Gestión de las emociones del profesor de ELE en prácticas

Alicia Recha Llop
Universidad de Barcelona
Universidad Pompeu Fabra

La primera experiencia delante de los alumnos es trascendental para cualquier docente. Ilusión, miedo, ganas y nervios, entre otros factores, forman un conglomerado de emociones que pueden influir mucho en cómo se vive este momento. La investigación que aquí se presenta trata de determinar esas emociones que vive el profesor de ELE en formación en el momento de las prácticas. El objetivo es intentar determinar qué les preocupa, cómo se sienten y qué factores son los causantes. Para ello, hemos analizado la experiencia de tres de los alumnos del Máster de Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra de la promoción 2013-2015. A partir de los resultados obtenidos, y basándonos en las teorías de la educación emocional y la práctica reflexiva, nos hemos planteado cómo se puede mejorar la gestión de las emociones antes, durante y después de las prácticas.

1. El profesor en prácticas y las emociones

El primer año de ejercicio de la profesión supone una total conmoción para el profesor principiante (Veenman, 1984) y también lo puede ser (en mayor o menor medida) el tiempo que se esté delante de los alumnos durante las prácticas. Farrell (2003) apunta aquí que esto se debe probablemente a que los programas de formación no son capaces de reproducir lo que ocurre en la realidad del aula. Según este mismo autor, las máximas preocupaciones del profesor novel son saber dar las instrucciones y tener el control de la clase, es decir, necesitan tenerlo todo planeado y detallado. Esto supone mucha presión y una visión caótica de su propia actuación. Randall y Thornton (2001) también hacen referencia a estas preocupaciones y destacan, además, la importancia que tienen en los inicios los consejos y la imitación de personas de referencia, en nuestro caso, los tutores de las prácticas en las instituciones. Estos tienen dos tipos de funciones: las de desarrollo profesional y las de desarrollo técnico. Así, las primeras serían "motivar al profesor, aumentar la confianza, aconsejar, escuchar los problemas, ayudar a reducir la ansiedad y a instalarse en la escuela y solucionar problemas" y las segundas se refieren a "instruir en las habilidades de clase, informar de los aspectos del currículum, ayudar en la formación y clarificación de los objetivos y evaluar la actuación del profesor en la clase" (Randall y Thornton, 2001: 13). A todo esto, se añade el hecho de que el nuevo profesor puede ver a la gente de su alrededor, incluyendo a su mentor, como personas "estresantes, restrictivas, alienantes, que le restan poder o controladoras", lo cual puede tener efectos negativos en su formación (Elmajdob, 2004, en Malderez, 2009: 261). McIntyre y Gardner (1991) en Randall y Thornton (2001) establecen una serie de factores que causan la ansiedad del profesor; estos son: la evaluación, la novedad, la ambigüedad, el grado de visibilidad y las experiencias pasadas. Aunque también debemos tener en cuenta que la personalidad de cada uno y el contexto acabarán influyendo.

Para entender la manera en que se han analizado los datos sobre emociones, es importante mencionar la teoría sobre la inteligencia emocional, de Goleman (1996) que establece cinco puntos importantes que deberían desarrollarse: conocer las propias emociones, saber gestionarlas, automotivarse, reconocer las emociones de los demás y saber manejar las relaciones. En definitiva, y de manera sintética, Goleman nos dice que todas las decisiones acaban implicando el uso de las emociones porque éstas son tomadas por seres humanos que piensan y sienten.

2. Participantes y contexto

El análisis que se ha hecho es de carácter cualitativo. Para ello, contamos con la participación de tres alumnos de máster, profesores inexpertos de español como lengua extranjera (menos de un año de experiencia). A partir de este punto serán denominados por sus pseudónimos: Marta, Alberto y Sergio. Los tres se encuentran en un contexto similar, el de unas prácticas curriculares que comprenden un período de cuatro semanas, aunque las horas de docencia real pueden variar. Los centros educativos en los que se enmarca esta investigación tienen características diferentes: Alberto y Sergio realizaron sus prácticas en un centro público con cursos de larga duración y empezaron a planificar las clases y a tener reuniones con la tutora a mediados de febrero; por otro lado, Marta lo hizo en una academia privada con cursos más intensivos y con una tutorización que empezó con el primer día de las prácticas. En ese momento, todos los alumnos del máster habían cursado un semestre y medio y les quedaba el mismo tiempo para acabar su formación.

