

M^a. Vicenta González Argüello
Universidad de Barcelona
vicentagonzalez@ub.edu

Begoña Montmany Molina
Internatiol House-Universidad de Barcelona
bmontmany@bcn.ihes.com

La reflexión en el desarrollo profesional del profesor de ELE

Resumen:

Los diarios de clase, los portafolios o la observación de clases son herramientas que pueden ayudar al profesor de lenguas a sistematizar la reflexión sobre su propia práctica docente. Es necesario saber más sobre estas herramientas y su uso para que sirvan de motor de desarrollo profesional del docente. Iniciar procesos de práctica reflexiva aporta muchas ventajas al profesor de lenguas, pero siempre que esté motivado y lo haga por un interés personal.

Palabras clave: desarrollo profesional, formación de profesores, español lengua extranjera.

Abstract:

Reflective Practice and Professional Development in Spanish as a Foreign Language Teaching

Class journals, portfolios and observing classes are tools that can help language teachers to systematize their reflection on their own practice. Teacher

Trainers need to be conversant with these tools and their use in order to enable and enhance a teacher's professional development. Starting such reflective practice processes brings many advantages to the language teachers enhancing motivation, professional and personal interest.

Keywords: professional development, teacher training, Spanish foreign language.

1. Introducción

La formación continua del profesorado de lenguas obliga a prestar especial atención al desarrollo de la competencia docente, entendida esta como el conjunto de conocimientos y habilidades que nos han de ayudar en nuestra evolución a lo largo de toda la vida profesional (Delors, 1996: 16-17). En este artículo no se hablará de los conocimientos que ha de poseer un profesor de lenguas extranjeras, sino que se centra en la reflexión sobre su propia actuación docente como motor de mejora y de desarrollo profesional. Para ello, empezaremos intentando acotar el término *reflexión* en el contexto educativo; para pasar en segundo lugar a presentar qué entendemos por *práctica reflexiva*; en tercer lugar, comentaremos fragmentos de secuencias reflexivas incluidas en portafolios y diarios de profesores para, de ese modo, ir viendo desde una perspectiva práctica cómo la reflexión sistemática puede incidir en el desarrollo profesional.

Partimos de la evidencia, en este trabajo, de que en estos momentos ya no se acepta la visión tradicional del profesor limitado al aprendizaje y apropiación de teorías formuladas por otros, sino que se espera de él que sea capaz de investigar lo que sucede en sus clases con el objetivo de establecer un diálogo entre sus prácticas docentes y las teorías aprendidas que le lleve a reformular esas teorías si fuese necesario. Muestra de ello son los proyectos puestos en marcha por el Consejo de Europa (Newby *et al.*, 2010) y por el Instituto Cervantes (2013, on-line). Esta nueva actitud del profesor es la que ya adoptaron Richards y Lockhart (1994: 13-14) cuando afirmaban que:

- Se puede aprender mucho de la enseñanza por medio de la *introspección*.
- La *experiencia es insuficiente* para el perfeccionamiento.
- La *reflexión crítica* puede promover una comprensión más profunda de la docencia.
- A partir de la reflexión sobre la propia enseñanza, es posible evaluar ésta, decidir si algunos aspectos de ésta pueden cambiar, desarrollar estrategias para el cambio y supervisar los efectos producidos al poner en marcha estas estrategias.

2. La reflexión en el ámbito educativo

El origen del término *reflexión* en el mundo educativo se atribuye a Dewey, quien la definió como la consideración activa, persistente y cuidada de cualquier creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostiene y de las consecuencias a las que conduce (Dewey, 1938). La acción reflexiva se diferencia de otro tipo de acciones como las impulsivas, las repetitivas, las de prueba-error o como las rutinarias, en las que el formando se adapta a la autoridad y a la tradición educativa más experimentada, sin desarrollar un pensamiento crítico, llevado por la inercia de la experiencia. Para Dewey (1938), el pensamiento reflexivo comprende, en un primer momento, un estado de *duda*, perplejidad, en el que se origina el pensamiento; a continuación, un *acto de búsqueda*, de pesquisa, de investigación –iniciándose así el proceso metacognitivo que caracteriza a la reflexión– para encontrar material que *disipe la duda*, resuelva y ponga fin a la perplejidad. La reflexión en este sentido es una práctica en la búsqueda de alternativas racionales y científicamente probadas que conduzcan a la profesionalización del educador.

2.1. Qué entendemos por práctica reflexiva

La práctica reflexiva tiene como objetivo iniciar procesos de formación basados en el análisis de la práctica docente. Así, como afirma O. Esteve (2006), esta se centra en explorar la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la observación y del análisis e interpretación de los datos recogidos durante el período de observación. Lo que caracteriza estos procesos reflexivos es que los datos son recogidos en el aula por parte de los propios docentes.

2.2. Herramientas para la práctica reflexiva

Son muchas las herramientas de las que se puede servir el profesor para recoger de forma sistemática las reflexiones sobre su práctica docente (observaciones de aula, informes de clase, entrevistas, cuestionarios, diarios, portafolios, etc.), este trabajo se centrará en los diarios y portafolios de profesores tanto en formación inicial (programas de máster) como en formación continua (blogs de profesores y cursos de formación continua del Instituto Cervantes).

2.3. Iniciar procesos de práctica reflexiva

Es importante cuando un docente se decide a iniciar algún proceso de práctica reflexiva que esté motivado para hacerlo, se ha de contar que sin motivación, predisposición y ganas de implicarse es muy difícil poder ser constante y sistemático en la recogida de datos. Veamos a continuación un fragmento de la primera página de un diario de una profesora con más de 20 años de experiencia (fragmento 1) y la de un profesor que lleva más de 8 años (fragmento 2).

(1) Se supone que un diario de aprendizaje debe ser algo personal y, sobre todo, sincero. Pues empezaré este diario diciendo que siempre odié los diarios ya sean de aprendizaje, ya sean de reflexión docente, ya sean de lo que se sean. Sí, sí odio los diarios, odio a Ana Frank hablando en primera persona, pero odio más todavía compartir los diarios, pero, bueno, como he llegado a Barcelona con una aptitud positiva y con una

clara misión de “observación” de todo lo que pasara por delante mío, no me va a quedar más remedio que adaptarme a la situación y echarle valor a este asunto de la reflexión docente o quizás en mi caso debería decir reflexión de aprendizaje. ¡Qué lío! ¡Empezamos bien, mezclando papeles!

