

## DESARROLLAR COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS: VALORACIONES, RETOS Y PROPUESTAS

Eduardo José Fuentes Abeledo  
 Univ. de Santiago de Compostela  
 Mercedes González Sanmamed  
 Univ. de A Coruña  
 Manuela Raposo Rivas  
 Univ. de Vigo

### RESUMEN

Las Universidades españolas están inmersas en un proceso de cambio en el marco de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. Uno de los aspectos más interesantes se refiere al diseño de las nuevas titulaciones que habrán de responder a diversos retos de gran envergadura. Las normativas estatales hacen hincapié en la necesidad de apoyar el desarrollo de competencias que, para el caso de la formación de maestros, en gran medida se establecen en Órdenes Ministeriales. Para la redacción de dichas competencias se parte del Libro Blanco de las Titulaciones de Maestro del Programa de Convergencia Europea de la ANECA. Tomando como referencia básica las competencias de dicho Libro Blanco y del Proyecto Tuning hemos realizado una investigación centrada en las valoraciones del alumnado de Magisterio de las tres universidades gallegas sobre la aportación del programa formativo vigente al desarrollo de las competencias específicas, y en relación con las competencias genéricas la importancia adjudicada y la necesidad de formación percibida. En este trabajo ofrecemos algunos datos procedentes de dicho estudio, centrándonos en cuatro competencias, comentando su sentido en la formación de maestros, los retos que supone su desarrollo y algunas propuestas concretas experimentadas en las materias de Didáctica General y Organización del Centro Escolar.

**Palabras clave:** Competencia, Habilidades Interpersonales, Trabajo en Equipo, Formación inicial de maestros, Espacio Europeo de Educación Superior.

### ABSTRACT

Spanish Universities are undergoing a process of change within the framework of their adaptation to the European Higher Education Area. One of the most interesting aspects concerns the design of new qualifications to be responding to several major challenges. The state regulations stress the need to support the development of skills which, in the case of teacher training, are mainly set out in Ministerial Orders. The starting point for the drawing-up of such skills is the White Paper of the Master's Degrees within the European Convergence Programme of the Nacional Agency for the Evaluation of Quality and Credentials (ANECA). Taking as a key reference the competence of this White Paper and the Tuning Project, we have accomplished a research focused on the valuations which the Teacher Training School (Magisterio) students in the three Galician Universities have made about the contribution of the existing training programme to the development of specific skills, and about the importance attached to generic skills and the identified need for training. In this report, we provide some data taken from the research above mentioned focusing on four skills and remarking their meaning for the training of teachers, the challenges of their development and some specific proposals which have been experienced about the subjects 'General Teaching' (Didáctica General) and 'Organisation of the School' (Organización del centro escolar).

**Keywords:** Competence, Interpersonal Skills, Teamwork, Initial training of teachers, the European Higher Education Area.

## I. INTRODUCCIÓN

Después de muchos años de experiencia en formación inicial hemos comprobado que para un buen número de futuros docentes al comienzo de su período formativo, ejercer la profesión no implica realizar tareas excesivamente complejas, además de considerar casi en exclusiva la fase interactiva de la enseñanza desde un modelo tradicional expositivo. La labor se reduce a “dar clase”. Las experiencias de campo en los centros escolares suelen sensibilizarlos ante la complejidad de la enseñanza (Fuentes, 1998; González Sanmamed, 1994). Como expresa Cristina Porta, una alumna de Magisterio de la Universidad de Santiago en su Informe de Prácticas en 2º de Magisterio de Lengua Extranjera: “Me pareció sorprendente la cantidad de tareas que desempeñaba mi tutora; incluso varias a la vez. La tarea de enseñanza me parece más compleja, ya que hay que planificar buscando materiales para todos los alumnos, pensando si los contenidos y actividades son o no adecuados para su grupo-clase, cómo se los va a presentar, explicar, motivar, etc. Las actividades instructivas que llevará a cabo para introducir nuevos conceptos que quiere adquieran los niños, etc. Todo esto y mucho más” (p. 8 de su Informe de Prácticas). Tras diversas actividades y reflexiones van reconstruyendo sus ideas produciéndose un cambio de perspectiva, en la línea de lo que expresa esta declaración: “Yo creí que enseñar era estar en el aula y simplemente transmitir a los alumnos lo que sabías y después hacerles un examen y ponerles las calificaciones. Ahora entiendo que esto es más complejo de lo que pensaba” (Juan Troitiño, alumno del CAP, p. 7 de su Informe de Prácticas).

En realidad la percepción inicial se corresponde con la que mantiene la mayor parte de la población, que además identifica las horas de trabajo del profesor exclusivamente con las horas de interacción en el aula con el alumnado. Sin embargo, un simple repaso a las funciones asignadas al profesorado por la normativa vigente permite identificar un gran número de tareas y vislumbrar la complejidad de su desarrollo.

El artículo 91 de la LOE que establece dichas funciones en nuestro país es bien claro: programación; enseñanza; evaluación de procesos (de aprendizaje del alumnado y de enseñanza); atención al desarrollo del alumno (intelectual, afectivo, psicomotriz, social, moral); tutoría del alumnado (dirección y orientación del aprendizaje; apoyo en el proceso educativo en colaboración con las familias); orientación al alumnado (educativa; académica y profesional en colaboración con otros servicios); información periódica a familias (del proceso de aprendizaje de los hijos, aportando orientación para cooperar); participación en la actividad general del centro favoreciendo un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad y fomentando valores de ciudadanía democrática; coordinación de actividades docentes, de gestión y de dirección; promoción, organización y participación en actividades complementarias de los centros; participación en planes de evaluación determinados por las administraciones y los propios centros; investigación, experimentación y mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además en el propio artículo 91 se especifica que todas las funciones han de desarrollarse respondiendo al principio de “colaboración y trabajo en equipo”.

En relación con el alumnado, centro del proceso, la importancia de atender a su desarrollo global apela a un trabajo profesional del docente centrado en la mejora humana, en el que se precisa lograr su colaboración para ayudarle a crecer, y con quien se mantienen además complejas relaciones emocionales en el seno de un grupo, relaciones marcadas por un elevado grado de incertidumbre e inmediatez. Como expresa la alumna de 2º de Magisterio de la Facultad de Educación de la

Universidad de Santiago de Compostela, Carmen María Veiga al terminar su primera experiencia de prácticas en centros : "... a veces durante las clases tienes que reaccionar de una forma tan rápida que hace que no tengas en cuenta tus conocimientos" (p. 29 de su Informe de Prácticas). En relación con los adultos con los que hemos de relacionarnos (colegas, padres, especialistas diversos, agentes de la comunidad), también necesitamos desarrollar tareas muy diversas que exigen al igual que ocurre con el alumnado, movilizar múltiples recursos y conocimientos. Como escribe un compañero de la alumna citada anteriormente aludiendo a la complejidad de la realidad escolar, hay que fijarse también en "el latido de quienes la habitan. Hay toda una red de afectos, sentimientos, intercambios, valores que empapan a las personas que transitan por la escuela y hacen de ella una red de relaciones muy diversas" (Informe de José Domingo, p. 4).

Ejercer como profesor implica, pues, asumir esa complejidad y desarrollar competencias en diversas dimensiones: docente, institucional, tutorial y personal en función de las tareas a realizar (González Sanmamed y Fuentes, 1994). Dichas competencias podemos clasificarlas en genéricas, básicas o transversales cuando tienen muchos puntos en común con otras profesiones, y específicas cuando se derivan de las exigencias y peculiaridades del trabajo concreto como profesor.

El proceso de convergencia europea para las Universidades impulsado por los acuerdos de Bolonia y otros posteriores, promueve un diseño de los planes de estudio de formación de maestros basado en competencias. El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio (ANECA, 2004), sirviéndose de la propuesta del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), estableció un listado de competencias transversales a todas las titulaciones de maestro diferenciando entre "instrumentales" (por ejemplo, capacidad de análisis y síntesis), "personales" (por ejemplo, habilidades en relaciones interpersonales y trabajo en equipo) y "sistémicas" (por ejemplo, iniciativa y espíritu emprendedor). También se establecen un conjunto de competencias comunes a todos los perfiles de maestro y otras más específicas para el profesorado, según se trate de Educación Infantil o Primaria. Entendemos que el concepto de competencia manejado es muy amplio, en la línea del Proyecto Tuning, es decir "aquello que se espera que los graduados conozcan, comprendan o hagan" (González y Wanegaar, 2003, p. 77).

Estos documentos han sido y están siendo utilizados como una de las fuentes importantes para el diseño, tanto del currículo oficial que establece el Ministerio para los títulos de maestro, como del currículo de estos últimos por parte de las Universidades.

En el contexto de reforma de los estudios universitarios y específicamente en aquéllos que se ocupan de la formación de profesores, consideramos de máxima importancia que los cambios que se introduzcan partan de un análisis de lo que está ocurriendo con el desarrollo actual de las enseñanzas. Por lo tanto, nos hemos comprometido desde hace varios años en conocer qué está sucediendo en relación con el desarrollo de las competencias de los maestros, contextualizando nuestros estudios en la realidad de las universidades gallegas.

Uno de estos proyectos de investigación se centra en recoger las perspectivas del alumnado que se está formando como maestro, en relación con el desarrollo de las competencias tanto genéricas (valoración de su importancia y necesidad de formación), como específicas (valorando la aportación del conjunto de Materias Teórico-Prácticas y del Practicum).