Por otro lado, las tutoras (una para cada alumno) de los centros donde se hicieron las prácticas se asemejan al concepto de "mentor" que describen Randall y Thornton (2001). Así pues, el tutor es un docente experimentado que de alguna manera acoge al profesor en prácticas en su clase durante un tiempo concreto para que sea él o ella quien la imparta. Con ello viene implícito que debe enseñarle las instalaciones del centro, orientarle y ayudarle en la planificación de sus clases, observarle durante su período de docencia, ofrecerle retroalimentación continua y una evaluación final.

3. Metodología

Aunque es muy complicado clasificar emociones, hemos establecido tres categorías que nos ayuden a entender mejor la naturaleza de las mismas. Para ello, nos hemos basado en la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (1996), separando aquello que hace referencia al "yo" de lo que se refiere a la relación con los demás. Tras una primera aproximación a los datos, establecimos las tres categorías definitivas: concepción de uno mismo y gestión de las propias emociones, interacción con los alumnos e interacción con la tutora.

Para obtener los datos nos serviremos de tres instrumentos de investigación: la grabación y observación de una de sus clases de prácticas, las memorias que tuvieron que escribir a posteriori y una entrevista personal que tuvo lugar un año después. Esteve (2004b) destaca la utilidad de las grabaciones ya que con ellas se pueden observar com-

portamientos no verbales significativos de los que normalmente no se es consciente. Así pues, en una primera fase, se analizan aspectos como la próxemica y la kinésica (Knapp, 1980) y el discurso afectivo (Martínez-Otero, 2012), es decir, si se expresan estados de ánimos, estímulos, afectos, etc. Los datos obtenidos pueden estar influenciados por una interpretación personal de lo que vemos, así que necesitamos analizar documentos introspectivos como la memoria de prácticas. Para ello, no se sigue de forma estricta el marco teórico del análisis del discurso, pero sí que se interpretan los enunciados en función de su naturaleza lingüística e intencionalidad y se catalogan como cuestiones positivas o negativas. Una vez recogidos los datos, desarrollamos la segunda fase del estudio en la que entrevistamos a los participantes de manera individual para contrastar, corroborar o ampliar aquello que habíamos extraído hasta el momento. Finalmente, se comparan los datos más relevantes de los participantes para tener una visión general de la situación y a partir de ahí poder plantear nuestra propuesta de mejora.

4. Análisis

Para poder extraer una visión general de lo que sucedió en las prácticas primero vamos a separar este análisis según las categorías establecidas para después poder extraer los puntos más significativos que nos permitan sacar conclusiones.

4.1. Gestión de las propias emociones

Las emociones observables del profesor serán principalmente las relacionadas con la seguridad y el nerviosismo. Para obtener esos datos, nos fijamos en qué expresa su cara, cómo hablan, dónde se sitúan dentro de la clase, y cómo se mueven.

En el vídeo podemos observar que los tres parecen tranquilos, Marta y Sergio especialmente ya que los vemos sonreír bastante y se desenvuelven de manera cómoda. La cara y la voz de Alberto nos indican que también está tranquilo pero su cuerpo y gestos más bien lo contrario. Es importante destacar los silencios en los casos de Marta y Alberto, Marta porque permanece en segundo plano en muchas ocasiones y Alberto porque interacciona menos con los alumnos. También es interesante resaltar lo que podrían considerarse como conductas autoadaptadoras, es decir, la manipulación del propio cuerpo de manera repetitiva que suele indicar nerviosismo y/o concepción negativa de uno mismo (Knapp, 1980). Es el caso de Alberto, que pasa mucho tiempo frotándose las manos y reordenando los papeles, y Sergio, que se sube constantemente las mangas del jersey aunque no se hayan movido.

