

DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO PARA MONITOREAR LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES DE TRABAJO EN EQUIPO EN ESTUDIANTES DE CARRERAS DE EDUCACIÓN

Pelusa Orellana*

porellan@uandes.cl

(UANDES)

Alfredo Gorrochotegui**

agorrochotegui@uandes.cl

(UANDES)

Raúl Lagomarsino***

rlagomarsino.es@uandes.cl

(UANDES)

Rafael Mies****

rmies.es@uandes.cl

(UANDES)

Recibido: 16/01/2014

Aprobado: 11/03/2014

RESUMEN

Esta investigación tiene el propósito demostrar cómo se elaboró un instrumento que permite hacer seguimiento del desarrollo de habilidades para trabajar en equipo en los estudiantes de educación. Ampliar estas habilidades no sólo incide en mejoras en la enseñanza y el aprendizaje, sino que facilita el trabajo con los demás profesionales del colegio.

* **Pelusa Orellana.** Doctora en Educación. Universidad de los Andes (UANDES-Chile). Vicedecana de Investigación. Facultad de Educación.

** **Alfredo Gorrochotegui.** Universidad de los Andes (UANDES-Chile). Director del Magíster en Gestión Educacional de Calidad. Facultad de Educación y Escuela de Administración de Servicios. Doctor en Educación.

*** **Raúl Lagomarsino.** Universidad de los Andes (UANDES-Chile). Director del Área de Dirección de Personas de la Escuela de Negocios. Doctor en Administración.

**** **Rafael Mies.** Universidad de los Andes (UANDES-Chile). Profesor del Área de Dirección de Personas de la Escuela de Negocios. Doctor en Filosofía.

Inicialmente se revisaron los perfiles de egreso de las carreras de educación entre expertos y directivos. Se validaron con el claustro de profesores. Posteriormente se elaboró el instrumento en formato de aseveraciones frente a las cuales el encuestado debía marcar en una escala Likert de 4 puntos, su preferencia. El instrumento se encuentra en una fase previa a su primera aplicación a una nueva cohorte de estudiantes. Se espera que el mismo permita recoger información acerca del grado de desarrollo de las distintas competencias necesarias para trabajar en equipo en el contexto pedagógico.

Palabras clave: trabajo en equipo; formación inicial docente; prácticas docentes.

CREATION OF AN INSTRUMENT TO MONITOR THE ACQUISITION OF TEAMWORK ABILITIES OF STUDENTS OF EDUCATION MAJORS

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to show how an instrument to monitor the acquisition of teamwork abilities of students of education majors was created. To have a wider range of teamwork abilities does not only help to improve teaching and learning, it also helps coordinating with the rest of the staff of the schools. Initially, the profile of the graduated in education professionals was analyzed by experts and a teaching board and, later, validated by the teaching staff. Then, an instrument (in affirmation format) was created for teachers to mark in a 4 point Likert scale their choice of preference. Currently, the instrument is about to be used with a new graduating group of education majors. With the implementation of the instrument to this new group, information should be gathered to analyze data about the development of different skills needed to work in teams within the pedagogical context.

Key words: teamwork; first stage of teacher's education; teaching practice.

DÉVELOPPEMENT D'UN INSTRUMENT POUR SURVEILLER L'ACQUISITION DE CAPACITÉS DE TRAVAIL D'ÉQUIPE PAR DES ÉTUDIANTS SUIVANT DES FORMATIONS EN ÉDUCATION

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but de dépeindre l'élaboration d'un instrument permettant de faire le suivi du développement de capacités pour travailler en équipe des étudiants en éducation. Le renforcement de ces capacités conduit à des améliorations dans l'enseignement et l'apprentissage et facilite aussi le travail avec le reste des professionnels de l'école. Au début, les profils de diplômé des formations en éducation ont été révisés conjointement par des experts et directeurs, pour être ensuite validés avec le conseil de classe. Ultérieurement, l'instrument a été élaboré sous format d'assertions vis-à-vis desquelles l'enquêté devait indiquer sa préférence dans une échelle de Likert en 4 points. L'instrument se trouve dans une phase préalable à sa première mise en œuvre avec une nouvelle cohorte d'étudiants. L'on espère bien que celui-ci permettra de recueillir des informations sur le degré de développement des différentes compétences requises pour travailler en équipe dans le contexte pédagogique.

Mots clés: travail d'équipe; formation initiale des enseignants; pratiques pédagogiques.

DESENVOLVIMENTO DE UM INSTRUMENTO PARA MONITORAR A AQUISIÇÃO DE HABILIDADES PARA O TRABALHO EM EQUIPE EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO

RESUMO

Esta pesquisa tem por intuito demonstrar como foi elaborado um instrumento que permite acompanhar o desenvolvimento de habilidades para trabalhar em equipe nos estudantes de Educação. Ampliar estas habilidades não somente provoca melhoras no processo de ensino-aprendizagem, mas também facilita o trabalho com o resto dos profissionais do colégio. Inicialmente, especialistas e diretores revisaram os currículos de estudos das carreiras de educação. Depois esses currículos foram validados pelos professores. Posteriormente, foi

elaborado o instrumento em formato de asseverações, diante das quais a pessoa entrevistada devia marcar numa escala Likert de 4 pontos qual era a de sua preferência. O instrumento se encontra numa fase prévia a sua primeira aplicação a um novo grupo de estudantes. Espera-se que ele permita coletar informação em relação ao grau de desenvolvimento das diversas competências que são necessárias para trabalhar em equipe em um âmbito pedagógico.

