Tabla No. 2
Elementos de la competencia para la solución de conflictos

Habilidades	Apropiación reflexiva	Actitudes y valores
Conocer a los alumnos	Aprovechar el conflicto para crear un vínculo entre los alumnos o entre los alumnos y el maestro.	Hacer del conflicto algo valioso educativamente.
Ser expresivo, decir lo que se piensa o se siente.	Aprovechar los momentos difíciles para relacionarse socialmente con sus alumnos.	Pensar en el conflicto como una oportunidad para transmitir un mensaje educativo.
No regañar (es una estrategia de contención en situaciones extremas pero no es la solución de los problemas).	Prevenir (tener siempre planeación de las actividades y recursos adicionales para situaciones emergentes).	Ser justos.
Escuchar con atención	Asumir ser autoridad, aceptar la responsabilidad en este sentido.	Ser congruente entre el decir y el hacer.
Detectar los factores situacionales que detonan los conflictos (tiempos prolongados de inactividad, clases aburridas).	Explicar en su caso, el sentido de las sanciones.	
No sermonear	No hacer del conflicto una cuestión personal.	
No ahondar el problema sino resolverlo	No llevarse los problemas a casa (no implicarse emocionalmente).	
No aplazar el problema sino resolverlo en el momento justo	Respetar las normas institucionales.	
Aprender a mediar, dar a cada quien igual trato, respetar los turnos		

c) Aprendizaje a lo largo de su trayectoria profesional

La experiencia es el principal elemento que logran identificar los participantes como el medio privilegiado para mejorar su desempeño en las competencias planeadas. Algunos maestros mencionaron a maestros de mayor antigüedad y que gozan de la aceptación de sus compañeros como modelos o fuentes de aprendizajes. Esta es una cuestión poco elaborada cognitivamente, sólo uno de los participantes enfatizó que por eso estaba en la Universidad; que en ese lugar había aprendido cosas valiosas.

Discusión

Como se mencionó al inicio de este trabajo, en la competencia intervienen elementos comportamentales, que pueden ser identificados como habilidades cuando el desempeño es adecuado, pero éstas siempre van acompañadas de un sentido, de una apropiación reflexiva y de un conjunto de valores y actitudes. Las respuestas de los maestros reflejan justamente eso. La inducción de categorías refleja la existencia de tres componentes básicos en las competencias estudiadas: habilidades, sentidos, la apropiación reflexiva de ese dominio de actividad y actitudes o valores. Puede observarse por otra parte, que los elementos de las dos competencias estudiadas incluyen algunos elementos comunes lo que indica que las categorías son analíticas y la práctica se vive y se entiende como una totalidad. Cabe recordar que la organización de los elementos de las competencias es una tarea conceptual resultado de la investigación empírica pero que converge con las propuestas conceptuales disponibles resumidas en la primer parte de este trabajo. Respecto a la competencia para la solución de conflictos, los resultados indican que se trata de una competencia sumamente compleja, formada por muy diversos elementos y que se relacionan entre sí de diversas formas. Respecto al establecimiento de un clima social adecuado, los maestros tienen muy claro su importancia educativa y su trascendencia social y moral. Diversas investigaciones han mostrado efectivamente la interrelación entre clima social, aprendizaje, ajuste psicológico y desarrollo de habilidades para la convivencia. (Kuperminc, 1997; Slavin, 1980; Hernández y Sancho, 2004; Cornejo y Redondo, 2001; Marshal, 2003). Respecto al aprendizaje o desarrollo de las competencias estudiadas, se ha destacado su fuerte carácter empírico, se trata de un conocimiento práctico que se ha adquirido de manera tácita mediante la propia práctica profesional. Se trata de una dimensión inescapable de la actividad profesional de los profesores, de una precondición para el logro de otras metas educativas o de aprendizaje. La formación reflexiva

en estas competencias o la capacitación explícita para el mejor desempeño en esta dimensión de la tarea docente es aún una tarea pendiente.

Referencias

- Beneitone, P. y otros. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe final-Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*, Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.
- Brunner, J. (2005). *Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo*. OCDE, disponible en http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1992). Teachers as curriculum maker. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum*. Nueva York: Macmillan. p. 363-401.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última Década*, No. 15, 11-52
- De Asís, B., F. (2007). *Competencias profesionales en la formación profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. y Otros. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43-71.
- Hernández, F. y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: CIDE.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B., Emmons, C. y Blatt, S. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- Marchesi, A. (2008). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marshall, M. (2003). *Examining school climate: defining factors and educational influences*, Center for Research on School safety, school climate and class room management, Georgia: Georgia State University.
- OCDE. (2004). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo, (versión electrónica), disponible en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>, recuperado el 28 de enero de 2010.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En Ruz, J. y Coquelet, J. (Eds.). *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: Maval Ltda. p. 97-112.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2008). La universidad entre la transición de conocimientos y el desarrollo de competencias. En Carreras, B. J. y P. Perrenoud, *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 05. Barcelona: ICE/Octaedro. p. 20-44.

Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315-342.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, Procedures and Techniques*, California: Sage.