La dimensión afectiva en la formación del profesorado de ELE

María del Carmen Méndez Santos
Centro de Linguas
Fundación Universidade de Vigo

1. Introducción

Entre las competencias clave descritas para definir el perfil ideal del profesorado de ELE/L2 se incluye entre otras *la capacidad de gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo* (Instituto Cervantes 2012: 23-24). Los objetivos de este artículo son presentar y reflexionar brevemente sobre esta competencia; revisar el impacto –si lo hubiese– de la dimensión afectiva en los documentos de referencia[1]; comprobar si esta importancia tiene, de facto, su correspondencia en la formación de los docentes; y, por último, conocer la opinión del profesorado sobre la importancia de estos aspectos.

La hipótesis de partida de este trabajo es que la dimensión afectiva, ética y emocional del docente queda patente en su labor profesional y es una parte indivisible de su *yo* (Williams y Burden 1999: 61). Cada maestro junto con sus enseñanzas técnicas transmite su carácter y una serie de creencias, valores, actitudes, sentimientos y motivaciones. Esto es extremadamente importante dado que lo personal es lo primero que nos afecta como alumnado[2] e, incluso, en ocasiones, puede determinar la calidad del proceso de aprendizaje de una L2/LE. Seguimos la línea de trabajos como los de Dörnyei (2008: 57), Madrid[3] (2004: 116) o Williams y Burden[4] (1999: 141).

Si aceptamos esta premisa –que condicionará, a partir de ahora, nuestra percepción del proceso de enseñanza–, es lógico pensar que para conseguir un ambiente de aprendizaje óptimo es necesario reflexionar tanto sobre la competencia existencial[5] del alumnado, como sobre la del profesorado. La primera ha sido abundantemente estudiada, no así tanto la que atañe a los docentes. Por esta razón, en este artículo nos hemos centrado en esa parte de una suma que cuando se realiza de un modo adecuado obtiene como resultado el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Los documentos analizados fueron *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución*, *European Profile for Language Teacher Education* y *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del* Instituto Cervantes.
2. "Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de que sientan el impacto del contenido intelectual que ofrece el profesor" (Pine y Boy, 1977: iii)
3. "Entre todos los aspectos del comportamiento docente que hemos controlado, en opinión del alumnado, el carácter y la forma de ser del profesor, su entusiasmo e interés ejercen mayor impacto que el conocimiento de la materia que se imparte y las habilidades didácticas y metodológicas" (Madrid, 2004: 116).
4. "El primero es el carácter o la personalidad de la persona que propone la actividad. Es posible que todos los alumnos se dejen influir por los sentimientos personales que les producen sus profesores y, por tanto, la percepción que tienen de sus profesores y de las interacciones que ocurren entre ellos y sus profesores afectarán sin duda a su motivación para aprender" (Williams y Burden, 1999: 141).
5. "La 'competencia existencial' es la suma de las características individuales y rasgos de personalidad que se relacionan con la imagen que uno tiene de sí mismo y de los demás, así como con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Comprende las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, el estilo cognitivo y otros factores personales" (*Diccionario de términos clave de ELE*, Instituto Cervantes, en línea).

Tradicionalmente, si revisamos la formación que han recibido muchos docentes, los factores afectivos han sido minimizados en su importancia, quizás, por su aparente acientificidad o asistematicidad. Es cierto que al trabajar con características personales todo se empapa de un cariz subjetivo que complica la tarea de definirlas y concretarlas de un modo sistemático para poder desarrollarlas y practicarlas de manera real en la formación de nuevos profesores. Otra de las dificultades técnicas de trabajar con estos aspectos individuales es que las fronteras entre las creencias, las actitudes, los valores, las motivaciones, la personalidad y los sentimientos están tan conectadas que dificultan su análisis independiente. No obstante, debemos tener claro que "estos factores, creencias y actitudes funcionan como un filtro afectivo que deja o no deja pasar los conocimientos y condicionan las acciones docentes" (Fernández, 2010; Estaire y Fernández, 2012: 53).