Palavras chave: trabalho em equipe; formação inicial docente; práticas docentes.

Introducción

El objetivo del presente documento es explicar el proceso de elaboración y validación de un instrumento creado para monitorear la adquisición de habilidades para trabajar en equipo en los estudiantes de las carreras de educación de la Universidad de los Andes (Chile). Este proceso se inserta dentro del Convenio de Desempeño para la Formación Inicial Docente adjudicado por la Facultad de Educación en el 2013, cuyo propósito más importante es desarrollar instancias de monitoreo y seguimiento a los estudiantes de las carreras pedagógicas, con el fin de garantizar su identificación con el perfil de egreso y el fortalecimiento de la calidad de su formación docente.

La formación inicial docente ha sido el foco de análisis en el campo de la educación en Chile, entendiéndose que la calidad de la enseñanza y las mejoras significativas en el desempeño académico de los estudiantes tiene directa relación con la calidad de la formación del docente que les enseña (Darling-Hammond y Sykes, 2003; Cisternas, 2011; Ávalos, 1997; CIDE y Mineduc, 2007). Evidencia de ello abunda en la literatura especializada. Estudios internacionales han mostrado que la efectividad de un profesor es lo que más incide en el desempeño académico de sus estudiantes (Mourshed, Chijirole y Barber, 2010).

Los Convenios de Desempeño son contratos entre el Estado chileno, a través del Ministerio de Educación y su Dirección de Educación Superior, y las universidades mediante los cuales éstas adquieren el compromiso de alcanzar niveles notables de desempeño que la institución no podría llevar a cabo sin la ayuda económica y el acompañamiento que el Convenio ofrece.

El Convenio al que se refiere el presente artículo se centra en optimizar significativamente la formación inicial docente. Iniciativas destinadas a mejorar la calidad de los programas de formación docente, atraer talentos a la pedagogía, establecer requisitos de ingreso cada vez más exigentes y premiar a quienes ejerzan la profesión en contextos de pobreza son algunas de las medidas que se busca generen un círculo virtuoso de aprendizaje en el aula.

Estas iniciativas han obligado a las facultades de educación a rediseñar sus mallas curriculares, a establecer rigurosos sistemas de seguimiento de los estudiantes y, en muchos casos, a instaurar programas de nivelación, dado que muchos de quienes ingresan a carreras pedagógicas arrastran carencias académicas importantes relacionadas con habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita y razonamiento matemático.

Existe poco consenso respecto a cuáles son las mejores herramientas para evaluar la práctica y el desempeño en el aula, lo que sumado a la falta de evidencia objetiva en muchas evaluaciones a los futuros profesores hace que se conozca poco acerca de los aspectos prácticos de su ejercicio profesional antes de egresar de los programas de formación (Jones y O'Hara, 1994; Coll, Taylor y Grainer, 2002). La posibilidad de contar con algún instrumento que permita monitorear el estado de avance de los estudiantes respecto al perfil de educador que cada institución requiere resulta imprescindible para las instituciones formadoras.

Las instituciones que ofrecen carreras de pedagogía en Chile cuentan con planes de estudios propios que sólo recientemente han comenzado a fundarse en los estándares orientadores para la formación de profesores de educación básica, educadores de párvulos y profesores de educación media. Dichos planes están secuenciados de una determinada manera, combinando distintos porcentajes de horas destinadas a la formación disciplinar, la formación pedagógica y la formación práctica, incluyendo además -en algunos casos- cursos "sello" a través de los cuales otorgan a sus futuros egresados habilidades y conocimientos propios de la visión y misión de cada institución.

Si bien la institución define un perfil de egreso (el tipo de profesional que pretende formar), sus características rara vez son monitoreadas a lo largo del plan de estudios de manera sistemática con el fin de tener claridad acerca de los avances que cada individuo realiza con respecto al perfil o bien para ayudar al futuro profesor a orientar su proceso formativo.

En el caso de las habilidades académicas, la progresión a lo largo de la carrera se materializa en las notas que el estudiante obtiene semestre a semestre, las apreciaciones sobre su desempeño en las prácticas y, en algunos casos, algún trabajo final como, por ejemplo, una tesis de grado o tesina.

En síntesis, el estudiante promedio de una carrera pedagógica, en Chile, se transforma en profesional aprobando las asignaturas y evitando cualquier conducta que el reglamento de la casa de estudios establezca como sancionable o resultante en la reprobación o suspensión de sus estudios. No obstante, existe un conjunto de habilidades que forman parte de un perfil profesional en la mayoría de las instituciones de educación superior y que rara vez son evaluadas y menos aún monitoreadas en el transcurso de la carrera. En el caso de la formación docente, hay habilidades de gran relevancia para un adecuado desempeño profesional no sólo en la interacción al interior del aula sino también con las relaciones entre pares y la manera de reflexionar respecto al ejercicio profesional.

Dichas habilidades pueden agruparse (Gorrochotegui, 2010, 2011), en tres grandes áreas: las competencias intrapersonales, las interpersonales y las competencias para el trabajo en el aula. El cuadro 1 muestra cómo se han definido dichas habilidades en los perfiles de egreso que la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes (Chile) ha creado para cada una de sus carreras. En el presente trabajo nos circunscribiremos en las habilidades interpersonales y la factibilidad de monitorear su desarrollo mediante un instrumento 360° que permite la evaluación, autoevaluación y evaluación entre pares.

Cuadro 1
Perfiles de egreso e instancias de aprendizaje en el perfil de egreso.

