

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES. UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA PARA FAVORECER LAS CAPACIDADES DE GESTIÓN DE INNOVACIONES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

SERGIO HERNAIZ*
LILIANA JABIF*

Resumen

El IPEE-UNESCO Buenos Aires acompaña la Iniciativa para la Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje” impulsada y financiada por la Fundación W. K. Kellogg, a través de dos programas: el de Formación de Recursos Humanos para la gestión de proyectos y el referido a la Evaluación de Cluster.

Uno de los ejes de formación desarrollados estuvo vinculado a las competencias profesionales para gestionar innovaciones en diversos contextos de América Latina y el Caribe.

El presente artículo se propone compartir los marcos conceptuales y la metodología de las competencias referidas al conflicto y la comunicación.

Abstract

The International Institute for Educational Planning (IIEP) accompanies the initiative for the basic education “Community Learning” impelled and financed by the W. Kellogg Foundation through 2 programs: Training of Human Resources and Cluster evaluation. One of the developed axes of formation was tie to the professional skills for managing innovation in diverse contexts of Latin America and the Caribbean. This article describes the conceptual marks and the methodology of competencies referred to both conflict and communication.

* IPEE-UNESCO Buenos Aires.

Introducción

La ponencia “Estrategias de formación para la gestión de alianzas en contextos heterogéneos de América Latina y el Caribe: el proceso de formación de competencias” - IPE UNESCO/FUNDACIÓN W. K. KELLOGG, presentada durante el V Congreso Latinoamericano de Administración de la Educación, tuvo como objetivo compartir con los participantes la experiencia de formación de competencias para la gestión de proyectos, que ambas organizaciones están desarrollando en el marco de la iniciativa Comunidad de Aprendizaje. Reproducimos en este artículo parte de la misma.

En primera instancia, se realizó la presentación del IPE-UNESCO como organización cuyas líneas de acción están vinculadas a la formación de recursos humanos, la investigación, la asistencia técnica y la difusión, y de la Fundación W.K. Kellogg y su programa de formación de recursos humanos, cuyo objetivo es la formación de competencias para la gestión de proyectos y el desarrollo de innovaciones pedagógicas y organizacionales, así como la evaluación de cluster y diseminación de resultados con perspectiva de impacto en las políticas públicas.

A continuación se expuso el trabajo de colaboración que desarrollan ambas organizaciones a través de la iniciativa “Comunidad de Aprendizaje”, que impulsa la Fundación W.K. Kellogg, señalándose las características de los catorce proyectos que componen esta iniciativa. Dos de ellos fueron presentados durante la Conferencia: “Participación comunitaria como estrategia para abordar el problema del trabajo infantil y la falta de oportunidades para los jóvenes en la comuna de Cerro Navia, Santiago de Chile” y “Gestión participativa en educación - Kelluwún, Temuco, Chile”.

Finalmente, en esta fase introductoria se señalaron una serie de aspectos críticos en relación al desarrollo de estos proyectos que revelan indirectamente la necesidad de fortalecer la formación de los

recursos humanos involucrados en la gestión de innovaciones. Algunos comentarios realizados por los participantes son elocuentes:

- “Las alianzas entre organizaciones de base, escuelas, universidades u otro tipo de instituciones, adquieren una vital importancia para el éxito de estas iniciativas. En contextos de pobreza, marginalidad o diversidad étnico-cultural, el vínculo entre escuela y comunidad debe ser atendido prioritariamente, con el fin de lograr algunos de los beneficios propuestos”.
- “Estos procesos de construcción de ‘comunidades de aprendizaje’ contribuyen al mejoramiento de las dos preocupaciones claves para nuestros sistemas educativos: la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula y la escuela, y la equidad de las diversas ofertas educativas”.
- “La generalización y universalización de algunos resultados positivos no serán necesariamente exitosos, parecería más conveniente la capacitación de los recursos humanos para diseñar y generar otras innovaciones que respondan a cada contexto y a cada escala de sistemas educativos. Además, es importante producir conocimiento sobre las condiciones comunitarias y de los propios proyectos que permiten promover las innovaciones.”
- “La observación y análisis de otras experiencias, y el intercambio de problemas y resultados entre los equipos de gestión de los proyectos, conforman un dispositivo eficaz para el programa de formación de recursos humanos. Es clave, en este sentido, que puedan sistematizarse las lecciones aprendidas en estos proyectos y que estas puedan ser diseminadas a gobiernos (nacionales y locales) y otros organismos interesados en estas problemáticas.”
- “Los niveles alcanzados de participación social y construcción de consensos, condicionan la consolidación de la autonomía escolar, en particular en su dimensión política-pedagógica.”