	MARTA	ALBERTO	SERGIO
Expresión facial	Sonrisa natural/nerviosa.	Tranquilo.	Sonríe bastante. Cara dudosa inicio.
Conducta vocal	Voz alta y clara. Silencios.	Voz alta y clara. Silencios.	Voz alta y clara. Titubea un poco.

Postura-posición	Cómoda (sujeta al libro).	Incómodo (rígido y detrás mesa).	Cómodo (menos al principio).
Movimiento físico	Natural, tranquila.	No se mueve mucho. C. autoadaptadora.	Natural, muchos gestos. C. autoadaptadora

El análisis de las memorias se facilita al dividir la información obtenida según se hable de la preparación de las clases, el desarrollo de las mismas o bien la reflexión posterior. En el caso de Marta vemos que estaba más nerviosa de lo que parecía y que le preocupa mucho la preparación de las clases ("Ayer *me tuve que documentar muy bien*") y la gramática ("Resultó *muy complicado* llevarlo a cabo"). Su reflexión nos indica que es muy autocrítica ("Ha quedado *más que patente* mi necesidad de mejorar en gramática"). El caso de Alberto es similar aunque incluso más negativo ya que expresa una gran frustración por la inversión de tiempo en la planificación con expresiones como "fueron en balde", "una frustración tras otra" o "no ha servido de nada". Pese a su negatividad, destaca algo de progreso cuando comenta que lo que fuera un "caos" fue a mejor y que al final no le imponía de la misma manera. De todas maneras, la sensación general que deja la lectura de su memoria es de desilusión, como bien ejemplifica en esta reflexión: "Si tuviera que definir el proceso de prácticas, podría decir que sería como *un globo lleno de desilusión y ganas* que se va *deshinchando* poco a poco". De manera opuesta, Sergio es el que mantiene la visión más positiva, destacando siempre la mejora con el paso de los días ("Conforme fueron pasando los días nos fuimos relajando" o "Gracias a estas prácticas ahora estoy más tranquilo, me veo más capacitado". Cabe destacar que aquí su discurso se hace más impersonal que el del resto ("El profesor tiene que..."), lo cual nos indica que sus emociones no se vieron tan afectadas como en los otros dos casos. Destaca como coincidencia la preocupación por la explicación gramatical.

	MARTA	**ALBERTO**	**SERGIO**
Preparación	Le preocupa mucho.	Frustración por la planificación.	No hace ninguna referencia.
Desarrollo	Explicación gramatical Negativa.	Explicación gramatical Muy negativo.	Explicación gramatical Positivo.
Reflexiones posteriores	Muy autocrítica.	Muy autocrítico. Desilusionado.	Optimista, espíritu de mejora.

En el paso final, el de las entrevistas, se confirma que estaban nerviosos y las causas: no saber explicarse y la presencia o trato con la tutora. En general, podemos decir que se destacan más aspectos negativos que positivos, tanto es así, que en el caso de Marta y Alberto no se atrevieron a ver el vídeo en el que aparecían porque tenían una mala impresión de lo ocurrido. De todas maneras, la visión en perspectiva es más positiva que justo al terminar las prácticas y sienten que al final hicieron más cosas bien que mal. Por otro lado, también cabe destacar que resaltan sus ganas y motivación ante el inicio de este período.

4.2. Interacción con los alumnos

En esta categoría el foco está en la relación del profesor con los estudiantes de su clase. Esto lo podemos observar en la expresión de su cara al relacionarse con ellos, en cómo los mira, cómo se les acerca (proxémica) y cómo les habla (discurso afectivo).

Marta y Sergio parecen muy cómodos, se acercan a los alumnos, lo cual puede indicar la búsqueda de su aprobación. Con Alberto ocurre todo lo contrario pues establece poco contacto visual con ellos y se mantiene distante, casi siempre amparándose detrás de la mesa del profesor. Esta situación va mejorando un poco y de manera progresiva durante el transcurso de la clase.