	Competencias intrapersonales	Competencias interpersonales	Competencias para el aula
Instancias	Pasantías y prácticas profesionales	Asignaturas en las que existan trabajos grupales Pasantías y prácticas profesionales	Pasantías y prácticas profesionales. Todas las asignaturas de la línea de formación práctica, pedagógica y disciplinas de cada carrera.

	Competencias intrapersonales	Competencias interpersonales	Competencias para el aula
Herramientas	Pautas de cotejo para la observación de clases y análisis de videos	Seguimiento por parte de académicos, Instrumento 360 como autoevaluación, evaluación de pares y evaluación por parte del supervisor.	Análisis de casos relacionados con temas de uso de tecnología en el aula, trabajo con las familias y el entorno, relaciones entre profesores vía institución. Filmación y análisis de videos (ej., alumnos con necesidades educativas especiales, elaboración de entrevistas y reuniones). Simulaciones

Trabajo en equipo: una competencia clave en la docencia

Estudios realizados en países latinoamericanos muestran que la actividad a la que se le dedica menor proporción de tiempo es al trabajo en equipo con los colegas del propio centro educativo. La información que existe sobre este problema en la región permite inducir que la docencia aún se sigue ejerciendo en forma individual y que no hay apoyo entre los pares (Falus y Goldberg, 2011). Y aunque esto sea una realidad poco alentadora, se tiene claro que las habilidades para el trabajo en equipo son uno de los aspectos que inciden en la permanencia de los docentes en la profesión. Como es sabido, la carrera docente tiene altas tasas de deserción y excesivo desgaste emocional; la falta de instancias para el trabajo colaborativo ha sido identificada como una de las variables que incide en el abandono de la profesión docente (Darling-Hammond y Sykes, 2003).

Shulman (1987) establece que un profesor competente es capaz de transformar en representaciones y acciones pedagógicas aquel conocimiento, habilidades o actitudes que sus estudiantes no comprenden completamente. Las acciones o representaciones no son otra cosa que formas de hablar, mostrar o demostrar lo desconocido para que pueda conocerse, de lo que se desprende que

el profesor debe comprender profundamente aquello que otros deberán entender y que él o ella debe enseñar. Para ser competente en este tipo de conocimiento las habilidades de comunicación y manejo grupal son esenciales.

Un segundo tipo de conocimiento necesario para la labor pedagógica es el manejo de una base sólida de contenidos disciplinares a enseñar. Saber transmitir ese conocimiento depende, en gran medida, de la competencia que un profesor tenga en un conocimiento pedagógico general, de principios y estrategias para dirigir el aprendizaje, un conocimiento de los contextos, los estudiantes y el *curriculum* que se enseña (Main, 2010; Mergler y Spooner, 2012).

A juicio de Shulman (1987), dado que el foco se ha puesto en estudiar el impacto docente a nivel de aprendizaje de contenidos académicos, poco se sabe acerca de cómo ciertas sutilezas del contenido pedagógico inciden en mejorar el aprendizaje. En este sentido, por ejemplo, aspectos tales como las percepciones que los futuros docentes tienen acerca de los roles de maestros y aprendices, sus concepciones acerca de cómo se adquiere conocimiento y de los hábitos mentales que se utilizan en el manejo del contenido pedagógico influyen fuertemente en las prácticas pedagógicas que luego usarán (Rigelman y Ruben, 2012; Shulman y Shulman, 2004; Cohen y Ball, 2000). Dichas sutilezas solo recientemente se han dirigido a analizar aspectos tales como las competencias interpersonales en la escuela.

Por otra parte, existe amplia evidencia que confirma que los estudiantes de pedagogía tienen epistemologías o formas de entender la profesión pedagógica que influyen directamente en sus estrategias de aprendizaje y su propio desempeño como profesores (Walker, Brownlee, Whiteford y Exle y Woods, 2012). Dichas epistemologías tienen que ver con la manera en que los futuros docentes perciben el conocimiento y cómo ellos entienden la comunicación y el trabajo con los demás en el contexto escolar (Muis, 2004). Estudios como el desarrollado por Walker *et al.* (2012) confirman que dichas epistemologías cambian a medida que los futuros profesores avanzan en los estudios de su carrera, no solo en cuanto a cómo perciben el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también respecto al rol formador que ejercen personas como los supervisores de prácticas y mentores al interior de la escuela y cómo se comunican con ellos.

La colaboración y el trabajo en equipo son prácticas bien fundamentadas tanto desde la perspectiva de diversas propuestas teóricas, como desde las

políticas públicas y la investigación empírica (Goodfellow, 1995; Hargreaves, 2001; Walsh y Elmslie, 2005; Main, 2010; Nichols, 2011; Gorrochotegui, 2013). En la formación inicial docente, enseñar a los futuros profesores a utilizar este tipo de habilidades es fundamental. Desarrollar la capacidad de escuchar, de ponerse en el lugar del otro, no sólo incide en mejoras en la enseñanza y aprendizaje, sino que facilita el trabajo con los demás profesionales del establecimiento (Black y Davern 1998; Mengler y Spooner-Lane, 2012). El trabajo colaborativo suscita un diálogo que promueve la generación de comunidades de aprendizaje que han logrado romper la barrera del trabajo aislado y solitario de los profesores al interior de las escuelas (Brown, 2002). La inclusión de trabajo en equipo en las disciplinas también desarrolla la confianza en el manejo de los contenidos a enseñar, según lo demuestra un estudio realizado por Grassl y Mingus, (2007). Por lo anterior, resulta imprescindible que en los años de formación exista una explícita intención de desarrollar estas habilidades y de monitorear sus avances para alcanzar niveles de desempeño que favorezcan la labor docente en el aula.