En este artículo nos centramos en dos competencias genéricas de dimensión interpersonal ("habilidades interpersonales" y "trabajo en equipo"), y dos competencias específicas en íntima

relación con las anteriores (“capacidad para crear un clima apropiado en el centro y en el aula favorecedor del aprendizaje” y “capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de la actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias”).

En los apartados siguientes presentaremos en primer lugar las características generales del estudio empírico del que hemos extraído los datos manejados en el texto para, a continuación, centrarnos en las competencias seleccionadas. El discurso sobre éstas se articula comentando el sentido de cada una de las competencias genéricas y su relación con la profesión docente, analizando alguno de los retos que supone su aprendizaje. También presentamos los datos extraídos de la investigación relacionando las competencias genéricas y específicas seleccionadas. Además presentamos algunas propuestas de trabajo que estamos experimentando en nuestras actividades de formación inicial de profesores, fundamentalmente en las materias de Didáctica y Organización Escolar, con el objetivo de que nuestros alumnos puedan desarrollar las competencias, para terminar con algunas conclusiones globales.

## II. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO EMPÍRICO

En nuestra investigación hemos considerado las competencias genéricas que aparecen en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y las competencias para los títulos de Maestro recogidas en el Libro Blanco de la ANECA (2004), con algunas adaptaciones.

Sirviéndonos de un cuestionario elaborado para este estudio, hemos recogido las valoraciones de los estudiantes de 3º de Magisterio de las tres Universidades gallegas sobre la **IMPORTANCIA** que le atribuyen a cada una de las competencias genéricas para trabajar como maestro, así como la **NECESIDAD DE FORMACIÓN** que sentían sobre ellas en el momento de cubrir el cuestionario y en base a la experiencia vivida en el Practicum, en el que han tenido oportunidad de acercarse al conocimiento de las tareas de un maestro y ejercitarse en algunas de las actividades propiamente docentes. Asimismo, hemos recogido también su valoración en torno a la **CONTRIBUCIÓN DE LAS MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS Y DEL PRACTICUM** al desarrollo de las competencias profesionales específicas comunes de los maestros.

Nuestro cuestionario construido para recoger datos de una amplia y dispersa población incluye cuatro apartados: A) Datos de contextualización de carácter personal (sexo y edad) y académico (titulación y universidad). B) Competencias específicas: donde se valora con una escala de cuatro grados (nada, poco, bastante y mucho) la contribución que para el desarrollo de las competencias específicas ha tenido la formación recibida en las distintas Materias Teórico-Prácticas y en el Practicum. La redacción final incorpora 28 competencias específicas comunes. C) Competencias genéricas en su mayoría adaptadas y contextualizadas de la propuesta realizada en el proyecto Tuning. La redacción final incluye 29 competencias. D) Valoración de la titulación: tanto de la formación recibida como de las posibles salidas profesionales. En este artículo comentaremos dos competencias del apartado C, poniéndolas en relación con otras dos del apartado B como hemos dicho en la introducción.

La aplicación del cuestionario se realizó durante la primera quincena del mes de Mayo a los estudiantes del último curso de la carrera (3º) que estaban en clase de las materias troncales y/o obligatorias. La promoción que respondió el cuestionario no participó en ningún tipo de experiencia con créditos ECTS. Destaquemos que el alumnado en este momento ya había terminado su estancia

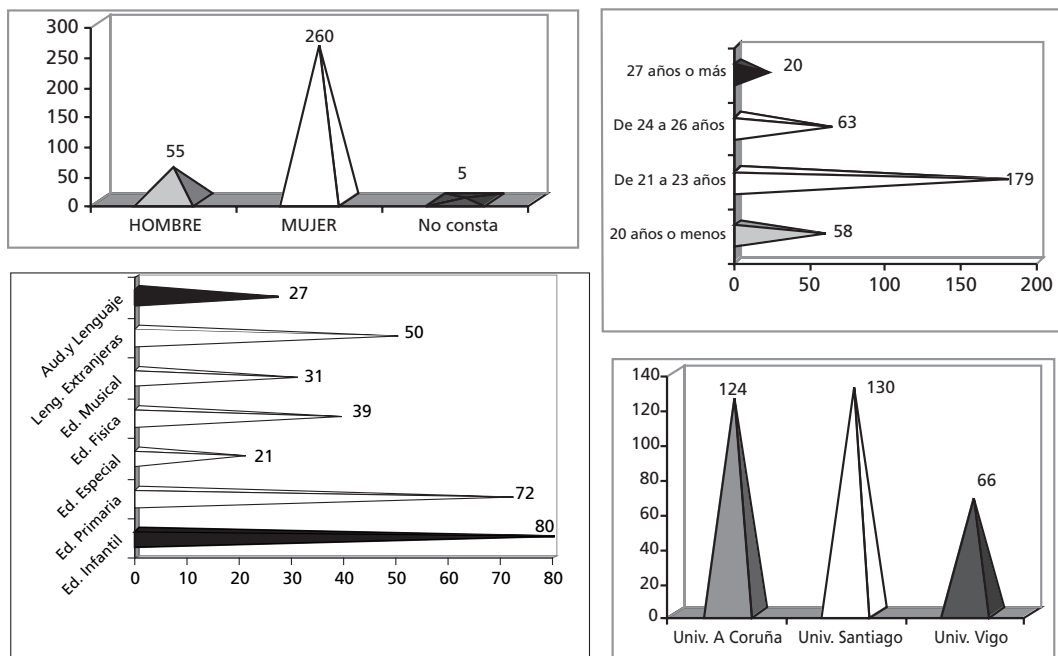
en los centros en el marco del Practicum y estaba a punto de terminar su carrera; por lo tanto, consideramos que estaba en condiciones de valorar su contribución al desarrollo de las competencias. Por otra parte, hemos de destacar que la representatividad por campus y universidades está equilibrada.

Una vez aplicado el cuestionario y tras codificar los datos, se llevó a cabo un análisis de los mismos mediante procedimientos estadísticos utilizando la aplicación informática SPSS versión 12.0. Realizamos un análisis descriptivo de las variables incluyendo el análisis individual, el análisis bivariado y el análisis multivariante.

En relación a la muestra, hemos de señalar que participaron en nuestro estudio un total de 320 estudiantes pertenecientes a los Campus de Santiago, A Coruña y Ourense.

La distribución atendiendo a los datos contextuales de carácter personal y académico se presenta en los gráficos que aparecen a continuación.

Gráfico 1: Datos contextuales de los participantes en el estudio.



Advirtamos que los datos en porcentajes que presentamos en las tablas que aparecerán posteriormente, están calculados sin descontar las ausencias de respuesta. Para nuestros comentarios señalemos que en la “zona baja” englobamos los porcentajes correspondientes a los grados “nada” y “poco” de la escala, y en la “zona alta” los correspondientes a “bastante” y “mucho”.

### III. COMPETENCIA: HABILIDADES INTERPERSONALES.

#### **Habilidades personales e inteligencia emocional.**

Tener un buen nivel en “habilidades interpersonales” facilita la comunicación con otras personas, la relación positiva a través de la escucha empática, la expresión de los pensamientos y sentimientos mediante mensajes adecuados tanto verbales como no verbales. Además, ser capaz de establecer relaciones interpersonales maduras y equilibradas, ha de permitir negociar o resolver conflictos y problemas de diversa índole.

Las “habilidades interpersonales” basadas en el autocontrol y la empatía son, según Daniel Goleman (2000) “las aptitudes sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás y cuya falta conduce a la ineptitud social o al fracaso interpersonal reiterado. Y también es precisamente la carencia de estas habilidades la causante de que hasta las personas intelectualmente más brillantes fracasen en sus relaciones y resulten arrogantes, insensibles y hasta odiosas. Estas habilidades sociales son las que nos permiten relacionarnos con los demás, movilizarles, inspirarles, persuadirles, influirles y tranquilizarles; profundizar, en suma en el mundo de las relaciones” (p. 176).

Una de las habilidades más destacadas tanto para la comunicación interpersonal en general que implica la capacidad para el diálogo constructivo, como para la intervención más específica en situaciones conflictivas en cualquier organización o grupo es la “escucha activa”.

La escucha activa es importante para facilitar el diálogo y la colaboración y generar confianza y se opone a pensamientos como “tú di lo que quieras que yo pienso lo que pienso” o “discrepo contigo sin pararme a pensar en lo que realmente quieres decir”. Implica concentrarse en comprender bien lo que el emisor quiere transmitirnos, “metiéndonos en la piel del otro” con la intención de comprender sus pensamientos y sentimientos. En relación con estos últimos, Goleman (2000) afirma que la clave que permite acceder a las emociones de los demás “radica en la capacidad para captar los mensajes no verbales (el tono de voz, los gestos, la expresión facial, etc.)” (p. 154). Es importante desarrollar la habilidad de leer los sentimientos de los demás atendiendo no sólo al contenido de las palabras sino sobre todo a los mensajes no verbales. La empatía, afirma dicho autor, “es, en última instancia, el fundamento de la comunicación” (p. 166).