La experiencia de formación

La experiencia de formación “Competencias para la gestión de alianzas” desarrollada en el marco de la iniciativa Comunidad de Aprendizaje y dirigida a los recursos humanos de los diferentes proyectos, se inicia con un proceso de análisis sobre algunos de los elementos claves del diseño de la actividad. Este proceso que se describe en las páginas que siguen, pretende compartir con los lectores las reflexiones y valoraciones que se realizan cuando se está frente a la toma de decisiones para el diseño de una actividad de formación. Se comienza describiendo la primera etapa de definiciones generales, tanto conceptuales como metodológicas, le sigue otra que detalla y profundiza algunos aspectos en relación a la fase anterior y se concluye esta fase con una reseña del marco conceptual en relación al conflicto y la comunicación.

Primera etapa de diseño: algunas consideraciones sobre el marco conceptual y su relación con el modelo pedagógico

Pensar en una actividad de formación, con el objetivo de desarrollar la competencia de gestión en los responsables de la conducción de proyectos sociales, implicó plantearse algunos interrogantes:

- ¿Qué capacidades necesitan desarrollar estos gestores que interaccionan con organizaciones de diferentes culturas y procuran generar vínculos y alianzas estratégicas?
- ¿Cómo diseñar una actividad de formación que favorezca el “saber actuar” de los gestores frente a los procesos de cambio?

Dar respuesta a estas preguntas hizo necesario evaluar la perspectiva desde la cual sería abordado el concepto de competencia. En este sentido, y siguiendo a Le Boterf¹, se entendió la *competencia*

¹ Le Boterf, Guy. *Ingeniería de las competencias*, Barcelona, Ed. Gestión 2000, 2001.

como un conjunto de recursos personales que la persona tiene que combinar y movilizar para manejar eficazmente situaciones profesionales y *una persona competente* como alguien que puede realizar una actividad profesional de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizando una serie de recursos personales (conocimientos, habilidades, cualidades, cultura, recursos emocionales...) y recursos del entorno (banco de datos, redes documentales, redes de relaciones...).

En coherencia con esta línea de pensamiento, el diseño de la actividad de formación debería centrarse en favorecer la movilización y la combinatoria de esos recursos a través de la organización de actividades de enseñanza que promovieran la reflexión, el intercambio de experiencias profesionales, el estudio de casos, la resolución de problemas..., en resumen, la confrontación con diversas prácticas y marcos de referencia, con experiencias y conocimientos diferentes a los habituales a los efectos de formar para *saber actuar*.

En este sentido, el modelo pedagógico elaborado por Kolb² se consideró adecuado, puesto que aborda las cuatro fases del proceso de construcción de competencias. En efecto, la primera, enfrenta a los participantes a la situación problema; la segunda, parte de la observación reflexiva, del análisis de diversos puntos de vista, de experiencias propias y de otros para obtener datos significativos; en la tercera, se propicia la conceptualización abstracta para adquirir perspectiva en relación a las experiencias observadas, extrayendo de ellas lo invariable, los principios rectores, conceptos, teorías, condiciones de éxito, hipótesis y, en la cuarta, se realiza la experimentación, poniendo a prueba la realidad, los conceptos y las teorías para traducirlos e interpretarlos en función de nuevos contextos de intervención.

En relación con lo anterior, se hizo necesario definir el rol del docente como un facilitador del proceso de construcción del apren-

² Kolb, D.; Rubin, I.; McIntyre, J. *Psicología de las Organizaciones: Problemas Contemporáneos*, México, Prentice Hall, 1977.

dizaje en el adulto³, lo que implicó tener en cuenta que para promover el “saber actuar”, es decir, resolver situaciones o problemas nuevos y analizar sobre las experiencias, éste debería:

- Incluir las expectativas, aspiraciones y necesidades de los participantes, para alinearlas con los objetivos diseñados para la actividad.
- Utilizar situaciones vinculadas con la realidad de los participantes, la realidad de los proyectos en general y de la pasantía en particular para un fácil reconocimiento de los beneficios que los participantes obtendrían de lo aprendido.
- Dirigir el proceso de aprendizaje como una “obra” en común.
- Organizar el debate, priorizando escuchar, preguntar y sintetizar.
- Cuidar la participación equilibrada de todos los asistentes, fomentando la confianza y la colaboración.

Hacia el fin de esta primera etapa se analizó si existía cierta especificidad para la enseñanza de las competencias para la gestión de proyectos sociales. Se partió de la consideración de que en estos procesos, en tanto están involucrados una variedad de organismos y actores que se vinculan para elaborar planes y programas conjuntos, la aparición del *conflicto* es un fenómeno que obstaculiza la concreción o la sustentación de las alianzas. En consecuencia, sería necesario que la actividad de formación se centrara en el desarrollo de la capacidad de comunicación (organizacional e interpersonal), puesto que ésta es una habilidad clave para la administración del conflicto.