Los programas de formación de profesores deben dirigir y sistematizar las instancias a través de las cuales los futuros docentes aprenderán a desarrollar las habilidades de trabajo colaborativo. La evidencia indica que este aprendizaje no puede ser dejado a la contingencia, ni ser un aprendizaje incidental; razón por la cual muchos perfiles de egreso explicitan estas características como necesarias para ser un buen profesor.

Sin embargo, pocas veces se establecen formas concretas de generar actividades de este tipo en las asignaturas disciplinares o bien en las prácticas de la carrera (Main, 2010). Se suele pensar que los estudiantes traen estas habilidades desde sus experiencias escolares o extracurriculares y, por lo tanto, se espera que demuestren experticia en su uso sin entregarles muchas indicaciones sobre los tipos de comportamientos que se espera que exhiban al trabajar en grupos, o los niveles de trabajo colaborativo que deben demostrar una vez que egresen del programa de pedagogía que cursan.

Cancino (2011) establece que la adquisición de habilidades blandas como el trabajo en equipo debe desarrollarse mediante teorías de aprendizaje activo, es decir, a través de instancias que involucren el aprender de los otros, aprender por descubrimiento y aprender haciendo. Las estrategias de enseñanza que más favorecen su adquisición son los dilemas, el juego de roles, los

ejercicios de trabajo en equipo, y otras estrategias de aprendizaje colaborativo como el *Think-pair-share*. Por otra parte, actividades tales como discusiones y evaluaciones de prácticas pedagógicas de los estudiantes, planificaciones en equipo, y observaciones de niños en tareas específicas son momentos que se prestan para el desarrollo y monitoreo de estas habilidades (Walsh y Elmslie, 2005; Grassl y Mingus, 2007).

Junto con evidenciar y sistematizar las instancias de ejercicio de habilidades de trabajo en equipo, es necesario monitorear los avances, fortalezas y necesidades que los futuros docentes exhiban mientras están en el proceso de formación. Al respecto, fue difícil encontrar instrumentos diseñados especialmente para estos fines. La mayoría de los instrumentos que existen actualmente han sido creados para evaluar estas habilidades junto con otras (como son las de tipo cognitivo y pedagógico), pero una vez que el estudiante ya se ha licenciado y se encuentra ejerciendo como docente en un establecimiento educacional. Un ejemplo de este tipo de instrumentos es el de Silvernail (1997), que además focaliza gran parte de sus ítems en temas pedagógicos y de dominio de las disciplinas a enseñar. Otros estudios que sí han abordado habilidades como el trabajo en equipo, pero también desde la perspectiva del docente en aula son, por ejemplo, el realizado por Lee y Lee (2011) en los Estados Unidos, con educadores de enseñanza básica, con una encuesta administrada a aproximadamente 500 profesores.

Finalmente, otras encuestas identificadas en la literatura han examinado habilidades relacionadas con el trabajo en equipo desde la perspectiva de género (diferencias en la adquisición y uso de estas habilidades por parte de profesores hombres versus mujeres), como es el caso de Anand (2013). De estos instrumentos y de sus aplicaciones en distintas muestras es posible desprender que el foco principal de investigación ha sido indagar acerca del nivel de desarrollo de la capacidad de trabajo en equipo de los profesores, pero desde la calidad de las relaciones interpersonales que desarrollan al interior del aula, sin abordar otros aspectos en los que esta capacidad incide como el trabajo colaborativo con sus pares o colegas.

Por otra parte, los conceptos de “trabajo en grupo” o “trabajo en equipo” son utilizados indistintamente (Main, 2010), cuando en realidad se trata de competencias diferentes. El trabajo en equipo suele caracterizarse como

una actividad que se desarrolla en un mismo equipo o con un mismo grupo de personas en varias instancias (por ejemplo, a lo largo de un semestre), o cuando nos referimos a la práctica de habilidades de trabajo colaborativo que son monitoreadas en períodos extendidos de tiempo (Isaacs, 2007, Cardona y Wilkinson, 2009). Eby (1999) establece que algunas de las actitudes que se espera desarrollar mediante el trabajo en equipo son la buena comunicación, la capacidad de planificar y organizar actividades y la coordinación; por lo general estas actitudes se aumentan progresivamente hasta alcanzar niveles de desempeño adecuados.

García y Medina (1988), por su parte, desarrollan específicamente para el ámbito educacional el concepto de “equipo educador”, el cual está conformado por el agregado de profesores que trabajan con un mismo grupo de alumnos. Son especialistas en distintas funciones docentes u orientadoras que deben coordinar su actividad para la educación completa de cada uno de los estudiantes. Los “equipos educadores” son órganos de ejecución, es decir, han de realizar las tareas educativas en relación con cada uno de los alumnos del centro, ya sea de manera individual o en grupos. Entre sus funciones deben estar: a) la determinación de los estímulos y condiciones óptimas para el trabajo de los alumnos; b) la programación de las actividades que se han de realizar con el grupo de alumnos a su cargo, de acuerdo con las orientaciones técnicas de los departamentos; c) la realización de la enseñanza y orientación de los escolares; d) la evaluación del proceso educativo total del grupo de los estudiantes a su cargo, utilizando la colaboración de los departamentos; y e) la evaluación del rendimiento de cada escolar.

Evaluación de habilidades blandas en la formación docente

La evaluación de habilidades blandas en la docencia presenta importantes desafíos y constituye un tema delicado, porque las visiones de profesores supervisores, facilitadores de práctica y profesores en formación son aspectos sensibles y altamente subjetivos. No obstante, existe consenso con respecto a la necesidad de monitorear la progresión de estos elementos fundamentales de la formación pedagógica, por lo que buscar instrumentos, instancias y modalidades de evaluación es un punto importante del diseño curricular en las carreras pedagógicas.