Para desarrollar la escucha activa en una situación presencial, hemos de establecer contactos visuales, mantener una expresión facial y gestos de acogida con una postura corporal adecuada y adaptar el volumen y tono de voz. Acciones como las que expondremos a continuación con ejemplos de mensajes de un profesor que interviene como mediador en un conflicto entre dos alumnos pre-adolescentes, y que analizamos en diversas actividades de formación inicial y en ejercicio (Fuentes, 2008), responderían al concepto de escucha activa:

- 1.REPETIR:
  - “Si entiendo bien, para ti el problema con Jaime es muy grave”.
  - “Ante ese problema lo que decidiste hacer es... y éstas son tus razones..”.
  - “Según tú lo que sucedió fue que...”.
- 2.REFLEXIONAR Y REFLEJAR SENTIMIENTOS:
  - “Cuando caíste al suelo te sentiste muy humillado delante de tus compañeros”.
  - “Te dolió mucho que a tu novia le caiga bien Francisco”.
  - “Te molesta que digan que quieres engañar a esa chica”.

- 3. CLARIFICAR.
  - “¿Es así como ves tú el problema? .
  - “Quieres decir...”.
  - “¿Desde cuándo estáis enfrentados?.
- 4. MOSTRARSE NEUTRAL.
  - “Comprendo”.
- 5. MOSTRAR INTERÉS.
  - (Asentir con la cabeza).
  - ¿Puedes contarme algo más sobre esa cuestión?.
- 6. SINTETIZAR.
  - “Entonces, según tú, éstas son las causas de lo que está ocurriendo...”.

Estas acciones muestran cómo podemos favorecer que el otro sepa que estamos escuchándolo con la máxima atención, atendiendo tanto a aspectos verbales como no verbales de la interacción, facilitando la comprensión de sus pensamientos y sentimientos, y no imponiendo nuestra visión de los acontecimientos, nuestras ideas o nuestros sentimientos.

Pero también hemos de trabajar la expresión clara, tranquila y asertiva, la habilidad para formular preguntas y desarrollar estrategias que nos permitan construir un clima de diálogo y colaboración con los demás, y buscar las mejores opciones en caso de conflictos, manteniendo el necesario control emocional y la atención a las ideas, sentimientos, posiciones e intereses de los demás para encontrar soluciones negociadas. Para ello es preciso, por ejemplo, saber diferenciar entre conductas asertivas (aquéllas en que se maneja adecuadamente el lenguaje no verbal y se expresa lo que uno quiere, siente, piensa u opina, de forma honesta, respetuosa, franca y no amenazadora), de otro tipo de conductas en que no se respetan los derechos del otro mostrándose agresivo o de comportamientos en los que alguien se inhibe de manifestar sus pensamientos, sentimientos o deseos. La competencia en habilidades interpersonales conlleva interactuar de la manera apropiada según las circunstancias.

En relación con los profesionales de la docencia, el desarrollo de “habilidades interpersonales” determina en gran medida el “clima” de convivencia que se mantenga en los trabajos en equipo con colegas, o las relaciones tanto con alumnos como con las familias y otros miembros de la comunidad, y también el nivel de implicación de los estudiantes en sus tareas académicas. Tiene gran importancia en la generación de comunidades democráticas de centro y aula. El dominio de las citadas habilidades tiene íntima relación con la posibilidad de construcción de un clima positivo que exige respeto, empatía, valoración para favorecer el desarrollo del alumnado y el desarrollo del grupo de adultos en el que nos integremos.

### **Importancia y formación en habilidades interpersonales.**

¿Qué importancia concede el alumnado de Magisterio a la competencia genérica “Habilidades interpersonales”? Como puede observarse según la Tabla 1 y en el Gráfico 2 los alumnos se sitúan en la zona alta (86,9%), aunque la mayoría opta por situarse en “bastante” (50,3%), mientras que el 36,6% opta por considerar que es una competencia “muy importante”. Aunque no hay porcentajes elevados en la zona baja, no deja de llamarnos la atención ese 10,6% que entiende que esta competencia transversal “para trabajar como maestro” (como aparecía en el cuestionario), sea

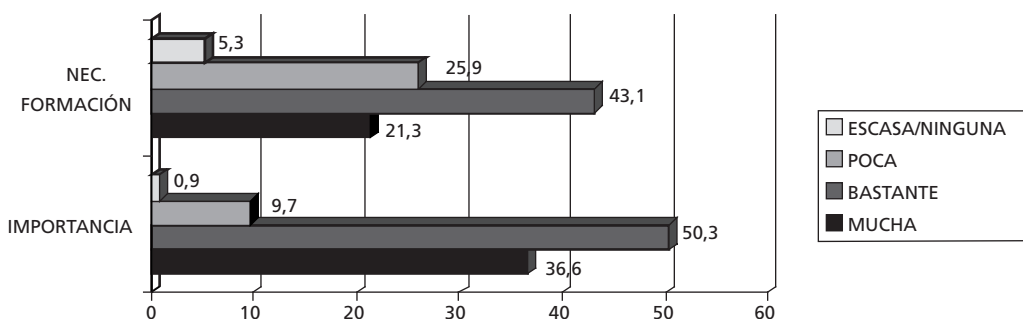
“poco” importante (31 alumnos así lo estimaron) y que 3 alumnos estimen que es “nada” importante. La media es de 3,17.

En cuanto a la necesidad de formación manifestada, el 64,4% se sitúa en la zona alta, con un 21,3% que manifiesta una muy elevada necesidad formativa, mientras que el 43,1% la considera “bastante”. El 31,2% se ubica en la zona baja (5,3% en “ninguna” y 25,9% en “poca”).

Tabla 1. Importancia y necesidad de formación en “Habilidades interpersonales”.

	IMPORTANCIA N (%)					NECESIDAD DE FORMACIÓN N (%)				
	ESCASA	POCA	BASTANTE	MUCHA	Media	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	Media
50) Habilidades interpersonales.	3 (0,9)	31 (9,7)	161 (50,3)	117 (36,6)	3,17	17 (5,3)	83 (25,9)	138 (43,1)	68 (21,3)	2,71

Gráfico 2: Importancia y necesidad de formación en “Habilidades interpersonales”.



En la formación inicial del profesorado es importante trabajar conceptos, procedimientos y actitudes como los que hemos citado en estas páginas para desarrollar en futuros docentes las “habilidades interpersonales” adecuadas para afrontar las tareas en el ámbito del aula y en el ámbito del centro. Estas tareas requieren que los futuros profesores vayan desarrollando la capacidad profesional de “crear un clima apropiado en el centro y en el aula favorecedor del aprendizaje” como apunta una de las competencias específicas del maestro según el Informe de la ANECA ya citado.

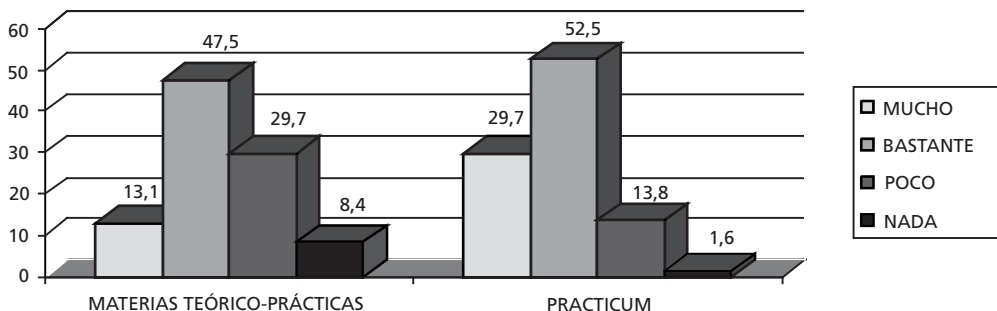
¿Qué opina el alumnado de Magisterio en relación con esta competencia y las aportaciones en la formación inicial?. Como podemos observar en la Tabla 2 y en el Gráfico 3, nuestros estudiantes entienden que la competencia profesional se desarrolla bastante más en el Practicum que en el trabajo en las distintas Materias Teórico-Prácticas: 82,2% en la zona “alta” en relación con las experiencias de campo, frente a 60,6% en las Materias Teórico-Prácticas, situándose el 15,4% (Practicum) y el 38,1% (Materias Teórico-Prácticas) en la zona “baja”. Consideramos que, globalmente, la aportación no es desdeñable, si bien es necesario mejorar en el trabajo desde las distintas disciplinas en la Universidad para dotar a los futuros profesores de una mayor competencia para la gestión de aula y para la configuración de un clima propicio en la escuela.



Tabla 2. Aportación de las Materias Teórico-Prácticas y del Practicum a la “Capacidad para crear un clima apropiado en el centro y en el aula favorecedor del aprendizaje”.

	MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS N (%)					PRACTICUM N (%)				
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	Media	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	Media
20) Capacidad para crear un clima apropiado en el centro y en el aula favorecedor del aprendizaje.	27 (8,4)	95 (29,7)	152 (47,5)	42 (13,1)	2,63	5 (1,6)	44 (13,8)	168 (52,5)	95 (29,7)	3,05

Gráfico 3: Formación inicial sobre la capacidad específica para “Crear un clima apropiado en el centro y en el aula favorecedor del aprendizaje”



### Habilidades interpersonales y ámbito del aula.

Los profesores necesitan desarrollar habilidades interpersonales para establecer una relación con el alumnado que logre su cooperación para realizar las tareas para aprender en un contexto, no lo olvidemos, de obligatoriedad para el alumnado de asistencia a las clases (bien porque lo imponen los padres en Infantil o el Estado en Primaria y Secundaria Obligatoria). La participación voluntaria y activa del alumnado que propicia el aprendizaje, requiere que el profesor desarrolle habilidades en las relaciones interpersonales atendiendo a las necesidades de los estudiantes. ¿Qué piensan los alumnos sobre lo que hace bueno a un profesor?. Las respuestas procedentes de diversos estudios suelen ser bastante coincidentes. Por ejemplo Rudduck y Flutter (2007, pp. 79-87), con datos recogidos fundamentalmente con entrevistas a estudiantes de Secundaria, nos ofrecen el siguiente retrato del que hemos seleccionado algunas de las respuestas incorporadas a las diferentes categorías:

- HUMANOS, ACCESIBLES, FIABLES Y COHERENTES:
  - “Son tranquilos y tienen sentido del humor”.
  - “Pueden admitir que cometieron un error”.
  - “Su estado de ánimo es consistente”.
  - “Comprenden a los estudiantes y los tratan como ‘iguales’”

- RESPETUOSOS CON LOS ESTUDIANTES Y SENSIBLES A SUS DIFICULTADES:
  - “No gritan”.
  - “No dan por supuesto que los alumnos no escucharon cuando piden ayuda”.
- ENTUSIASTAS Y POSITIVOS:
  - “Disfrutan siendo profesores”.
  - “Hacen que creas que lo puedes hacer bien”.
- PROFESIONALMENTE COMPETENTES:
  - “Hacen interesante la clase y la relacionan con la vida fuera del instituto”.
  - “Se ríen, pero saben mantener el orden”.

El respeto y la sensibilidad ante los problemas y las dificultades de aprendizaje que tengan los estudiantes se relaciona íntimamente con la capacidad para “meterse en la piel” del alumno, con la escucha activa, con el control para no reaccionar de forma impulsiva o poco prudente ante las acciones, declaraciones y actitudes de los chavales. Como comenta Sebastián Rodríguez Martín (1998), un experimentado maestro de Primaria: “Un viejo amigo me contó una vez la clave para ser un buen maestro: escuchar con interés a los alumnos, mantener siempre una sonrisa en los labios y paciencia. Me llegó tan hondo el consejo que al día siguiente lo puse en práctica, pero tardé sólo escasos minutos en traicionarlo con una monumental bronca a ‘El Juanini’ por haber hincado el lápiz en el culo de su compañero” (p. 62).

El maestro Sebastián destaca la importancia de los afectos y las relaciones personales con el alumnado y pone ejemplos de la vida cotidiana en el centro para establecer unos vínculos adecuados: “Un apretón, un comentario de complicidad, una auténtica preocupación por lo que siente y dice el alumno o la alumna, un detalle amigo, una broma, una confidencia, una sonrisa, un elogio, demostrarle que estás a su lado y de su parte, que tu interés depende de sus intereses incluso cuando hay sermones o riñas” (p. 63). Se trata de acompañar a los alumnos, de colocarse en una posición de ayuda, de comprender sus problemas y necesidades para, a partir de ahí, ayudarles a crecer.

Enseñar, como recuerda Hargreaves (2003), no es sólo una práctica cognitiva e intelectual, sino también una práctica social y emocional: “Los buenos profesores comprenden plenamente que la enseñanza y el aprendizaje de éxito, tiene lugar cuando los docentes mantienen relaciones de atención y cuidado con sus alumnos, y cuando el alumnado está comprometido emocionalmente con su aprendizaje” (p. 76).

Con alumnos de Magisterio y con profesores en ejercicio trabajamos a partir de situaciones reales que hemos recogido de nuestra experiencia. Por ejemplo, planteando un caso como el sucedido con Paula, una alumna de 6º de Primaria a quien su tutora ha llamado por la mala actitud que está adoptando con su profesora de Inglés y su escaso compromiso con el estudio de esta materia, por lo que ella ha considerado un trato injusto y vejatorio. Veamos una parte de los elementos de la documentación que presentamos a nuestros estudiantes.

Paula: *“Esa tía es injusta y la tiene tomada conmigo. ¿Por qué me hace repetir el ejercicio cien veces?. No me dejó hablar para explicarle lo que había pasado. Ella sabe que yo estuve enferma y no asistí a la última clase de la semana pasada en la que mandó los deberes. ¿Por qué me hace copiar cien veces esta frase?”.*

En una primera fase, la tutora ha de practicar la “escucha activa”. Por ejemplo, interaccionando con la actitud que hemos explicado anteriormente y con preguntas como las que presentamos a continuación:

- 1.REPETIR:
  - “Entonces Paula, la profesora te mandó copiar cien veces la frase”
- 2.REFLEXIONAR Y REFLEJAR SENTIMIENTOS:
  - “Te molestó mucho que te mandara copiar cien veces la frase”.
  - “No entiendes por qué te hace copiar cien veces”.
- 3.CLARIFICAR:
  - ¿Por qué os mandó hacer copias a los que no trajisteis los deberes?.
- 4.MOSTRARSE NEUTRAL.
  - “Entiendo...”.
- 5.MOSTRAR INTERÉS.
  - “Cuéntame cómo fue...”.
- 6.SINTETIZAR.
  - *“Para ti, Paula, las razones que explican el castigo de la profesora son..., pero no entiendo qué tiene que ver María con esto...”.*

También, adaptando propuestas de Torrego y otros (2006) analizamos, discutimos y valoramos las consecuencias de otras posibles respuestas que inicialmente no favorecen mucho la comunicación como:

- SERMONEAR:
  - “Claro, Paula, si fueses responsable, cuando te incorporaste al centro...”.
- INFRAVALORAR IMPORTANCIA,;
  - “No te preocupes Paula, esto no tiene importancia...”.
- INSULTAR:
  - “Paula, eres demasiado susceptible, puntillosa, exigente con los profesores... Tienes que actuar con más inteligencia”.
- AMENAZAR:
  - “Mejor que hagas esto Paula, de lo contrario...”.
- INTERPRETAR:
  - *“En realidad lo que pretendes Paula es enfrentarte con la profesora y llamar la atención delante de tus compañeros”*

Es importante que los profesores desarrollen habilidades interpersonales para establecer lazos emocionales con y entre sus alumnos, que aprendan a acompañarlos, a situarse en una posición de ayuda, a ponerse en el lugar de los niños e imaginar qué harían si tuvieran que resolver los problemas y tareas que ellos han de afrontar. Pero no hemos de olvidar que los maestros ejercen influencia sobre sus alumnos en unas condiciones de desigualdad de poder y autoridad y en función de una determinada intencionalidad educativa. La relación es jerarquizada (debido por ejemplo a la diferencia de edades y de estatus —con poder para controlar, evaluar, sancionar—, o a las supuestas competencias superiores del maestro). Como señaló Postic (1982): “para que la autoridad del enseñante provenga únicamente de las relaciones interpersonales sería preciso que perteneciese al grupo de iguales” (p. 58). Los dilemas a los que se enfrentan los docentes no son únicamente de naturaleza intelectual y afectiva sino también moral como ha comentado por ejemplo Tom (1987). Hay que implicarse sin abusar del poder como recuerda Perrenoud (1999, p. 145).

Escudero (2006), inspirándose en distintas propuestas para la formación de profesores, elabora un marco para articular las competencias docentes con cuatro grandes ejes: ética de la justicia

y crítica sobre la educación (buena educación para todos); ética profesional (conocimientos y capacidades del docente); ética comunitaria democrática para el trabajo con otros colegas, las familias, la institución y la comunidad; y ética de una relación educativa, basada en el respeto, el cuidado, la responsabilidad y el amor. Sobre esta última, los procesos formativos han de incidir poderosamente para que los docentes puedan crear vínculos personales positivos que faciliten tanto el aprendizaje intelectual como vivencias en relación con valores y normas relevantes para la vida, conjugando ayuda, afecto y comprensión con exigencia de esfuerzo, constancia y responsabilidad. Creemos que los alumnos no rechazan a los profesores exigentes, siempre que éstos se coloquen en la posición de ayuda.

En nuestra opinión, es preciso trabajar con los futuros profesores en el análisis de esa “relación educativa” sin dejar de lado los aspectos menos comentados de la profesión, y ser muy prudentes para no desarrollar visiones excesivamente idealizadas o angelicales sobre el alumnado, el profesorado y sus relaciones. Hemos de hacerles conscientes de que la relación educativa moviliza aspectos ocultos de la personalidad. El trabajo de Allidière (2004), por ejemplo, nos sirve para comentar y discutir diferentes estilos de personalidad y analizar cómo cada uno de ellos condiciona los vínculos pedagógicos, incidiendo sobre el clima afectivo en el aula y la facilitación o perturbación del proceso de enseñanza-aprendizaje. No hemos de olvidar como apunta Perrenoud (1999, p. 144) que la seducción, cierta forma de manipulación, el chantaje afectivo, el sadismo, el amor y el odio, el gusto por el poder, el narcisismo, los miedos y las angustias no están ausentes de la relación pedagógica. Cuando trabajamos con futuros profesores en torno a su propia biografía escolar y también acerca de los motivos de su inclinación hacia la profesión docente, así como en el análisis de sus experiencias en las Prácticas Escolares, abordamos estas cuestiones. Como dijo Paulo Freire, no sólo enseñamos lo que sabemos sino también, y sobre todo, lo que somos.

