

De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado

Juana María RODRÍGUEZ GÓMEZ

Correspondencia:

Juana María Rodríguez Gómez

Área de Teoría e Historia de la
Educación
Universidad de La Laguna

Avenida 3 de Mayo, nº 67, 7 Dcha.
38005. Santa Cruz de Tenerife.
Islas Canarias.

Correo:
jm.pedagogia@hotmail.com

Teléfono:
676515364

Recibido: 8/2/2008
Aceptado: 15/4/2009

RESUMEN

Hemos pasado de la noción de calificación a la noción de competencia profesional, tratando de combinar el conocer con el saber hacer. En este artículo desarrollo el concepto de competencia profesional asociado a la educación para responder a la pregunta: ¿qué competencias docentes se desarrollan en la escuela democrática? Atendiendo a las distintas tipologías presento algunas características básicas vinculadas a la tarea docente dentro y fuera de las aulas. Por ejemplo, organización del espacio de enseñanza-aprendizaje, trabajo en equipo, participación en la resolución de conflictos y en la gestión de los centros, así como la utilización de las nuevas tecnologías.

PALABRAS CLAVE: *Competencia, Trabajo en equipo, Gestión, Tecnología, Profesorado.*

From the notion of qualification to the notion of competence: Suggestions for teachers

ABSTRACT

We have moved from the notion of qualification to the notion of professional competence, in an attempt to combine academic knowledge and teaching skills. In this article, I develop the concept of professional competence associated to education, in order to answer the question, which teaching competences are developed by the democratic school?

Taking into account different typologies I present basic characteristics related to the teaching task both inside and outside the classroom, such as the organisation of the teaching-learning space, team-work, participation on the resolution of conflicts and on the management of the schools and use of the new technologies.

KEY WORDS: *Competence, Team-work, Management, Technology, Teaching staff*

1. Introducción

En este trabajo desarrollamos el concepto de competencia profesional, retomando las opiniones y sugerencias manifestadas por distintos autores. Esta definición nos permitirá indicar cuál será el quehacer educativo del docente, resaltando las competencias vinculadas a su profesionalidad. Por ejemplo: la capacidad organizativa, el trabajo en equipo, la participación en la resolución de conflictos, la adecuada canalización del lenguaje no verbal en las situaciones de aula y la utilización de nuevas tecnologías.

2. Definición de competencia

Los sistemas de producción actuales y el desarrollo tecnológico han sustituido la noción de calificación por la de competencia profesional. El *Informe a la UNESCO* de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996) recoge ampliamente este concepto: Cada vez con más frecuencia los empresarios ya no exigen una calificación determinada y piden en cambio un conjunto de competencias específicas a cada persona que combine la calificación propiamente dicha mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la asunción de riesgos.

Diferentes autores han tratado de explicitar qué se entiende por competencia (CANO, 2005; PERRENOUD, 1004, 2001; LE BORTEF, 2000; GALLART & JACINTO, 1995). En términos generales coinciden en definirla como el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne a su trabajo. De esta forma se combina el conocer con el saber hacer. No sólo se enfatizan los conocimientos y habilidades sino su componente aplicativo y contextualizador. La competencia se reconoce en la práctica cuando se hace frente a una situación problemática. Para Le Boterf (2000: 121) implica saber actuar y reaccionar con pertinencia: saber qué hay que hacer, saber ir más allá de lo previsto, saber elegir en una urgencia, saber arbitrar, negociar, saber encadenar las acciones según la finalidad; saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto: saber construir competencias a partir de recursos, saber sacar partido de los recursos propios y de los del entorno; saber transferir: saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo, saber tomar perspectiva, saber darse cuenta de los indicadores de contexto y saber interpretarlos; saber aprender y aprender a aprender: saber transformar su acción en experiencia, saber describir cómo se aprende; saber comprometerse: saber utilizar su objetividad, saber correr riesgos y saber emprender acciones nuevas.