2. Análisis teórico y revisión bibliográfica

Con el fin de conocer el impacto que la dimensión ética, afectiva y emocional (las creencias, las actitudes, los valores, las motivaciones, la personalidad y los sentimientos) tiene en los documentos de referencia se ha llevado a cabo una lectura y estudio de las siguientes publicaciones: *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución, European Profile for Language Teacher Education* y *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras del Instituto Cervantes*.

Las creencias, es decir, las opiniones que tenemos sobre cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje condicionan nuestra manera de actuar. Cada profesor tiene su filosofía o cultura de la enseñanza (Richards, 1998), en otras palabras, en función de cómo creemos que aprenden nuestros alumnos, nosotros desarrollamos un modo de enseñar: "Dime cómo enseñas y te diré cómo crees que aprenden las personas" (Martínez Aldanondo, 2012). Es fundamental para un docente reflexionar sobre este aspecto dado que muchas de nuestras creencias son una consecuencia de cómo somos y de nuestras propias experiencias de aprendizaje (Martínez Agudo, 2010). Quiere esto decir que un docente debe ser consciente de lo que piensa para saber si es coherente con lo que hace y si todo ello es realmente una actitud positiva que favorezca el aprendizaje. No podemos proyectar como docentes la idea de que aprender de un modo exitoso solo se puede producir por un camino, debemos tener en cuenta teorías como las de las inteligencias múltiples, por ejemplo. Conviene que reflexionemos sobre lo que pensamos del aprendizaje de lenguas extranjeras, de la misma profesión, del programa y del currículo, de la importancia del papel del profesorado, de lo que pensamos sobre el alumnado –cómo los consideramos: materia prima, clientes, receptáculos, compañeros... (Williams y Burden, 1999: 66)– incluso de lo que pensamos de la lengua que enseñan. Todo ello se podría considerar nuestra *filosofía del aprendizaje*.

Este aspecto se materializa, por ejemplo, en las *Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* (2012) a través de aseveraciones como: *"El profesor es consciente de las variedades de uso de la lengua que enseña..."* (p. 13), *"(...) de cómo se aprende o se adquiere una lengua..."* (p. 13), *"Implica creer que todos los alumnos pueden llegar a ser responsables*

de su aprendizaje y promover que…" (p. 18), *"El profesor toma conciencia de su propia identidad cultural"* (p. 19), *"El profesor observa su práctica docente y selecciona los aspectos que le preocupan, los explicita y analiza"* (p. 21), *"Implica tomar conciencia de pertenecer a la comunidad de profesionales de la enseñanza de segundas lenguas y extranjeras…"* (p. 22), *"Reflexiona sobre lo que implica ser profesor, cómo desarrollarse profesionalmente o qué materiales son adecuados para un determinado contexto"* (p. 22), etc.

Las **actitudes** del profesorado se plasman en lo que hacemos y lo que proyectamos. Fernández (2010) agrupa las *creencias* y *actitudes*, probablemente, porque las segundas son la muestra palpable de las primeras. No obstante, vamos a tratarlas por separado. En el documento de *Competencias clave del profesorado* (2012) se describe con bastante prolijidad aspectos relacionados con las actitudes que un docente ideal debería tener: "*Promueve y desarrolla en los alumnos actitudes y valores para entender y aceptar hechos y personas de otras culturas*" (p. 20), "*Está pendiente de las necesidades que puedan surgir*" (p. 14), "*Está atento a las oportunidades de aprendizaje*" (p. 14), "*Implica ofrecer al alumnado sistemáticamente…"* (p. 15), "*Implica ser consciente de que valorar la competencia…*" (p. 15), "*El profesor ayuda al alumno…*" (p. 17), "*Desarrolla actitudes como la curiosidad por otras culturas…"* (p. 19), "*Implica adecuar la propia actuación en el desempeño a las características…*" (p. 19), "*El profesor está abierto a los cambios en su forma de pensar…*" (p. 19), "*El profesor muestra su interés y respeto…*" (p. 19), "*Actúa desde una actitud receptiva y de apertura…*" (p. 23), "*Exponiendo su opinión con confianza y asertividad…*" (p. 24), "*Utilizando técnicas de escucha activa o comunicando de forma asertiva…*" (p. 24), "*Está abierto al cambio…*" (p. 27), etc.