³ Para ampliar información ver Schon, D. *El docente reflexivo*, Paidós, Barcelona, 1994.

Segunda etapa de diseño: definiciones sobre objetivos, metodología y áreas temáticas

En esta fase del proceso se clarificaron aspectos más específicos de la actividad experimental. En relación a los *resultados* que se esperaba obtener al finalizar la actividad de formación, se planteó:

- Identificar los tipos de conflictos más frecuentes que surgen en los procesos de gestión del cambio o en la generación de alianzas con otros actores sociales, su manifestación práctica y las formas de abordaje más frecuentes.
- Desarrollar y ejercitar técnicas para la administración de esos conflictos.
- Experimentar con herramientas prácticas y de análisis sobre las formas de comunicación efectivas, de impacto positivo sobre los proyectos y el clima organizacional.
- Elaborar y aplicar estrategias para desarrollar la competencia comunicacional a los efectos de que la gestión de alianzas y procesos de cambio sea menos conflictiva.

Esta definición de los objetivos específicos permitió delimitar las *áreas temáticas* del taller, focalizando hacia las que estaban relacionadas con el problema inicial. En este sentido, se abordarían las siguientes:

- Los conflictos más frecuentes que enfrentan las organizaciones que gestionan proyectos sociales de cambio en el marco de la generación de alianzas con diferentes actores sociales.
- Las diferentes formas de administrar los conflictos.
- La comunicación y la generación de conflictos.
- El proceso de la comunicación: elementos, tipos y formas de comunicación; la retroalimentación y su rol en la comunicación.
- El proceso de comunicación según las situaciones, objetivos y destinatarios.

- Las distorsiones.
- La comunicación interna y la comunicación social.
- Las técnicas de Planeamiento y Mantenimiento para mejorar las comunicaciones.

La *contextualización* de las competencias se realizaría a través del relacionamiento del marco teórico con las dificultades y problemas encontrados en el proyecto en estudio a través de la pasantía⁴. Se tomarían en cuenta los emergentes de esa actividad, a los efectos de hacer el nexo con la problemática del proyecto y lograr un aprendizaje socialmente significativo.

En relación a los aspectos *metodológicos* se definió lo siguiente:

- Utilizar la modalidad de taller como propuesta pedagógica con la finalidad de potenciar los espacios de aprendizaje a partir de la acción y fomentar la reflexión e interacción grupal.
- Acceder al marco conceptual a partir de las actividades y elaborar los instrumentos que facilitarán la reflexión individual y grupal (etapa de análisis).
- Usar el plenario como espacio de reconstrucción de la realidad, a partir de los modelos conceptuales aportados por el coordinador y los participantes (etapa de síntesis).
- Utilizar herramientas tales como el estudio de caso y la simulación, para crear situaciones de aprendizaje que requieren “actuar con saber”, contribuyendo a promover el desarrollo de las competencias en cuestión.

⁴ La pasantía es un componente de la iniciativa Comunidad de Aprendizaje y consiste en la visita a los proyectos para su caracterización, identificación de problemas, estrategias utilizadas en los procesos de alianzas, entre otros. Para mayor información, ver documento Comunidad de Aprendizaje, IPE Buenos Aires-UNESCO-Fundación W.K. Kellogg.

La *evaluación* de la acción de formación se realizaría durante el proceso, a través de la realización de ejercicios (resolución de casos, simulaciones, etc.), con el fin de verificar la producción de recursos y la facilitación de su combinatoria; al finalizar el taller, se evaluaría la participación por medio de la autoevaluación y la actividad en general, a través de un cuestionario, para relevar las apreciaciones de los participantes, en cuanto a la relevancia de los objetivos, la pertinencia de las actividades de aprendizaje para la consecución de los mismos, el desempeño del docente como facilitador de los aprendizajes, la bibliografía utilizada.

