

“QUIERO ENSEÑAR..., ¿ME ENSEÑAS?”. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES DURANTE EL PERÍODO DE PRÁCTICUM EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRO EE

Ramona Ribes Castells, M. Jesús Agulló Morera, Jordi Corduras Rodríguez,
Gloria Jové Monclus, M. A. Marsellés Vidal y M. Joseph Valls Gabernet
Departamento de Pedagogía y Psicología
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Lleida

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar la revisión realizado por un grupo de tutores sobre el desarrollo de competencias profesionales durante el período de prácticum en la formación inicial del Maestro de Educación Especial. La revisión contempla el análisis del período de prácticum como un espacio particularmente óptimo para el desarrollo de competencias personales. A partir de un currículum general de competencias personales se plantean, en el marco de una acción transversal a lo largo del plan de estudios, aquellas competencias que se consideran imprescindibles para el desarrollo de unas buenas prácticas en la línea de procurar, como futuros maestros de EE, una atención a la diversidad del alumnado desde la educación inclusiva. Por último, se subraya como estrategia básica para el desarrollo de competencias personales, la necesidad de dar coherencia a la figura del tutor de prácticum como modelo humano pedagógico que sea capaz de crear un clima social en el aula de acuerdo con aquellas competencias que queremos potenciar en el alumnado.

Abstract

The purpose of this article is to present a tutors group review about the development of professional competences during the practical training in the initial formation of special education teachers. The review shows the analysis of the practical training period as a very good moment for the development of personal competences.

Starting from a general curriculum of personal competences it shows, in the frame of a crosscurricular action during the studies, those competences considered essential for the good development of the practical training, in order to provide, as future special education teachers, attention to the student diversity in the inclusion education.

Finally, the need to give coherence to the role of practical tutors as a human pedagogical model is emphasized as a basic strategy for the development of personal competences. This practical tutor will be able to create a social climate in the classroom, in relation to those competences we want students to improve.

1. LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO

Puede definirse una competencia como una combinación dinámica de atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñar, en este caso, una profesión. Trasladado este concepto a la educación implica definir los resultados de aprendizaje de un determinado programa de estudio, es decir, las capacidades que los alumnos deben adquirir como consecuencia del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cloquell, 2004).

La persona competente a nivel profesional es definida por Bunk (1994) como la persona que dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas de forma autónoma y flexible y está capacitada para colaborar en su entorno profesional y en la organización

del trabajo. Pensamos desde una dimensión profesionalizadora, en favorecer el desarrollo integral de la persona, es decir, su desarrollo cognitivo y socioemocional formando personas en unas competencias básicas. Así pues, la opción profesionalizadora en la formación del profesorado se refiere a un proceso de desarrollo profesional de adquisición de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, en definitiva, un proceso por el cual alguien aprende a enseñar (Marcelo, 1994).

En cuanto a la tipología de competencias profesionales, Bunk (1994) propone diferenciar las competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales. Esta clasificación se relaciona directamente con los cuatro aprendizajes o saberes propuestos por Delors (1996) –saber, saber hacer, saber estar y saber ser–. En la tabla 1 se visualiza la correspondencia conceptual entre las competencias y aprendizajes de los dos autores.

Estas competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales han de concretarse en cada profesión a partir de su

Tabla 1. Cuadro comparativo sobre tipologías de competencias y aprendizajes.

<i>Competencias (Bunk, 1994)</i>	<i>Aprendizajes (Delors, 1996)</i>
Técnicas: relacionadas con el hecho de poseer y desarrollar conocimientos profesionales	Aprender a conocer (saber) para comprender
Metodológicas: aplicación de los conocimientos a situaciones educativas	Aprender a hacer (saber hacer) para poder influir sobre el entorno
Participativas: relacionadas con los recursos para el trabajo en y con el grupo	Aprender a vivir juntos (saber estar) para participar y cooperar con el otro
Personales: relacionadas con los recursos personales para afrontar retos profesionales	Aprender a ser (saber ser) a vivir en primera persona

perfil profesional. En el caso del maestro, estamos de acuerdo en partir de un perfil con los siguientes parámetros (Aneca, 2004): a) organizador de la interacción de cada alumno con el objeto de conocimiento, b) mediador para que la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada alumno en un trabajo cooperativo, c) capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior de la escuela, d) capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante y e) capaz de ejercer funciones de tutoría, orientación de los alumnos y evaluación de sus aprendizajes.

2. EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL PRÁCTICUM DE LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS (EDUCACIÓN ESPECIAL) DE LA UDL

A partir de los presupuestos anteriores, el grupo de trabajo se centró en la asignatura del prácticum como momento óptimo para el desarrollo de unas determinadas competencias profesionales ligadas a la realidad sociolaboral.