Seamos positivos: quizás acabe convencida de que la introspección y autorreflexión se pueden llevar a cabo con este tipo de técnicas de manera productiva. ¿Quién sabe? En cualquier caso, de momento, prefiero pasearme por el bosque o por la playa charlando con alguien para hacerlo. A mí me funciona mucho mejor.

Para acabar, con estos preliminares de protestas y dar la puntilla he de decir que estoy convencida de que cualquier diario que no se haga en clase, no se debe hacer: no se hará después una vez llegues a casa. Y esto seguramente sea lo más sincero que pueda plasmar en este texto (M 1).

(2) Esta tarde ando entre nervioso e ilusionado. Mañana comienzo un nuevo curso con alumnos nuevos recién llegados a Bilbao y con un nivel cero de español. Entre que no estoy acostumbrado a un nivel tan bajito y que el curso es un intensivo de seis horas, hoy estoy como un flan.

Da igual la experiencia que acumule como profe y los años que lleve dando clase, el primer día de un curso nuevo siempre me pongo como una moto. Los días anteriores no puedo quitarme de la cabeza el inicio y ando dándole vueltas a cómo enfocar el curso. Y el día del comienzo... pues mariposas en el estómago e inseguridades. Eso sí, en cuanto cruzo la puerta, con Nico escondido en el bolsillo para sorprender a mis alumnos, empiezo a hablar y pasan unos cinco minutos de clase, ya me siento como Pedro por su casa. Los nervios desaparecen, las mariposas se esfuman y la clase es mi medio natural, el sitio más cómodo del mundo. Para este intensivo me he propuesto llevar un diario de profesor (este blog). Va a ser un diario muy libre, nada de recoger detalladamente qué he hecho en el aula, solo reflexiones que me surjan estos días. Intentaré escribir a diario, después de clase, por la noche, cuando llegue a casa, pero tampoco me comprometo a nada. Si un día no tengo ganas, pues no habrá reflexión. El formato del curso, tres semanas y seis horas diarias, es perfecto para concentrar una reflexión que me lleve a centrar mi autoobservación en determinados aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Según me vayan surgiendo ideas, las iré llevando a cabo (M 2).

La actitud de la profesora del fragmento 1 evidencia una desmotivación total hacia el diario, lo percibe como una tarea de clase en la que no cree. Es difícil que a esta profesora la escritura sistemática de sus percepciones sobre sus clases le sirvan para poder detectar objetivos de mejora. En cambio, el fragmento 2 nos muestra a un profesor que cree en la escritura reflexiva y en la necesidad de recoger de forma sistemática sus percepciones con el fin de volver sobre ellas para poder analizar el desarrollo de un curso de un nivel con el que no está excesivamente familiarizado.

3. Para qué iniciar procesos de práctica reflexiva

Es importante ser realistas, ser mejores profesores es algo que todos nos proponemos a diario, pero quizás no tengamos que ser demasiado ambiciosos. El profesor ha de fijarse metas posibles y realistas, adecuadas a su contexto docente y a las que pueda poner un límite en el tiempo. Para poder entender mejor esta idea, veamos el fragmento 3.

(3) Seguir investigando en mis clases mi discurso como docente. Me gustaría indagar formalmente en alguna pequeña investigación de análisis del discurso con muestras de mis clases. ¿Soy realmente una profesora que sabe *hacer preguntas*, que sabe favorecer la interacción, que reformula lo construido en clase para seguir construyendo... o creo serlo? (M 3).

Esta profesora es consciente de que la interacción que promueve en sus clases es mejorable, pero no se plantea cómo mejorar la interacción en el aula, ya que ese sería un objetivo demasiado ambicioso para poder resolver en un periodo corto de tiempo. La pregunta que se plantea al estar tan acotada le ha de permitir poder recoger datos para el análisis y encontrar respuesta fácilmente.

3.1. *Cómo introducir la práctica reflexiva en nuestro trabajo*

Es evidente que todos nos paramos a reflexionar diariamente sobre cómo nos ha ido la clase, eso nadie lo pone en duda; pero si no recogemos esas ideas de forma sistemática nos será mucho más difícil poder volver a ellas para revisarlas, analizarlas, interpretarlas, etc. Leamos, a continuación el fragmento 4 para apreciar cómo un profesor toma conciencia de la necesidad de dar sistematicidad a sus reflexiones.

(4) No he utilizado de forma continua y sistemática técnicas que me permitieran recoger mis reflexiones, previas o posteriores, ni las conclusiones de éstas, por lo que ahora considero que la efectividad de mi reflexión quizá se haya visto mermada por esta *carencia de recogida de datos* que permitan ser retomados, consultados y compartidos con otros profesionales en posteriores ocasiones (M 4).

3.2. *El cuándo también es importante: profesores expertos frente a profesores inexpertos*

La percepción de sí mismo que puede tener un profesor con experiencia es diferente de la que tiene un profesor novel, así al profesor inexperto le cuesta acotar sus objetivos de mejora; sin embargo, el profesor experto ya puede detectar cuáles son sus puntos débiles.

(5) Desde que empecé a ser docente, allá por marzo del 2011, me di cuenta de que para hacerlo bien debía pulir muchos aspectos, especialmente relacionados con el saber hacer. Durante los primeros meses mi reflexión se centraba en no hacerlo mal y en no cometer errores. Poco a poco he ido adquiriendo más competencias y mis reflexiones se centran en intentar innovar, siempre y cuando el tiempo me lo permita, claro está. En épocas de mucha carga de trabajo (junio-octubre) es casi imposible realizar una reflexión de tu trabajo, al menos en el centro donde trabajo. Sin embargo, cuando tengo ocasión me centro en buscar nuevas herramientas para trabajar en el aula, manteniendo aquellas que nunca me fallan (con sus respectivas modificaciones en función del grupo). Intento mejorar especialmente en el *ritmo de clase*, siempre intento evitar la monotonía y busco actividades reales y actuales, audiovisuales a poder ser (M 5).