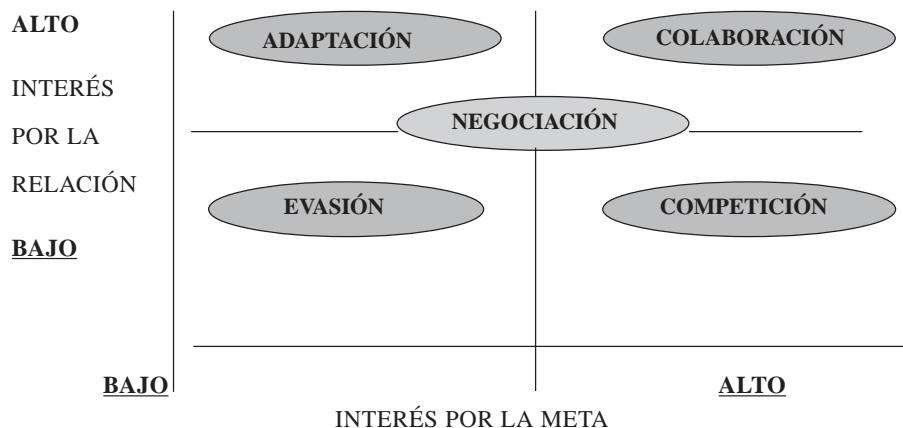
Tercera etapa del diseño: el conflicto y la comunicación

El estudio del marco conceptual referente al conflicto⁵ permitió acordar los aspectos más relevantes que sobre esta temática deberían ser abordados en el taller:

- Los conflictos son expresiones de insatisfacción, desacuerdos, divergencias de intereses, latentes o manifiestas entre las personas, dentro de grupos, entre grupos, dentro de las organizaciones o entre organizaciones. En este sentido, las teorías del conflicto lo entienden como una oportunidad en lugar de un obstáculo en la vida social. No se habla de resolver o solucionar los conflictos, sino de administrarlos.
- Los conflictos no son manifestaciones patológicas de una organización, sino parte funcional de los procesos personales, grupales. Cuando se generan por una diferencia de enfoques e intereses pueden administrarse de tal manera de posibilitar en el futuro un mayor compromiso y participación entre las partes, llegando a mejores resultados.

⁵ Para ampliar información, ver IIPE Buenos Aires-UNESCO. *Op. cit.*, 2000, Módulo 6 y Gordon, J.A. *Diagnostic Approach to Organizational Behavior*, Allyn and Bacon, Boston, 1995.

- Las personas pueden usar al menos cinco comportamientos para administrar el conflicto: competición, colaboración, adaptación, evasión o negociación, dependiendo del grado de interés de la persona por mantener su posición (interés por la meta personal) o el interés de la persona por la preservación de su relación con la otra parte (interés por la relación). La interrelación de estas variables en un campo define cinco zonas que representan las maneras de manejarse frente a un conflicto⁶. Cada estilo es apropiado para manejar las diferentes situaciones que los individuos o grupos enfrentan en las organizaciones. El comportamiento elegido dependerá de la experiencia en el manejo de conflictos, la disposición para establecer relaciones y los elementos específicos de cada conflicto particular.



- Estos estilos están relacionados con aquellas situaciones en donde las dos variables: relaciones y tareas, son ponderadas de manera diferente por la persona.

⁶ Thomas, K.W. "Organizational Conflict". En: *Organizational Behaviour*. Kerr, S. Columbus Ohio Grid, 1997.

Modos de manejo del conflicto	Situaciones
Competición, Imposición, Enfrentamiento	<p>Cuando no resulta trascendente el impacto que el conflicto puede tener en las relaciones; cuando se quiere ganar lo más que se pueda. Ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se necesitan decisiones rápidas, emergencias. - En cuestiones de importancia vital para la organización; cuando se sabe estar en lo correcto.
Colaboración	<p>Cuando es tan relevante el logro de la meta como la preservación de las relaciones. Ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el caso de que las partes busquen el interés común, necesiten aliarse, pactar en la búsqueda de alternativas.
Adaptación	<p>Cuando existe gran interés por preservar o mejorar la relación con la otra parte. Ej.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En situaciones en que se requiera generar confianza, demostrar generosidad, desinterés, minimizar pérdidas, mantener la estabilidad.
Evasión, Abstención	<p>Cuando no hay interés ni por lo que resulte del conflicto ni en las relaciones. Ej.:</p> <p>En situaciones en que no hay interés de enfrentar el conflicto, se prefiere “esperar tiempos mejores” o alejarse de la situación.</p>
Negociación, Compromiso	<p>Cuando debemos resolver la situación cediendo las partes de manera equivalente y sin pretender más que atenuar el impacto que en las relaciones tiene el conflicto. Ej.:</p> <p>En situaciones en que estamos “a mitad del camino” y lo mejor es “repartir las diferencias”.</p>