3. Qué competencias desarrollar en los centros educativos

Una vez determinado el concepto, existen en la literatura pedagógica un listado de competencias asociadas a la tarea docente que recogen aspectos relacionados con su acontecer dentro y fuera de las aulas. Angulo (1999: 486) habla de competencias cognitivas, competencias de actuación, competencias de consecuencia, competencias afectivas y competencias de exploración. Gimeno & Pérez (1983: 356) las clasifica en: destrezas de comunicación, conocimientos básicos, destrezas técnicas, destrezas administrativas y destrezas interpersonales. Perrenaud (2004: 189) alude a la capacidad para organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en sus aprendizajes y su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres, utilizar nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y gestionar la propia formación continua. Cano (2005: 40) se refiere a la capacidad de planificación y organización del propio trabajo, la capacidad de comunicación, la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias y resolver conflictos y la capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información.

Si analizamos las diferentes tipologías, existen denominadores comunes asociados a la noción de competencia docente. Desarrollamos en este artículo los siguientes: capacidad organizativa; trabajo en equipo; capacidad para resolver conflictos con el alumnado; conocimiento de las posibilidades del lenguaje no verbal en las situaciones educativas; participación en la gestión del centro y utilización de las nuevas tecnologías.

3.1. Capacidad organizativa

Construcción de una agenda de trabajo. El profesorado debe elaborar una agenda ajustada que permita administrar el tiempo según prioridades para establecer una planificación estratégica a medio y corto plazo. Analizar qué se debe priorizar, determinando las consecuencias de la elección. Separar lo urgente de lo que puede esperar. Hay temas que maduran por sí solos y no requieren una intervención directa y otros generan grandes problemas si no se tratan de inmediato. En los centros educativos la toma de decisiones suele ser ineficaz y poco creativa, producto del cansancio o de la inhibición. Debemos analizar qué casos funcionan bien y cuáles no; valorar hasta qué punto las actuaciones iniciadas acaban consolidándose.

Organización del espacio físico. Utilizar el espacio como medio para acercarse a los demás. Disponer las sillas en círculo y eliminar obstáculos. El tratamiento de la distancia es una cuestión cultural: cuanto mayor es la distancia que separa, más importante resulta el lenguaje verbal en detrimento del no verbal. Es necesario adecuar el medio físico a los objetivos educativos propuestos (CANO, 2005).

Diseñar el aula en rincones, talleres, espacios de trabajo para que los alumnos puedan seleccionar su trabajo, utilizar materiales y recogerlos de forma autónoma. Disponer de un mobiliario polivalente y versátil para crear grupos de trabajo. Buscar espacios cómodos que permitan la relación entre iguales. En definitiva, facilitar entornos comunicativos que se sustenten en objetivos como: utilizar una terminología clara, apreciar las opiniones diferentes a las propias, escuchar, no sólo oír, permanecer atento a los signos de participación o reconocer los movimientos que denotan incomodidad y nerviosismo.

Es importante organizar las intervenciones orales dentro y fuera de las aulas. La improvisación sólo debe ocupar el veinte por ciento del tiempo. Cano (2005) sugiere algunas recomendaciones: disponer de un guión, contar con una estructura de inicio, desarrollo y cierre, ayudarse de soportes de información visual, combinar la mirada directa hacia personas de confianza con una mirada más difusa hacia el horizonte, utilizar frases cortas, cambiar el tono y hacer pausas, emplear metáforas y utilizar anécdotas.