Concebimos el prácticum en la titulación de maestro especialidad Educación Especial como un conjunto integrado de tareas de iniciación profesional desarrolladas en centros y servicios educativos. Podríamos definir estas tareas como las actividades sistematizadas en el que participan alumnos y tutores de la universidad y de los centros colaboradores. El prácticum tiene por tanto como objetivo general dar a conocer

al estudiante el ámbito de intervención del maestro en Educación Especial e iniciarle en el ejercicio de las tareas profesionales que le son atribuidas. Como objetivos concretos se pretende desarrollar en los estudiantes: a) conocer la organización y funcionamiento de un centro educativo, b) observar el desarrollo de las funciones de los diferentes profesionales de la educación y en concreto, del maestro de Educación Especial desde la perspectiva de la inclusión, c) favorecer la reflexión teórico-práctica ligada a los procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan como referencia la escuela para todos, d) iniciarse en las diferentes metodologías y estrategias propias de su rol en y con la comunidad educativa (familias, maestros, alumnos) y e) desarrollar las actitudes necesarias para el desarrollo óptimo de su profesión. Para mayor información sobre la organización del prácticum remitimos el lector a la consulta del documento “les pratiques a la titulació de mestre d’Educació Especial” que hemos elaborado el grupo de tutores (Jové *et al.*, 2004).

En este punto nos parece interesante para el lector detallar brevemente tanto los referentes conceptuales como las competencias profesionales que nos sirven para enmarcar el desarrollo organizativo y metodológico de nuestro prácticum. Los referentes conceptuales se sintetizan en seis ideas clave: a) la atención a la diversidad del alumnado en el marco de una escuela inclusiva, b) la concepción del estudiante como constructor de su propio aprendizaje, c) la investigación en la acción como cultura de mejora en la vida escolar: el estudiante es un práctico reflexivo y crítico, d) el principio de personalización; el estudiante y su estilo de aprendizaje, la orientación desde la acción tutorial, e) la perspectiva colaborativa y de

trabajo en equipo. Las prácticas como punto de encuentro universidad-estudiantes-centros educativos y f) la interdisciplinariedad en la tutorización del prácticum.

El consenso del grupo sobre estos seis referentes conceptuales o ideas clave sirvió

de base para marcar, de todas las competencias profesionales a tener en cuenta en la formación inicial del maestro EE, un total de doce competencias que pensamos eran particularmente propicias para su desarrollo en un contexto práctico (Tabla 2). Las cinco

Tabla 2. Competencias profesionales que guían el prácticum de Magisterio, Educación Especial.

<i>Competencias técnicas y metodológicas</i>
<p>Observar en diferentes situaciones de la vida del centro. El alumno ha de describir, justificar, analizar y reflexionar lo observado manejando marcos conceptuales y justificaciones psicopedagógicas.</p> <p>Buscar y manejar la información necesaria. Esta competencia incluye el recoger información verbal y/o escrita en relación al aspecto que interesa, sintetizando, distinguiendo cual es la relevante de la irrelevante e integrándola para ayudarnos a elaborar hipótesis que nos permitan planificar la acción.</p> <p>Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje. Esta competencia corresponde a la situación preactiva del proceso. Para ello es necesario conocer las capacidades, competencias y actitudes del alumno o grupo de alumnos. Ha de conocerse la materia, priorizar objetivos y planificar actividades desde el marco constructivista.</p> <p>Reconducir situaciones respecto a lo previamente diseñado ya sea una actividad, una conversación. Sería la capacidad de adaptarse y ser flexible con nuestros planteamientos para ser el máximo eficaces desde el punto educativo</p> <p>Saber evaluar los procesos de e-a que desarrollamos, las competencias de los alumnos, los materiales, a nosotros mismos, etcétera.</p> <p>Competencias personales y participativas</p> <p>Competencias sociales para la comunicación con los alumnos. El practicante ha de desarrollar estilos asertivos y democráticos en la relación con los alumnos.</p> <p>Competencias sociales para la coordinación en el trabajo en equipo interdisciplinar. El alumno ha de desarrollar habilidades comunicativas asertivas en la relación con los otros adultos, profesionales, familiares...</p> <p>Toma de decisiones en el desarrollo del prácticum. El alumno ha de decidir que actuaciones quiere desarrollar en el tiempo que está establecido y ha de actuar en consecuencia.</p> <p>Desarrollar estrategias para minimizar las limitaciones propias. El prácticum ha de servir para que el alumno tome conciencia de sus puntos fuertes y débiles como persona y futuro profesional como paso previo para intentar desarrollar las estrategias necesarias para optimizarlos o minimizarlos</p> <p>Reafirmar los intereses y motivaciones profesionales. El alumno ha de tomar conciencia de sus expectativas previas a nivel profesional para analizar si se adecuan o no a la realidad</p> <p>Actuar según los valores profesionales. El alumno ha de respetar la diversidad y privacidad tanto del alumnado como de sus familias y ha de saber situarse en su rol de practicante.</p> <p>Reflexionar desde la crítica constructiva sobre las propias actuaciones y las de los otros. Tomar conciencia de las emociones como determinantes de nuestras actuaciones y las de los otros como paso previo a su regulación y por tanto, modificaciones de las actuaciones</p>

primeras corresponden a competencias técnicas y metodológicas y las siete restantes a competencias personales y participativas.

Uno de los aspectos que creímos importante consensuar todos los tutores de prácticum fue disponer de unos criterios

comunes para poder evaluar tanto nosotros como el propio alumno si este había desarrollado las competencias profesionales que nos habíamos marcado como objetivo. En la tabla 3 presentamos algunos de los indicadores/actividades que el grupo de

Tabla 3. Actividades/indicadores para el desarrollo de competencias durante el prácticum.