	MARTA	ALBERTO	SERGIO
Expresión facial	Sonríe y asiente.	Sonríe y asiente.	Sonríe y asiente.
Conducta visual	Mucho contacto. Mira a toda la clase.	Poco contacto. Mira a la izda.	Mucho contacto. Mira a la izda.
Postura-posición	Acercamiento.	Distancia.	Acercamiento.
Discurso afectivo	Sí.	No queda claro.	Sí.

A la hora de analizar las memorias, son pocas las menciones que se hacen respecto a su relación con los alumnos. De hecho Marta y Alberto prácticamente ni lo mencionan. Sergio, por el contrario, resalta la parte más afectiva con frases como esta: "Es inevitable *encariñarse* con ellos".

Con las entrevistas obtenemos algo más de información. Marta y Sergio, que se veían cómodos, buscan gustar a los alumnos aunque les preocupa ser más jóvenes que la mayoría de ellos. Alberto, como nos indicaba su posición en clase, confirma que tiene miedo a acercarse a los mismos. De todas maneras, los tres consideran que tuvieron buena relación con los alumnos (aunque a diferentes grados).

4.3. Interacción con la tutora

En la última de las categorías analizamos la relación que se ha producido con el tutor, cómo les ha influido en el desarrollo de sus prácticas y cómo les ha afectado emocionalmente. No se ha hecho un análisis como tal de los vídeos en referencia al papel de la tutora pues no en todos se puede observar bien cuál era la relación entre ella y el profesor novel a su cargo, las interacciones entre ellos se dan más antes de la clase y cuando terminan. Sin embargo, es significativo el protagonismo que cada tutora tiene en el vídeo. En el caso de Marta se puede ver en muchas ocasiones a la tutora que toma el mando dejando a nuestra participante en un segundo plano. En el vídeo de Sergio se oye a su tutora en alguna ocasión pero de manera anecdótica y en el de Alberto ni se ve ni se oye.

En las memorias Marta cambia de opinión a peor y echa de menos el apoyo de la tutora. Como está escrito en forma de diario del profesor, pasa de decir que "la tutora

ha estado en todo momento dispuesta a ayudarme" a "considero que me hubiera ayudado mucho más quedar con ella (...) para que me aconsejara". Poco habla Alberto de su relación con la tutora aunque lo que dice es muy negativo, tiene miedo a ir a las tutorías: "temer ir a tutoría porque salía con la sensación de haberlo hecho todo mal". Sergio no se refiere a las reuniones previas con su tutora sino a la presión que le suponía tenerla sentada en clase mirándole y evaluando lo que hacía y confiesa que "estaba más relajado cuando la tutora se iba".

Un año después, a la hora de la entrevista, los participantes se explayan mucho más ya que tienen más libertad para hacerlo. Marta y Alberto son los más críticos con la tutorización porque sintieron una gran falta de apoyo y *feedback*. La idea que queda es que la figura del tutor influye mucho en todo el proceso. Al preguntarles sobre cómo les gustaría que fuese la tutorización, los tres coinciden en que prefieren un modelo de prácticas progresivo, entre guiado y libre.

4.4. Comparación de resultados

Como podemos observar en la siguiente tabla-resumen, todos coinciden en su intranquilidad ante la explicación gramatical pues no se sienten preparados para hacerlo de la manera que ellos consideran ideal. Marta y Alberto vemos que son los más negativos y autocríticos, en parte debido a una mala experiencia con sus respectivas tutoras. Sin embargo, Marta compensa este punto débil estableciendo una relación cómoda con los alumnos, como ocurre con Sergio. Según los datos obtenidos en el estudio, este es el participante que ha valorado su experiencia de manera más positiva. Todo lo contrario que ocurre con Alberto, cuyas prácticas han llegado a hacerle plantear la continuidad en el máster de formación de profesores de español que estaba cursando.

	MARTA	ALBERTO	SERGIO
Gestión de las propias emociones	- Negativa y autocrítica. - Nerviosa por la explicación.	- Negativo y autocrítico. - Nervioso por la explicación.	- Positivo. - Nervioso por la explicación.
Interacción con los alumnos	Cómoda.	En tensión.	Cómodo.
Interacción con la tutora	Influye negativamente.	Influye negativamente.	Influye positivamente.