En las instituciones universitarias hemos de analizar las estructuras y culturas propias de las escuelas en las que van a trabajar estos futuros profesores y fortalecerlos para afrontar las necesidades prácticas de la docencia y los múltiples dilemas que genera. La propuesta de Berlak y Berlak (1981) en torno a los dilemas es muy ilustrativa y ofrece interesantes oportunidades de debate en formación inicial. Por ejemplo: dilemas de control (entre ellos el niño como totalidad, como persona en todas las dimensiones, frente al niño como estudiante —desarrollo cognitivo e intelectual—); dilemas curriculares (por ejemplo: el alumno como persona —la relación entre el profesor y el alumno como relación entre seres humanos que comparten preocupaciones y necesidades comunes— frente al alumno como cliente —centrado en transacciones especializadas que se demandan para resolver necesidades concretas—) y dilemas sociales (por ejemplo: igual justicia para todos frente a aplicación de las normas según los casos; o reparto por igual de los recursos frente a reparto diferenciado).

Investigaciones que estamos realizando (véase por ejemplo Mota y Fuentes, 2007) en torno a las aportaciones de la formación inicial para la construcción de la identidad profesional de los maestros, nos alertan sobre las dificultades de la transición entre la formación inicial y las escuelas que mantienen una “gramática” resistente a las innovaciones propugnadas desde el ámbito universitario, provocando crisis de identidad en los docentes noveles y también, en ocasiones, sentimientos de culpabilidad.

Uno de los ámbitos más conflictivos para los profesores en prácticas de formación inicial y también para los profesores noveles, se relaciona con la disciplina y el orden en las aulas. Es

fundamental analizar con nuestros alumnos los diferentes enfoques teóricos en torno a la gestión del aula. Por ejemplo diferenciando entre: enfoque conductista (basado en la autoridad); humanista (con mucho énfasis en la “democracia” en la clase y en el centro); socio-cognitivo (aprendizaje social, motivación...), y constructivista (importancia del trabajo en grupo, habilidades sociales...). ¿Cómo responderíamos ante determinados incidentes si nos orientásemos en función de uno u otro enfoque?.

Si bien no es posible planificar una formación inicial para afrontar todas las situaciones conflictivas, la investigación permite conocer un conjunto de problemas que suelen darse entre los profesores noveles y también las dificultades de los alumnos en Prácticas, sobre los que conviene trabajar en formación inicial para desarrollar competencias. Podemos por tanto, trabajar para fortalecer a los futuros profesores y que se sientan más seguros para afrontar tareas docentes manteniendo un estado de equilibrio. Nosotros hemos trabajado con “incidentes críticos” (Fuentes, 2003) propios de aulas y centros de Educación Infantil con futuros profesores de esta especialidad en clases de Didáctica potenciando que aprendan a manejar estados internos, impulsos y recursos improductivos y fomentando valores como autocontrol y equilibrio personal. Reproducimos a continuación parte de un “incidente crítico” que analizamos con nuestro alumnado:

“María, la maestra de Educación Infantil de esta clase de veinte niños de cuatro años, está ayudando a los pequeños a terminar una ficha. Antonio, un niño que en la asamblea de la mañana habló mucho sobre un hermano que acaba de nacer, empieza a escupir a otro niño que tiene al lado. La profesora riñe alteradamente a Antonio. Cuando éste se aleja escupe de nuevo en el suelo. María le grita diciéndole que es un ‘cochino insoportable’. Antonio hace un gesto amenazante de levantar la mano. La profesora le dice: “Ni se te ocurra pegarme. Ahora vas a ver”.

El niño vuelve a escupir. María lo coge por el brazo, lo sienta con violencia en una silla aparte y lo castiga ordenándole que no se mueva de allí hasta que ella le dé permiso”.

En el estudio sobre “incidentes críticos” abordamos cuestiones como:

- a) Descripción de las conductas del alumnado y contexto.
- b) Valoración.
- c) Interpretación.
- d) Acción profesor (por ejemplo: castigo impuesto...).
- e) Argumentos/razones de la actuación.
- f) Efectos.
- g) Otras alternativas.

El análisis tanto individual como grupal nos permite relacionar las valoraciones, interpretaciones, argumentos y soluciones propuestas con teorías personales y teorías científicas en torno a las situaciones abordadas. El incidente que acabamos de describir podemos analizarlo, por ejemplo en relación con los diferentes enfoques teóricos sobre el estilo de gestión de clase que hemos presentado anteriormente: conductista; humanista; socio-cognitivo y constructivista.

También proponemos algunas técnicas que nos permitan “mantener la calma”, no actuar impulsivamente en situaciones conflictivas. No llega con aguantarse y hacer como que no pasa nada sino que es preciso activar y entrenar circuitos mentales que generan tranquilidad para lograr un comportamiento proactivo (es decir una acción deliberada y consciente cuyo objetivo es ser la causa

de un determinado acontecimiento o reacción), y no un comportamiento reactivo como el que ha tenido María. Se trata de prever reacciones ante determinados problemas aceptando, de todas formas, que el trabajo del profesor dentro del aula tiene un elevado grado de incertidumbre: no podemos prever con exactitud lo que va a suceder. Ello seguramente evitaría la situación en que se encuentran muchos alumnos cuando realizan las Prácticas, como declara una de las alumnas que cubrió el cuestionario en el apartado de comentario libre: “... *no tenía ni idea de qué hacer con los niños y mucho menos de CÓMO. ¿Tenemos que aprender todo eso sólo cuando estemos en el aula?. ¿No hay nada de eso que nos puedan enseñar en la Facultad?*” (203).

Abordar situaciones conflictivas prepara al alumnado para adaptarse a muy diversas circunstancias del aula, evitando una suerte de “idealización” que algunos denuncian tras duras experiencias en las prácticas en los centros: “... *los conocimientos teóricos siempre se estudian para supuestas clases ‘ideales’. Realizamos muchos trabajos que no sirven para nada, que no se adecúan a nuestro futuro laboral*” (426).

### **Habilidades interpersonales y ámbito del centro**

Poseer adecuadas habilidades interpersonales facilita el establecimiento de relaciones dialogantes y constructivas, establecer alianzas y complicidades y abordar de forma positiva la solución de los inevitables conflictos que surgen tanto en el aula como en el centro. Para ello, entre otras cosas, hay que aprender a manejar las emociones y los sentimientos, canalizar tensiones, temporalizar reacciones, etc. Goleman (2000) se refiere a la “inteligencia emocional” y destaca características como “motivarnos a nosotros mismos, perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y, por último —pero no, por ello, menos importante— la capacidad de empatizar y confiar en los demás” (p. 61). La inteligencia emocional juega un papel destacado en uno de los aspectos que consideramos más importantes en relación con las habilidades personales: la forma de abordar y resolver los conflictos. Aprender a tratar y resolver conflictos exige aprender a escuchar a los otros para hallar puntos de encuentro y avanzar en la resolución. Goleman (2000), destaca el trabajo de investigadores que van más allá de lo académico y cognitivo, y cita por ejemplo la propuesta de Salovey y Mayer (1990) que consideran cinco competencias fundamentales:

1. Conocimiento de las propias emociones: reconocer y entender las propias emociones, estados de ánimo e impulsos y los efectos sobre las demás personas. Una persona que desarrolla esta habilidad es capaz de confiar en sí misma y de hacer una evaluación realista de las propias fuerzas (fortalezas, debilidades, necesidades y motivaciones).
2. Capacidad de controlar las emociones, de forma que sean adecuadas al momento. Por ejemplo, la capacidad de tranquilizarse uno mismo, o desembarazarse de la ansiedad o la ira. Implica evitar juicios erróneos, contenerse, mantener normas de honestidad y permanecer abierto al cambio.
3. Capacidad de motivarse uno mismo y a los demás: supervisar y regular las propias emociones subordinándolas a un objetivo, es importante para mantener la atención, la motivación de logro y la creatividad. Implica optimismo, entusiasmo con el trabajo más allá de los intereses económicos o del prestigio social, iniciativa y compromiso con la organización.

4. Reconocimiento de las emociones ajenas: la empatía permite sintonizar con los demás reconociendo qué necesitan y qué quieren, tratar a los demás de acuerdo a sus reacciones emocionales ayudándoles a desarrollarse.
5. Control de las relaciones personales: habilidad para relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas, con pericia para establecer contactos, construir redes de relaciones, mediar en conflictos, establecer vínculos sociales, movilizar, ejercer influencia desarrollando tácticas interpersonales y trabajar en equipo.

Todas ellas importantes para cualquier persona en su relación con los demás manteniendo relaciones estrechas y constructivas en la línea de la colaboración a la que ya nos hemos referido y, sin duda, fundamentales para el profesorado responsable de crear contextos de relación adecuados en el aula con niños y niñas y participar en la generación de un ambiente positivo en el centro en su contacto con niños y adultos.