<i>Competencias profesionales</i>	<i>Indicadores de desarrollo</i>
Observar para la detección y análisis de necesidades	Aplicación de la fase de información y descripción para la enseñanza y aprendizaje reflexivo de Smyth en las experiencias educativas. Análisis en vídeo
Buscar y manejar la información necesaria	Análisis del contexto educativo tanto a nivel organizativo como metodológico
Diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje	El diseño de al menos cuatro experiencias educativas durante el desarrollo del prácticum
Reconducir el desarrollo de las actividades	Aplicación de la fase de confrontación y reconstrucción para la enseñanza y aprendizaje reflexivo de Smyth en las experiencias que realiza. Análisis en vídeo
Saber evaluar procesos de E-A	Análisis del tipo de evaluación que se plantea en las experiencias
Competencias sociales para la comunicación con los alumnos	Análisis en vídeo de su intervención con los alumnos
Trabajar en equipo con los compañeros	Los alumnos que coinciden en un centro educativo llevan a cabo experiencias por parejas así como los alumnos que coinciden en tutorías grupales durante el seguimiento del prácticum
Tomar decisiones adecuadas respecto al desarrollo del prácticum	Personalización del plan de trabajo de prácticum a través del diseño, implementación y evaluación de al menos cuatro situaciones de E-A
Tener una imagen realista de sí mismo siendo conscientes de las capacidades y limitaciones propias	Autoevaluación del cuestionario CHAEA sobre los estilos de aprendizaje del alumno.
Reafirmar los intereses y motivaciones profesionales	Desarrollo del prácticum en el centro que elige el alumno
Actuar según los valores profesionales	Firma del documento de Compromiso de prácticas . Reflexiones sobre la práctica.
Reflexionar desde la crítica constructiva sobre las propias actuaciones y las de otros	Diario de campo a partir de la estrategia de “L’home pallaso” (Monereo, 1985) Aplicación de la fases de Smyth en la concreción de experiencias (información, descripción, confrontación, reconstrucción)

tutores tenemos en cuenta para valorar su desarrollo a lo largo del prácticum.

3. LA REVISIÓN DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES A LO LARGO DE NUESTRO PRÁCTICUM

En las reuniones de coordinación de este curso, el grupo educativo formado por los tutores de la Facultad realizamos la revisión tanto de la competencias profesionales como de los indicadores de desarrollo teniendo en cuenta el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Para ello partimos del listado de competencias que propone el proyecto Tuning (2004) para la mejora de la movilidad e intercambio de estudiantes entre universidades europeas y del trabajo del grupo de Magisterio de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Académica (ANECA) (2004) sobre la valoración de la importancia de estas competencias en relación con los diferentes perfiles profesionales de magisterio.

El resultado de la comparación entre ambos listados es bastante coincidente. Sin embargo, consensuamos la necesidad de aprovechar el espacio de coordinación para profundizar en el mejor desarrollo de las competencias personales, es decir, reforzar las estrategias que poseemos los tutores para identificar, desarrollar y evaluar las competencias personales en los alumnos. Con frecuencia, en las sesiones de tutoría y diarios de campo los estudiantes manifiestan (a veces no es el estudiante quien lo manifiesta sino que lo infiere el tutor) ante las tareas, sentimientos de angustia y miedo al fracaso que condicionan la vivencia y el aprovechamiento de su período de

prácticum. En algunos casos este miedo al fracaso va unido a un sentimiento de impotencia e inseguridad respecto a realidades educativas que les gustaría modificar, pero no se sienten con las estrategias necesarias. Este malestar emocional puede bloquear las competencias cognitivas que el alumno ha de activar para el desarrollo con éxito del prácticum. Al mismo tiempo, el tutor puede sentir ante esta situación, sentimientos de inseguridad y falta de control respecto a su función docente. Es por ello que presentamos a continuación una serie de reflexiones entorno al desarrollo de las competencias personales que nos permitan irnos aproximando a acotar mejor el qué y el cómo de las competencias personales en el currículum universitario.

4. REFLEXIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PERSONALES EN EL ALUMNADO DE PRÁCTICUM

Tradicionalmente la educación, sea Primaria, Secundaria o Superior, se ha dedicado al desarrollo de competencias técnicas y metodológicas (el saber y el saber hacer) y el desarrollo de competencias participativas y personales (el saber estar y el saber ser) se ha delegado a contextos naturales como la familia y la comunidad. En el marco que nos ocupa, la Universidad (por tradición, la “sede del conocimiento científico”) ha venido ocupándose prioritariamente del desarrollo de las primeras. Pero si concebimos la Universidad como el lugar donde no sólo se transmite “la ciencia”, sino como espacio donde se forman los profesionales que van a ocupar puestos de responsabilidad

social, en nuestro caso impulsores de una educación (sociedad) inclusiva, adquiere pleno sentido incorporar todas las competencias (personales y participativas) en el currículum formal.