En lo que atañe a los **valores** el documento que más los visibiliza es el *European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference* (Kelly y Grenfell) dado que dedica un apartado específico a los *Values* (35/40): *Training in social and cultural values (respect for difference, active communication, participatory attitude to society…), Training in the diversity of languages and cultures, Training in the importance of teaching and learning about foreign languages and cultures, Training in teaching European citizenship, Training in team working, collaboration and networking, inside and outside the immediate school context y Training in the importance of life-long learning*. De este trabajo se desprende la importancia de los valores que los docentes transmitimos. En el caso del trabajo del Instituto Cervantes, *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora* (2011), encontramos las siguientes menciones: "*Valora el papel del alumnado*" (dif. citas, p. 59), "*es puente entre culturas"* (p. 62), "*conoce la lengua local*" (p. 62), "*su estilo de vida: universalidad, nomadismo, tiene resistencia*" (p.64). En ambos se entiende que el rol del docente no solo se circunscribe al aula, sino que es un actor social que debe educar en valores, además de enseñar un idioma. Particularmente interesante es el hecho de que un profesor de idiomas deba tener una especial sensibilidad por la universalidad, el respeto a otras culturas, el multilingüismo, el nomadismo... La idea de un ciudadano universal que se convierta en un ejemplo de convivencia, de nivel cultural, de un estilo de vida abierto y flexible.

La **motivación** es uno de los factores que consideramos entre los más importantes y determinantes para predecir el éxito del proceso de aprendizaje del alumnado, pero ¿cuánto importa la motivación del profesorado? Hay motivaciones intrínsecas (el placer de enseñar, la alegría de acompañar el desarrollo lingüístico de los estudiantes) y

extrínsecas (la necesidad de un empleo o un sueldo, por ejemplo). Del mismo modo que se supone que la más positiva para un alumno sería la motivación intrínseca, podemos afirmar que también esta realidad sería la ideal para el profesorado.

Ya hemos hecho hincapié en que el estudiantado siente el núcleo emocional del profesorado muy pronto y de una manera muy profunda. Esto se concreta claramente en el *Informe de investigación. Qué es ser un buen profesor o una buena profesora* del Instituto Cervantes (2011) en el que el alumnado cita, entre otros muchos, los siguientes aspectos que incumben a la motivación del profesorado: "*está motivado, tiene interés, no es un zombie, no está quemado, no está anquilosado, no está frustrado, no está cansado, tiene juventud, tiene interés, entusiasmo; quiere hacer cosas; ausencia de desidia y desmotivación; capacidad de automotivarse: sabe sacarle punta a su trabajo, tiene vocación*...". Sería de capital importancia saber qué estrategias de automotivación se transmiten en los cursos de formación. Como se ha podido comprobar, se nos exige desde la institución, se nos demanda desde el alumnado, que seamos profesores positivos y proactivos, que estemos motivados. ¿Nos han explicado realmente cómo podemos controlar esto a lo largo de nuestra carrera profesional? Del mismo modo que Dörnyei (2008: 149) describe para el alumnado estrategias de control del compromiso (conservar o mejorar el compromiso inicial), estrategias de control metacognitivo (control de la concentración), estrategias de control de la saturación (controlar la rutina, el aburrimiento), estrategias de control emocional (autoafirmación, diversión, animarse, relajación, meditación...), estrategias de control del entorno (fuentes ambientales, ruidos, el aula...), los docentes deberíamos tener los mismos recursos para asegurar que ambos actores –estudiantado y profesorado– trabajamos nuestra dimensión afectiva de un modo positivo para obtener la mejor calidad posible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si ya las anteriores características individuales del profesorado eran controvertidas, las siguientes: **personalidad** y **sentimientos**[6], lo son todavía más. ¿Existe una personalidad perfecta para ser profesor de lenguas? Probablemente no[7], pero está claro que hay una serie de características deseables:

> La personalidad es necesaria en los profesores, ya que estos no transmiten únicamente contenidos, deben ser capaces de motivar, seducir, hipnotizar. Sin personalidad el profesor se convierte en 'desganado gramófono o en policía ocasional', perdiendo su verdadero espíritu y significado (Martín Sánchez 2007: 20).

Obviamente, confeccionar el listado completo de virtudes de un docente es como querer alcanzar la luna y más teniendo en cuenta que no todos compartimos, como alumnos, el mismo modo de aprender ni lo que nos gusta del carácter de un docente, pero ello no es óbice para no intentar describir algunas. De hecho, en el *Informe de investigación. Qué es ser un buen profesor o una buena profesora* del Instituto Cervantes (2011) se mencionan los siguientes aspectos, entre otros: "*tiene ganas, está motivado, es feliz, quiere*

6. Pizarro (2010: 32): "No obstante, el parámetro de la personalidad del profesor es uno de los que más controversia suscita".
7. Martín Peris (2009: 178): "Y, en tercer lugar, su personalidad. Todas las personalidades deben en principio ser una buena base para desarrollar una actividad efectiva de enseñanza de español como lengua extranjera. Nadie puede ser declarado inepto a causa de los rasgos de su personalidad. El éxito residirá en la adaptación de esos rasgos a las tareas propias de la actividad".

mejorar, quiere formarse, tiene un buen núcleo emocional, tiene flexibilidad, es creativo, tiene iniciativa, quiere experimentar, es abierto...". Podríamos concretar estos ítems en rasgos más definibles y científicos como que es deseable que un profesor: (1) tenga autoconciencia (emocional, confianza en uno mismo...); (2) sea capaz de hacer autogestión emocional (autocontrol, adaptabilidad, capacidad de consecución, iniciativa, optimismo); (3) tenga conciencia social y de las relaciones, (4) tenga un buen autoconcepto (autoestima[8], autoimagen, autoeficiencia); (5) que sea inteligente emocionalmente (Goleman, 2014, 1995: "que sea empático, tenga una actitud positiva, sea líder, sea autoconsciente, tenga capacidad social, sea resiliente, practique la escucha activa...") y (5) que desarrolle su inteligencia interpersonal (Gardner, 1983).

Por último, analizaremos los **sentimientos**, lo que experimentamos durante nuestro desarrollo profesional. ¿Qué siento cuando ejerzo mi profesión? En las *Competencias clave del profesorado de segundas lenguas y extranjeras* (2012), como ya hemos destacado al comienzo de este artículo, se define un apartado específico para "Gestionar emociones y sentimientos en el desempeño de su trabajo". Quiere esto decir que debemos "*identificar el tipo de emoción...*" (p.23), "*autorregular las propias emociones...*" (p.23), "*conocer y comprender las emociones y las necesidades de otras personas...*" (p.23), "*trata de conocer a sus compañeros y al alumnos, sus emociones, sus sentimientos, sus pensamientos*" (...) (p.24), *"se siente libre...*" (p. 25). Nuestro buen núcleo emocional, que nos exigían los alumnos en la descripción de factores deseables de un profesor, puede variar, y de hecho lo hace, a lo largo de un curso, incluso durante una lección o una actividad. ¿Qué sentimos cuando una actividad que hemos preparado con tanto entusiasmo está naufragando? ¿Cómo gestionamos los sentimientos positivos y negativos? Quizás deberíamos reflexionar, de nuevo, sobre nuestra filosofía del aprendizaje teniendo en cuenta aspectos como nuestro sentimiento de agencia (respecto al proceso y al resultado), nuestro locus de control (es o no es posible que yo cambie nada), nuestro autoconcepto (puntos fuertes y débiles) y nuestro sentimiento de eficacia.