4. Análisis de secuencias reflexivas para la autoevaluación, coevaluación y tutorización de procesos reflexivos

Hatton y Smith (en: Korthagen, 2001), distinguen entre *escritura descriptiva*, que no es reflexiva en tanto que no ofrece razones o justificaciones; *reflexión descriptiva*, que intenta razonar y justificar dentro de un estilo descriptivo y narrativo; *reflexión dialógica*, que implica observar los hechos desde cierta distancia para juzgarlos y explicarlos usando varias hipótesis posibles; y *reflexión crítica*, que trasciende el contexto inmediato de los hechos y acciones para tomar en consideración los múltiples contextos históricos y sociopolíticos. Hatton y Smith señalan que el paso de un nivel a otro implica una progresión en el desarrollo de la práctica reflexiva, siendo el primer nivel el más técnico y el último el que demanda un proceso metacognitivo más elaborado.

Es importante que el propio profesor o el tutor que le acompaña en su proceso formativo pueda analizar sus secuencias reflexivas a la luz de la teoría, con el fin de apreciar de modo objetivo cómo percibe su actuación docente, sus actividades de formación y con qué actitud se enfrenta a esa información. Este análisis ha de partir de sus escritos, analizando las secuencias reflexivas incluidas en sus diarios o portafolios y centrándose en lo que él mismo ha escrito, con el fin de que pueda darse cuenta de las características de la reflexión que está llevando a cabo. La toma de conciencia de su competencia reflexiva podrá ayudarle en su desarrollo profesional: el profesor que describe, narra, argumenta, justifica y razona su actuación está capacitado para detectar áreas de mejora y poner en marcha procesos de cambio (Atienza, González, 2012).

Veamos en primer lugar un fragmento de un diario en el que el profesor 6 describe cómo se siente ante algunas situaciones de aula. El profesor predominantemente se centra en la descripción de las carencias con las que se encuentra y en la necesidad de encontrar una respuesta a esta situación.

(6) Soy consciente de las limitaciones de mi aprendizaje en ser capaz de: corregir de forma dinámica una actividad, contextualizar las actividades de lengua de modo que respondan a una situación cercana a la vida real y ofrecer una respuesta satisfactoria a la pregunta ¿Para qué realizo una actividad concreta? a la totalidad de mis actuaciones en el aula (M 6).

En el siguiente fragmento, del profesor 7, apreciamos que este, además de describir, en su portafolio incluye secuencias que intentan justificar o razonar algunas de las acciones que realiza en sus clases. Intenta buscar una respuesta satisfactoria a las dudas que le surgen.

(7) También parto de la base que ahora me siento cómoda utilizando este tipo de herramientas y que ya están totalmente integradas en mi vida. Además, tengo algo más claro las posibilidades que me ofrecen y qué sistema de trabajo quiero poner en práctica. Sé que quiero que sea un trabajo colaborativo donde *el alumno sienta que trabajo con él y que no le estoy supervisando*. Sé que va a requerir de mí una labor de orientación. Me preocupa la labor de corrección de faltas de ortografía, expresión, etc.

Desde el punto de vista del alumno me he asegurado previamente de la relación que tiene con Internet y de las actividades que realiza en este medio. Esto es importante porque el punto de partida sería diferente [...]. Confieso que voy a tientas y que, probablemente, *debería diseñar mucho mejor la tarea* antes de ponerla en práctica *para no ir dando paldos de ciego* por el mundo. Sin embargo, si lo sigo posponiendo sé que terminaré por no hacer nada. Mala cosa es posponer las cosas. Eso sí, tampoco podemos decir que parta de la nada o que no tenga una idea de lo que quiero hacer. No, no es así. Tengo más o menos una idea de lo que quiero hacer y al punto al que quiero llegar. La cuestión es que no sé cuántas curvas y revueltas terminaré tomando para llegar al final (M 7).

En tercer lugar, presentamos un fragmento del portafolio del profesor 8, este sujeto valora las acciones llevadas a cabo en el aula. Lo hace de una forma prudente, admite que todo es fruto de su percepción aunque eso no le impide emitir juicios de valor que ponen en relación la teoría que ha ido asimilando sobre diferentes enfoques didácticos con sus objetivos de enseñanza.

(8) Este modo de presentar el imperativo considero que *fue acertado* por diferentes razones. En primer lugar, supuso un modo de investigar alrededor de unos principios estudiados con anterioridad y *no transgredió, bajo mi punto de vista*, ninguno de esos principios. En segundo lugar, me permitió comparar este tipo de presentación con el tipo de presentación que había seguido hasta entonces [...]. Considero, además, que la presentación gramatical *ganó en efectividad* y que *supuso ahorro de tiempo*, si bien esta consideración es el *resultado de mi percepción* y no de pruebas objetivas (M 8).

En último lugar, presentamos un fragmento del portafolio del profesor 9, este informa de los cambios que ha operado desde que está siguiendo un curso de formación. Los conocimientos que ha adquirido le han hecho ver que puede actuar de modo diferente en sus clases, ha introducido cambios y ha obtenido resultados positivos. Está intentando proyectar la formación recibida a su propio contexto de enseñanza.

(9) He seleccionado esta primera muestra porque los contenidos teóricos del artículo mencionado en ella han representado un aprendizaje relevante en relación con la asignatura Gramática Pedagógica y porque *han supuesto un cambio sustancial* en mi forma de trabajar la gramática en clase. Además, en la actualidad recorro a este tipo de trabajo y he desestimado en gran parte al que empleaba con anterioridad a la experiencia de aprendizaje y laboral [...].

Asimismo, *me he dado cuenta de la necesidad de valorar* cuánto tiempo necesitan los estudiantes para realizar las diferentes tareas y de procurar que ese tiempo no sea excesivamente largo y que no se dilate tampoco en el transcurso de la sesión. Por eso, *he adoptado el hábito de dar a conocer a los estudiantes* los tiempos que necesitan para la actividad (M 9).