En primer lugar, ¿qué marco teórico puede servirnos para desarrollar el concepto de competencias personales y participativas? En este punto nos acercamos al concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1995) donde se integra estas competencias a través de la inteligencia interpersonal –competencias participativas– e intrapersonal –competencias personales–. Gardner describe la inteligencia interpersonal como la capacidad de entender e interactuar eficazmente con el otro, entender los deseos, intenciones, los matices de su estado de ánimo y motivaciones. Es aquella que nos permite comprender y trabajar con los demás. La inteligencia intrapersonal es definida como la capacidad de formarse un modelo ajustado de sí mismo y ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida. Es aquella que nos permite tomar conciencia de nuestra propia vida emocional, de evaluar nuestros sentimientos y emociones, ponerles nombre y utilizarlo como medio para interpretar y dirigir la propia conducta. Nos permite comprendernos y trabajar con uno mismo y entendemos que actúa como prerequisite para el desarrollo de la anterior.

Ambas inteligencias, a las que el autor denomina personales están muy relacionadas, a su vez, con el concepto de inteligencia emocional desarrollado, entre otros por Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Mayer, Caruso y Salovey (1999). De forma breve, Salovey define la inteligencia emocional como la capacidad para controlar las propias emociones y las de los otros, para saber discriminar entre ellas, regularlas y

usarlas para motivar, planificar y obtener los logros previstos. Desde las teorías de la inteligencia emocional se resalta que nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional contribuyen de forma substancial a nuestro bienestar subjetivo y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo de las personas.

El desarrollo de esta inteligencia emocional (competencias emocionales) se traduce en el concepto de educación emocional. Bisquerra (2000) lo define como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social. Se concibe como continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida. Se entiende pues desde un enfoque del ciclo vital.

Ya sea en términos de competencia o inteligencia, entendemos, en la línea de Gardner, que el término “personal” engloba la idea de participar con el otro (“aprender a ser” para “aprender a vivir juntos”) por ello a partir de ahora utilizaremos el término competencia personal como aglutinador de las competencias personales y participativas. A la vez entendemos competencias personales como sinónimo de competencias emocionales o socioafectivas.

En segundo lugar, nos planteamos reflexionar sobre una serie de interrogantes sobre su desarrollo: ¿Cómo influye la situación de prácticum en las competencias personales del alumno? ¿Cuáles son las competencias personales que poseen nuestros alumnos?

¿Cuáles queremos desarrollar y cómo?
¿Cómo evaluar este desarrollo? Conscientes de su complejidad vamos a detenernos en algunas de estas cuestiones.

4.1. LOS ALUMNOS DURANTE

EL PRÁCTICUM: ¿CÓMO SE SIENTEN?

Como grupo educativo nos interesa reflexionar sobre la vivencia, las emociones, las motivaciones de los estudiantes en relación a su rol de alumno universitario. El alumnado en nuestra titulación continúa respondiendo mayoritariamente a un perfil determinado que podríamos resumir como: mujer, entorno a los 20 años que ha elegido los estudios en primera opción, que no trabaja y reside en el domicilio familiar.

Este perfil nos permite apuntar una serie de consideraciones en cuanto a su desarrollo psicológico que, al menos en rasgos generales, nos puede aproximar a tomar conciencia de las características de la etapa evolutiva que están desarrollando. Este “tomar conciencia del otro” puede servir para descentrarnos de una “mirada subjetiva (o neutra)” hacia los alumnos desde puntos de referencia que los profesores universitarios podamos tener. Una mirada subjetiva hacia los alumnos podría darse si les miramos desde nuestra mirada adulta ya sea desde nuestra propia experiencia de los 20 años (vividos) en un momento sociocultural diferente o bien desde estereotipos sociales hacia la juventud poco fundamentados. Capdevila (2004) plantea la posición educativa (mirada) del adulto ante el joven como un reto donde es necesario convertir el problema en oportunidad, la crisis en motor para el cambio y la diferencia como punto de partida. Las personas a las que dirigimos el prácticum (la formación inicial)

se encuentran mayoritariamente desde un punto de vista del desarrollo psicológico *en transición* desde la adolescencia hacia la adultez joven. Entendemos una transición como un “rito de paso”, un movimiento que señala un cambio de posición, pasando de ser un tipo de persona, con ciertos derechos y expectativas a otro. La transición a la vida adulta se considera uno de los cambios de posición más importantes que se experimenta a lo largo de la vida (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998). En el caso que nos ocupa no sólo hablamos de transición psicológica sino también sociolaboral dado que al situarse el prácticum en el quinto cuatrimestre del plan de estudios los alumnos están en su proceso final de formación inicial. La asunción de nuevos roles (trabajador, independiente a nivel familiar, con relaciones de intimidad) conlleva redefinir una nueva identidad que supone una reflexión acerca de los valores personales y profesionales, relaciones interpersonales y responsabilidades. Se plantean nuevas exigencias y por ello son momentos potencialmente propicios para que tengan lugar cambios importantes, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal. Para la Psicología del Desarrollo las transiciones ofrecen a la persona la oportunidad de crecer, de construirse como ser maduro capaz de enfrentarse a la complicada tarea del desarrollo que es vivir.