Presentamos algunos objetivos relacionados con el trabajo de aula y de centro del docente:

- Atender a las representaciones de los alumnos y de sus concepciones previas. El alumno no es una tabla rasa. Al contrario, ha formulado preguntas y ha elaborado respuestas que le satisfacen de forma provisional. Es importante reconocer la ciudadanía de la clase.
- Construir sistemas de aprendizaje centrados en la investigación, identificación y resolución de problemas.
- Dominar los contenidos de una forma adecuada para convertirlos en situaciones de aprendizaje que permiten la transferencia y la generalización.
- Atender a los alumnos con ritmos diferentes de aprendizaje. Organizar el trabajo de clase de distinta forma para romper la estructura de niveles anuales, crear espacios y tiempos de formación, fomentar la enseñanza mutua y organizar el espacio en talleres. Algunos alumnos encuentran dificultades que sobrepasan las posibilidades ordinarias de diferenciación y exigen medidas excepcionales. En este sentido, los docentes deben estar asesorados por otros profesionales especializados en este tema.
- Conocer la estructura interna de los ciclos para favorecer la continuidad de objetivos y contenidos. Dominar el conjunto de los estudios de un ciclo de aprendizaje y si es posible de toda la escolaridad básica para incluir a cada aprendizaje en una continuidad a largo plazo.
- Implicar a los estudiantes en la actividad investigadora. Suscitar el interés por el conocimiento de la tarea, tratando de convertir el conocimiento en algo apasionante por sí mismo. Renunciar a la imagen del profesor que lo sabe todo.
- Implicar a los estudiantes en su aprendizaje. En los centros educativos coexisten niños que no han elegido libremente aprender y a los que no se les puede decir “si no quieres aprender ni trabajar, vete a casa”. Por tanto, la motivación intrínseca ocupa un papel importante.
- Observar y evaluar a los estudiantes en sus situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, su modo de aprender y razonar, sus argumentos y logros, lo que tiene sentido y le moviliza, sus intereses y proyectos, la imagen que tiene de sí mismo, su entorno escolar y familiar.

3.2. Trabajo en equipo.

Los problemas educativos deben abordarse globalmente desde la interacción de todos los agentes implicados (equipos de asesoramiento pedagógico, centros especializados, servicios sociales). Concebimos al equipo como una reunión o conjunto de personas que persiguen unos fines similares, mediante el consenso y la cooperación. Su funcionamiento está asociado a la madurez, la estabilidad y serenidad de aquellos que lo componen para lograr armonía. Entre sus beneficios Cano (2004) destaca: conjuga lo mejor de cada uno de los participantes, de las distintas inteligencias, facilitando un tratamiento global del tema. Permite abordar tareas de mayor complejidad y envergadura. Posibilita resultados creativos.

No obstante, podemos resaltar algunos inconvenientes (CANO, 2004): al participar todos, el trabajo puede desarrollarse lentamente. Además, puede ocurrir que algunos miembros no intervengan en el desarrollo de la tarea, dejando toda la responsabilidad en manos de unos pocos. Sin embargo, esto no debe entorpecer la apuesta del docente por el trabajo en grupo. En él, todos sus miembros son colectivamente responsables del funcionamiento aunque, a veces, sea necesario afrontar su renovación, motivada por el cansancio o el conflicto entre los participantes. El conflicto forma parte de la vida y debemos utilizarlo de forma constructiva. Desde la mediación se evitará que la divergencia degenera en conflictos irresolubles. Puede pensarse que los conflictos complican e impiden los procesos de desarrollo y los acuerdos. No obstante, las actitudes ante él son diversas. Desde aquellos que piensan que hay que evitarlo hasta aquellos que lo entienden como un estímulo de la actividad. Podemos establecer un proceso de trabajo que canalice la resolución de las situaciones conflictivas: identificar el conflicto, escuchar a todas las partes, recopilando documentos y opiniones, y proponer soluciones.

El trabajo en equipo genera una actitud participativa y colaborativa entre los agentes implicados en la tarea educativa, necesaria para mejorar las situaciones conflictivas del aula y del centro. Hargreaves (1996) propone avanzar hacia una verdadera colegiabilidad. Este autor distingue entre la cultura individualista, basada en el aislamiento del profesorado en el aula; la cultura balcanizada, formada por pequeños grupos sin relación; la cultura fingida, caracterizada por un *envoltorio de colaboración* sin posibilidades reales de elección sometida al control de la administración, y la cultura colaborativa que entiende la enseñanza como una cuestión colectiva. Desde un punto de vista educativo, se propone cambiar el estilo reactivo asociado a posturas estandarizadas (“*no puedo hacer nada*”, “*yo soy así*”, “*me vuelve loco*” “*no puedo*”) por otros basados en la iniciativa y la búsqueda de alternativas (“*examinemos nuestras alternativas*”, “*puedo optar por un enfoque distinto*”, “*puedo elaborar una exposición efectiva*”, “*elijo*”, “*prefiero*”).