Conclusión

La reflexión como motor de desarrollo profesional solo es posible si el profesor está motivado en iniciar un proceso de práctica reflexiva y se compromete a ser sistemático en la recogida de datos. Como se ha podido apreciar en los fragmentos de diarios y portafolios que se han presentado en este trabajo, existen diferentes formas de explicitar la reflexión sobre la actuación que el docente lleva a cabo en el aula. Estas diferencias no son tan evidentes, en general, como en los fragmentos seleccionados con el fin de poder ejemplificarlas. Es verdad que puede afirmarse que lo que se encuentra mayoritariamente son escritos en los que predomina una secuencia reflexiva (ya sea la descriptiva, la valorativa, etc.) sobre el resto, pero ya ese predominio nos puede aportar información suficiente sobre el tipo de reflexión que está realizando su autor.

Es necesario que los docentes incorporen en su práctica diaria herramientas de análisis que puedan facilitarle la tarea de analizar sus textos reflexivos con el objetivo de ver hasta qué punto son conscientes de lo que acontece en el aula y de qué alternativas argumentadas son capaces de formularse. Alcanzar este objetivo solo es posible si ofrecemos a los docentes ejemplos de cómo otros profesores reflexionan sobre su actuación en el aula y los enfrentamos a la tarea de analizar esas secuencias reflexivas.

Textos citados en el artículo

A continuación se identifica el origen de las diferentes muestras de fragmentos de portafolios incluidos en el artículo.

M 1: Máster de Formación de Profesores de ELE, Universidad de Barcelona.

M 2: Blog Profesor en apuros, 2<http://profesorenapuros.es/2011/06/manana-una-nueva-aventura.html>.

M 3: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.

M 4: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.

- M 5: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
- M 6: Curso de práctica reflexiva, Instituto Cervantes.
- M 7: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
- M 8: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.
- M 9: Máster de Formación de Profesores de ELE, IL3-Universidad de Barcelona.

Bibliografía

- ATIENZA, E., GONZÁLEZ, M.V. (2012), “El portafolio de formación desde el punto de vista del formando”, en: *Translation, Technology and Autonomy in Language teaching and Learning*, Peter Lang, Berna.
- DELORS, J. (1996), “La educación encierra un tesoro”, Ediciones Unesco, [on-line] http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF – 12.07.2013.
- DEWEY, J. (1938), *Experience and education*, Collier, New York.
- ESTEVE, O., et al. (2006), “El portafolis en la formació de professorat. Un instrument al servei de la reflexió en i sobre la pràctica docent”, en: *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 39. Monogràfic “El Portafolis”, Graó, Barcelona.
- INSTITUTO CERVANTES (2013), *Parrilla descriptiva del perfil del profesor de lenguas*, [on-line] <http://www.epg-project.eu/la-parrilla/?lang=es> – 12.07.2013.
- KORTHAGEN, F. (2001), *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher*, Education, London LEA.
- NEWBY, D. et al. (2010), *Portfolio Europeo para futuros profesores de idiomas. Una herramienta de reflexión para la formación de profesores*, [on-line] <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk%3D&tabid=505&language=de-DE> – 12.07.2013.
- RICHARDS, J., LOCKHART, C. (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classroom*, CUP, Cambridge. Versión española: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, (1998), CUP, Madrid.

Fernando López Murcia
Instituto Cervantes de Cracovia
fernando.lopez@cervantes.es

¿Me gusta lo que hago? La competencia emocional del profesor y el desarrollo cooperativo

Resumen:

El Instituto Cervantes (2012) ha descrito las ocho competencias clave que tienen o se espera que desarrollen sus profesores a lo largo de su trayectoria profesional. En el presente artículo nos centraremos en la competencia denominada “Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo del trabajo”. Tres son las razones que nos mueven a ello: en primer lugar parece haber una clara correlación entre el desarrollo de la inteligencia emocional y el desempeño eficaz del trabajo. En segundo lugar, según se puso de manifiesto en otra investigación del Instituto Cervantes (2011), los estudiantes dan más importancia a la competencia emocional de los profesores que estos últimos. Y en tercer lugar, la competencia emocional no forma parte de los programas de cursos de formación de profesores de español. En estas páginas, queremos proponer un método de desarrollo profesional del profesor, el Desarrollo Cooperativo (Edge, 2002), como modelo que pueda contribuir a la toma de conciencia de la importancia del desarrollo de estas competencias emocionales.

Palabras clave: desarrollo profesional, competencia emocional de los profesores, Desarrollo Cooperativo, competencias clave del profesorado.

Abstract:**Do I Like What I Do? Teacher's Emotional Competence and Cooperative Development**

The Institute Cervantes (2012) has described the eight key competences that his teachers have or are expected to develop along their career. In this article we focus on the competence described as “Managing feelings and emotions in the development of work” for three reasons: first, it seems to be a clear correlation between the development of Emotional intelligence and effective performance. Secondly, as demonstrated in another Cervantes Institute's research (2011), students give more importance to the emotional competence of teachers than the latter. Finally, emotional competence is not part of training programs for teachers of Spanish. In this paper, we propose a method of teacher professional development, Cooperative Development (Edge, 2002) as a model that can contribute to the improvement of these emotional skills.

Keywords: Professional development, Teachers emotional competence, Cooperative development, Teachers key competences.

Introducción

Quizás uno de los aspectos relacionados con la formación de profesores sobre los que más se ha escrito y, por ello, que más se ha desarrollado (Bailey, Curtis, Nunan, 2002; Mann, 2005; Esteve, Melief, Alsina, 2011) sea el del desarrollo profesional del profesor. En un intento por unir la teoría con la práctica docente, son varios los modelos de desarrollo profesional del profesorado y varias las herramientas propuestas, pero en todos los casos se parte de un principio común: “every successful professional development experience entailed our [teachers] ownership of the focus” (Bailey, Curtis, Nunan, 2002). Es decir, poniéndolo en palabras más cercanas a la profesión de profesor de lenguas: el profesor, al igual que el alumno, está en el centro del proceso de su propio desarrollo. Se produce, pues, un cambio de paradigma en los procesos de formación de profesores: se pasa de pensar que existe una teoría que el profesor debe comprender y acercar a su práctica

docente, a un modelo en el que es el profesor, partiendo de sus propias reflexiones sobre su propia actuación y movido por su propio interés, el que acudirá a una u otra teoría para intentar mejorar su práctica.