- En el proceso de la administración del conflicto se pueden adoptar diferentes tipos de acuerdos. Los autores especializados en el tema⁷ hablan de acuerdos ganar-ganar o ganar-perder. En el primero, la resolución del conflicto satisface equilibradamente a las partes y genera un nuevo valor en el que ambas partes comparten interés por igual; en el segundo, una sola de las partes gana y la otra sale perjudicada en sus intereses.
- Al respecto, los aportes de Karl y Steve Albrecht⁸ en relación a las motivaciones de las personas para evitar la negociación o evitar manifestar un desacuerdo, amplían esta perspectiva. Estos autores consideran que algunos hábitos y actitudes tales como la necesidad de aprobación, la falta de confianza, el miedo al engaño, la necesidad de manipular, de despreciar, de no aceptar las diferencias y las diversidades, explicarían el por qué se bloquean muchas veces las disposiciones a administrar el conflicto para obtener acuerdos ganar-ganar.
- Las percepciones que las personas tienen de sí mismas y de los otros influye significativamente sobre las relaciones interpersonales. La percepción está estrechamente relacionada con los sistemas conceptuales, por lo tanto, cuanto más nos aproximemos a los sistemas conceptuales relativos a nuestras autopercepciones y nuestras relaciones con los demás, será más probable que recurramos a “pantallas defensivas”. Una conceptualización teórica de este fenómeno la representa la Ventana de Johari⁹, llamada así por sus autores, Joe Luft y Harry Ingham.

⁷ Para ampliar estos conceptos ver Fisher, R.; Ury, W.; Patton, B. *Obtenga el Sí, El arte de negociar sin ceder*. Ed. Gestión 2000, 1996.

⁸ Albrecht, K.; Albrecht, S. *Cómo negociar con éxito. El método de avanzada para construir tratos justos para todos*. Barcelona, Granica, 1994.

⁹ En Kolb, D., *et al. Op. cit.*, 1977, pág. 117-120.

	<i>Conocida para el yo</i>	<i>Desconocida para el yo</i>
<i>Conocida para otros</i>	ZONA ABIERTA	ZONA CIEGA
<i>Desconocida para otros</i>	ZONA OCULTA	ZONA DESCONOCIDA

El modelo explicativo es el siguiente:

Zona Abierta. Este espacio incluye todos los factores de los cuales yo y los demás tenemos percepciones compartidas, es decir, las personas me ven como me veo yo (por ejemplo, me siento seguro y las personas me ven seguro).

Zona Desconocida. Lo que no veo en mí, ni ven los demás.

Zona Oculta. Lo que veo en mí, pero oculto a los demás (por ejemplo, me siento inseguro pero trato de proyectar una imagen de seguridad).

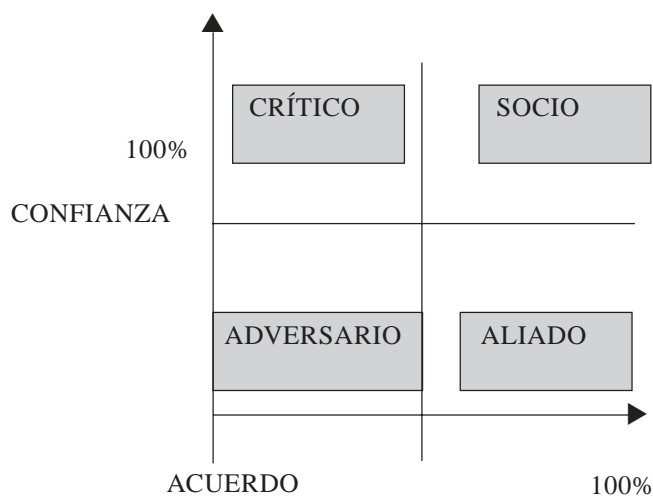
Zona Ciega. Lo que otros perciben en mí, pero que yo no veo (por ejemplo, otros ven que mi ansiedad reduce mi competencia, pero yo no veo o no quiero admitir que esté ansioso).

Pasar de una zona oculta a una abierta exige un nivel suficiente de confianza y seguridad que permite compartir con otro las autopercepciones. Las condiciones de confianza y seguridad han de ser cada vez más críticas para que la gente se arriesgue a decir, sin que el otro reaccione defensivamente a lo que le dicen. Al pasar de la zona oculta y ciega hacia la abierta, se comparten percepciones y se aumenta la comprensión entre las personas, lo que podría evitar el conflicto o mejorar su administración.

Lo anterior se relaciona con la diferenciación que se suele hacer de los conflictos, según su carácter manifiesto o latente. La primera acepción implica que las personas dan cuenta de sus posiciones divergentes, de los intereses en juego, etc., pasando a las zonas abiertas. En el segundo caso, el conflicto permanece oculto, ya sea por razones actitudinales o por razones estratégicas.

Otro aspecto interesante es el que se presenta con la combinación de dos variables de relevancia que aparecen en la administración del conflicto: la confianza y el acuerdo. Según el grado de existencia de una u otra se generarían diferentes tipos de relaciones entre las partes, con mayor o menor propensión al conflicto.