La mayoría de las veces, las habilidades blandas se evalúan a lo largo de actividades prácticas como pasantías e internados, y de manera holística, ya sea al interior de listas de cotejo diseñadas para evaluar el desempeño en el aula, o bien mediante una observación más naturalista. En este sentido, es el supervisor de práctica quien emite un juicio sobre las habilidades del futuro profesor para comunicarse efectivamente, ser responsable, actuar de manera ética o demostrar habilidades efectivas para trabajar y colaborar con sus pares. El problema de esta modalidad es que constituye una evaluación que, por lo general, ocurre al momento de culminar el proceso formativo, por lo que queda poco tiempo para retroalimentar al candidato o proponer un plan de mejora.

Desde el punto de vista del instrumento, la mayoría de las pautas de cotejo o de observación se centran en aspectos académicos; es decir, estructuran la evaluación hacia el desarrollo de la clase que el practicante debe realizar. Por lo tanto, la mirada es siempre en función del aprendizaje de los alumnos, la gestión en el aula, el control de la disciplina, el lenguaje para comunicar contenido, etc.

Si bien indirectamente estas conductas pueden reflejar desempeño en habilidades blandas, su evaluación estará siendo observada a través del lente de la clase realizada, con una estructura y objetivos establecidos. Finalmente, el hecho de que sea el supervisor de práctica quien evalúe el desempeño en competencias blandas ofrece solo una mirada del desempeño del futuro profesor, la cual puede resultar muy subjetiva y centrada en el desempeño práctico, sin considerar instancias diferentes en las que se espera que el futuro profesor demuestre competencia en habilidades interpersonales e intrapersonales.

Lo anterior sugiere que una evaluación o monitoreo más completo podría entregar una mirada más integral del desarrollo de las competencias blandas de los estudiantes. Por una parte, es necesario que dicha evaluación ocurra en múltiples instancias y contextos a lo largo de la carrera, no solo en el desempeño profesional, y no solo al final del proceso. Por otra, una evaluación que mire al futuro profesor desde múltiples agentes puede generar una retroalimentación más completa y objetiva. Para ello se puede considerar incluir la coevaluación, la autoevaluación y la evaluación de académicos de distintas áreas. En cuanto a la coevaluación, por ejemplo, Topping (1998) observa que existe gran diversidad en cuanto a los objetivos, instancias, formatos, direccionalidad y uso de este tipo de evaluaciones en los estudios superiores. Una de las ventajas observadas es la

posibilidad de entregar una retroalimentación más inmediata a los evaluados, información que suele ser presentada de manera más sencilla y didáctica, lo cual puede llevar al evaluado a ser más proactivo respecto a aquellas áreas en las que requiere mejorar.

Metodología y procedimientos

Diseño y elaboración del instrumento

La confección del instrumento se realizó en tres etapas. La primera consistió en la revisión de los perfiles de egreso de cada una de las carreras para extraer de cada uno de ellos las habilidades blandas y agruparlas según su ámbito de desarrollo. Para ello trabajaron los miembros de los consejos directivos de cada una de las carreras en conjunto con dos expertos en relaciones y personas en la empresa, del ESE *Business School* de la Universidad de los Andes. Usando como metodología el torbellino de ideas, fue posible generar un listado de habilidades, las que posteriormente se agruparon según los criterios definidos en la figura 1.

Posteriormente, se validó esta clasificación con el claustro académico de la Facultad en el que también se identificaron las distintas instancias en las que las habilidades de trabajo podrían ser monitoreadas. Dentro de dichas instancias se mencionó, además de los distintos cursos que los estudiantes deben tomar, las Pasantías y las Prácticas profesionales; en ellas los estudiantes deben interactuar con profesores y otros profesionales de los colegios en los que se espera desarrollen y exhiban habilidades de trabajo en equipo que los destaquen. Otra instancia que fue percibida como adecuada para establecer una línea de base respecto de estas habilidades es la semana de inducción a la carrera, en la que los estudiantes conocen a sus autoridades, profesores, y a sus nuevos compañeros, por lo que se planificó comenzar a utilizar el instrumento a partir de dicha instancia.

La segunda etapa del trabajo consistió en la elaboración del instrumento. Dado que el monitoreo de las habilidades podía darse en contextos diferentes y con evidencias de distinto tipo, se estableció que en el caso de las Pasantías y las Prácticas se utilizarían las pautas de cotejo ya empleadas para la supervisión de estudiantes en terreno, y que para las demás actividades (trabajos en equipo en las distintas asignaturas) se elaboraría un instrumento de tipo Cuestionario

360°. Se trata de un solo instrumento que, con pequeñas modificaciones desde el punto de vista de la redacción de los ítems que contiene, puede ser aplicado tanto por un profesor o supervisor del alumno, por sus pares o por el propio estudiante (autoevaluación).

Este modelo se denomina 360° puesto que permite observar el desarrollo de un determinado aspecto desde la perspectiva de múltiples observadores. Se requiere, por tanto, que la redacción del documento sería distinta según quien lo aplicara: un profesor observador, un par, o el estudiante a sí mismo; pero que los ítems se mantendrían iguales en las tres versiones. Esto permitiría triangular la información recopilada con el fin de retroalimentar al estudiante observado a lo largo de los años.