Favorecer la realización de reuniones de trabajo eficaces. Las reuniones pueden ser (CANO, 2005): de carácter informativo (de información descendente, apoyadas por la iniciativa de la dirección escolar para informar a un colectivo sobre un problema; o de información ascendente, organizadas para recoger opiniones e ideas) y de toma de decisiones. Estas últimas atienden a tres fases: antes de la reunión (realizar una convocatoria en la que figure el orden del día, el lugar, la hora de inicio y de finalización así como, ofrecer documentación previa, organizando la sala de reuniones de forma cómoda); durante la reunión (centrar la atención de los participantes y explicar los procedimientos de funcionamiento; moderar, realizando síntesis parciales de las opiniones, elaborando esquemas, animando a todos los participantes, recopilando la máxima información para luego ir anotando alternativas, pros y contras de cada uno, etc.); y después de la reunión (realizar el acta en la que se recogen las decisiones tomadas).

3.3. Capacidad para resolver conflictos con el alumnado

Los docentes son conscientes del incremento paulatino de los problemas de convivencia en las aulas. Por ejemplo, conductas desajustadas, falta de respeto, destrozos del material, desinterés por el trabajo, desfase curricular, dificultad para seguir los ritmos de aprendizaje, absentismo escolar, comportamientos machistas y de acoso sobre los más débiles, etc. Zabala (2001) presenta algunas causas que inciden en el desarrollo de estas conductas: causas personales del alumnado que hacen que no se adapte a las circunstancias escolares y curriculares, causas sociales motivadas por el pluralismo social y un exceso de permisividad, causas familiares y educativas relacionadas con el alargamiento de la escolaridad obligatoria y la promoción del alumnado.

Tomando en consideración esta realidad, ¿qué hacer? ¿Cuál es el saber hacer del profesorado, su ámbito de actuación? Al respecto, sugerimos algunos parámetros de actuación relacionados con:

- El conocimiento exhaustivo del centro, así como de la situación del alumnado, mediante la observación y el registro de aspectos significativos, proporcionados por la familia, el centro de procedencia y el propio estudiante.
- La participación en la elaboración de comisiones de convivencia que articulen normas de convivencia en el centro y en el aula. Estas normas han de introducir elementos suficientes de prevención de conflictos, de recursos humanos, organizativos y materiales. Un buen centro no es el que no tiene conflictos sino el que da respuesta a los mismos (NOTO, 2002). Dichas comisiones constituyen referentes que facilitan las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, acogen acuerdos y guían las prácticas educativas. En este contexto resulta imprescindible la actuación comprometida del profesorado para otorgar coherencia instrumental y ética a todo el proceso.
- La participación en la mejora de las estrategias comunicativas. La comunicación es imprescindible para llevar a cabo tareas relacionadas con la resolución de conflictos, con el trabajo de los equipos docentes y con los objetivos del centro. Esta participación en la resolución de conflictos, se concreta en tres niveles (VIÑAS, 2002): participar en la fase de información y consulta; participar en los procesos de discusión (definición del problema aportando datos, propuesta de alternativas, toma de decisiones, aplicación y evaluación) y participar en la puesta en práctica, iniciando los procesos de retroalimentación, para conseguir una mayor implicación en los acuerdos tomados.
- El análisis de los problemas de convivencia de una forma diferenciada. Valorar de forma específica las conductas problemáticas, conocer su origen y elaborar procedimientos de intervención diferenciados, ajustados a cada situación. De esta forma, se evita que se realicen acciones educativas excesivamente generales que luego resultan ser ineficaces para resolver las situaciones conflictivas. Calvo (2003) clasifica los problemas de convivencia asociados a la realidad educativa en: conductas de rechazo hacia el aprendizaje; conductas de trato inadecuado; conductas disruptivas y conductas agresivas.