Es en este contexto, en el que en el año 2011, el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes se plantea definir qué competencias debería poder desarrollar un profesor de lenguas. Así surge el informe *¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE?* (Instituto Cervantes, 2011). En él se analizan, siguiendo pautas de investigación cualitativa, las creencias de profesores, alumnos, expertos e investigadores externos y personal directivo y administrativo de diversos Institutos Cervantes. La investigación se ha realizado con un total de 575 participantes y tiene como objetivo establecer un sistema de clasificación de las características que definen al buen docente.

En el informe se contrastan las opiniones de los colectivos arriba mencionados, involucrados de una u otra manera en las clases de español. Entre otros aspectos interesantes, se examina la visión que tienen los alumnos y los profesores sobre las características de un buen profesor de lengua. Ambos grupos señalan, por ejemplo, la importancia que tienen las características centradas en la docencia¹ (un 62% en el caso de los profesores, frente a un 56% en el caso de los alumnos). Por otra parte, mientras que para los alumnos el siguiente aspecto en importancia son las características personales del profesor², marcado por un 40% de los alumnos entrevistados, solo un 20% de los profesores lo consideran esencial. Es decir, para los alumnos de español parece obvio que un profesor de español debe tener bien desarrolladas ciertas características personales, mientras que para los profesores no resultaría tan esencial para el desempeño de su trabajo.

¹ Por características centradas en la docencia se entiende que el profesor tenga formación, que promueva una enseñanza centrada en el alumno, que se desarrolle profesionalmente, que gestione el proceso de aprendizaje, que tenga flexibilidad y capacidad de adaptación, con experiencia docente y que fomente valores.

² Es decir, que sea eficiente en su trabajo y que tenga capacidad de relación, capacidad para motivarse, sentido crítico, un buen núcleo emocional y una actitud de apertura.

Posteriormente, el Departamento de Formación de Profesores del Instituto Cervantes, a partir de la información recabada en esta investigación, elaboró un documento, *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012) que es una descripción de las principales competencias del profesor de lenguas extranjeras, y que sirve de marco para distintas acciones relacionadas tanto con la formación, como con el desarrollo profesional de los profesores.

Estas competencias, como señala Francisco Moreno, Director Académico del Instituto Cervantes, en la introducción del documento, comprenden:

[...] unas centrales –Organizar situaciones de aprendizaje; Evaluar el aprendizaje y la actuación del alumno, e Implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje– y otras que, siendo también propias del profesor de lenguas segundas y extranjeras, son comunes a otros profesionales – Facilitar la comunicación intercultural; Desarrollarse profesionalmente como profesor de la institución; Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo; Participar activamente en la institución, y Servirse de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el desempeño de su trabajo (Instituto Cervantes, 2012: 8).

En el presente artículo nos centraremos en analizar la competencia denominada *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* y su relación con la formación continua de los profesores, por tres razones fundamentales: en primer lugar porque es, como veíamos, una competencia fundamental desde el punto de vista de los alumnos; por otra parte, parece que, según las investigaciones de Daniel Goleman (2004) relacionadas con el impacto de la Inteligencia Emocional en el trabajo, puede llegar a marcar la diferencia en la actuación en cualquier puesto de trabajo³; y, por último, porque el desarrollo de la competencia descrita en *Competencias clave del*

³ En palabras de Goleman: “when I calculated the ratio of technical skills, IQ, and emotional intelligence as ingredients of excellent performance, emotional intelligence proved to be twice as important as the others for jobs at all levels” (Goleman, 2004: 2).

profesorado de lenguas segundas y extranjeras no forma parte de ningún programa de formación de profesores de español como lengua extranjera (al menos de los que tenemos constancia)⁴.

La competencia denominada *Gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* se subdivide en el documento del Instituto Cervantes en cuatro subcompetencias:

- Gestionar las propias emociones.
- Motivarse en el trabajo.
- Desarrollar las relaciones interpersonales.
- Implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno.

Estas subcompetencias vienen a coincidir –si exceptuamos la última, pues está claramente centrada en el marco de la enseñanza– con los 5 componentes que establece Daniel Goleman (2004) para la Inteligencia emocional: *self-awareness; self-regulation; motivation; empathy and social skill*. Las dos primeras se corresponden a lo que en el Documento del Instituto Cervantes se denomina *gestionar las propias emociones*; mientras que las dos últimas conforman lo que para el Instituto Cervantes es el desarrollo de las relaciones interpersonales.

La lección que podemos aprender de las investigaciones de Daniel Goleman es que “research is also demonstrating that people can, if they take the right approach, develop their emotional intelligence” (Goleman, 2004: 3). Lo que nos proponemos hacer en las siguientes páginas es mostrar un camino, el del Desarrollo cooperativo (Edge, 2002),

⁴ Curiosamente algo similar ha venido ocurriendo últimamente en la formación de profesores de ELE: los avances en el campo de la metodología de la lengua (currículum centrado en el alumno, aprendizaje por proyectos; etc.) han ido incorporándose poco a poco a los programas de formación de profesores. Hace ya tiempo que se habla de la importancia del componente afectivo de los alumnos en su proceso de aprendizaje de la lengua, parece que ha llegado el momento de admitir la importancia del desarrollo de la competencia afectiva del profesor. Cabe, por otra parte, añadir a este reproche una salvedad: en el Centro de Formación de profesores del Instituto Cervantes en Alcalá de Henares llevan ya unos años programando cursos específicos de formación de profesores destinados a analizar esta competencia concreta.

destinado a desarrollar esta competencia descrita por el Instituto Cervantes como parte de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas.

Desarrollo profesional del profesor

Como veíamos antes, una gran parte de los modelos de desarrollo profesional sitúan al profesor en el centro de todo proceso de desarrollo⁵. Es el profesor el que, partiendo de sus propias inquietudes y de su experiencia en el aula, decide a qué aspecto dedicar su atención y sobre qué aspecto empezar un proceso reflexivo que le lleve a un cambio en su práctica docente. Según Olga Esteve (2004: 8) son cuatro las características básicas de este proceso que “explora la naturaleza de la enseñanza-aprendizaje de lenguas”. Se realiza:

- a través de la observación y posterior interpretación,
- con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación,
- en las mismas aulas donde tiene lugar el proceso de enseñanza,
- por parte de los mismos docentes.