Los ítems del cuestionario fueron diseñados en formato de aseveraciones frente a las cuales el encuestado debía marcar su preferencia en una escala Likert de 4 puntos. En la confección de los ítems participaron los directivos de las carreras, un académico experto en liderazgo educacional y una experta en gestión, además de los dos expertos en recursos humanos. Durante dos sesiones se discutieron y redactaron 19 ítems, los cuales nuevamente fueron enviados a la planta académica de la Facultad para su validación. La versión final del instrumento aparece en el Anexo 1.

Los ítems se volvieron a discutir en una sesión posterior con los académicos, se reformularon algunos para asegurar su capacidad de captar el aspecto a evaluar y otros se eliminaron por considerarse redundantes o bien porque parecía poco factible su evaluación al inicio de la carrera. Una vez acordada la versión final se reenvió a los académicos para una última revisión previa al pilotaje.

Resultados

Pilotaje

El instrumento fue aplicado a 40 estudiantes, de dos secciones del curso *Curriculum* y Planificación, del Programa de Pedagogía Media de la Facultad de Educación. El objetivo del pilotaje fue determinar el grado de claridad y la comprensibilidad de los ítems por parte de los estudiantes y validar la aplicabilidad del instrumento en un contexto real. Para ello, los alumnos

utilizaron el instrumento para realizar una autoevaluación y luego se les solicitó evaluar a un compañero.

A partir de estas aplicaciones, se recolectó información cualitativa respecto de la opinión general de los estudiantes respecto de la utilidad del instrumento. Luego del pilotaje se recogieron sugerencias de los estudiantes respecto a la redacción. Se sugirió, por ejemplo, cambiar la redacción a primera persona cuando éste sea utilizado para autoevaluación. También se observó que había indicadores subjetivos o difíciles de medir, mientras que para otros se pidió especificar más la conducta que se espera evaluar. Todas estas sugerencias se incorporaron a la versión final del instrumento (ver anexo).

Adicionalmente, los estudiantes de la carrera de Educación de Párvulos también tuvieron la oportunidad de conocer el instrumento, usarlo y opinar acerca de la factibilidad de que éste capturara las percepciones relacionadas con desarrollar habilidades de trabajo en equipo. Las observaciones de este grupo de alumnos fueron similares a las entregadas por los de Pedagogía Media.

Una vez elaborada la versión final del instrumento 360° se procedió a determinar, junto con los académicos y administrativos de la Facultad, las instancias en las que sería más adecuado aplicar el instrumento y la forma en que dicha aplicación se relacionaría con otras actividades definidas para el monitoreo de los avances de los estudiantes en la adquisición de habilidades blandas. Se acordó la conveniencia de que el instrumento fuese aplicado en varias instancias de la carrera, al menos al inicio, a medio término y antes del egreso. Si bien su aplicación a inicios de carrera fue cuestionado, considerando que los estudiantes no traían contacto anterior entre ellos y los académicos no los conocerían lo suficiente, se pensó que sería adecuado contar con una línea base de estimación de las habilidades de trabajo en equipo si es que el instrumento se aplicaba a modo de autoevaluación, y si esa información se complementaba con las observaciones que los académicos realizaran de los alumnos recién matriculados, en el análisis y solución de un problema mediante trabajo en equipo. Dicha actividad se efectuaría, como ya se explicó, durante la semana de inmersión en la Universidad. Al obtener una línea de base es posible trazar metas de desarrollo para cada estudiante en el área de dichas competencias y monitorear sus avances a lo largo de la carrera.

Por otra parte, fue necesario determinar la manera en que esta evaluación se inserta en el marco de las distintas instancias formativas de la carrera y las competencias asociadas. En el cuadro 2 se muestra la programación completa de instancias e instrumentos de monitoreo que se han establecido para este fin. Es posible observar que el instrumento, dada su versatilidad, es posible de aplicar en cualquiera de las instancias académicas en las que los estudiantes deban realizar trabajo en equipo, lo que no obstante plantea el desafío de capacitar a los académicos en su uso y a los asesores académicos en la entrega de retroalimentación a los estudiantes. Estos dos aspectos constituyen los pasos inmediatos y previos a la primera aplicación a las cohortes que ingresan.

Cuadro 2
Instancias e Instrumentos para el Monitoreo de Habilidades Blandas en los Estudiantes de Educación

Competencia Intrapersonales	Competencia Interpersonales	Competencia para el aula
<ul style="list-style-type: none"> * Se nutre de las ideas de otros profesionales para dar solución a los problemas de su entorno * Genera optimismo a su alrededor * Valora y reconoce aportes de sus compañeros * Comparte conocimientos * Sabe reconocer las virtudes del pensamiento de los demás, aún estando en desacuerdo * Consulta con sus pares las decisiones tomadas * Es generoso con su tiempo y dedicación a los demás 	<ul style="list-style-type: none"> * No se precipita en sus decisiones * Es justo a la hora de evaluar * Es humilde para reconocer errores * Antepone a todas sus decisiones la dignidad de la persona * Tiene disposición a trabajar en sectores vulnerables * Es sensible a los temas educacionales del país * Vive y promueve a su alrededor un ambiente optimista * Conoce sus fortalezas y debilidades * Sabe guardar el secreto profesional * Se preocupa de su formación con visión integral * Conjuga adecuadamente libertad con responsabilidad * Promueve entre sus pares una visión comprometida con el desarrollo de su entorno * Pone límites a sus alumnos * Trata con respeto a alumnos y pares 	<ul style="list-style-type: none"> * Busca alternativas para lograr objetivos pedagógicos * Prepara a conciencia sus clases * Conoce y aplica herramientas tecnológicas * Integra herramientas tecnológicas para hacer más eficaz el aprendizaje de sus alumnos * Considera el uso de redes sociales para una mejor comprensión del entorno educativo * Conoce las etapas de desarrollo de sus alumnos y las considera al momento de educarlos * Atiende adecuadamente las necesidades especiales que pueda tener alguno de sus alumnos * Recopila antecedentes respecto de sus alumnos y su entorno * Articula el trabajo de las familias con la institución * Da a los padres de familia el lugar que les corresponde en la educación de sus hijos * Realiza entrevistas prudente y empáticas con las familias