3.4. Desarrollo del lenguaje no verbal

El lenguaje no verbal desempeña un papel importante en los procesos de enseñanza–aprendizaje del aula y en la transmisión de los componentes emocionales del mensaje. Este ocupa un lugar destacado en la resolución de conflictos y en el desarrollo de la convivencia.

Dentro de las aulas se producen continuos desafíos y se desarrollan acciones tendentes a alterar el ritmo cotidiano del proceso de enseñanza–aprendizaje. La amenaza a la autoridad se ha reconocido como uno de los problemas que afectan al sistema educativo. Cuando no se aborda directamente y de una forma adecuada, los alumnos problemáticos pueden arrastrar a otros miembros de la clase cuyo comportamiento no había sido irregular hasta el momento. Podemos clasificar estos comportamientos disruptivos en dos categorías (NELLY & CASWELL, 2005):

- *Comportamientos que interrumpen el ritmo de la clase.* Tienen la intención de molestar al docente y de desviar la atención de la clase. Constituyen comportamientos premeditados contra el desarrollo de la clase y contra el orden establecido. Normalmente se caracterizan por: alto nivel de miradas rápidas de control (los infractores son conscientes de los riesgos y tienen mucho cuidado de minimizarlos manteniendo vigilado al docente); mirada errática y dirigida hacia los compañeros para verificar rápidamente todo lo que ocurre a su alrededor; variación en la dirección de la mirada (los infractores miran por toda la clase para situar al docente y a los aliados potenciales); implicación visual de los alumnos periféricos que son atraídos por el incidente y distraídos de su trabajo; cambios posturales para reducir las posibilidades de ser descubiertos (cabeza baja, cercana a la mesa, detrás de un bolso o la espalda de un amigo, sentados más bajos de lo habitual o en la punta de la silla); y bajo nivel de implicación en la tarea.
- *Comportamientos que no interrumpen el ritmo de la clase.* Perturban el ritmo habitual de la clase pero no la interrumpen. No tienen la intención de enfurecer al docente y se manifiestan bajo conductas como: hacer ruidos con el bolígrafo, jugar con el pelo, hacer chistes, etc. Entre sus características señalamos: dirección de la mirada limitada hacia el otro alumno implicado, sin intención de captar a otros miembros de la clase; conversación dirigida sólo al otro alumno implicado; postura relajada, apoyado en la mesa o en la silla; pocas miradas de control o ninguna. No vigilan al docente para evitar ser detectados. Cuando se le *pilla*, aparta la vista, evitando encontrarse con los ojos del profesor. A menudo aparenta estar absorto y concentrado

en el estudio; rápido movimiento de brazos y cabeza; sonrisa abierta; implicación esporádica en el trabajo; mirada dirigida a un objeto inanimado o a una escena fuera de la clase; mirada vacía, etc.

Reconociendo estos comportamientos presentes en el aula, centramos nuestra preocupación en cómo captar la atención de los alumnos, desarrollando las características de la comunicación no verbal. El deterioro de la concentración dentro del aula puede manifestarse en una mirada vidriosa, una expresión neutra, la cabeza apoyada en una mano, etc. Es importante reconocer que los estudiantes muestran una alta concentración sólo en periodos cortos, generalmente cuando están ante un aprendizaje significativo o cuando son situaciones de alto interés para, luego, pasar a una atención más relajada.

Ante esta realidad, la mayoría del profesorado opta por arrastrar de nuevo al alumnado a la situación de enseñanza-aprendizaje para evitar consecuencias negativas que generen apatía o un conflicto mayor. Pero, ¿cómo impedir esta evolución? ¿Cómo captar la atención del grupo clase?