Los cambios que supone toda transición hacen necesario que la persona ponga en marcha una serie de estrategias de adaptación que permitirán afrontar el nivel de estrés que suponen. Desde una postura interaccionista entendemos el estrés como el resultado de la interacción entre los estímulos medioambientales y la persona. Estamos de acuerdo con Lazarus (1993) cuando apoya la idea que el estrés es defi-

nido por la percepción negativa que tiene la persona sobre su capacidad para afrontar la situación psicológica. La persona en estrés desarrolla la creencia de no poder modificar sus estados emocionales. Por tanto se trata de una percepción subjetiva que puede reestructurarse.

En el caso que nos ocupa podemos señalar como factores medioambientales potenciadores de estrés varios aspectos como son el alargamiento de los procesos de formación debido a las demandas del mundo laboral o la discontinuidad temporal entre la finalización de los estudios y la obtención de un lugar de trabajo. Así mismo, el cambio de rol y las nuevas demandas sociales hacia la función de maestro (y cómo estas son vividas por una generación de jóvenes que ha crecido, mayoritariamente, en un mundo de progreso y bienestar, pero también en unos valores sociales pragmáticos y competitivos) y las exigencias inherentes al reto de conseguir el éxito universitario como paso previo en esa transición al rol laboral pueden actuar como factores potenciadores de estrés. Es el último aspecto, el estrés ante las exigencias del éxito universitario, el que más nos atañe directamente como tutores (educadores) si queremos ayudar a nuestros alumnos a disminuir niveles de estrés en su transición dotándoles de estrategias de adaptación a las exigencias que les planteamos.

Diversos autores han descrito algunos de los factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes universitarios. De Ketele (1996), por ejemplo, habla de factores cognitivos que incluirían aspectos como las capacidades cognitivas de base, el estilo cognitivo o las técnicas de estudio y factores socioemocionales como la motivación en la selección y desarrollo de un tipo de carrera, las atribuciones de sus éxitos y fracasos, el

nivel de autoestima, la capacidad de fijarse objetivos pertinentes a corto y largo plazo o la capacidad de esfuerzo.

Respecto a los factores socioemocionales que influyen en el nivel de éxito en la asignatura de prácticum se nos acuden una serie de consideraciones. Por lo general son estudiantes con un alto nivel de motivación interna en términos de valor concedido al prácticum en cuanto a su nexos con el desarrollo profesional. El período de prácticum es percibido como “el final del túnel” donde los alumnos van a integrar su proyecto constructivo personal. Pero también pueden vivir el miedo al fracaso en cuanto a su vocación o su competencia como futuro profesional así como un sentimiento de falta de control ante los propios conflictos cognitivo-emocionales respecto a los diferentes modelos educativos de atención a la diversidad del alumnado en nuestra realidad docente. Cuando vivimos el sentimiento de no control nuestra autoestima, motivación y capacidad de esfuerzo se resiente. Puede surgir entonces una valoración emotiva que lleve a distorsiones cognitivas de generalización del tipo “no tiene nada que ver lo que nos enseñan en la facultad con lo que pasa en la realidad”, “una cosa es la teoría y la otra la práctica” o “el prácticum sólo sirve para hacerse un lío”. Este tipo de creencias no permiten vivir de forma optimista las situaciones, en este caso, de autorrealización profesional. En el campo profesional (y personal) el optimismo es un buen predictor de éxito puesto que resulta del equilibrio entre el tomar conciencia de nuestras competencias y la capacidad de esforzarnos para conseguir nuestra meta. En resumen, aunque en general el nivel de motivación de los alumnos en el prácticum es elevado también debemos ser conscientes

que el nivel de estrés que origina, al menos inicialmente, también es elevado.

4.2. ¿QUÉ COMPETENCIAS PERSONALES QUEREMOS DESARROLLAR DURANTE EL PRÁCTICUM?

En este punto nos interesa recoger un currículum de competencias personales que sirva de eje de contenidos a tener en cuenta en nuestro propósito. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir el contenido de las competencias personales. Entre las aportaciones más recientes están las de Graczyk *et al.* (2000), Payton *et al.* (2000), Saarni (1997, 2000). En nuestro contexto más inmediato, Bisquerra (2000)

recoge las propuestas anteriores y las integra en cinco bloques temáticos (Tabla 4): a) conciencia emocional, b) regulación, c) autonomía personal, d) inteligencia interpersonal y e) habilidades de vida y bienestar. A partir de esta propuesta, señalamos un posible currículum en la tabla 4. Partiendo de su desarrollo transversal a lo largo de toda la carrera, destacamos en negrita aquellas competencias que nos parecen especialmente interesantes tanto por su relación con el perfil profesional de maestro de EE como por la idoneidad de su desarrollo en el contexto de prácticum.

Vivir el rol “de estudiante de prácticas” durante cuatro meses en una escuela permite

Tabla 4. Propuesta de currículum de competencias personales. En negrita, aquellas que se consideran relevantes para el desarrollo de unas buenas prácticas como futuros maestros desde la atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva.