Competencia Intrapersonales	Competencia Interpersonales	Competencia para el aula
	<ul style="list-style-type: none"> * Tiene buenas habilidades de comunicación frente a sus alumnos * Es puntual para empezar y terminar sus clases 	<ul style="list-style-type: none"> * Lleva adelante reuniones y entrevistas eficaces * Deriva oportunamente al especialista correspondientes cuando lo considera necesario * Promueve el respecto a normas de la institución * Sugiere proactivamente las oportunidades de mejora a sus colegas y en el ambiente familiar de sus alumnos * Asume y defiende como propias las decisiones de la institución * Detecta y genera alternativas para solucionar problemas de la educación en su entorno * Utiliza herramientas cuantitativa para su desempeño profesional

Conclusiones y comentarios finales

El instrumento 360° se encuentra en una fase previa a su primera aplicación formal a una cohorte nueva de estudiantes. Se espera que el instrumento permita contar con información acerca del grado de desarrollo de las distintas competencias necesarias para trabajar en equipo en el contexto pedagógico; entendiendo este contexto tanto en las relaciones que se producen al interior del aula como también entre pares en el establecimiento.

El instrumento, como su nombre lo indica, está diseñado para abordar el estado de las competencias a lo largo de las etapas formativas y por distintos agentes con los que se vincula el estudiante: sus pares, sus profesores, supervisores y el estudiante consigo mismo. Esta mirada desde múltiples perspectivas facilitará la triangulación de la información recabada, lo que a su vez permitirá retroalimentar al estudiante con mayor precisión con respecto a dónde se encuentra en su proceso formativo y qué puede hacer para perfeccionarse en el ámbito de estas habilidades.

Por otra parte, el trabajo colaborativo desarrollado para la elaboración de este instrumento ha generado consenso entre los académicos y directivos de las carreras de la Facultad de Educación sobre sus beneficios como indicador de las disposiciones de los estudiantes hacia el trabajo en equipo. Con estos insumos,

las instituciones formadoras de profesores estarán en mejores condiciones de dar cuenta de la labor orientada tanto a la formación intelectual como la pedagógica y profesional, con el fin de contribuir a que el país tenga los profesores que necesita para alcanzar una verdadera educación de calidad para todos.

Sabemos que la elaboración de instrumentos de este tipo requiere tiempo y exige que muchos actores de la educación ofrezcan sus perspectivas. Sus limitaciones se irán superando en la medida que el proceso se profundice con futuras aplicaciones y validaciones. A la vez, estamos conscientes de su potencial, pues convoca muchas miradas complementarias, lo cual lo enriquece y lo convierte en un instrumento que desde su diseño invita a la colaboración y al trabajo en equipo. Pocas veces se tienen oportunidades en la que el diseño de una encuesta necesite de las opiniones de tantos expertos en educación e incluso de otras disciplinas y, lo que es mejor, de los mismos estudiantes de pedagogía.

Referencias

- Anand, K. C. (2013). Soft skills competency tool for secondary teachers in strengthening effective communication and interpersonal competence-A case study. *Science Technology & Management Journal By AISECT University*, 1-5.
- Ávalos, B. (1997). Investigación, políticas y prácticas. El caso de la formación inicial de docentes. *Pensamiento Educativo*, 20, 437-455.
- Black, A. y Davern, L. (1998). When a preservice teacher meets the classroom team. *Educational Leadership*, 52-54.
- Brown, K.M. (2002). *Get the big picture of teaming*. In V.A. Anfara, Jr (Ed.), *The handbook of reasearch in middle level education* (pp. 35-72). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Cancino, E. (2012). *Soft skills assessment and evaluation*. Riyadh, KSA: National Center of Assessment in Higher Education.
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2009). *Creciendo como líder*. Pamplona: EUNSA.
- CIDE y Mineduc. (2007). *Estado del arte de la investigación y desarrollo en educación en Chile*. Santiago: Mineduc.
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, 35, 131-164.

