LAS HABILIDADES INTERPERSONALES DE UN PROFESOR DE E/LE EN PRÁCTICAS: ESTUDIO DE CASO

Rosa María Lucha Cuadros

EOI Barcelona – Vall d'Hebron

Cynthia Baerlocher Rocha

Universidad de Barcelona

Resumen

Nuestro trabajo parte del interés en conocer si el profesor de E/LE en formación, cuando llega al período de prácticas, tiene desarrolladas las habilidades interpersonales necesarias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para comprobarlo, nos hemos centrado en la observación y análisis de la actuación de un profesor de E/LE en formación dentro del aula. El análisis realizado refleja que, en ese momento de su formación, el profesor aún no tiene desarrolladas dichas habilidades. Por ello, se constata la relevancia de esta etapa en la formación docente para el desarrollo de las habilidades interpersonales y, como consecuencia, para un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

1. INTRODUCCIÓN

¿Las habilidades interpersonales se pueden enseñar y/o aprender o se adquieren con la experiencia?

Habitualmente, tanto los teóricos como los profesionales de la docencia afirman que las habilidades interpersonales dependen del carácter del individuo y que, por tanto, no se pueden ni enseñar ni aprender; sólo, en algunos casos, con el esfuerzo y la experiencia se puede llegar a desarrollar esta habilidad social.

Centro Virtual Cervantes

Desde nuestra experiencia como docentes pensamos que las habilidades interpersonales que debe tener un profesor de segundas lenguas se pueden enseñar y aprender. Para comprobarlo, hemos observado y analizado la actuación de un profesor en formación durante su período de prácticas. Como veremos en el apartado del análisis, al enfrentarse el profesor con la realidad del aula, se observa que las habilidades interpersonales relacionadas con la interacción profesor-alumnos no están del todo desarrolladas. No obstante, la retroalimentación ofrecida por el profesor tutor y la reflexión que realiza el profesor en formación de su práctica diaria permite que empiece a percibir las señales que emiten los alumnos tanto a nivel de expresión verbal como no verbal. Esta percepción, que antes no poseía, es uno de los elementos que le ayuda a crear un ambiente de aprendizaje relajado en el que los alumnos van perdiendo el miedo a participar y van adquiriendo confianza en el profesor y en sus compañeros, lo que propicia una mayor interacción y, por lo tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve favorecido.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La competencia docente del profesor de E/LE

Richards (1998) distingue siete campos del conocimiento profesional relacionados con la formación del profesor de LE:

- Teoría sobre la enseñanza.
- Desarrollo de las destrezas y competencias docentes.
- Desarrollo de la competencia comunicativa con la lengua extranjera.
- Conocimiento del contenido de las asignaturas de la especialidad.
- Conocimiento psicopedagógico y didáctico que fundamenta la toma de decisiones.
- Conocimiento del contexto escolar.
- Conocimiento práctico.

De todos estos campos del conocimiento, nos vamos a centrar en las competencias docentes. Éstas están formadas principalmente por la competencia metodológica y por la competencia comunicativa (Richards 1998; Richards y Lockhart 1998; Páez Pérez 2001; Madrid 2004). La primera es un conjunto de técnicas y estrategias que el docente pone en práctica dentro del aula, como por ejemplo:

Centro Virtual Cervantes

– La integración de contenidos académicos y pedagógicos.
– La integración de la teoría y la práctica.
– La adecuación a las necesidades educativas del alumnado.
– La investigación-acción.
– La orientación al fomento de la interculturalidad.
– La formación en las *Tics*.
– La selección y presentación de actividades de forma adecuada.
– La mediación y monitorización del proceso de enseñanza-aprendizaje.
– La preparación de actividades y agrupación de los alumnos de forma que se favorezca la interacción comunicativa.
– El tratamiento de los errores que cometen los alumnos de forma adecuada.

Y la segunda, la competencia comunicativa, comprende, por un lado, las habilidades lingüísticas necesarias para la enseñanza de la lengua meta y, por otro, las habilidades interpersonales, como por ejemplo:

– Saber establecer contacto visual con el alumnado.
– Hacer un buen uso de la gestualidad y la expresión facial.
– Saber establecer contacto afectivo con los alumnos.
– Crear un ambiente cordial y relajado.
– Incrementar la confianza en sí mismos.