La importancia de todos los factores analizados que componen la dimensión ético, afectiva y emocional del profesorado ha quedado patente en los trabajos teóricos revisados.

3. Formación docente y valoraciones de la dimensión ética, afectiva y emocional

Si consideramos que esta competencia es un factor más de la ecuación del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, conviene conocer si estas fortalezas se entrenan de facto en los cursos de formación o si, tradicionalmente, se han dejado más al libre albedrío y a la intuición del profesorado que, en muchas ocasiones, tras muchas horas de experiencia se plantea estas disquisiciones o genera sus propias estrategias de gestión emocional.

Para obtener un panorama general –que no pretende para nada ser concluyente o exhaustivo– y una primera visión del estado de la cuestión sobre la importancia de esta dimensión ético, afectivo y emocional en los cursos de formación se llevó a cabo

8. "Un profesor que carezca de autoestima apenas podrá contribuir a aumentar la autoestima de los alumnos" (Arnold, 2000: 125).

una encuesta[9][10] en línea a través de la aplicación *SurveyMonkey*. Fue difundida por las redes sociales (*Facebook* y *Twitter*) entre el 17/8/2015 y el 31/8/2015. El número total de encuestados fue de 100. El tratamiento de los datos se llevó a cabo a través de la aplicación y de modo manual. El número de preguntas total fue de 10. Los datos personales que se solicitaban eran sexo y edad. Los datos profesionales fueron años de experiencia, cantidad de cursos de formación y antigüedad de los mismos.

Dado que había que acotar la ingente cantidad de información que se podía analizar, se elaboraron cinco preguntas introductorias (las ya citadas) y cuatro específicamente centradas en algunos aspectos de la competencia existencial de los docentes.

Nos centraremos en las preguntas vinculadas directamente a los factores analizados. La pregunta número 6 fue la siguiente: *¿Recuerdas haber tratado en tus cursos temas sobre el papel de la afectividad en el aula? Podrías darme detalles de cuánto tiempo, cómo se planteó, para qué fin y cuál es la utilidad que sentiste que tenía*.

El número total de respuestas fue de 91 de las cuales 45 fueron que sí y 46, que no. Es conveniente destacar que entre las positivas hubo una constante repetición de comentarios como que había sido: *muy poco, poco tiempo, de modo vago, de modo transversal, que "apenas" se había tratado*. Los nombres más recurrentes fueron los de Jane Arnold (9 veces), el Programa de desarrollo profesional de Edinumen (5 veces) y Carmen Fonseca. Estos son los referentes principales para los profesores que contestaron a la encuesta. Es, además, especialmente llamativo el hecho de que los docentes que respondieron la pregunta, todos asociaron inconscientemente (o no) la dimensión afectiva al papel del alumnado, solamente un encuestado comentó y reflexionó sobre la parte que atañe al profesorado.

Todavía más significativa que la anterior pregunta fue la número 7: *¿Crees que la formación que has recibido sobre la importancia de los factores afectivos es suficiente? Justifica tu respuesta*. De las 88 respuestas, 60 encuestados respondieron que no, 21 que sí y otras 7 dado su desconexión con el contenido preguntado se consideraron no catalogables. De los 60 que consideran que su formación no es suficiente los adjetivos más recurrentes son que su formación *es obsoleta, mejorable, poco profunda, fruto de la autoformación, resultado de sus propias reflexiones*, etc.