<i>Currículum de competencias personales</i>
<p>1. Conciencia emocional</p> <p>1.1. Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.</p> <p>1.2. Dar nombre a las propias emociones: Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.</p> <p>1.3. Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.</p>
<p>2. Regulación emocional</p> <p>2.1. Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).</p>

Tabla 4. Propuesta de currículum de competencias personales. En negrita, aquellas que se consideran relevantes para el desarrollo de unas buenas prácticas como futuros maestros desde la atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva (continuación).

<i>Currículum de competencias personales</i>
<p>2.2. Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.</p> <p>2.3. Capacidad para la regulación emocional: los propios sentimientos y emociones deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales desagradables (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.</p> <p>2.4. Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones desagradables mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.</p> <p>2.5. Competencia para auto-generar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.</p>
<p>3. Autonomía personal (autogestión)</p> <p>3.1. Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.</p> <p>3.2. Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc. Tener una actitud positiva ante la vida.</p> <p>3.3. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.</p> <p>3.4. Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los <i>mass media</i>, relativos a normas sociales y comportamientos personales.</p> <p>3.5. Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.</p> <p>3.6. Auto-eficacia emocional: la persona se ve a sí misma que se siente como se quiere sentir. La auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional y está en consonancia con los propios valores morales.</p>

Tabla 4. Propuesta de currículum de competencias personales. En negrita, aquellas que se consideran relevantes para el desarrollo de unas buenas prácticas como futuros maestros desde la atención a la diversidad del alumnado en una escuela inclusiva (*continuación*).

<i>Currículum de competencias personales</i>
<p>4. Inteligencia interpersonal</p> <p>4.1. <i>Dominar las habilidades sociales básicas</i>: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, etcétera.</p> <p>4.2. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.</p> <p>4.3. Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras.</p> <p>4.4. <i>Comportamiento pro-social y cooperación</i>: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.</p> <p>4.5. Asertividad: capacidad de escucha activa, de defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; implica la capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado.</p> <p>4.6. Solución de conflictos: capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.</p> <p>4.7. Autocrítica constructiva: capacidad para reflexionar sobre las propias actuaciones y buscar alternativas si es necesario.</p> <p>4.8. Negociación: capacidad para resolver conflictos considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.</p>
<p>5. Habilidades de vida y bienestar</p> <p>5.1. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.</p> <p>5.2. Toma de decisiones: capacidad para decidir a partir de la reflexión.</p> <p>5.3. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.</p> <p>5.4. Toma de conciencia de la propia escala de valores: contrastar los propios valores con los valores profesionales.</p> <p>5.5. El sentido de l’humor: capacidad para relativizar situaciones o las propias emociones desagradables. Desde esta perspectiva, el sentido del humor es un criterio de madurez humana.</p> <p>5.6. Bienestar subjetivo: capacidad para sentir de forma consciente bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.</p> <p>5.7. Fluir: Capacidad para disfrutar situaciones vividas en la vida profesional, personal y social.</p>

el desarrollo de competencias personales directamente relacionadas “con el otro”, en este caso alumno, tutor de centro, futuros posibles compañeros de trabajo, familias... Es por ello un momento óptimo para poner en acción aquellas competencias personales ligadas a una acción educativa de calidad respecto a la inclusión, a la consecución de una escuela para todos. El contacto directo con la escuela y la intencionalidad de realizar sobre ella una mirada inclusiva comporta la competencia para empatizar con las necesidades de los alumnos, profesores y familia (“comprensión de las emociones de los demás”, “tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento”, “respeto por los demás”...) y para gestionar sus propias emociones (compartir emociones, capacidad de regulación emocional, habilidades de afrontamiento, competencia para auto-generar emociones positivas, automotivación, responsabilidad, análisis crítico de normas sociales, asertividad, identificación de problemas, solución de conflictos, fijar objetivos adaptativos, negociación...). Aunque creemos que todas ellas deben desarrollarse a lo largo de las etapas educativas anteriores, el prácticum es un espacio especialmente oportuno para desarrollarlas y evaluarlas.

4.3. ¿CÓMO AYUDAMOS A DESARROLLAR COMPETENCIAS PERSONALES?

Una de las estrategias posibles para el desarrollo de competencias personales que se está utilizando en etapas educativas anteriores –desde la etapa infantil hasta bachillerato– es a través del modelo de programas. Esto es, el desarrollo de programas específicos de Educación Emocional o socioafectiva en el marco de la acción tutorial. En este caso la propuesta pasaría

por introducir en los planes de estudio universitarios, programas de acción tutorial que contemplen un currículum suficientemente amplio sobre competencias personales en el área de la orientación personal.