Los pasos que seguiría el profesor en este camino serían varios, siguiendo a Elena Verdía (2009): en primer lugar, parte de una reflexión sobre su actuación en el aula (figura 1); lo que le llevaría a ser consciente de un área en su actuación en la que podría mejorar; esa necesidad o curiosidad de investigar sobre un aspecto concreto le movería a seleccionar un método que le ayudara a recoger datos (podría, por ejemplo, grabar sus clases en vídeo, o pedir a algún compañero que le observara, o decidir escribir un diario en el que guardara sus reflexiones sobre lo que ha ocurrido en el aula); después podría elegir colaboradores que le ayudaran en este proceso⁶.

⁵ Para una visión detallada de este aspecto, véase S. Mann (2005: 104 y ss.).

⁶ Este paso podría, en algunos modelos de desarrollo profesional, no aparecer (Bailey, Curtis, Nunan, 2002). No obstante, para algunos, como Julian Edge (2002), como veremos más adelante, resulta imprescindible.

Llegado a este punto, debería seleccionar una herramienta adecuada para centrar el foco de atención en los datos que necesita para el objetivo concreto que se ha planteado (por ejemplo, si ha decidido trabajar sobre las interacciones de sus alumnos y ha decidido grabarlas, podría diseñar una ficha de observación⁷ que le sirviera para vaciar los resultados necesarios para el posterior análisis: en qué momentos se produce interacción; qué tipo de interacción se produce; existe o no existe negociación del significado...). Por último, después de vaciar los datos obtenidos, se analizan e interpretan y se propone una actuación que nos llevará de nuevo a comenzar el proceso. El proceso aquí descrito es, pues, cíclico (Korthagen, 2001, en: Esteve, 2004) ya que el análisis e interpretación de los datos llevan al comienzo de un nuevo ciclo reflexivo.

Figura 1



⁷ Para varios modelos de este tipo de fichas de recogida de datos, véase R. Wajnryb (1992).

Desarrollo cooperativo

Es en este marco teórico, el del desarrollo profesional y enfoque reflexivo del profesor, en el que se sitúa el Desarrollo Cooperativo (DC) de Julian Edge. Nuestra propuesta es que este modelo podría servir en el desarrollo profesional del docente para desarrollar algunas de las competencias emocionales tal y como aparecen descritas en las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*.

El modelo de DC propuesto por Julian Edge parte de la premisa de que no podemos desarrollarnos individualmente:

Necesito a alguien con quien trabajar, pero no necesito a alguien que quiera cambiarme o que me moldee de la manera que crean que yo debería ser. Necesito a alguien que me ayude a verme con claridad. Para hacer esto posible, necesitamos una forma distinta de trabajar juntos para que el desarrollo de cada persona quede en sus propias manos. Este tipo de interacción implica nuevas reglas para hablar, para escuchar y para responder que permitan cooperar de una manera disciplinada. Esta mezcla de desarrollo de la conciencia y de cooperación disciplinada es lo que llamo «Desarrollo cooperativo» (Edge, 2002: 17-18, traducción propia).

Aunque el desarrollo profesional es personal y está centrado en la toma de conciencia de nuestra propia actuación, en la autoobservación y en la práctica reflexiva, Edge cree que necesitamos además encontrar vías de trabajo con compañeros que nos ayuden a vernos a nosotros mismos con mayor claridad. Esta es la paradoja, hablamos de autodesarrollo, pero no podemos hacerlo de manera aislada, nuestro autodesarrollo necesita de otros puntos de vista.

Cooperando con otros podemos entender mejor nuestras propias experiencias y opiniones. También podemos enriquecerlas entendiendo las experiencias de otras personas: “gracias a la cooperación tenemos la oportunidad de escapar de la simple y egocéntrica subjetividad, sin tener que ir a la caza de la inexistente objetividad. Es lo que se denomina construcción de la intersubjetividad” (Edge, 2002: 17, traducción propia). Y este es nuestro objetivo y para eso

colaboramos con otros: para construir un conocimiento nuevo de forma conjunta.

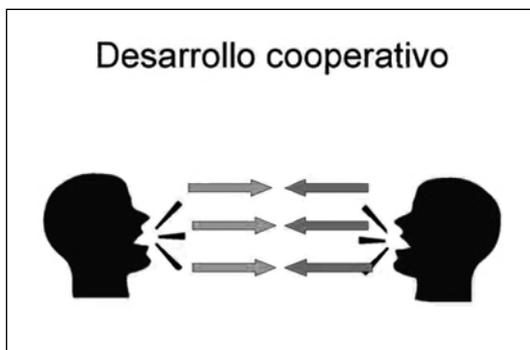
Edge subraya que existen dos tipos de conocimiento: podemos aprender de lo que dicen los libros o charlas de expertos, y podemos aprender de la experiencia. El primer tipo es principalmente un proceso cognitivo que produce comprensión intelectual (es el conocimiento que tenemos cuando sabemos, por ejemplo, cómo funciona una bombilla). El segundo implica un proceso más emocional y proporciona comprensión experimental (es el tipo de conocimiento por el que sabemos cómo hablar a un alumno que tiene algún tipo de problema, o cómo te sientes cuando un niño te llama papá). Uno de los problemas de los cursos de formación de profesores reside precisamente en la incompatibilidad de estos dos conocimientos, el intelectual y el experimental⁸. Por ese motivo Edge propone una tercera manera de aprender: “aprendemos hablando, trabajando poniendo nuestros pensamientos en palabras para que otra persona pueda entenderlos” (Edge, 2002: 19, traducción propia).

En nuestra tradición educativa se potencia la discusión como medio de profundización y análisis. Así, dos posturas encontradas (como en las de la figura 2) tenderán a buscar los puntos flojos de la exposición del contrario con la intención de que nuestros argumentos sean más persuasivos, creando una situación de ganar o perder. Esta perspectiva, que podría denominarse Desarrollo competitivo, no ayuda a desarrollar y profundizar en nuestro discurso pues, según Edge, nos hace estar más pendientes de preparar contraargumentos –lo que nos impide escuchar atentamente al adversario– que de explorar el camino que nuestras propias ideas nos pudieran estar sugiriendo⁹.