Queda visto que cada uno de ellos ha vivido las prácticas de una manera diferente. Esto puede deberse a las circunstancias concretas de las mismas, a su formación previa, a su personalidad o situación en ese momento, etc. Son muchos los factores que pueden influir y no podemos generalizar, pero si algún profesor en formación se ha sentido así en algún momento, también otro podría pasar por lo mismo.

5. Propuesta de mejora

Teniendo en cuenta las experiencias de estos profesores en formación, se proponen una serie de cambios basados en el marco teórico de la práctica reflexiva y la educación emocional para poder mejorar en futuras ediciones. Nos interesa lo que tiene que ver con los procesos de reflexión porque, entre otras cosas, permiten que cada uno aprenda de su propia experiencia y no de un conocimiento común y generalizado. Además, es un método que acerca la realidad de las aulas a la formación (Farrell 2003, Esteve 2004a) porque es allí donde se produce.

En primer lugar, lo ideal sería modificar el calendario académico en la medida de lo posible para establecer dos períodos de prácticas. El primero podría ser más largo para que los profesores noveles pudieran coger confianza y al finalizarlo tener un espacio para la reflexión y para plantearse qué quieren cambiar; así, podrían afrontar un segundo período en el que poder aplicar las modificaciones que crean necesarias y hacerlo con más seguridad.

El siguiente punto está muy relacionado con el primero, pues se trata de incorporar técnicas de trabajo reflexivo colaborativo, sobre todo en el espacio entre los dos ciclos. Autores como Esteve (2004a) destacan la importancia de las interacciones sociales ya que gracias a ellas se construye y se desarrolla el conocimiento y es por ello que debería tenerse en cuenta en la formación de profesores. Richards y Lockhart (1994) sugieren la escritura de diarios en colaboración para aumentar la efectividad de la reflexión, aunque esto pueda suponer una gran inversión de tiempo. Como la carga lectiva de un máster suele ser bastante alta, este trabajo se podría hacer de manera oral, de puesta en común entre toda la clase del máster. De esta manera, uno puede aprender de las experiencias propias y de las de los compañeros. A parte de este trabajo en grupo, hacer uso del portafolio reflexivo serviría a cada uno de los profesores noveles para establecer una base para realizar los cambios que consideren oportunos y así construir su propio aprendizaje, adaptado a su personalidad y circunstancias.

Por otro lado, sería necesario poner atención a aquello para lo que los alumnos no se sienten completamente preparados; en el caso de los participantes de esta investigación es la transmisión de la gramática pero las preocupaciones pueden variar y se debería reforzar ciertos aspectos en función de las necesidades de cada uno. La edición del máster en la que se enmarca este estudio dispone de una asignatura de preparación a las prácticas que podría complementarse con lo que aquí proponemos. Sin embargo, lo que suele faltar más en la formación de profesores son los aspectos relacionados con la educación emocional. Para poder mejorar la gestión de las emociones en el aula se podría incorporar a los programas una asignatura o taller como propone Bisquerra (2005). Se trata de una materia específica en la que se tengan en cuenta tanto las emociones propias como las de los alumnos, para poder "ejercer autocontrol emocional en las situaciones conflictivas", "enfrentarse al alumnado de forma más eficiente y satisfactoria" y, a través de una metodología práctica, mostrarles la importancia de las emociones en el ámbito educativo y la vida en general (Bisquerra, 2005: 101).

Para finalizar, puesto que las relaciones alumno/profesor-tutor han sido polémicas en cierta manera, consideramos que deberían marcarse unos estándares de tutorización, explicitando sus roles para que cada una de las partes sepa que esperar de la otra. Así como piensan los participantes, de primeras se podría facilitar una guía sólida que de seguridad para poder ir dándole cada vez más libertad al profesor que está empezando. Para garantizar una retroalimentación más o menos constante, sería adecuado consensuar un calendario de tutorías.