Obviamente podemos concluir que queda mucho camino por recorrer en cuanto a la formación afectiva del profesorado y más en lo que respecta a la propia dimensión afectiva del profesional docente. Considerar que los datos obtenidos de esta reducida muestra son extrapolables a la profesión en general es muy discutible y complicadísimo dado que no tenemos un censo total[11] con el que comparar el índice de representativi-

9. Se pueden consultar los resultados y la encuesta por completo en el siguiente enlace: http://es.slideshare.net/MaradelCarmenMndezSa/encuesta-asele-la-dimensin-afectiva-en-la-formacin-del-profesorado-de-ele

10. Una curiosidad tangencial que ofrecieron los datos: los profesores de idiomas se actualizan constantemente: de los 31 que tenían menos de 5 años de experiencia, 29 habían hecho un curso hacía menos de 3 años; de los 21 que tenían entre 6 y 10 años de experiencia, 18 habían hecho un curso hacía menos de tres años; de los 45 que tenían más de 11 años de experiencia, 34 habían hecho un curso hacía menos de tres años.

11. "Normalmente desconfiamos de un estudio pequeño y, al contrario, tendemos a confiar en estudios con un gran número de participantes. Es curioso, porque tampoco sabemos a ciencia cierta si 10, 100 o 1000 sujetos son pocos o muchos..." (...) "Un estudio pequeño, pero bien realizado puede tener las mismas garantías de validez que uno de mayor tamaño, sobre todo si los hallazgos son relevantes y a pesar del reducido tamaño de la muestra se hacen evidentes" (Fernández, 2014: 52).

dad y también debemos considerar la ingente cantidad de contextos geográficos, culturales y académicos que repercute en su validez. No obstante, de un modo generalista, consideramos que la formación en la dimensión afectiva no es suficiente y que necesita más refuerzo de un modo más profundo, sistemático y que abarque también la competencia existencial de los docentes.

La relevancia de esta dimensión afectiva, ética y emocional ha quedado justificada teóricamente en el anterior apartado, pero también los docentes perciben claramente su trascendencia. En la pregunta 8, *¿Crees que "gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de las labores docentes" es una competencia imprescindible para el profesorado de lenguas extranjeras?*, 95 de los 100 encuestados contestaron que sí. Hemos usado los títulos y membretes de los documentos de referencia tal cual, para poder comprobar si sus conceptos están asimilados por el profesorado.

Del mismo modo, en la pregunta número 9 en la que se preguntaba sobre la importancia de ciertas características personales, se tomó como referencia para diseñar el listado el Anejo 5, árbol de categorías resultante del análisis de los grupos de discusión del documento *Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de español* del Instituto Cervantes.

En este caso, adjuntamos la tabla con los resultados ordenados siguiendo la escala de valoración propuesta. En todos los ítems gana la opinión de que ese aspecto es "muy importante", pero llama poderosamente la atención que haya más opiniones menos positivas sobre aspectos relacionados con los sentimientos: *que sea feliz* es poco o nada importante para 18 de los encuestados. Este hecho contrasta con el 0% de valoraciones como "poco" o "nada" importante que han recibido las respuestas vinculadas a la motivación, por ejemplo.

	Nada importante	**Poco importante**	**Bastante importante**	**Muy importante**
Tenga energía y ganas de enseñar (actitud).	-	-	9	79
Esté motivado y transmita entusiasmo (motivación).	-	-	7	78
Tenga vocación y le guste lo que hace (motivación).	-	1	16	71
Sea feliz (sentimientos).	3	15	43	31
Tenga desarrollo personal (creencias, actitud).	-	1	24	59
Tenga flexibilidad (actitud).	1	-	21	66
Tenga versatilidad (actitud).	-	1	26	60
Sea creativo (actitud).	-	4	24	60
Tenga iniciativa (actitud).	-	2	25	61

La siguiente pregunta, y última, la número 10, se centró en la valoración que hacían los docentes sobre aspectos relacionados con la idea de "buen núcleo emocional" que se cita, asimismo, en el Anejo 5. Consideraremos aquí aspectos relacionados con la inteligencia emocional del profesorado.