Estas conductas disruptivas pueden neutralizarse mediante movimientos sutiles por parte del docente relacionado con el lenguaje no verbal. El profesor debe estar alerta a su lenguaje corporal. Cuando éstos ofrecen una respuesta, los estudiantes evalúan la efectividad de su autoridad. Reaccionar bruscamente sería inapropiado y podría generar hostilidad. Añadimos algunas estrategias relacionadas con la comunicación no verbal para evitar la evolución hacia conductas disruptivas y desafiantes en los alumnos que interrumpen la marcha cotidiana del aprendizaje en el aula, ya que el uso exclusivo de la comunicación verbal puede ser contraproducente. Muchas veces ocurre que cuánto más regañamos a un estudiante lo más probable es que nos tome menos en serio (NELLY & CASWELL, 2005).

Con respecto a la postura: la postura y distancia de los sujetos van a determinar la intensidad de la relación. De tal forma, que si nos acercamos más, éstos se sentirán acogidos pero si la distancia se reduce excesivamente, puede resultar amenazadora. Establecemos algunas matizaciones.

Si nos inclinamos hacia una persona expresamos intencionalidad e interés. Los docentes con experiencia dejan tiempo al alumno para pensar, proporcionando pistas o repitiendo la pregunta, con el objeto de evitar situaciones prolongadas de vergüenza o ridículo. Pueden utilizar una inclinación ligera de cabeza o imitar el gesto de *pillar* la idea que el estudiante está exponiendo con una inclinación hacia delante más acentuada. Son muchas las situaciones en la que los docentes reducen los tiempos de espera para que los alumnos respondan, desviando la pregunta hacia otro. No es sorprendente que los estudiantes se encuentren frustrados. Si nos inclinamos por encima de alguien, estando a más altura, mostramos dominio e incluso amenaza pero si permanecemos sentados o al mismo nivel generamos tranquilidad y comodidad. Los estudios realizados por Neill & Caswell (2005) demuestran que podemos utilizar elementos de la comunicación no verbal para demostrar confianza y seguridad ante los alumnos. Dependiendo del ritmo de la clase, se establecen algunas recomendaciones:

Para clases que siguen un ritmo normal de aprendizaje se explicitan las siguientes sugerencias: procurar no estar de pie con las manos en los bolsillos y no frotarlas; sentarse en la silla para no moverse excesivamente por el aula. Debemos sentarnos firmemente en el asiento para evitar el *movimiento de huida*, indicando que queremos terminar y salir cuanto antes; estar inclinado hacia delante, hacia la persona con la que hablamos, para mostrar mayor implicación, simpatía e interés.

Para clases que no siguen un ritmo normal de aprendizaje exponemos las siguientes sugerencias: la combinación de una mano sobre la cadera y apoyo de la otra sobre la mesa muestra cierta amenaza. Estar de pie con las dos manos en la cadera indica una amenaza más directa; la barbilla hacia arriba es una señal de dominio, mientras que la barbilla hacia abajo denota sumisión; cruzar los brazos indica no querer ceder, pero es menos amenazadora que las manos en la cadera. Esta postura de brazos cruzados constituye la más adecuada de toda una serie de posiciones de cruce del cuerpo que generalmente denotan incertidumbre y deberían evitarse en la medida de lo posible.

El nivel de estrés, asociado a una clase con problemas de comportamiento, genera en el docente expresiones no verbales que promueven el contacto consigo, emulando el toque tranquilizador que un amigo le daría si estuviera cerca. Por ejemplo, sujetar una tiza, un papel, el libro de texto junto al pecho, llevarse la mano a la cara, jugar con algo, etc. Estas conductas denotan cierta inseguridad. Incluso los docentes con experiencia muestran alguna de estas reacciones después de resolver una crisis, por ejemplo tocándose el pelo. Una vez captada la atención es importante comenzar con la actividad principal, con lo estrictamente didáctico, dejando para un segundo momento situaciones como pasar lista, distribuir libros, explicar reglas, etc.

Con respecto a la distribución de la clase, los estudios realizados muestran que los niños que se sientan delante y en el centro de la clase están más implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje que aquellos situados en la periferia o alejados del docente.