⁸ Para ver la misma cuestión, “¿cómo podemos establecer una conexión entre la formación del profesorado y la realidad del aula?”, desde otro punto de vista, véase Esteve, Melief y Alsina (2011).

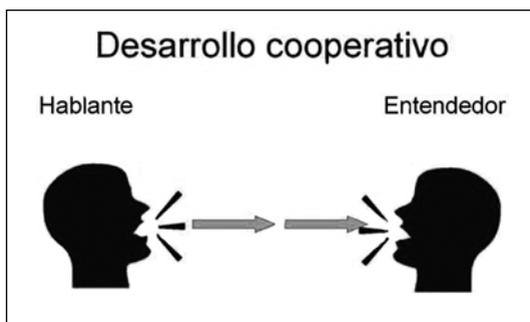
⁹ Es interesante comparar esta visión de las interacciones de Edge con lo que F. Cembranos y J.A. Medina denominan *Oposición sistemática y Falsa oposición* (2003). Esta forma de interacción sería una de las más frecuentes en los grupos de trabajo y estaría provocada por la motivación de significación social. Si en una reunión alguien dice A, esto provoca inmediatamente que otra persona

Figura 2



En cambio, en el Desarrollo cooperativo (DC), Edge propone un cambio en este paradigma; propone que cambiemos las reglas de las interacciones. En el DC habrá una persona que hable (el Hablante) y, de esta manera, desarrolle su pensamiento; y otra que escuche y entienda (el Entendedor). La función del Hablante sería la de amplificar su pensamiento, sus propias ideas; la del Entendedor, la de ayudar al Hablante a desarrollarlas (figura 3).

Figura 3



diga no A. Una parte importante de las técnicas empleadas en el trabajo para la construcción colectiva del pensamiento está orientada a disminuir la interacción por oposición sistemática.

Para que este diálogo pueda producirse, el DC se fundamenta en tres principios: respeto, empatía y sinceridad, dado que parece ser que “la mayor barrera para el mutuo entendimiento es nuestra tendencia natural a juzgar, evaluar o aprobar o desaprobar las razones del otro”. Para Edge resulta primordial que, antes de comenzar un proyecto de DC, nos pongamos de acuerdo en qué entendemos por respeto, empatía y sinceridad, pues se trata de palabras de uso corriente y con vendría que los participantes en el proyecto coincidieran en entender exactamente lo mismo.

Respeto

En el DC el respeto es esencial y se demuestra de dos maneras. En primer lugar, es el Hablante el que decide cuál es el tema sobre el que se va a trabajar. Puede que el Entendedor crea que sería mucho más beneficioso para los dos poner el foco de atención en otro tema, o puede que después de ver algunas clases del Hablante piense que sería mucho más conveniente para su compañero que trabajaran otro aspecto de su actuación docente; sea como sea, el Entendedor acepta, por respeto, la decisión del Hablante y le acompaña en ese camino. En segundo lugar, el Entendedor acepta lo que el Hablante diga, admitiendo sus comentarios y opiniones sin juzgarlos con sus propios conocimientos: “El Hablante necesita sentir que puede perseguir esas ideas con seguridad conforme van surgiendo sin que sean atacadas, ya sea porque a alguien no les parezcan apropiadas, o bien porque ese alguien tenga otro punto de vista” (Edge, 2002: 27, traducción propia).

El compromiso que el Entendedor toma con el Hablante estriba en que asume que es este último quien tiene que organizar y desarrollar sus propias ideas sobre un aspecto concreto de su enseñanza, y es el Hablante el que decide qué ideas quiere explorar (por las razones que sean). Este respeto lleva al Entendedor a no mostrar acuerdo o desacuerdo, aprobación o desaprobación, sugerencias, opiniones ni

consejos, “por consiguiente, haciendo mutuo y recíproco el respeto no evaluativo que estamos describiendo entre ambos participantes” (Edge, 2002: 28, traducción propia).

Supongamos, por ejemplo, una situación en la que el Hablante afirma que a los grupos iniciales les enseña cada semana una canción y que les hace memorizarla y que le gustaría trabajar sobre ello para poder mejorar su manera de utilizar las canciones en clase. El Entendedor puede pensar que no es una actividad útil, sin embargo, no se lo dice e intenta ver en qué sentido podría serlo para el Hablante y para sus estudiantes, pues respeta su decisión.

Empatía

Pero este respeto por las decisiones y opiniones del Hablante no es suficiente. Para poder ayudarlo significativamente en su desarrollo personal y profesional el Entendedor debe, además, intentar ver las cosas desde su punto de vista para poder entender así las clases, el aprendizaje y la enseñanza de acuerdo con los propios esquemas del Hablante.

En un esfuerzo por explicar qué entiende por empatía, Edge recurre a una definición de George Miller: “Para entender lo que otra persona dice se debe asumir que eso que dice es verdad y tratar de imaginar en qué sentido lo es” (Edge, 2002: 28, traducción propia). No se trata, pues, de sentir lo que el otro siente, ni de identificarte con su punto de vista, sino de reconocer lo que el otro ve:

Quando logro empatizar con alguien, soy yo, sigo siendo yo, reconociendo lo que el otro ve de la manera en la que lo ve; y reconociendo lo que el otro siente de la manera que lo siente; de tal manera que yo, siendo yo, puedo mostrárselo tan bien que el otro se reconoce en mi narración (Edge, 2002: 29, traducción propia).

Así, a través de la aceptación y utilizando la imaginación, el Entendedor intenta empatizar con el Hablante. Para ello tendrá que se-

guir solicitando aclaraciones y el Hablante trabajará para conseguir que lo que dice sea lo más claro posible, desarrollando de esta manera su discurso y su pensamiento. Esta práctica ayudará a que el Hablante se exprese con mayor claridad y, al mismo tiempo, reforzará el sentimiento de confianza y empatía que sienta con el Entendedor. Edge se muestra confiado en que esta cualidad de la empatía se puede desarrollar y mejorar con la práctica.