El análisis de conflictos en la formación inicial del profesorado, y también en formación en ejercicio para desarrollar competencias como las que estamos abordando (Fuentes, 2008), nos parece una actividad de enorme interés. En nuestras experiencias, sobre todo en las clases de Organización del Centro Escolar y abordando el nivel institucional, partimos de asumir que los conflictos son consustanciales con la vida del centro y que no se refieren únicamente a problemas de disciplina, sino que afectan al clima de convivencia generando malestar, además de reconocer que pueden ser motor de cambios para mejorar si se abordan adecuadamente.

Entre el profesorado entendemos que a nivel de centro pueden darse conflictos muy diversos en diferentes ámbitos: estructura organizativa (por ejemplo para conseguir recursos, o enfrentamientos y problemas derivados de la lucha por acceder a determinados cargos); estructura pedagógica (por desacuerdos en relación con valores o estrategias en relación con proyectos de centro); en las relaciones internas (enfrentamientos entre profesorado por falta de compromiso de algunos en tareas colectivas o entre docentes de diferentes etapas); relaciones externas (por ejemplo problemas con padres y madres).

Los análisis nos llevan a destacar las diferentes estrategias que se pueden seguir ante un conflicto. Por ejemplo:

- Evitación (perder-perder).
- Imposición (ganar-perder).
- Acomodación (perder-ganar).
- Cooperación (ganar-ganar).

El trabajo sobre los conflictos en el marco de procesos de mediación nos permite destacar la importancia de desarrollar habilidades de empatía, apertura y comprensión abordando técnicas como la “escucha activa” ya comentada, o “pensar en paralelo” (De Bono, 1995) para facilitar la expresión constructiva, la comunicación eficaz y clara sin malas interpretaciones en un proceso que estructuramos en cinco grandes fases:

1. Preparación del encuentro entre las partes en conflicto.
2. Contar los hechos en relación con el conflicto y expresar sentimientos para clarificar el problema.
3. Trabajar en la búsqueda de opciones de acuerdo.

## 4. Acuerdo

## 5. Seguimiento del acuerdo.

A nivel de centro y en relación con el desarrollo de la competencia que estamos abordando, conviene trabajar en materias como Organización del Centro Escolar conceptos como “clima social del centro” (metáfora psicológica). El clima de centro está en función de las relaciones humanas, de las interacciones entre los individuos (positivas/negativas), de la percepción por ejemplo del grado de confianza / suspicacia, cooperación / competición, satisfacción / insatisfacción, estrés / relajación, gratificación / frustración, etc. Brunet (1987), establece dos dimensiones del clima de trabajo en las organizaciones (estructura y proceso organizacional) y diferencia entre clima “autoritario” (paternal o explotador), “consultivo” y de “participación de grupo”. El análisis del clima social de la propia facultad y de las escuelas en las que realizan sus Prácticas Escolares son actividades relevantes, junto con la forma de resolver los conflictos en las organizaciones que nosotros trabajamos a partir del estudio de casos (Fuentes, 2008).

No olvidemos que el clima “positivo”, “agradable”, de “disfrute”, de “felicidad”, tiene mucho que ver con la forma de resolver los conflictos: anticipando situaciones tensas, gestionándolos de forma que todos ganen..., actuando de forma que se refuercen las normas establecidas y pactadas, pero con flexibilidad ante las razones y el contexto cambiante, y con un tipo de comunicación empática, abierta y honesta. Hemos de aceptar que el conflicto (una situación en la que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones y deseos o necesidades son incompatibles o, cuando menos, se perciben como incompatibles), es consustancial con la vida del centro y que las emociones y sentimientos de los protagonistas juegan un papel importante.

El análisis que hagamos con los futuros profesores no ha de obviar las cuestiones teóricas. Por ello y a nivel de centros escolares, además de discutir sobre casos concretos y debatir sobre la forma de actuar en diferentes situaciones trabajando estrategias y técnicas específicas, establecemos relaciones con enfoques teóricos como los que exponen Bolman y Dean (1984, 1987): modelo “estructural” (que enfatiza los roles y las relaciones formales, la estructura, los objetivos y la tecnología); modelo de “recursos humanos” (que destaca la importancia de las personas trabajando en la organización, con sus perspectivas y necesidades); modelo “político” (centrado en los temas de poder, influencia, conflicto y distribución de recursos), o modelo “cultural” (centrado en las percepciones sociales, la cultura y los valores comunes), subrayando las diferencias entre uno y otro en relación con los conflictos:

- Estructural: mantener con la disciplina los objetivos de la organización disponiendo de autoridades que resuelvan los conflictos.
- Recursos humanos: énfasis en desarrollar relaciones disponiendo de individuos que afronten los conflictos.
- Político: el conflicto como un espacio para desarrollar el poder o para regatear, forzar o manipular, para conseguir vencer.
- Cultural: conflicto para desarrollar valores compartidos y de usarlo para negociar significados.

Pero también estudiamos situaciones conflictivas a través del trabajo con casos que los futuros profesores analizan y resuelven, practicando estrategias diversas como la mediación, y sirvién-



dose de técnicas como “los seis sombreros” (De Bono, 1995), que potencia el descentramiento, al obligar a los participantes a adoptar sucesivamente seis puntos de vista o actitudes diferentes ante una situación sometida a su consideración.

#### **IV. COMPETENCIA: TRABAJO EN EQUIPO**

##### **Características del trabajo en equipo.**

Una de las condiciones para que pueda desarrollarse el trabajo en equipo es que los integrantes del mismo posean las habilidades de intercambio interpersonal y en grupo necesarias para facilitar un auténtico trabajo cooperativo, construyendo normas compartidas y estableciendo adecuados lazos emocionales, relaciones de confianza y clima positivo. Ser capaces de relativizar algunas discrepancias, criticar las ideas y no a las personas, y en ocasiones cambiar de opinión a la luz de evidencias y argumentos son también habilidades facilitadores de la cooperación, junto con la competencia para afrontar de forma constructiva los conflictos que vayan surgiendo. En el apartado anterior nos hemos referido a algunas de estas habilidades, destacando la empatía y las relaciones sociales como elementos destacados.

El trabajo en equipo implica, además, perseguir metas similares o complementarias aglutinando intereses diversos y compartir recursos y conocimientos, responsabilizándose cada miembro de realizar las tareas que le correspondan según el método adoptado y el grupo de lograr los objetivos acordados. El equipo ha de realizar también una evaluación conjunta tanto de procesos y relaciones entre los integrantes del grupo, como de resultados.

El “trabajo en equipo” es una competencia genérica destacada en la formación integral de cualquier estudiante, y muy valorada en los entornos laborales (por ejemplo, es requerida en dos de cada tres demandas de puestos de trabajo con cierto nivel de responsabilidad). Sin embargo, algunas investigaciones en nuestro contexto desvelan carencias formativas de nuestros licenciados. Por ejemplo, en un estudio reciente del Observatorio Ocupacional de la Universidad de A Coruña realizado a través de encuestas a trabajadores licenciados en letras y a sus jefes, destaca que en opinión de ambos grupos de encuestados, los licenciados salen de la Universidad sobre todo sin la adecuada preparación para “trabajar en equipo”, carencia más destacada por los primeros junto a dominio de idiomas y de nuevas tecnologías, y por los segundos junto a carecer de “cultura empresarial”.

##### **Importancia del trabajo en equipo y formación**

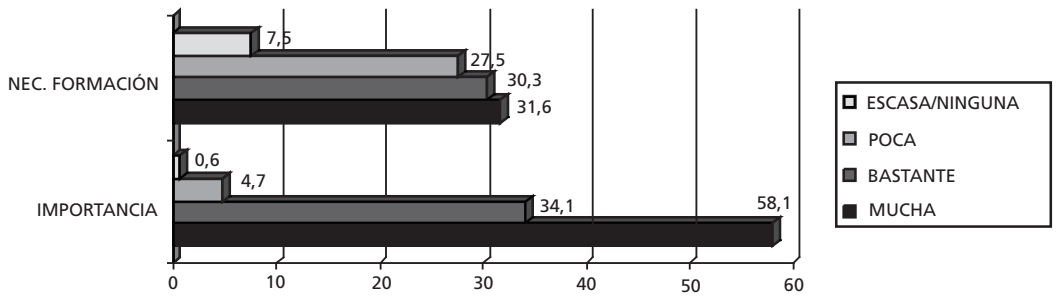
¿Adjudica una gran importancia el alumnado de Magisterio a la competencia “trabajar en equipo”? La respuesta es afirmativa como podemos apreciar al observar la Tabla 3 y el Gráfico 4. Los datos no dejan lugar a dudas: el 92,2% se sitúa en la zona alta (con un significativo 58,1% en el grado más alto de la escala, y un 34,1% en “bastante”), frente a sólo un 5,3% en la zona baja, con una media de 3,61, la más alta del conjunto de las competencias estudiadas, junto con “Formación cultural general” que tiene el mismo valor medio.

Sin embargo, para el alumnado de Magisterio no es especialmente destacable la necesidad de formación comparándola con otras competencias (la media es de 2,80), aunque a nuestro entender sí tiene relevancia dicha necesidad por cuanto el 61,9% se sitúa en la zona alta con un reparto bastante equitativo en los dos grados de la misma (31,6% “muchísima” necesidad y 30,3% “bastante”), y el 35% en la zona baja (27,5% “poca” y 7,5% “ninguna”).

Tabla 3: Importancia y necesidad de formación en relación con “Trabajo en equipo”.