- Cohen, D. K. y Ball, D.L. (2000, April). *Instructional innovation: Reconsidering the story*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Coll, R.K., Taylor, N. y Grainer, S. (2002). Assessment of work based learning: some lessons from the teaching profession. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 3(2), 5-12.
- Darling-Hammond, L. y Sykes, G. (2003). Wanted: a national teacher supply policy for education: the right way to meet the “highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33), 1-55.
- Eby, L.T. (1999). The development of an individual-level teamwork expectations measure and the application of a within-group agreement statistic to assess shared expectations for teamwork. *Organizational Research Methods*, 2, 366-394.
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina*. Buenos Aires: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-UNESCO. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- García, V. y Medina, R. (1988). *Organización y gobiernos de centros educativos*. Bogotá: Quinto Centenario.
- Goodfellow, J. (1995). *A matter of professional style: Implications for the development of purposeful partnerships between cooperating teachers and student teachers*. Conferencia presentada en el Annual Professional Experiences in Professional Education (PEPE) Conference, Broadbeach, Febrero.
- Gorochotegui, A. (2010). *Aproximación a la Enseñanza de Competencias de Liderazgo a Directivos Escolares Municipales. Una experiencia con el Modelo de Competencias de Cardona y García-Lombardía [Memorias]*. XII Jornadas de Investigación Educativa. III Congreso Internacional Educación, desafíos y alternativas. Universidad Central de Venezuela. Centro de Investigaciones Educativas. Caracas, Venezuela.
- Gorochotegui, A. (2011). *El coaching en el desarrollo del liderazgo de directivos escolares [Memorias]*. V Congreso de Investigación, Innovación y Gestión Educativas. Tecnológico de Monterrey. Monterrey, México.
- Gorochotegui, A. (2013). *El docente líder. Ideas para la auto-mejora continua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Grassl, R. y Mingus, T. T. Y. (2007). Team teaching and cooperative groups in abstract algebra: nurturing a new generation of confident mathematics teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 38(15), 581-597.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503-527.
- Isaacs, D. (2007). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- Lee, T. y Lee, T. (2011). Investigating soft skills for success in the workforce: perceptions of elementary school teachers. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 1(2), 140-149.
- Main, K. (2010). Teamwork- Teach me, teach me not: a case study of three Australian preservice teachers. *The Australian Educational Researcher*, 37(3), 77-93.
- Mergler, A.G. y Spooner-Lane, R. (2012). What Pre-service Teachers need to know to be Effective at Values-based Education, 37(8). [Revista en Línea] *Australian Journal of Teacher Education*. Disponible: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.5> [Consulta: 2013, Diciembre 9]
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Dubay: McKinsey and Company.
- Muis, K. (2004). Personal Epistemology and Mathematics: A Critical Review and Synthesis of Research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317-377.
- Nichols, J.D. (2011). *Teachers as Servant Leaders*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Rigelman, N.M. y Ruben, B. (2012). Creating foundations for collaboration in schools: utilizing professional learning communities to support teacher candidate learning and visions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 979-989.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-21.
- Shulman, L.S. y Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Silvernail, D. (1997). *Results from surveys of graduates of the exemplary teacher education programs and the employers of these graduates*. Gorham, ME: Center for Educational Policy, University of Southern Maine.

- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Walker, S. Brownlee, J. Whiteford, C. Exely, B. y Woods, A. (2012). A Longitudinal Study of Change in Preservice Teachers' Personal Epistemologies. [Revista en Línea] *Australian Journal of Teacher Education*, 37, 5. Disponible: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol37/iss5/4> [Consulta: 2013, Julio 9]
- Walsh, K. y Elmslie, L. (2005). Practicum pairs: an alternative for first field experience in early childhood teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 5-21.

Anexo 1

Pauta de apreciación de Competencias y Habilidades Estudiantiles

PROPÓSITO:

Identificar las principales competencias generales y habilidades de trabajo en equipo que poseen los nuevos estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de los Andes.

CONFIDENCIALIDAD:

Los datos recopilados a través de esta pauta serán tratados con total confidencialidad. La persona observada recibirá un resumen promedio de los resultados, con el fin de retroalimentarle en cuanto a sus logros.

INSTRUCCIONES:

Para contestar a esta pauta se presenta una escala que va de “En desacuerdo” a Muy de acuerdo”, la cual está asociada a un valor numérico de “1” al “4”. Para responder cada pregunta, le pedimos que marque con una “X” la opción que a su parecer mejor refleje su nivel de acuerdo respecto de cada uno de los comportamientos indicados. Esta apreciación debe hacerse de acuerdo a lo observado durante el trabajo en equipo.

Ejemplo de Escala:

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

IDENTIFICACIÓN:

Nombre de la persona observada:		
Observador: (Marque con una "X" al lado de cada opción)	Observación propia	
	Observación de compañero	
	Observación de profesor	

PREGUNTAS

Escucha en silencio mientras otros hablan.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Dirige su mirada a la persona que habla.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Menciona los aspectos positivos ocurridos en el trabajo en equipo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Aporta ideas diferentes a las planteadas por otros dentro del equipo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Responde en forma pausada a los comentarios planteados por otros.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Evita interrumpir a los demás cuando opinan algo distinto a lo que él/ella piensa.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Cumple con los horarios establecidos para las reuniones de trabajo en equipo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Cumple con las decisiones o acuerdos logrados al interior del grupo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Plantea sugerencias para la distribución del trabajo dentro del grupo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Sugiere alternativas de solución a las problemáticas del equipo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Llega a acuerdo con sus compañeros cuando deben tomar decisiones en forma grupal.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Identifica los aspectos en los que el equipo puede mejorar.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) **(2)** **(3)** **(4)**

--	--	--	--

Menciona las fortalezas que tienen sus compañeros.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Emite comentarios precisos.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Entrega las labores que le son asignadas en los plazos establecidos por el equipo.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Realiza la labor encomendada de principio a fin sin interrupciones innecesarias.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

Cumple con todas las exigencias establecidas para entregar sus trabajos.

En desacuerdo **Poco de acuerdo** **De acuerdo** **Muy de acuerdo**
(1) (2) (3) (4)

--	--	--	--

A continuación, indique tres aspectos que considera que la persona observada hace muy bien. Ayudará mucho si proporciona ejemplos específicos.

Aspecto 1:

Aspecto 2:

Aspecto 3:

Para finalizar, por favor indique tres aspectos que considera que la persona observada debería mejorar. Ayudará mucho si proporciona ejemplos específicos.

Aspecto 1:

Aspecto 2:

Aspecto 3:

Gracias por sus respuestas