Wubbles, Creton y Hoomayers ya en el año 1992 destacaron la importancia de las habilidades interpersonales, que ellos denominan aspecto interpersonal, al comprobar que se trataba de un elemento esencial en la creación de una atmósfera acogedora y positiva que favorecía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas habilidades, de carácter social y emocional, permiten al docente percibir y evaluar la respuesta de los alumnos y, de esta manera, adaptarse a sus necesidades para proporcionarles un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje (Richards y Lockhart 1998).

El énfasis en el desarrollo de las habilidades interpersonales surge a partir del enfoque comunicativo en el cual el profesor adopta variados papeles dentro del aula: director, organizador, guía, fuente de información, evaluador, analista de necesidades, responsable del currículo, elaborador de material, orientador, tutor de profesores, miembro de un equipo, investigador y profesional; y el alumno pasa a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando el papel de agente social.

Centro Virtual Cervantes

> El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto (Consejo de Europa 1996 *Marco Común Europeo de Referencia*).

Ese cambio del enfoque metodológico conlleva un cambio en las relaciones profesor-alumno y requiere el desarrollo de habilidades interpersonales, por parte del docente, para crear un ambiente positivo y favorable dentro del aula y mejorar, así, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3. CONTEXTO

En este apartado vamos a presentar, en primer lugar, los contenidos académicos que el profesor en formación recibe antes del período de prácticas. A continuación pasamos a describir el contexto en el que se desarrollaron dichas prácticas así como su organización.

3.1. El curso de formación

Se trata de un máster oficial de formación de profesores de E/LE compuesto por asignaturas obligatorias y optativas. Al finalizar dicho máster, el alumno habrá cursado un total de 90 créditos incluyendo el Prácticum I y el Prácticum II.

Asignaturas obligatorias	*Asignaturas optativas*
Adquisición de una segunda lengua E/LE	Análisis del discurso
Conceptos fundamentales en didáctica de L2	Introducción a los métodos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura
Metodología I: actividades, técnicas y procedimientos adecuados a diferentes grupos y diferentes edades	La educación literaria, planteamientos didácticos e investigación
Aspectos gramaticales del Español	Producción y percepción del habla
Gramática pedagógica	Didáctica de textos literarios en E/LE
Metodología II: Programación y habilidades en el aula	Pronunciación en la Didáctica de E/LE
Metodología III: Tareas y proyectos	Introducción a los métodos de investigación en didáctica de la lengua y la literatura
Expresión escrita en L2 y recursos disponibles	Descripción del español oral
TIC en la didáctica de E/LE	
Prácticum I	

Centro Virtual Cervantes

Asignaturas obligatorias	*Asignaturas optativas*
Prácticum II Trabajo final: análisis y propuestas de materiales didácticos	Evaluación Cine y literatura en la enseñanza de E/LE Cultura y lengua española para hispanos en contextos anglófonos Español para fines específicos Lenguas en contacto

Tras comprobar los contenidos de las asignaturas del programa, observamos que tanto las obligatorias como las optativas se centran fundamentalmente en contenidos de aspecto metodológico. El aspecto interpersonal, sin embargo, aparece únicamente en la asignatura obligatoria "metodología III". A continuación detallamos los contenidos de la misma:

Bloques temáticos de la asignatura Metodología III
1. El aula como contexto social y de aprendizaje 1.1. Características del contexto de aula: uso lingüístico y reflexión metalingüística 1.2. El aprendizaje en cooperación 1.3. 'Actividades del mundo externo' y 'Actividades de carácter pedagógico' 1.4. Las condiciones óptimas de aprendizaje en el aula
2. La intervención del profesor 2.1. De la programación a la actuación en clase: factores personales y factores institucionales 2.2. Las creencias del profesor 2.3. El discurso del profesor en el aula
3. La enseñanza centrada en el alumno 3.1. Programas regulados por el objeto, programas regulados por el sujeto 3.2. Diferencias individuales entre alumnos: la variable cognitiva, la variable afectiva 3.3. Aprender a aprender. La autonomía en el aprendizaje 3.4. El Portfolio Europeo de Lenguas
4. El aprendizaje mediante proyectos y tareas: fundamentación teórica 4.1. De los currículos de productos a los currículos de procesos 4.2. El currículo de E/LE: la concepción de la lengua, la concepción del aprendizaje 4.3. La situación de post-método 4.4. El MCRE y el currículo de E/LE: un enfoque orientado a la acción
5. El modelo de las tareas. Origen y evolución 5.1. Del aprendizaje para la comunicación al aprendizaje mediante la comunicación 5.2. Modelos analíticos y modelos sintéticos 5.3. Las tareas: concepto, estructura y fases 5.4. Tipos de tareas