Con respecto a la expresión facial, la mayor parte de la comunicación establecida dentro del aula invita al intercambio intermitente de miradas entre alumnos y entre éstos y el docente. Es importante distribuir la atención y la mirada por toda la clase, de forma que se mire a cada uno de los alumnos por turno. Si no existiera esa mirada, los estudiantes pueden entenderlo como una falta de interés por parte del docente. Si los alumnos miran fijamente al profesor es probable que se interprete como amenaza. Ante esta situación, reaccionar con inseguridad demostraría incapacidad para conducir la clase. La mirada desenfocada no es adecuada, de la misma forma que mirar hacia abajo. Igualmente, alejar la mirada hacia un punto del horizonte puede demostrar frialdad.

La sonrisa es la señal del ganador. Si se sonríe en una situación complicada de aula en la que se pone de manifiesto un conflicto entre alumnos o con el profesor, se demuestra seguridad y confianza. De tal forma que, si ocurriese al contrario, si el alumno es el que sonríe mientras el docente resuelve una situación conflictiva, indica que su autoridad está en peligro.

Con respecto a los gestos y señales de las manos: a través de los gestos, los oradores puntualizan su discurso e ilustran las ideas que están experimentando. Los gestos proporcionan coherencia al discurso. Los brazos cruzados y las manos sobre las caderas son señales amenazadoras y dominantes mientras que una serie de manoseos o movimientos descoordinados añaden estrés. Realizar gestos para ilustrar, ampliar o puntualizar los conocimientos impartidos en la clase. Por ejemplo, señalar con el dedo destacando algunos de los elementos del mensaje escrito.

Nos referimos a gestos para puntualizar y dar forma a la conversación. Es decir, movimientos que acompañan el final de la frase y equivalen a los signos de puntuación de la escritura. Conforman señales que llaman la atención hacia el mensaje. Por ejemplo, los brazos abiertos al final de una explicación; puñetazo en el aire para apoyar con fuerza un argumento; cortar en el aire (cortar un problema en el aire para hallar una solución, contar los puntos de un discurso mientras los enumeramos verbalmente, etc); alzar las cejas como expresión de interés; ceño fruncido para reflejar la dificultad de un material; ceño fruncido de confusión cuando se ha planteado un problema de difícil resolución; movimiento del dedo hacia arriba para añadir fuerza a la palabra que acompaña.

3.5. Participación en la gestión del centro educativo.

Debemos optar por un modo de gestión educativo centrado en la confianza, la libertad y la autonomía. Constituye una competencia profesional que supone:

- Elaborar y recoger proyectos institucionales que impliquen al conjunto del profesorado para garantizar una cierta homogeneidad en términos de visión pedagógica, relación con el trabajo, tiempo, cooperación, padres, etc.
- Administrar los recursos de la escuela.
- Fomentar, coordinar una escuela con todos sus componentes, creando espacios de debate.
- Fomentar la participación del alumnado. El aula constituye el primer contexto de participación democrática y educación en la ciudadanía. Es necesario ofrecer espacios de poder referidos a la institución educativa y a la organización de la vida cotidiana del aula.
- Fomentar la participación de los padres. El sistema educativo comparte con los padres la educación de los hijos. La gran mayoría de los progenitores piensa que la escuela desempeña un papel importante en el futuro de sus niños. Sin embargo, esta relación puede pasar por momentos de incertidumbre. No todos los profesores viven con alegría el diálogo con los padres. Algunos lo temen y no creen en él, heridos por palabras desafortunadas. Existen demasiados círculos viciosos donde la desconfianza de uno refuerza los mecanismos de defensa del otro y viceversa (PERRENOUD, 2004). Este autor recoge algunos objetivos que facilitan el desarrollo de esta competencia profesional: posibilitar reuniones informativas y de debate; desarrollar estrategias que permitan conducir la reunión, evitando elementos de culpabilidad; implicar a los padres en la construcción del conocimiento.