	IMPORTANCIA N (%)				NECESIDAD DE FORMACIÓN N (%)					
	ESCASA	POCA	BASTANTE	MUCHA	Media	NINGUNA	POCA	BASTANTE	MUCHA	Media
49) Trabajo en equipo.	2 (0,6)	15 (4,7)	109 (34,1)	186 (58,1)	3,61	24 (7,5)	88 (27,5)	97 (30,3)	101 (31,6)	2,80

Gráfico 4: Importancia y necesidad de formación en relación con “Trabajar en equipo”.



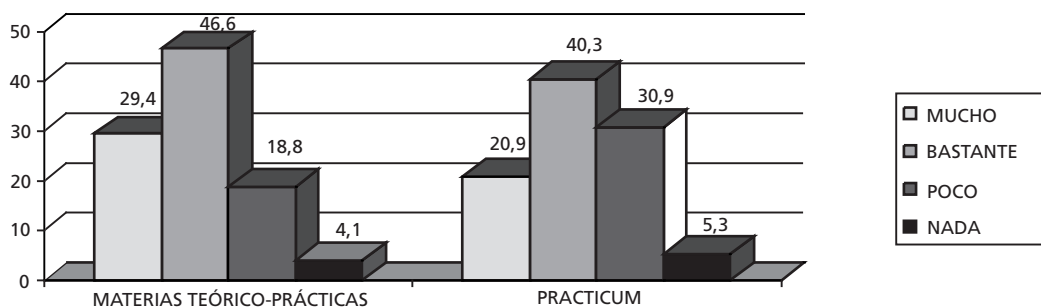
Es interesante poner en relación estos datos con los que hemos obtenido en la misma investigación preguntándoles a los estudiantes de Magisterio por la aportación del conjunto de las Materias Teórico-Prácticas por un lado y del Practicum por otro y que hemos comentado en otro trabajo anterior (Fuentes, González Sanmamed y Raposo, 2006). Uno de los ítems en el que preguntamos sobre competencias específicas del maestro alude a la “colaboración”: “capacidad para trabajar en equipo” con el fin de mejorar la actividad profesional, “compartiendo saberes y experiencias”. Los datos aparecen en el Gráfico 5 y en la Tabla 4. En este caso las Materias Teórico-Prácticas son valoradas más positivamente que el Practicum con puntuaciones elevadas: 76% zona “alta” frente a 22,9% en zona “baja”.

Para el Practicum, el balance también es positivo: 61,2% zona “alta”, frente a 36,2% zona “baja”. Entendemos que este dato resulta significativo: el alumnado opina que desarrollan más la capacidad de trabajar en equipo a través de las materias cursadas en la Universidad que en sus experiencias de campo en las escuelas.

Tabla 4: Aportaciones de las Materias Teórico-Prácticas y del Practicum a la “Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias”

	MATERIAS TEÓRICO-PRÁCTICAS N (%)					PRACTICUM N (%)				
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	Media	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	Media
26) Capacidad para trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias.	13 (4,1)	60 (18,8)	149 (46,6)	94 (29,4)	2,99	17 (5,3)	99 (30,9)	129 (40,3)	67 (20,9)	2,72

Gráfico 5: Formación sobre la capacidad específica para “Trabajar en equipo con los compañeros como condición necesaria para la mejora de su actividad profesional, compartiendo saberes y experiencias”.



Seguramente las valoraciones tengan mucho que ver con el tipo de trabajos “en equipo” que han de realizar en la Universidad, mientras que en sus experiencias de Practicum suelen concentrarse en el aula con su tutor, con escasos intercambios con otros compañeros en Prácticas, o con colegas del profesor tutor. También la cultura del individualismo u otro tipo de culturas profesionales alejadas de la colaboración auténtica (Hargreaves, 1996), y presentes en muchos centros, pueden pesar en la experiencia de los futuros profesores e influir en sus valoraciones.

### El trabajo en equipo: entre la realidad y el deseo.

Es importante que el alumnado de Magisterio conozca y analice las características más sobresalientes de la cultura docente más asentada, y no únicamente de la deseable o la que pretende potenciar la Administración educativa, deteniéndose en las resistencias, obstáculos, contradicciones, ventajas y problemas más habituales en relación con las culturas colaborativas. Como hemos escrito en otro lugar: “Si nos referimos fundamentalmente al trabajo del profesorado que imparte docencia en etapas previas a la Universidad, las investigaciones destacan que la mayor parte del tiempo dedicado al trabajo transcurre en un aula en la que interactúa con el alumnado, pero no con otros profesores u otros adultos. Hay escaso apoyo interpersonal y soledad profesional, con pocos espacios o tiempos de trabajo en común. Esto impide que los docentes puedan proporcionarse ‘feedback’ unos a otros y que se ‘fragmenten las relaciones profesionales’ (Andy Hargreaves, 1995,1996), por lo que autores como David Hargreaves (1982 y Rosenholtz (1989) afirman que se promueve una autonomía irresponsable y aislada de la crítica directa. En la Universidad creo que predomina un fuerte individualismo competitivo y una notable fragmentación curricular” (Fuentes, 2003, p. 35).

Sin embargo, también hay centros en los que el trabajo en equipo está muy desarrollado. Como nos cuenta el maestro Jaime Cela, haciéndose eco de las quejas de compañeros desesperados en su experiencia profesional por no poder colaborar con otros colegas: “A lo largo de mi vida profesional siempre he podido entenderme con los compañeros y compañeras de trabajo, siempre me he topado con gente capaz de encontrar unos mínimos puntos comunes para llevar un proyecto adelante. He sido muy afortunado (...). El respeto mutuo facilita nuestra tarea. Nuestras discusiones son muy intensas, porque todos tenemos un criterio que defender y, con frecuencia, muy firme. Pero siempre sabemos llegar a un acuerdo” (Cela y Palou, 1994, p. 68).

Desde las instituciones de formación inicial del profesorado hemos de procurar que nuestro alumnado no se socialice acríticamente en ciertos patrones de actuación que no favorecen el fomento del trabajo en equipo en los centros. En las Prácticas Escolares independientemente de la presencia o no de un auténtico trabajo colaborativo en las escuelas, el alumnado no suele asistir a reuniones de profesores, lo que supone una laguna destacada en su observación y análisis de la realidad y en el desarrollo de competencias como las que estamos abordando en este trabajo. Es importante que conozcan experiencias de centros en los que se promueven proyectos compartidos, y las estructuras organizativas están pensadas para que dichos proyectos puedan hacerse realidad generando espacios y tiempos adecuados. Aquellos alumnos que tienen la suerte de realizar sus prácticas en centros con estas características y que no sólo pueden conocer directamente experiencias de trabajo en equipo, sino participar en el desarrollo de proyectos innovadores, son los que muestran mayor entusiasmo por la docencia y el trabajo en equipo, además de desarrollar competencias docentes para una auténtica colaboración.

En este sentido, conviene potenciar la colaboración entre Universidades y escuelas para impulsar también proyectos de colaboración, por ejemplo en torno al diseño y experimentación de materiales curriculares. Hay que convencer a los futuros profesores de que la colaboración es un valor profesional de primera magnitud y trabajar intensamente en las competencias asociadas como elaborar proyectos de equipo o participar y dirigir reuniones de trabajo y resolver conflictos como los que hemos citado en páginas anteriores.

Las elevadas exigencias al maestro en razón de las funciones que se le adjudican en los documentos normativos y el reto de una buena educación para todos, requieren un profesor equilibrado y capaz de trabajar en equipo para hacer frente a la complejidad de la tarea en un mundo también cada vez más complejo, lleno de incertidumbre y en el que los cambios de toda índole se suceden a vertiginosa velocidad. Pero además, en la actualidad, la evolución de la escuela hace más necesario que nunca el trabajo en equipo de los maestros: necesidad de proyectos compartidos entre los diversos maestros que atienden a un mismo grupo y con agentes externos a la escuela (maestros especialistas, orientador, etc.), de coordinación entre profesores de distintos niveles y etapas para facilitar las transiciones (por ejemplo de Infantil a Primaria), colaboración con los padres, etc.

Las culturas profesionales predominantes en las escuelas no son las más propicias para apoyar al maestro. Aprender a mantener buenas relaciones interpersonales y a compartir con colegas el devenir de la vida docente nos parecen necesarias para persistir y no desmoralizarse. La Ley Orgánica de Educación establece en su ya citado artículo 91 que todo el amplio conjunto de funciones que ha de desarrollar el profesorado (planificación, enseñanza, tutoría, coordinación de actividades, evaluación, etc.) se realicen “bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”.

El trabajo en equipo, pues, aparece como una competencia genérica, pero vemos que en un documento normativo del más alto rango a nivel profesional docente, se establece como “principio” para el desarrollo de todas las demás funciones. En diversas propuestas para la formación inicial también se destaca dicha competencia. Por ejemplo en el marco general propuesto por Escudero (2006) ya comentado en este trabajo, la “ética comunitaria democrática” para el trabajo con los colegas, la institución, las familias y la comunidad concreta algunas competencias ligadas a esta dimensión: “trabajar con otros, embarcarse en actuaciones de crítica constructiva, diseñar proyectos conjuntos, seguir su devenir, analizar y valorar sus resultados a la luz de los valores y principios de

una buena educación para todos, aprender de otros y con otros sosteniendo dinámicas orientadas a la mejora permanente” (p. 42).