Centro Virtual Cervantes

Competencias que se desarrollan en la asignatura Metodología III
– Profundizar en el conocimiento y comprensión de las bases de la enseñanza de E/LE y de las innovaciones que en este campo se produzcan. – Desarrollar la capacidad de analizar críticamente los materiales didácticos y de hacer de ellos un uso adecuado. – Ser capaz de seleccionar y secuenciar actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los principios metodológicos estudiados en el curso. – Ser capaz de reconocer y determinar la virtualidad de los textos incorporados a los materiales didácticos. – Ser capaz de planificar y organizar diferentes tipos de interacción en el aula. – *Desarrollar la capacidad de desempeñar la función docente en situaciones multiculturales y en contextos plurilingües.* – Ser capaz de integrar en la reflexión y práctica didácticas todos los conocimientos adquiridos en otras asignaturas del máster.

Tras la observación de las competencias que se desarrollan en la asignatura, identificamos que, de un total de siete, solamente una de ellas se refiere, de manera general, a la habilidad interpersonal que debe desarrollar el profesor para desenvolverse de forma eficaz en contextos multiculturales y plurilingües. Parte fundamental del curso de formación es la realización del Prácticum. A continuación presentamos el programa de esta asignatura:

Prácticum (primer y segundo semestre del curso)
Componente esencial del curso, el Prácticum se realiza en tres períodos diferentes. El primero, breve, es acogido en los 5 ECTS de la asignatura Conceptos Fundamentales y los otros dos períodos tienen entidad propia de asignatura independiente y generan 10 ECTS. El primer período se dedica a la observación y análisis de clases en el aula. Esta parte del Prácticum está vinculada a la asignatura Conceptos Fundamentales en la Didáctica de L2 y tiene por objetivo familiarizar a los estudiantes con la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y con las tareas de indagación sistemática que implican definir objetivos, recoger datos y analizarlos. Permite también ver el grado de congruencia entre los contenidos de esta materia con lo que se observa en clase. Esta fase del Prácticum dura unas veinte horas. Los estudiantes escriben un informe a partir de los datos de su observación y lo presentan oralmente a sus colegas en las clases de Conceptos Fundamentales. Esta primera fase se da generalmente a finales de noviembre. El segundo período de Prácticum está dedicado a la programación de clases de E/LE (Español como lengua extranjera), a la elaboración de materiales y a su puesta en práctica. Esta parte del Prácticum está relacionada con la materia Metodología; sin embargo funciona como materia independiente puesto que genera 10 créditos ECTS por sí misma y no puede ocupar más de 250 horas de trabajo al estudiante. Se plantea como una práctica en el aula supervisada por profesores de los centros donde se desarrolla. Estos profesores actúan de tutores y se caracterizan por su voluntad de innovación y su dinamismo. Este bloque de prácticas consta de las fases de observación, propuesta de programación de actuación docente, de discusión con el profesor titular, de reelaboración de la programación, de ejecución de dicho programa siguiendo planes de clase detallados y de elaboración de un informe reflexivo detallado en el que se detallan las competencias adquiridas. Estas prácticas se prolongan a lo largo de un mes; generalmente en abril. Los profesores de prácticas y el coordinador del centro elaboran un informe de estas prácticas.

Centro Virtual Cervantes

El programa del Prácticum detalla el procedimiento que debe seguir el profesor en formación. Observamos que la instrucción que se le da, le orienta a poner en práctica las teorías y conocimientos que ha adquirido en las asignaturas del máster, que como ya hemos mencionado anteriormente, se centran en los aspectos metodológicos.