El diagrama que sigue muestra cuatro estilos de relaciones:



Crítico. Cuando hay alto grado de confianza y poco acuerdo en el asunto.

Socio. La confianza es alta, así como el grado de acuerdo.

Aliado. Hay poca confianza entre las partes, pero alto grado de acuerdo en el asunto.

Adversario. Falta de confianza y acuerdo.

Algunos conflictos como, por ejemplo, aquellos cuyo origen refiere a cuestiones éticas o religiosas son difíciles de resolver solamente a través de las técnicas o estrategias de solución de conflictos. En estos casos, la mediación, puede ser una alternativa valiosa. La mediación tiene como característica fundamental ser un proceso en

que dos o más partes en conflicto buscan solucionar sus diferencias con la ayuda de un tercero neutral llamado *mediador*, que puede facilitar un acuerdo de mutuo beneficio para las partes. La función del mediador es la de equilibrar las fuerzas, velando por los intereses de la parte más débil, sin perder su neutralidad¹⁰.

En cuanto a la competencia **comunicación**, se consideró que ésta debería ser analizada en relación al tema del conflicto. De acuerdo a nuestra experiencia y a lo que nos indica la bibliografía sobre comportamiento organizacional¹¹, la comunicación es un factor clave al momento de analizar los conflictos, ya que es una de las causas más relevantes en su generación. Así, la falta de información, la información contradictoria, la información tardía, los dobles mensajes, etc., deberían ser elementos claves a considerar en el diagnóstico del conflicto y en la planificación de estrategias de solución. Se partió de las siguientes premisas:

- Una comunicación es eficaz no sólo cuando el emisor logra poner en la mente del receptor el mensaje deseado, sino también cuando, además, se logra la acción deseada del receptor como consecuencia del mensaje comunicado. Bajo este enfoque, el concepto de influencia está presente en el concepto de comunicación eficaz.
- Otro elemento es la respuesta o retroalimentación o *feedback*. La respuesta es un elemento importante del proceso, porque ella nos permite ajustar o corregir el mensaje transmitido. La respuesta la podemos recibir antes de comunicarnos (gestos, expresiones faciales, movimientos, etc.), durante la comunicación (no verbal o verbalmente) y después de ella.

¹⁰ Suárez, Marínés. *Mediación. Conducción de disputas y técnicas*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

¹¹ Para ampliar el tema ver Robbins, S. *Comportamiento organizacional. Conceptos, controversias, aplicaciones*. México, Prentice Hall, 1995; IIPE Buenos Aires-UNESCO, *Op. cit.*, 2000, Módulo 4; IRCOM, *Guía práctica de la comunicación*, Barcelona, Gestión 2000, 1994.

- Tanto el emisor como el receptor pueden tener intereses y objetivos distintos que “filtran” lo que codificamos y lo que decodificamos. Los filtros están integrados, entre otros, por los conocimientos y habilidades, las experiencias, emociones, supuestos, prioridades, roles, valores, actitudes, estilos personales de emisor y receptor.
- La comunicación se da en un contexto determinado, que incluye los valores organizacionales, la oportunidad de la comunicación y su localización.
- En toda comunicación pueden haber barreras y obstáculos¹². Las barreras pueden relacionarse con el emisor y receptor (las diferencias sociales y culturales, la agresividad o falta de empatía que uno de los sujetos puede tener por otro, o la falta de interés en la comunicación), con el propio mensaje (desagradable, complicado o conflictivo), con el canal (burocrático o confuso), con las retransmisiones (retransmisión simple, reducida, ampliada o recodificada) y el medio elegido para la comunicación. Finalmente, y relacionado con el contexto, el entorno físico es una barrera considerable.

La existencia de obstáculos genera la presentación de formas distorsionadas de la comunicación.

- La comunicación unidireccional o sin retorno es aquella en que no se obtiene *feedback* o respuesta del otro o, si se obtiene, no se tiene en cuenta. La comunicación saturada consiste en enviar distintos mensajes a una misma persona sobre el mismo o distintos temas.
- La verborrágica es un tipo de comunicación en donde se dan tantos detalles sobre el mensaje que terminan por hacerlo incomprendible o poco claro.

¹² Para ampliar, ver Lazzati, Santiago. *El aporte humano en la empresa*. Ediciones Macchi, Buenos Aires, 1999.