	Nada importante	Poco importante	Bastante importante	Muy importante
Evite estancarse en la inseguridad.	1	1	26	61
Tenga confianza en sí mismo.	-	2	29	62
Tenga satisfacción personal.	-	8	31	53
Sea constructivo y tenga espíritu positivo.	-	1	17	75
No sienta que lo sabe todo.	3	4	15	65
Sepa transmitir afecto y recibirlo.	1	4	26	61
Tenga equilibrio y no genere mala energía ni angustia.	-	1	17	71
Sea sensible.	2	5	39	47
Sea generoso.	2	7	32	50

Los datos de valoraciones de "poco" o "nada" importante para estos factores son, al igual que en la pregunta anterior, sensiblemente inferiores a las que opinan que son "bastante" o "muy" importantes. No obstante, es curioso que haya docentes, por pocos que sean, que consideren que no es importante que un docente tenga confianza en sí mismo o que no genere angustia: ¿Cómo un profesor puede comunicar seguridad y autoestima al estudiantado para que su "yo" de aprendiente sea positivo y esto favorezca un mejor aprendizaje, si el mismo profesor no tiene claro un autoconcepto y autoconciencia de imagen, eficacia, autoestima,...? Considerar que estas características personales no son importantes es negar una realidad: son fortalezas de un buen docente.

4. Conclusiones

Hemos cumplido con los objetivos del trabajo que eran:

1. Presentar y reflexionar sobre la dimensión afectiva del profesorado de idiomas.

2. Revisar teóricamente los documentos de referencia, en especial, "Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución", "European Profile for Language Teacher Education" y "Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras".

3. Comprobar la importancia que reciben en los documentos estos aspectos de la dimensión afectiva.

4. Evidenciar si tienen, de facto, su correspondencia en la formación.

5. Pulsar la opinión del profesorado sobre la importancia de estos aspectos.

Claramente podemos concluir que la formación docente sobre la competencia existencial es necesaria y todavía necesita más dedicación de la que hasta ahora ha recibido. La dimensión ética, afectiva y emocional ha sido denostada porque no se ha trabajado con seriedad sistemática y científica lo que provoca una sensación de *etereidad* que no ofrece la posibilidad de concretarlo en un plan de formación exhaustivo, prolijo... Dado que la formación permanente es fundamental y los profesores sienten la necesidad de mejorar sus habilidades afectivas deberían ofrecerse más seminarios de formación sobre este tema. En ellos se debe promover la reflexión desde una perspectiva humanista, de interaccionismo social y desde la inteligencia emocional para que a través de la introspección nos conozcamos (creencias, actitudes, valores...), nos desarrollemos emocionalmente (sentimientos y actitudes), nos motivemos (motivaciones) y reconectemos con nosotros mismos para mejorar (creencias, motivaciones...).

Estos seminarios de formación[12] deberían llevarnos a la acción; ser útiles y aplicables; tendrían que estar basados en la reflexión activa a partir de la experiencia; deberían ser grupales para fomentar la inteligencia social; tendrían que buscar un sentido personal a la experiencia docente y ser realmente relevantes y significativos para la experiencia real del profesorado; deberían ser herramientas de cambio y ofrecernos estrategias para diseñar un plan de acción.

En un breve y somero tanteo oral de la respuesta de los profesores presentes en la presentación de esta comunicación ante la posibilidad de hacer un seminario de formación emocional basado en los principios del coaching[13], los docentes respondieron que sí participarían en un taller así porque creen que sería importante para mejorar su docencia y para conocer y gestionar sus emociones en el aula, aunque mostraron reticencias por la expectativa de que fuese poco práctico o vago, quizás por las experiencias vividas en otros talleres de formación.

> El buen docente, bajo los postulados del coaching, se conoce a sí mismo, tiene claros no solo cuáles son sus objetivos, sino también los valores y las creencias que los motivan, se ha trazado un plan de acción en el aula y siempre que puede es coherente: vive de acuerdo con sus valores y, consistente: actúa y piensa de la misma manera (Bou, 2009: 16)

Sería ideal que existiesen dos tipos de seminarios para afrontar las diferentes necesidades que presentan los docentes con poca experiencia y los más veteranos. Quizás unos experimenten más inseguridad y otros cansancio o falta de compromiso continuado, por poner un ejemplo. Hacia este proyecto camina esta breve investigación, cuyo objetivo es diseñar unos seminarios de formación emocional para docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas.