En este ejemplo podemos ver cómo podría funcionar: el Hablante afirma que disfruta mucho enseñando a la gente que tiene dificultades, por eso en la clase observada paró en repetidas ocasiones el audio, para ayudar a los alumnos a escuchar lo que la actividad pedía que escucharan. Al Entendedor le sorprende esta acción porque piensa que eso no ayuda a desarrollar la destreza de comprensión auditiva; es más, cree que puede dificultar su desarrollo. Sin embargo, intenta imaginar en qué sentido podría ser útil y le pide al Hablante que le explique por qué lo hace así y de qué manera cree que ayuda a los alumnos con dificultades en la comprensión auditiva. Muestra, pues, su empatía intentando ver desde el punto de vista del Hablante la situación comentada, tanto teórica como emocionalmente; esta empatía le facilita, además, ayudar a que el Hablante desarrolle su propio pensamiento y, con él, su discurso.

Sinceridad

La tercera condición que debe darse para poder llevar a cabo un proyecto de DC es la sinceridad. Por sinceridad no se entiende que el Entendedor deba decir en todo momento lo que piensa, a lo que se refiere es a la autenticidad del respeto y de la empatía ofrecido por el Entendedor. Es decir, el Entendedor acepta sinceramente respetar las opiniones e intereses del Hablante sin juzgarlo ni evaluarlo. Además, también es sincero cuando establece como uno de sus objetivos para participar en un proyecto de DC el empatizar con el Hablante.

Imaginemos que dos personas se han puesto de acuerdo en trabajar sobre el uso de la pizarra en la clase. La persona que ha sido observada quiere hablar del uso de los colores, piensa que el haberlos usado ha ayudado positivamente a los alumnos. El Entendedor es un experto en el uso de las pizarras, de hecho tiene un doctorado sobre el tema. Sin embargo, lo que intenta no es estar de acuerdo con él (obviamente lo está), lo que intenta es aceptar que el Hablante está siguiendo su propio camino aunque sea diferente del que él siguió y le anima a que pueda explicárselo. La sinceridad no significa que tenga que decirle cuál es su opinión sobre el uso de la pizarra, ni que muestre su acuerdo o desacuerdo, sino que ha aceptado respetar el camino por el que el Hablante decida ir y que lo acompañará intentando comprender su punto de vista.

Como concluye Edge:

Quizá la clave de la sinceridad del Entendedor se encuentra en el peligro de ser cambiado. Cuando sinceramente ofrezco respeto y consigo la empatía, corro el riesgo de ser cambiado por lo que entiendo. Es en ese momento, quizá sólo en ese momento, cuando estoy abierto a la posibilidad de estar trabajando propiamente como Entendedor (Edge, 2002: 31, traducción propia).

Conclusiones

Creemos que el modelo de Desarrollo cooperativo propuesto por Edge, y que en este artículo solo hemos esbozado, puede servir de base para comenzar proyectos reflexivos de desarrollo profesional docente que incidan, por las características concretas del modelo, en la mejora de la competencia denominada en el documento *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* publicado por el Instituto Cervantes “Gestionar sentimientos y emociones en el desarrollo del trabajo”. Esta competencia se define como:

[...] la capacidad del profesorado para regular las emociones que experimenta durante el desempeño de su trabajo y contribuir a su propio bienestar, al de sus compañeros y al de sus alumnos. El profesor identifica sus propias emociones, así como las de las otras personas a través de una comunicación empática y asertiva, y las comprende; cuenta con las desavenencias y con las situaciones menos favorables y las aprovecha como oportunidades para emprender acciones que le motiven y le permitan crecer emocionalmente (Instituto Cervantes, 2012).

Coincidimos con Goleman (2004) no solo en que esta determinada competencia es clave para el desempeño de la labor docente, sino que además en que es posible desarrollarla. El modelo del DC podría ayudar en esta labor al trabajar directamente en la mejora del desarrollo de las relaciones interpersonales, la gestión de las propias emociones y en la motivación intrínseca del profesor.

Creemos también que ya es hora de que los currículos de formación de profesores reconozcan la importancia del desarrollo de la competencia afectiva de los profesores, como ya hace tiempo que se reconoce su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Arnold, 2000).

Bibliografía

- ARNOLD, J. (eds.) (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Cambridge, Madrid..
- BAILEY, K., CURTIS, A., NUNAN, D. (2001), *Pursuing professional development. The self as source*, Heinle and Heinle, Boston.
- CEMBRANOS, F., MEDINA J.A. (2003), *Grupos inteligentes: teoría y práctica del trabajo en equipo*, Popular, Madrid.
- EDGE, J. (2002), *Continuing cooperative development. A discourse framework for individuals as colleagues*, The University of Michigan Press, Ann Arbor.
- ESTEVE, O. (2004), “Nuevas perspectivas en la formación de profesorado de lenguas: hacia el «aprendizaje reflexivo» o «aprender a través de la práctica»”, en: *Actas del Instituto Cervantes de Bremen*, [on-line] http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf – 10.07.2013.

- ESTEVE, O., MELIEF, K., ALSINA, À. (Coordinadores) (2011), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*, Octaedro, Barcelona, [on-line] <http://octaedro.com/pdf/10117.pdf> – 17.12.2013.
- GOLEMAN, D. (2004), “What makes a leader?”, “Harvard Business Review”, January.
- INSTITUTO CERVANTES (2011), “¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución”, Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf – 10.07.2013.
- INSTITUTO CERVANTES (2012), “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras”, Instituto Cervantes, Madrid, [on-line] http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf – 10.07.2013.
- MANN, S. (2005), “State-of-the-art: the language teacher’s development”, *Language Teaching*, 38 (3), pp. 103-118, [on-line] http://wrap.warwick.ac.uk/3249/1/WRAP_Mann_State_of_ART.pdf – 10.07.2013.
- VERDÍA, E. (2009), “La observación de clases como herramienta de desarrollo profesional”, en: el Dossier publicado en el *Encuentro Práctico de Würzburg*, [on-line] http://www.encuentro-practico.com/pdfw09/dossierEP_WU09.pdf – 10.07.2013.
- WAJNRYB, R. (1992), *Classroom observation tasks*, Cambridge University Press, Cambridge.