3.2. Las prácticas

El profesor en formación llega a la fase de prácticas exclusivamente con la teoría adquirida en las diferentes asignaturas del programa de máster, sin experiencia previa en el ámbito docente. Éste realizó sus prácticas durante el segundo cuatrimestre del curso 2007-2008 en un aula multilingüe en el nivel A2 según el MCER (*Marco Común Europeo de Referencia*). El grupo estaba formado por 30 alumnos de diferentes nacionalidades: China, Reino Unido, Alemania, Rusia, Pakistán, Irán, Palestina y Japón.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

En este apartado analizamos la actuación del profesor en formación a partir de las notas de observación del profesor tutor que era, a su vez, el profesor del grupo-clase donde tuvieron lugar las prácticas. La labor del profesor tutor se dividió en cuatro fases:

a) Control de la planificación de la programación de las clases semanas antes del período de prácticas.
b) Antes de entrar en clase, el profesor tutor y el profesor en formación discutían el plan de clase.
c) Durante la clase, el profesor tutor tomaba notas de la actuación del profesor en formación.
d) Después de la clase, el profesor tutor comentaba sus notas con el profesor en formación.

Una vez trabajado el aspecto metodológico en las fases a y b, en la fase c, el profesor tutor se centró en la observación de las habilidades interpersonales del profesor en formación.

Tras la observación de las notas del profesor tutor, identificamos dos grandes categorías de habilidades interpersonales: la *percepción* y la *actuación*.

Centro Virtual Cervantes

Por *percepción* entendemos el reconocimiento, de forma consciente, de lo que está sucediendo dentro del aula. Hay elementos que aportan pistas de esto, como por ejemplo, si sube el volumen de voz de la clase o si los alumnos dejan de hacer una actividad, aunque se les haya asignado más tiempo para su realización, significa que ya la han terminado.

Por *actuación* entendemos la respuesta del profesor a las reacciones de los alumnos. Por ejemplo, cuando el profesor percibe que los alumnos dejan de hacer la actividad, su respuesta debería ser la de dar por terminada la misma, aunque el tiempo previsto no haya transcurrido todavía. Si el profesor es capaz de reconocer las pistas que le dan los alumnos, podrá actuar en consecuencia, favoreciendo un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo.

La *actuación* del profesor siempre está subordinada a la *percepción*. A partir de aquí, observamos que estas dos categorías se pueden relacionar de diferentes maneras:

1. No hay percepción – No hay actuación.
2. Hay percepción – No hay identificación – No hay actuación.
3. Hay percepción – Hay identificación – Hay sobreactuación.
4. Hay percepción – Hay identificación – Hay actuación.

Nos hemos centrado en las situaciones en las que los alumnos formulan preguntas o consultan dudas al profesor en formación. A continuación ejemplificamos estas combinaciones con situaciones extraídas de las notas del profesor tutor sobre la actuación del profesor en formación.

Durante los primeros días de prácticas, los alumnos hacen preguntas, sin embargo el profesor en formación no percibe que están preguntando y sigue con su plan de clase como si los alumnos no hubieran preguntado nada. Por tanto no hay actuación, ya que no responde a las dudas de los alumnos.

Tras la retroalimentación que se produce al final de cada clase, el profesor en formación va incorporando, poco a poco, las observaciones que le hace el profesor tutor. Así, en días posteriores, el profesor en formación ya es capaz de percibir, aunque no de identificar, las preguntas de los alumnos. Es decir, sigue sin haber actuación. Un ejemplo de esto lo encontramos en un momento en el que el profesor en formación está mirando el libro para introducir una actividad nueva y un alumno le consulta una duda. El profesor en formación, sin levantar la mirada del libro, asiente, pero no aclara la

Centro Virtual Cervantes

duda. Observamos que, hasta este momento, el profesor en formación está más pendiente de transmitir los contenidos lingüísticos programados que de escuchar al alumnado.