Un paso más allá en la línea de la transversalidad es desarrollar las competencias personales como currículo transversal a lo largo de la carrera analizando en cada una de las asignaturas cuáles son las competencias que mejor pueden desarrollarse y cómo. Por supuesto, podemos educar competencias personales en la medida en que propongamos actividades teórico-prácticas que contemplen la reflexión sobre ellas. Pero sabemos que las competencias personales se educan, sobre todo, a partir de la propia experiencia vivida y no sólo de unos apuntes, lecturas recomendadas o actividades de simulación entre paredes universitarias. Estamos de acuerdo con Hernández Hernández (2000) cuando señala que difícilmente se puede plantear una educación socioafectiva que no sea desde una perspectiva constructivista o socio-cultural, es decir, que parta de las estructuras mentales y afectivas de los alumnos y que éstos se conviertan en autogestores de su cambio personal. Un aspecto que nos parece interesante destacar, desde esta perspectiva, es el relieve del clima del aula y de la figura del tutor. En este sentido, Michavila (2001) afirma que la figura del “maestro”, de su ejemplo humano-pedagógico, tiene una influencia decisiva. Con frecuencia nos cuestionamos nuestro papel en la formación integral de nuestros alumnos partiendo de la base que transmitimos desde el ejemplo. Y que lo que somos a veces llega a nuestros estudiantes con tanto ruido, que a veces les impide escuchar lo que decimos (Santos Guerra, 1998 citado en Herrán, 2003). Pero

si se aplica lo que se vive. ¿Viven los alumnos en nuestras aulas aquello que queremos que apliquen “como maestros en potencia” durante el prácticum? ¿Facilita la “vida universitaria” que los profesores eduquemos desde el ejemplo humano-pedagógico?

Nos interesa profundizar en el perfil personal de la figura del “maestro” tutor necesario en el desarrollo de competencias personales en el alumno. El estilo docente pasa por crear un clima social de respeto profesor-alumnos capaz de actuar como substrato de desarrollo de competencias personales.

Algunas de las estrategias que apunta Herrán (2003) para desarrollar este perfil por parte de los profesores universitarios son: a) la preocupación por la motivación y orientación personal y profesional del estudiante, especialmente relevante en las tutorías, b) la generosidad docente en cuanto al tiempo dedicado y las adecuaciones curriculares, c) el uso de la *razón* y la *palabra* manifiesto en el rigor científico demostrado, d) la flexibilidad y amplitud intelectual y emotiva, e) la forma de reaccionar ante situaciones diversas y cotidianas, f) la forma de entender y practicar la evaluación o g) la coherencia de lo que se predica potenciando el análisis de las propias actitudes y comportamientos, responsabilizando y sacando conclusiones para la propia práctica.

Además el contexto de prácticum obliga a pensar en la doble figura del tutor. ¿Que perfil deberíamos buscar en el tutor del centro educativo para la optimización de las competencias personales de nuestros alumnos? En este punto recogemos la aportación de Cano (2003) sobre la figura del mentor como estrategia formativa para aplicarla a los tutores de los centros educativos. Félez

citado en Cano (2003) define la mentorización como el acto de ayudar a otro a aprender de forma comprometida o el proceso por el cual una persona sin experiencia es apoyada, guiada, asesorada en su desarrollo personal y profesional por otra persona con más experiencia. Siguiendo esta definición Cano concibe la mentoría como una filosofía de formación integral, un proceso de ayuda, un compromiso de reflexión en la acción compartiendo la responsabilidad del desarrollo profesional y una relación interpersonal donde es necesario mostrar una actitud abierta y empática, de comprensión y colaboración. Dejando de lado una serie de características personales que probablemente todos los buenos mentores poseen de forma innata, Cano describe una serie de actitudes o de forma de hacer que pueden aprenderse. Entre ellas nos parecen sumamente interesantes las tres siguientes: a) el compromiso con el rol de mentor lo cual equivale a ayudar al alumno a encontrar el éxito en su trabajo porque comunica optimismo en tanto que cree en el capital humano del alumno y se lo hace saber, b) la aceptación del alumno en prácticas sin emitir juicios sobre él, reconociendo su potencial personal y profesional y practicando la empatía y la escucha activa y c) la actitud del buen mentor como un modelo de aprendizaje continuo que no tiene respuestas “correctas” ni las “mejores” soluciones a los problemas sino que está abierto a las aportaciones de otros, comparte sus dudas buscando siempre una respuesta mejor que la anterior.

En esta línea apuntamos algunas de las actuaciones del mentor que pueden ayudar en el desarrollo de las competencias personales de los alumnos como son el dejar que el practicante se equivoque, el propor-

cionarle guía, pero dejarlo “entrar” por sí mismo, el preocuparse por hacerse entender dedicando tiempo a aclarar dudas, ayudar al progreso independiente del practicante evitando dependencias afectivas y el aceptar ideas y formas de ser diferentes a las propias liberándose de juicios preconcebidos. En resumen, promocionar situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan situar la atribución causal del éxito a su esfuerzo y el fracaso a una falta de este mismo esfuerzo, que preserven su nivel de autoestima (ligado a emociones de éxito) porque el alumno en prácticas experimenta que su competencia aumenta.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde las universidades, podemos aprovechar la demanda institucional de una futura revisión del plan de estudios hacia la convergencia europea para mejorar las competencias personales y participativas propias (del profesorado universitario) o lo que es lo mismo, sintonizar mejor lo que “predicamos” con lo que realmente hacemos dado que ello actúa, sin nosotros quererlo, como modelo pedagógico que transmitimos a los alumnos. A nuestro entender, la educación de estas competencias en los estudiantes pasa inevitablemente por mejorar nuestras propias competencias personales y participativas. Ello conlleva la (auto)formación reflexiva del equipo educativo (en el caso del prácticum, tutores de centro y de facultad) mediante la creación de espacios estructurados de diálogo para ir caminando hacia la universidad “que nos gustaría construir”. En consecuencia la formación inicial del alumnado debe articularse con la formación continua del profesorado universitario.