3.6. Utilización de las nuevas tecnologías.

Las nuevas tecnologías constituyen un recurso que debe facilitar el trabajo del docente, no entorpecerlo. Esta “alfabetización digital” (MARQUÉS, 2000a) resulta necesaria y abarca un conocimiento básico del sistema informático, gestión básica del equipo informático, uso del procesador

de textos, dominio de Internet, correo electrónico, tratamiento de la imagen digital, elaboración de documentos multimedia, etc., así como el conocimiento de los potenciales didácticos presentes en los programas en relación a los objetivos de la enseñanza. Por ejemplo: programas que simulan situaciones complejas, programas que ofrecen soporte a tareas más sencillas (construcción geométrica, modelado científico, crucigramas, composición de textos, etc.), programas de uso generalizado que se han adaptado a los alumnos (versiones escolares de hoja de cálculos, composición musical, etc.), programas orientados al tratamiento de los datos de la investigación, etc.

Desde un punto de vista social, nos encontramos en una nueva etapa dominada por la *sociedad de la información* que ha superado a la *sociedad industrializada*. La información constituye el elemento clave: la información es poder. Por tanto, la utilización de las nuevas tecnologías constituye una competencia que trasciende lo instrumental para posibilitar la transformación de los modelos comunicativos, las relaciones con los demás y con los procesos de enseñanza–aprendizaje. Así, se pasa de un *universo documentado limitado* a un *universo sin límites* marcado por el hipertexto que integra documentos de diferentes fuentes, diseña nuevos caminos, etc.

4. Conclusiones

Es un hecho para el docente que calificar no es lo mismo que evaluar; que calificar no es lo mismo que atender al proceso. La calificación queda acotada a un momento puntual del desarrollo y tiene carácter final. Sin embargo, organizar el proceso de enseñanza–aprendizaje asociado a la noción de competencia atiende a parámetros más amplios.

Este concepto de competencia vinculado a la labor docente implica no sólo conocer sino aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. Este carácter aplicativo trasciende la mera puntuación para convertirse en una base sólida sobre la que construir el edificio educativo. Por tanto, organizar los procesos relacionados con el acontecer dentro y fuera del aula, promover el trabajo con los miembros de la comunidad educativa, participar en la resolución de conflictos, atender a los parámetros de la comunicación no verbal, así como, la utilización didáctica de las nuevas tecnologías, conforman competencias asociadas a la labor educativa. En este sentido, las administraciones deben tomar conciencia, una vez más, facilitando recursos humanos y materiales que favorezcan su desarrollo.

5. Bibliografía.

- ANGULO, F. (1999). *Entrenamiento y coaching. Los peligros de una vía revitalizada*. Madrid: Akal.
- CALVO, J. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos*. Madrid: Fundamentos psicopedagógicos.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- DELORS, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- GALLART, M. & JACINTO, C. (1995). *Competencias laborales. Tema clave en la articulación educación–trabajo*. <http://www.campus-ei.org/oeivirt/fp/cuad2a04.htm>.
- GIMENTO, J. & PÉREZ, A. (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- LE BOTERF, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000/EPISE.
- MARQUÉS, P. (2000^a). *Nueva cultura, nuevas competencias para los ciudadanos. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes de hoy*. <http://www.dewey.uab.es/pmarques/competen.htm>.
- MONCLÚS, A. (coord.) (2000). *Formación y empleo. Enseñanza y competencias*. Granada: Comares.
- NEILL, S. & CASWELL, C. (2005). *La expresión no verbal en el profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- NOTO, C. (2002). “Normas de convivencia en el aula y en el centro”. En CASAMAYOR, G. (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- PERRENAUD, P. (2004). *Diez competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- VIÑAS, J. (2002). “Comunicación y participación en el centro y en el aula para la resolución de conflictos”. En CASAMAYOR, G. (ed.), *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- ZABALA, M. (2001). *La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto*. XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas del Estado. Cosello Escolar de Galicia.