- La agresiva es consecuencia de una falta de empatía por parte del emisor.
- La comunicación fuera de código o nivel se produce cuando no se tiene en cuenta si el código es común para el receptor, por ejemplo, cuando se utilizan jergas técnicas o abreviaturas difíciles de entender por el otro.
- La inoportuna surge de la falta de oportunidad en la transmisión del mensaje, ya sea porque fue muy anticipada o muy demorada.
- En la insuficiente, somos tan escuetos que no transmitimos todos los datos y muchas veces los datos que no se reciben se “inventan”, dando nacimiento al “rumor”.
- El doble mensaje consiste en transmitir un concepto, pero dejar la posibilidad de interpretar otro.
- La comunicación entrecortada es consecuencia de permanentes interrupciones, como llamadas telefónicas o visitas inesperadas.
- De lo anterior, es lógico deducir que en todo proceso de comunicación está implícita la posibilidad de conflicto, porque éste no es otra cosa que posiciones encontradas respecto del mensaje comunicado, dado los diferentes objetivos, intereses y filtros que pueden tener emisor y receptor. Así, la falta de información, las diferencias socioculturales entre emisores y receptores, la falta de tiempo, el trabajo en equipo con personas que tienen distinta formación, etc., pueden ser fuente de conflictos.
- En un conflicto de comunicación están involucradas básicamente dos dimensiones: la relación con el otro y la tarea involucrada en el mensaje comunicado. Según cuál de esas dos dimensiones pese más en el conflicto, éste será más o menos fácil de resolver y se adoptarán distintos comportamientos con diferentes grados de eficacia. Si bien estos comportamientos son puntuales, la repetición de ellos marca un estilo. Hay personas que permanentemente fuerzan o evitan o suavizan o transan o resuelven. Este modelo, que se vincula con el concepto de liderazgo situacional,

plantea que un buen gestor no es el que permanentemente resuelve el conflicto, sino el que aplica el enfoque más conveniente, según el tipo de conflicto y la situación.

- Las técnicas de Planeamiento¹³ ayudan a planear la estrategia de la comunicación, y pueden ayudar a prevenir obstáculos, al tener en cuenta:
 - ***El marco de referencia de la persona u organización.*** Se refiere a la investigación de los elementos que tienen que ver con la “historia”, los valores, el pasado, el medio socio-cultural, etc., de la persona o personas dentro de una organización. Esto permitirá conocer quién será el receptor, sus posibles filtros, objetivos e intereses. También ayudará a planear el medio más apropiado para comunicarnos, determinar el posible código común con el receptor y los posibles obstáculos o barreras para delinear una estrategia de comunicación que nos permita sortearlos y lograr una comunicación eficaz.
 - ***El análisis de Costo-Beneficio.*** Se refiere a los esfuerzos en términos de tiempo, recursos, compromisos, en relación con las consecuencias positivas de la interacción.
 - ***La selección de medios verbales, escritos, audiovisuales.***

Consideraciones finales

Al finalizar la etapa experimental surgen algunos ejes básicos de reflexión y de acción para el futuro:

El primero se refiere a la consideración, por parte de los participantes, de que estas instancias de aprendizaje permitieron intercambiar conocimientos y experiencias en torno a problemas comunes y

¹³ *Op. cit.*, pág. 193 y siguientes.

formalizar herramientas para hacer más eficiente la gestión de los proyectos. Se rescatan de esta forma la validez y pertinencia de la formación en competencias de los gestores sociales y particularmente la forma en cómo fueron estructurados los objetivos y las secuencias de aprendizaje indicando “pertinencia y utilidad de los contenidos”, “eficiencia y practicidad de una metodología dinámica, activa y diversificada”, y “claridad y utilidad de las herramientas propuestas”¹⁴.

Sin embargo, algunos participantes demandan “mayor profundidad” frente al “carácter más bien pragmático de los contenidos” y la “falta de tiempo para la reflexión teórica”, lo que conduce a pensar en la dificultad de planificar estrategias de formación cuando los participantes son muy heterogéneos en sus saberes, en experiencias, en sus funciones dentro de la organización y también en cuanto a las expectativas de la actividad de formación.

El desafío que entonces se plantea es cómo lograr un equilibrio entre un cierto “academicismo” demandado y esperado por unos y el “pragmatismo” necesitado por otros; cómo compatibilizar la relación teoría-práctica en un contexto de marcos referenciales diferentes y con el tiempo limitado, para desarrollar las competencias en su complejidad y contextualización.

Al analizar las áreas de mejora que presentan los participantes en su evaluación, se plantean sugerencias tales como la realización de lecturas previas a la actividad, de tal manera de fortalecer los aspectos teóricos, la elaboración y entrega de módulos sobre los temas trabajados, la entrega de un listado bibliográfico previo a la realización del taller.