12. Similares a lo que Verdía (2011) denomina "Seminarios de transferencia".
13. Y del coaching educativo: López Pérez y Vals Ballesteros (2013).

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

BOU PÉREZ, J. F. (2009): *Coaching para docentes. El desarrollo de habilidades en el aula*, Alicante: Editorial Club Universitario.

DÖRNYEI, Z. (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*, Barcelona: Editorial UOC.

ERICKSEN, S. C. (1984): *The essence of good teaching*, California: Jossey-Bass.

ESTAIRE, S. y FERNÁNDEZ, S. (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores. Un enfoque de acción*, Madrid: Edinumen.

FERNÁNDEZ, E. (2014): "Falacias en la investigación epidemiológica" en Casino, G. y Fernández, E. (coord.): *Epidemiología para periodistas y comunicadores*, Barcelona: Fundación Dr. Antonio Esteve.

FERNÁNDEZ, S. (2010): "*Formación del profesorado de lenguas extranjeras"* (https://www.academia.edu/11389331/FORMACI%C3%93N_DEL_PROFESORADO_DE_LENGUAS_EXTRANJERAS).

GARDNER, H. (1983): *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences,* Nueva York: Basic Books.

GOLEMAN, D. (1995): *La inteligencia emocional*, Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

GOLEMAN, D. (2014): *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*, Barcelona: B de Bolsillo.

INSTITUTO CERVANTES (2011): *Informe de investigación ¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes? Análisis de las creencias del alumnado, profesorado y personal técnico y directivo de la institución* (http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/recursos_proyectos/informe_buen_profesor_ele/informe-buen-profesor-cervantes.pdf).

INSTITUTO CERVANTES (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf).

INSTITUTO CERVANTES (2008): *Diccionario de términos clave de ELE* (http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm).

KELLY, M. y GRENFELL, M. (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference* (http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf).

LÓPEZ PÉREZ, C. y VALLS BALLESTEROS, C. (2013): *Coaching educativo. Las emociones al servicio del aprendizaje*, Madrid: SM.

MADRID FERNÁNDEZ, D. (2004): *Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras*, Granada: Universidad.

MARTÍN PERIS, E. (2009): "El perfil del profesor como lengua extranjera. Necesidades y tendencias", *Monográficos MarcoELE*, 8, 2009, Expolingua 1993, 167-180 (http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_martin1.pdf).

MARTÍN SÁNCHEZ, M. Á. (2007): "El profesor de E/LE: Personalidad, motivación y eficacia", *Ogigia, Revista electrónica de estudios hispánicos*, 1, 17-30 (http://ww.ogigia.es/OGIGIA1_files/MARTIN.pdf).

MARTÍNEZ AGUDO, J. D. (2010): "La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua", *Entre Lenguas*, 15, 89-102 (http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32634/1/articulo6.pdf).

MARTÍNEZ ALDANONDO, J (2012): "Dime cómo enseñas y te diré cómo crees que aprende la gente", *Catenaria. Gestión del conocimiento*, n.º 70. (http://www.catenaria.cl/km/newsletter/newsletter_70.htm).

PINE, G.J. y BOY, A.V. (1977): *Learner centred Teaching: a humanistic View*, Denver: Love Publishing Co.

PIZARRO CARMONA, M. (2010): "Un acercamiento al estudio de las creencias de los profesores de lengua extranjera", *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 15, vol. 12, 2.º semestre, 27-38 (http://revistadecires.cepe.unam.mx/articulos/art15-3.pdf).

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

STANLEY, C. (2000): "Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva", en ARNOLD, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.

VERDÍA, E. (2011): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de ELE" en *Actas II Encuentros Comillas* (http://myslide.es/documents/ii-encuentros-comillas-nov2010-vdefscribd.html).

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid: Edinumen.