Insistimos en la importancia de fomentar actividades que favorezcan el desarrollo de la competencia de “trabajar en grupo” en el proceso formativo como maestros y en los diferentes espacios formativos (tanto en las clases, seminarios y talleres en la Universidad) como en las experiencias en los centros de Infantil y Primaria. Ello implica, por ejemplo, comprometerse en aportar ideas al grupo, desarrollar tareas, cumplir plazos, asumir objetivos comunes, preocuparse por el buen clima dentro del grupo y estar dispuesto a asumir la organización del mismo, también aportando iniciativas y movilizándolo a los demás.

Aprender a compartir, a discutir el quehacer cotidiano en las aulas, a trabajar en equipo es una competencia fundamental para superar los sinsabores y el desgaste del trabajo docente. Un desgaste, un “queme” para el que, como afirman Jaume Cela y Juli Palou, dos expertos y dinámicos maestros: “el mejor antídoto es huir de las retóricas, sentarse alrededor de una mesa con los otros maestros y atreverse a hablar de algunas cosas que se encuentran por encima de todos los ejercicios de comprensión lectora, por encima de la necesidad de coordinar el cuerpo, de la importancia de relacionar las matemáticas con la vida. Hay que aprender a hablar en grupo de la experiencia cotidiana que supone vivir cada día en el aula con tantas miradas, con tantas voces. Hay que saber hacer explícito de qué manera esta experiencia concreta afecta a nuestra manera de ser y de hacer, las dudas e incertezas que genera en nosotros, los interrogantes que nos abre” (Cela y Palou, 2005, p. 55). Trabajar en equipo “y saber encontrar tu papel al lado de los demás es primordial (...). Cuando sabes que actúas junto con otros, los problemas se debilitan (...) Aunque somos muy distintos, encontramos siempre la manera de caminar juntos hacia un mismo objetivo” (Cela y Palou, 2004, p. 69).

En la formación inicial de profesores pueden desarrollarse muchas actividades que propicien el desarrollo de esta competencia genérica poniéndola en relación con otras competencias específicas: planificar en equipo proyectos y unidades didácticas, observación mutua de clases y análisis de la docencia, participar en proyectos con profesores tutores de los centros escolares en colaboración con profesores de la Universidad, etc. (véase por ejemplo el programa de Prácticas y experiencias desarrolladas en González Sanmamed y Fuentes, 1994; o experiencias en centros escolares por profesores de Primaria y que implican un elevado nivel de colaboración para mejorar la práctica de aula en Fuentes, 2003b).

## V. CONCLUSIONES

El análisis de la función docente pone de manifiesto la importancia de las competencias que hemos abordado. La concepción de la enseñanza que mantenemos entendida como una acción de comunicación en la que el maestro ha de ayudar, y estimular en un clima positivo de confianza, acogida, seguridad y bienestar para que el alumno pueda probar y equivocarse, tiene una de sus claves en las habilidades interpersonales del docente.

Sin embargo, llama la atención que para esta competencia la valoración del alumnado de Magisterio no haya sido mucho más contundente en relación con su importancia, cuando desde la perspectiva que defendemos es fundamental atender a las necesidades, dificultades y demandas del alumnado tanto de Infantil como de Primaria, por lo que procede considerar y desarrollar en alto grado esta competencia.

Bien es cierto, que dicha competencia genérica, como hemos comentado, se refiere en lo concerniente al trabajo profesional docente, tanto al ámbito de las relaciones con el alumnado como a aquéllas que se mantienen con adultos (colegas, padres, etc.). De todas formas, sea en el ámbito del aula o del centro, su importancia es máxima como ya hemos resaltado, por lo que no deja de sorprender que sólo 36,6% le adjudique la mayor importancia. Por otra parte la necesidad de formación percibida por los futuros profesores es importante.

Estos datos son significativos junto con los relativos a las aportaciones de las diferentes materias, destacando ese 38,1% en la zona baja en cuanto a la aportación de las Materias Teórico-Prácticas para gestionar el aula y configurar un clima propicio, por lo que es preciso hacer un mayor esfuerzo formativo tanto de sensibilización hacia la importancia de las habilidades interpersonales, como de capacitación docente en los aspectos comentados.

En contraste, el alumnado de Magisterio sí parece muy sensibilizado ante la importancia del “trabajo en equipo”, lo que resulta reconfortante si tenemos en cuenta los retos actuales del profesorado y las recomendaciones de los expertos en torno a la necesidad de desarrollar el pensamiento sistémico y la colaboración entre profesores para responder a los mismos. Sin embargo, hay que atender a las necesidades de formación de un porcentaje importante de los futuros maestros, sobre todo si tenemos en cuenta que ellos mismos no destacan la aportación del Practicum, lo que nos lleva a pensar que el proceso de socialización que viven en las escuelas no es el más propicio para desarrollar los compromisos con el trabajo colaborativo.

Es fundamental que en los procesos formativos de profesores se establezcan mecanismos que permitan a los propios alumnos de Magisterio ser conscientes de los puntos débiles y fuertes en relación con el desarrollo de competencias. Ello implica trabajar con situaciones-problema que exijan movilizar tanto conocimientos declarativos (saber qué), procedimentales (saber cómo respondiendo a determinadas pautas) y condicionales (saber cuándo es conveniente desarrollar una determinada acción y por qué). El proyecto formativo de la Universidad ha de reflejar una concepción de buena enseñanza y de buena organización, en cuyo marco cada futuro profesor pueda ir construyendo su propio estilo articulando experiencias y teorías. Ello requiere, entre otras cosas, una fuerte colaboración Universidad-Escuela hoy en día todavía muy deficitaria, y también un elevado compromiso de los profesores universitarios con la formación docente ligando investigación en relación con la formación de profesores y docencia en dicho ámbito, para lograr formar maestros capaces de responder al reto de una buena educación para todos.

### Referencias bibliográficas

- ALLIDIÈRE, N. (2004):** *El vínculo profesor-alumno*. Buenos Aires, Biblos.
- ANECA (2004):** *El Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio*. Vol. I y II. [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)
- BERLAK, A. y BERLAK, H. (1981):** *Dilemmas of Schooling: teaching and social change*. Londres, Methuen.
- BOLMAN, L.G. y DEAL, T.E. (1984):** *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BONO, E. DE (1995):** *El pensamiento paralelo*. Barcelona, Paidós.
- BRUNET, L. (1987):** *El Clima de trabajo en las organizaciones*. Méjico, Trillas.

- CELA, J. y PALOU, J. (1994)** *Con voz de maestro. Un epistolario sobre la experiencia docente*. Madrid, Celeste.
- CELA, J. y PALOU, J. (2005)**: *Carta a los nuevos maestros*. Barcelona, Paidós.
- ESCUADERO, J. M. (2006)**: La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación. En ESCUDERO, J.M. y LUIS GÓMEZ, A. (Eds.): *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, pp. 21-51.
- FUENTES, E. (1998)**: *Aprendiendo a enseñar Historia*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- FUENTES, E. (2003a)**: Culturas profesionales en la enseñanza y desarrollo profesional de los docentes. *Padres y Maestros*, 279, pp. 34-39.
- FUENTES, E. (2003b)**: Supervisión clínica y colaboración entre profesores. *Padres y Maestros*, 280, pp. 35-39.
- FUENTES, E. (2008)**: *Comprender as organizacións escolares e liderar un proxecto común de mellora do centro. Módulo II: Convivencia, conflito e mediación nos centros escolares*. Cefore de A Coruña da Consellería de Educación da Xunta de Galicia. Documento policopiado.
- FUENTES, E.; GONZÁLEZ SANMAMED, M. y RAPOSO, M. (2006)**: Formación inicial de maestros y desarrollo de competencias organizativas: la perspectiva de los futuros docentes. En *Actas XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Universidad de Oviedo (disponible en CD- ROM).
- FURMAN, G.C. (2004)**: The ethic of community. *Journal of Educational Administration*, 42 (2), pp. 215-235.
- GOLEMAN, D. (2000)**: *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.
- GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (2003)**: *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1994)**: *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. A Coruña, Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. (1994)**: *Las Prácticas en la formación del profesorado: análisis y propuestas*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Lugo.
- HARGREAVES, A. (1996)**: *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid, Morata.
- HARGREAVES, A. (2003)**: *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Octaedro.
- MOTA, C. y FUENTES, E. (2007)**: Aportações da formação inicial para a construção da identidade profissional dos educadores de infância. En *Actas IX Symposium Internacional sobre Prácticas y Prácticas en empresas en la formación universitaria*. Santiago, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago, pp. 943-950.
- PERRENOUD, Ph. (1999)**: *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF.
- POSTIC, M. (1982)**: *La relación educativa*. Madrid, Narcea.
- RUDDUCK, J. y FLUTTER, J. (2007)**: *Cómo mejorar tu centro dando la voz al alumnado*. Madrid, Morata.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, S. (1998)**: La utopía de lo cotidiano. *Cuadernos de Pedagogía*, 266, pp. 62-66.

- TOM, A.R. (1987):** Replacing Pedagogical Knowledge with Pedagogical Questions. En SMYTH, J. (Ed.): *Educating Teachers. Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*. Barcombe, Lewes, The Falmer Press, pp. 9-17.
- TORREGO, J.C. (Coord.):** *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona, Graó.