Esto significaría que se debe pensar en estrategias para lograr cierta “homogeneidad” del nivel de entrada y que esto demandaría una actividad de formación más larga de la planificada (16 horas).

¹⁴ IPE-UNESCO Buenos Aires/Fundación W.K. Kellogg. Informe *Seminario Viajero 2001*.

Por ejemplo, un momento de la etapa del diseño del taller debería incorporar la elaboración de un “Material de apoyo” al participante, conteniendo las principales herramientas y el marco conceptual correspondiente, a la vez que lecturas y referencias bibliográficas. La entrega de este material antes del comienzo del taller podría equilibrar los aportes prácticos con la teoría. Por otra parte, y complementando lo anterior, parece necesario dedicar más tiempo, al comienzo de la actividad, a explicar los diferentes marcos referenciales de los participantes y, en consecuencia, sus intereses; clarificar el objetivo principal del taller y analizar sus alcances y limitaciones; conceptualizar el término competencia y las implicancias de la enseñanza de las mismas; intercambiar ideas sobre los problemas concretos que están dentro del espacio estratégico de accionar del gestor y que podrían encontrar alternativas de solución en el marco de estos talleres.

Otro eje de reflexión tiene que ver con el modelo pedagógico que sirvió de base para la enseñanza de las competencias y, en consecuencia, con algunos aspectos críticos que el formador debería tener en cuenta para la planificación y el desarrollo de las mismas. El modelo de Kolb permitió dar un encuadre a la enseñanza de las competencias, unificar criterios metodológicos, adoptar estrategias formativas que promovieran la reconstrucción de la realidad, transformar ésta en modelos descriptivos y explicativos a través de procesos de análisis y síntesis e identificar los patrones subyacentes en los fenómenos y casos. En este sentido, cuando la reflexión emergente de las dinámicas grupales se dirigió hacia la problemática de las alianzas, se pudieron elaborar pistas de acción y alternativas de solución a las problemáticas cotidianas y comunes de los diferentes proyectos. Se observó además la importancia que adquiere el considerar los saberes y experiencias de los participantes y referir permanentemente al contexto, si se quieren lograr aprendizajes socialmente significativos.

Un tercer emergente derivado de estas experiencias tiene que ver con la necesidad de pensar en un enfoque más global de competencias necesarias para la gestión social, ya que la complejidad de la problemática obliga a acudir a otras variables explicativas del fenó-

meno del conflicto en el marco de las alianzas. El registro de algunos comentarios realizados durante el desarrollo del taller, reafirma este planteo al manifestar la necesidad de abordar también las competencias de trabajo en equipo y liderazgo para la administración de los conflictos. Así, se dice, por ejemplo, que: “la participación, la generación de redes, la articulación entre sectores, exige que sepamos trabajar en equipo”, “el clarificar que tenemos objetivos comunes, los roles y responsabilidades de cada uno en el proceso, evitaría muchos de los conflictos que hoy tenemos”, “en algunos proyectos el/la dirigente hacen todo, no hay ni trabajo ni desarrollo de equipo y esto genera muchos conflictos”, “muchas veces el problema pasa por no atreverse a ser más directivo, pero ¿cuándo ser más directivo y cuándo no?”, ¿“cómo hacer para lograr influir en los otros y para empoderar a los agentes?”¹⁵

Finalmente, y en relación con los puntos anteriores, nos formulamos otra vez la pregunta que nos hacíamos anteriormente: ¿la enseñanza de las competencias para la gestión de proyectos sociales tiene una especificidad? ¿Podría considerarse una particularidad el hecho de que la estrategia pedagógica gire en torno a las alianzas que se originan durante el desarrollo y la gestión de los proyectos sociales? ¿El abordaje de las competencias de manera integral, es algo específico a estos contextos?

La respuesta a estas interrogantes está todavía en una etapa embrionaria de análisis y se requiere que facilitadores y participantes continúen profundizando en estos aspectos bajo el modelo de reflexión-acción.

Los talleres de competencias, en el marco del *Seminario Viajero 2001*, fueron concebidos como instancias “disparadoras” de cuestionamientos e inquietudes sobre las que habrá que continuar indagando..., como “puertas de entrada” al abordaje de algunas de las com-

¹⁵ IIPE-UNESCO Buenos Aires/Fundación W.K. Kellogg. *Op. cit.*, Informe *Seminario Viajero 2001*.

petencias vinculadas con el desarrollo de las capacidades interpersonales y profesionales que exige una gestión eficiente de proyectos sociales.

El escenario siguiente implicará además otros desafíos: el transferir las competencias, a fin de asegurar una gestión estratégica comprendida por todos los actores involucrados, para lograr la sustentabilidad de las mismas.