

Martínez A., Juan de Dios

* El Dr. Martínez Agudo es Profesor Titular del Departamento de Didáctica de la Lengua Inglesa de la Universidad de Extremadura. Badajoz, España.

Resumen

Dado que el aprendizaje de una segunda lengua se ve sometido a numerosos factores de influencia, esta investigación analiza concretamente cómo la personalidad del profesor incide emocionalmente en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Mediante la exploración de las creencias personales del profesorado en formación, se demuestra cómo las cualidades personales del profesor parecen tener mucha más importancia que sus habilidades didácticas.

La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua

Palabras clave

Personalidad del profesor, actuación docente, impacto emocional

Key words

Teacher's personality, teaching performance, emotional impact

Abstract

Given that second language learning is characterized by the presence of numerous influence factors, this article particularly analyses how the teacher's personality emotionally influences the second language

teaching and learning. Exploring foreign language (FL) student teachers' personal beliefs has shown how teachers' personality qualities seem to be even more important than their teaching abilities.

1. Introducción

Verdaderamente en el mundo de la enseñanza no tienen cabida las generalidades ni hay doctrina que valga dada la amplia variedad de situaciones y/o experiencias de aula. Parece razonable la necesidad de explorar lo que sucede realmente en las aulas de clases para así profundizar en la comprensión de la docencia, procurando entender el por qué de determinadas decisiones y acciones pedagógicas. Esto con el fin de encontrar sentido y justificación a las complejas situaciones y/o experiencias que se dan normalmente en las aulas. Dado que la realidad del aula resulta un tanto imprevisible, a la vez que enigmática (Madrid, 1999) y, en ocasiones, incluso algo desconcertante, es preciso pues analizar lo que se hace en el aula y explorar las condiciones bajo las cuales se desarrolla la enseñanza y se produce el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, se considera que el profesor tendría que someterse a “una reflexión, observación y análisis crítico sobre lo que hace, cómo lo hace y por qué lo hace” (Madrid, 1999, p. 133). Si queremos entender cómo se produce en realidad el aprendizaje de una segunda lengua necesitamos, entonces, analizarlo bajo las condiciones en que se desenvuelve normalmente tal proceso (Lantolf, 1999). Este entendimiento nos va a permitir reflexionar acerca de la eficacia de nuestras propias acciones pedagógicas. Cuanto más sepamos sobre el aprendizaje de una segunda lengua, mejor podremos orientar el proceso de enseñanza. Lo que el profesor hace entre las cuatro paredes del aula sigue siendo aún un misterio. Todavía quedan multitud de cuestiones por explorar, analizar y entender en este sentido.

2. Marco teórico

Desde siempre se ha apreciado una incesante búsqueda por el método ideal o perfecto de enseñanza, el cual resulta prácticamente inexistente, pues no existe ninguna fórmula mágica de enseñanza capaz de acomodarse a todas y cada una de las situaciones y experiencias de aula, y de responder a la vez a todas las demandas y necesidades de aprendizaje del alumnado (Larsen-Freeman, 2000). A pesar de la tendencia conservadora de la enseñanza lingüística, las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas maneras (Council of Europe, 2001). Indudablemente el desempeño de la labor docente entraña múltiples dificultades y desafíos, pues la enseñanza conlleva un proceso continuo de toma de decisiones consciente. De hecho, supone una labor tremendamente compleja a la vez que incierta, planteando al docente constantes retos que le obliga en ocasiones a improvisar sobre la marcha. De acuerdo con Madrid (2004), el aula puede considerarse como:

un escenario de hechos imprevisibles y asistemáticos que se suceden, a veces, de forma caótica e improvisada y de múltiples situaciones inciertas, inestables, únicas y conflictivas (Schön, 1983 y 1987), muy difíciles de estudiar y de conocer. En estos contextos, el profesor se ve obligado a actuar y tomar decisiones para resolver todos los problemas que se plantean poniendo a prueba constantemente su preparación científica, sus habilidades didácticas y sus cualidades personales para la enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera (E/ALE). (p. 7)