En los días siguientes, se observa que el profesor en formación ya es capaz de percibir e identificar, a través de la gestualidad o de preguntas concretas, que los alumnos tienen dudas y por tanto responde a ellas, pero con una sobreactuación. Un ejemplo de sobreactuación lo encontramos cuando el profesor en formación interrumpe una actividad de corrección para responder a una duda ajena a la actividad. El profesor dedica un tiempo excesivo en aclarar la duda, lo que provoca la queja del resto de la clase. Observamos que en este momento del período de prácticas, el profesor en formación pasa a concebir al alumno como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y ya no es el contenido lingüístico el que rige la dinámica de la clase. Sin embargo, el hecho de dedicarse a un solo alumno y no tener en cuenta al resto de grupo-clase demuestra que todavía no controla plenamente su actuación.

Hacia el final del período de prácticas, el profesor en formación, en su proceso de desarrollo de las habilidades interpersonales, demuestra, por una parte, una mayor destreza en percibir e identificar la interrelación que se establece entre todos los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; y, por otra parte, un mayor control en su actuación ante esa interacción. En este momento, ya es capaz de percibir las preguntas de los alumnos, identificarlas como tales y responderlas de forma adecuada, haciendo partícipe a todo el grupo-clase.

Como acabamos de ver, se produce un cambio en la actuación del profesor en formación durante el período de prácticas. En los primero momentos, su objetivo dentro del aula es cumplir con su programación, los alumnos quedan en un segundo plano. Como consecuencia, el profesor en formación no atiende a sus demandas, lo que genera un ambiente que no favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el momento en que toma conciencia de que los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, empieza a percibir y a identificar las demandas de los alumnos y a actuar de forma adecuada a cada situación, creando, de esta manera, un ambiente afectivo óptimo que favorece el aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

En el período de formación teórica, el profesor en formación aprende que puede adoptar distintos papeles dentro del aula, como: director, organizador,

Centro Virtual Cervantes

guía, fuente de información, evaluador, analista de necesidades, responsable del currículo, elaborador de material, orientador, tutor de profesores, miembro de un equipo, investigador y profesional. Como observamos, el profesor tiene que desempeñar múltiples y variados papeles. Sin embargo, aunque el enfoque comunicativo prima la figura del alumno, de los 13 papeles que debe desempeñar el profesor, tan sólo dos (director y guía) hacen referencia a la interacción que se establece entre profesor y alumnos dentro del aula. Si tenemos en cuenta que la labor docente se desarrolla mayoritariamente en el aula, las habilidades interpersonales que exige la interacción son un elemento fundamental para un buen desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como acabamos de ver en el análisis, el período de prácticas es una parte fundamental de la formación docente porque es en esta fase cuando el profesor en formación toma conciencia de que el alumno es el que rige la interacción en el aula. Hasta ese momento, el profesor en formación tiene como objetivo principal cumplir con su plan de clase y, aunque en su etapa formativa se contemplan contenidos relacionados con el aspecto interpersonal, el profesor en formación aún no tiene desarrolladas todas las habilidades interpersonales necesarias para crear un entorno afectivo que propicie un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. La toma de conciencia a la que hacemos referencia se da a partir del momento en el que el profesor en formación recibe retroalimentación del profesor tutor y el estudiante de L2 pasa a ocupar entonces el primer plano de ese proceso. Esto queda reflejado en el Marco Común Europeo de Referencia cuando dice que "los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar *con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos*".

En el período de prácticas, a través de las notas del profesor tutor, también observamos una evolución en la actuación del profesor en formación, en lo que se refiere a las habilidades interpersonales, pasando de no escuchar al alumno a escucharlo y responder a sus dudas de forma adecuada.

Finalmente, con este estudio de caso hemos comprobado que las habilidades interpersonales se pueden enseñar y que, por tanto, se les debe prestar más atención en los programas de formación de profesores de E/LE, no sólo en el período de prácticas, sino también en el período previo de formación teórica, como por ejemplo a través de simulaciones. De esta manera, no se deja solamente a merced de la experiencia el desarrollo de esas habilidades.

Centro Virtual Cervantes

BIBLIOGRAFÍA

CONSEJO DE EUROPA (1996): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

MADRID, D. (2004): "La formación inicial del profesorado de lengua extranjera", *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 8, n.º 1, Granada: Universidad de Granada.

PÁEZ, V. (2001): "El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias", *Comunicación*, vol. 11, número 3, Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idioma*. Cambridge: Cambridge University Press.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

Centro Virtual Cervantes