Por ello, estamos de acuerdo con Hernández Hernández (2000) en que la preocupación por una educación socioafectiva lleva al profesor a mejorar su propia personalidad y sus funciones docentes desarrollando mejores climas de educación personalizante. Si somos conscientes de ello podemos construir mejores situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan interiorizar aquellas competencias personales (actitudes, valores) que deseamos generalizar en los proyectos de vida (profesional) de los alumnos.

De esta manera, la vivencia valorativa final de los alumnos y de los tutores respecto del prácticum basada en el desarrollo de “todas” nuestras competencias puede actuar de plataforma condicionante para la continuación de nuestros proyectos personales y profesionales. Aprovechando la pregunta que nos hace el alumno y ha servido de título al artículo “Quiero enseñar..., ¿me enseñas?” nuestra respuesta podría ser “aprendamos juntos a enseñar y procuremos sentirnos bien haciéndolo”.

REFERENCIAS

- ALONSO, C.M.; GALLEGU, D.J., y HONEY, P. (1997): *Estilos de aprendizaje. Qué son y cómo se diagnostican*. Bilbao, Mensajero.
- BISQUERRA, R. (2000): *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, Praxis.
- BISQUERRA, R. (2003): Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- BUNK, G.P. (1994): La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista europea de formación profesional*, 2, 8-14.

- CANO, E. (2003): La mentorització com estratègia formativa innovadora a l'ensenyament universitari. Papers. V *Jornades Maria Rubies*. Facultat Ciències de l'Educació, UdL.
- CAPDEVILA, M. (2004): La identitat social dels joves. *Educació social*, n.º 26, 10-25.
- CLOQUELL, M.R. (2004): Planificación de la docencia universitaria de acuerdo con el crédito ECS (en prensa). *Actas de las IV Jornadas de Mejora Educativa y III Jornadas de armonización de la UJI*.
- DE KETELE, J.M. (1996): *El paso de la enseñanza secundaria a la enseñanza superior: factores de éxito*.
- DELORS, J. (1996): *Educació: hi ha un tresor amagat a dins. Informe per la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'Educació per al segle XXI*. Barcelona, Unesco.
- GARDNER, H. (1995): *Las múltiples inteligencias. De la teoría a la práctica*. Madrid, Paidós.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Nueva York, Bantam Books (versió castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996; 15.ª edició, 1997).
- GRACZYK, P.A.; WEISSBERG, R.P.; PAYTON, J.W.; ELIAS, M.J.; GREENBERG, M.T., y ZINS, J.E. (2000): *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*, en BAR-ON, R., y PARKER, J.D.A., *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca, Jossey-Bass, 391-410.
- HARGREAVES, A.; EARL, L., y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio*. Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. (2000): Enseñanza de valores socioafectivos en un escenario constructivista: bienestar subjetivo e inteligencia intrapersonal, en BELTRÁN, J. et al. *Intervención psicopedagógica y currículo escolar*. Madrid, Pirámide.
- HERRÁN, A. DE LA (coord.) (2003): *Guías didácticas para la formación de maestros: cuatro temas transversales universitarios*. Madrid, Hergué.
- JOVÉ, G. (coord.): *Les pràctiques a la titulació de mestre d'Educació Especial*. Materials docents, departament Pedagogia i Psicologia. Universitat de Lleida.
- LAZARUS, R.S. (1993): From psychological stress to the emotions: a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio*. Barcelona, CEAC.
- MAYER, J.D., y SALOVEY, P. (1997): What is emotional intelligence?, en SALOVEY, P., y SLUYTER, D. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York, Basic Books, 3-31.
- MAYER, J.D.; CARUSO, D., y SALOVEY, P. (1999): Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-98.
- MICHAVILA, F. (2001): *Cómo educar universitarios capaces de transformar la sociedad. Aprender para el futuro: Universidad y sociedad. XVI Semana Monográfica*. Madrid, Fundación Santillana.
- MONEREO, C. (1985): *La integració escolar: sistemes i tècniques*. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.
- PAYTON, J.W.; WARDLAW, D.M.; GRACZYK, P.A.; BLOODWORTH, M.A.; TOMPSETT, C.J., y WEISSBERG, R.P. (2000): Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- SAARNI, C. (1997): *Emotional competence and self regulation in childhood*, en SALOVEY, P., y SLUYTER, D.J. *Emotional develop-*

- ment and emotional intelligence*. Nueva York, Basic Books, 35-66.
- SAARNI, C. (2000): Emotional Competence. A Developmental Perspective, en BAR-ON, R., y PARKER, J.D.A. (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca, Jossey-Bass, 68-91.
- SMYTH, W.J. (1989): **Developing and sustaining** critical reflection in teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXX (2), 2-9.
- VV.AA. Grupo de Magisterio (2004): *La adecuación de las titulaciones de maestro al Espacio Europeo de Educación Superior*. Informe final. En papel.