Cabe destacar aquí que esta es una propuesta que puede ser muy complicada de llevar a cabo en su totalidad pues no se han tenido en cuenta factores administrativos, económicos, temporales, de coordinación, etc. que probablemente complicarían la consecución de estas sugerencias que presentamos. Además, debemos tener en cuenta que los resultados que nos ha aportado este estudio se limitan a la experiencia de tres participantes y que, aunque hemos obtenido muchos datos, no se puede generalizar y extrapolarlo al resto de profesores que se enfrentan por primera vez a unas prácticas en el aula ya que los contextos son diferentes, así como los tutores y el propio carácter del profesor en formación.

6. Conclusiones

Como acabamos de apuntar, generalizar puede llevarnos a conclusiones parciales puesto que solo conocemos a fondo el caso de tres personas de una veintena. De todas maneras, lo que no podemos negar en este caso es que un refuerzo de las necesidades y preocupaciones del profesor en prácticas puede ser muy beneficioso; tratar estos aspectos puede suponer un aporte de seguridad que a su vez ayude a sacar más provecho de la experiencia. Y como estamos hablando de un modelo que de alguna manera pueda ajustarse a cada alumno, es de gran importancia integrar la práctica reflexiva ya que la observación y análisis de lo que uno hace en clase como profesor puede ser muy productivo. Se adapta a cada personalidad/circunstancias y se basa en la propia experiencia. Del mismo modo, consideramos que la educación emocional debería ir ganando terreno para incorporarse en las clases del futuro. Está comprobado que introducir este ámbito en las clases propicia el bienestar de las personas y su desarrollo pleno. Si bien esto no garantiza totalmente que desaparezcan inseguridades, nervios, errores, etc. en el profesor novel, la introspección que requiere le ayudará a conocer y a manejar mejor sus emociones y la de los demás en el aula.

Por último, nos parece trascendental poner atención a las relaciones de tutorización, no solo porque no hayan sido ideales en los casos analizados, sino porque de una manera u otra van a influir en las prácticas de los profesores noveles, que a su vez pueden condicionar el inicio de una carrera en este sector. Cabe considerar también que la función de tutor, mentor, consejero o la etiqueta que se le quiera poner tampoco es nada fácil y que probablemente debería regularse con algún tipo de formación o pautas. En todo caso, nos parece muy valioso poder mantener una relación de simetría entre tutor y profesor novel para evitar que surjan "sentimientos de miedo, presión o frustración." (Esteve, 2004a: 18). Se trata de tener empatía, lo que Randall y Thornton (2001: 94), determinan como "el objetivo esencial del proceso de aconsejar". Al fin y al cabo,

se trata de una situación por la que el más experto habrá pasado en algún momento y del que seguramente pueda aprender cosas nuevas. ¿Y qué hay mejor que estar en continuo aprendizaje?

Referencias Bibliográficas

BISQUERRA, R. (2005): «La educación emocional en la formación de profesorado» en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp. 95-114.

ESTEVE, O. (2004a): «Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica» en *Actas de l'Erste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deustch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes. Consultado en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/bremen_2004/02_esteve.pdf

ESTEVE, O. (2004b): «*La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*», en Lasagabaster. D. y Sierra, J. M. (ed.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE: Horsori, 44, pp. 79-118.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

FARRELL (2003): «Learning to teach English language during the first year: personal influences and challenges» en *Teaching and teacher education*, 19, pp. 95-111.

KNAPP, M. (1980): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

MALDEREZ, A. (2009): «Mentoring» en Burns A. y Richards, J. *The Cambridge guide to second language teacher education.* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 259-268.

MARTÍNEZ-OTERO (2012): «El discurso educativo y la mejora del perfil docente, discente e institucional», *Anuario Del Doctorado En EducaciÓN: Pensar La EducaciÓN, 0*(4), pp.43-59. Consultado en: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/3866

RANDALL, M. y THORNTON, B. (2001): *Advising and supporting teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. y LOCKHART, C (1994): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas* Cambridge: Cambridge University Press.

VEENMAN, S. (1984): «Perceived problems of beginning teachers». *Review of educational research*, 54, pp. 143-178.