La literatura especializada proclama que las creencias de los profesores influyen en todo lo que hacen en el aula, pues “los profesores se dejan influir enormemente por sus creencias (...) con lo que creemos que sabemos” (Williams y Burden, 1999, p. 65). En la misma línea, Richards y Lockhart (1998) consideran que “la forma en que enseñan es a menudo una interpretación personal de lo que piensan que funciona mejor en una determinada situación” (p. 99). Así, las actuaciones docentes surgen o, más bien, se ven impregnadas de las creencias personales sobre la forma idónea de enseñar y aprender una segunda lengua. En realidad lo que los profesores hacen en el aula, es un fiel reflejo de lo que piensan y creen al respecto. De hecho, tales creencias subyacen en sus propias actuaciones docentes, proporcionando la base que guía sus decisiones y acciones pedagógicas. Aunque los profesores actúen de forma improvisada o por costumbre, sus actuaciones se ven impregnadas en cierto modo por convicciones profundamente arraigadas (Williams y Burden, 1999). Lo realmente interesante al respecto es que estas creencias derivan a su vez de su propia personalidad y de sus propias experiencias de aprendizaje como estudiantes de lenguas extranjeras.

Generalmente la enseñanza constituye una actividad muy personal, y no debemos sorprendernos de que cada profesor proceda en el aula conforme a sus propias creencias, preferencias y/o convicciones personales. Cada profesor opera en el aula del modo que cree más conveniente, lo cual no significa necesariamente que actúe como le venga en gana, desatendiendo las recomendaciones oficiales. Ciertamente son muchos los profesores que se lanzan en solitario a la

aventura de descubrir por sí mismos otras fórmulas de enseñanza más acordes con su personalidad y con sus convicciones personales. Se deduce, entonces, que los estilos de enseñanza van acordes con la personalidad de quien practica la docencia. Cabe aclarar que la *diversidad* constituye una palabra clave en este artículo en lo que se refiere a los rasgos de personalidad del profesor, y a las distintas emociones experimentadas en el aula.

Nunca olvidemos que el aprendizaje de una segunda lengua constituye un proceso cognitivo, a la vez que una experiencia emocional, que está sometido a múltiples factores de influencia, lo cual nos induce a pensar en la imposibilidad de controlar todas las variables implicadas y sus respectivos efectos. A la hora de enseñar y/o aprender una segunda lengua, es preciso implicarse no sólo de forma cognitiva sino también emocionalmente (Arnold, 2000). Los seres humanos, como criaturas emocionales que somos, nos vemos sometidos a la influencia de nuestras propias emociones, reaccionando emocionalmente ante las diferentes situaciones de aprendizaje y de aula de un modo particular. Cada ser humano es diferente pues posee una personalidad concreta. De hecho, nuestra personalidad es responsable en gran medida de nuestras propias acciones, haciendo que nos movamos de una u otra manera, actuando normalmente conforme a nuestra personalidad (Griffin, 2005). Bien es sabido que los profesores, al igual que los estudiantes, poseen unas cualidades o características personales concretas que van a incidir en cierta medida en su comportamiento y actuación en el aula (Madrid, 2004). Parece obvio pensar que la personalidad del profesor va a tener ciertas

implicaciones emocionales en la enseñanza que desarrolla en el aula y, consecuentemente, en el proceso de aprendizaje, especialmente a la hora de tratar, relacionarse y comunicarse con sus alumnos. Es una realidad indiscutible que los profesores suelen actuar de diversas maneras ante las diferentes situaciones de aula. De acuerdo con Madrid (2004), “en estos procesos interactivos que tienen lugar en el aula, entran en juego y se ponen a prueba todas las características personales del profesor. Su forma de ser y de actuar ejerce una acción específica sobre el alumnado, y genera unas reacciones y comportamientos que condicionan la calidad de los procesos de E/A LE y los resultados finales del aprendizaje” (p. 7). Así, los rasgos de personalidad del profesor van a condicionar su forma de ser y de actuar en el aula (Madrid, 2004). En definitiva, los aspectos que forman parte de la personalidad del profesor merecen especial consideración dada su incidencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Actualmente se analizan cuestiones relacionadas con el estudio de la personalidad, como son los estilos de enseñanza, pues hablar de la personalidad idónea o deseable del docente es una cuestión delicada a la vez que complicada (Martín, 2007). Aún a sabiendas de que resulta sumamente complejo categorizar los estilos docentes —dada la enorme heterogeneidad de profesorado existente en las aulas, podrían destacarse generalmente dos (2) modelos o prototipos:

- Por un lado, estarían aquellos profesores que se limitan únicamente a transmitir los conocimientos, reproduciendo metodologías

tradicionales y mostrándose reticentes a los cambios, a incorporar cualquier tipo de iniciativa o alternativa didáctica en su plan de trabajo o a modificar sus hábitos de trabajo. De hecho, suelen ser muy individualistas a la vez que tremendamente conformistas, pues apenas se cuestionan qué es lo mejor o lo más apropiado para sus alumnos.

- Por otro lado, encontraríamos esos otros profesores que se lo cuestionan todo, empeñándose responsablemente por mejorar la calidad de su enseñanza, procurando dar sentido y justificación a sus acciones docentes, resultando así muy reflexivos en su labor. En cierto modo, su estilo docente resulta más bien progresista a la vez que manifiesta una gran flexibilidad a la hora de incorporar cambios.

Indudablemente, los estilos de enseñanza tienen mucho que ver con la personalidad del profesor. Respecto a esto, resulta interesante la siguiente apreciación de Martín (2007):

Muchos entenderán que la forma más fácil y cómoda de enseñar es adoptar un estilo autoritario, donde el profesor controla la clase, enseña de forma tradicional y directa, magistral, centrando las clases en el profesor, pero sin tener en cuenta el progreso de los alumnos. Estas ideas hay que desterrarlas de nuestras aulas, y personalmente abogo por un profesor dinámico y activo, democrático, centrado en sus alumnos, que busque la cercanía con estos, conocerles a ellos y a sus

problemas, que el ritmo de las clases sea activo y participativo, de tal modo que los alumnos y el profesor se embarquen en la maravillosa aventura de aprender. (p. 24)

En la actualidad las investigaciones en el campo de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas prestan especial atención a las diferencias individuales, y a las condiciones y entornos de aprendizaje con el fin de poder entender la complejidad del aprendizaje de una segunda lengua. Generalmente la investigación en el aula trata de valorar los efectos de las acciones pedagógicas en el aprendizaje de una segunda lengua. Concretamente el paradigma o modelo de investigación proceso-producto pretende “definir relaciones entre lo que los profesores hacen en el aula (procesos) y su efecto en el aprendizaje de los alumnos (rendimiento o producto)” (Madrid, 1998, p. 12). Parece obvio pensar que la identificación de las variables implicadas y el conocimiento de sus efectos o relaciones contribuirán a la mejora de la docencia. En realidad existe multitud de variables a tener en cuenta o controlar que operan e interaccionan en el aula: las variables de contexto, de presagio, de proceso y de producto, las cuales a su vez incluyen una serie de subvariables (Madrid, 1999). En esta investigación especial consideración merece pues el estudio de algunas variables de presagio relacionadas con la figura del profesor como es el caso de su personalidad y actuación docente en el aula, lo que nos va a ayudar a comprender multitud de variables de proceso e incluso de producto. Precisamente Madrid (2004) cree que “hay una gran correlación entre los factores de personalidad del profesor

y su forma de enseñar en clase” (p. 90). Si deseamos realmente profundizar aún más en la incidencia que ejercen determinadas variables, sería conveniente, tal como lo sugiere Madrid (2004), añadir más ítems en los cuestionarios aplicados. De hecho, en lo concerniente a los aspectos relacionados con la actuación docente, Madrid afirma que “hay muchos más que convendría estudiar si queremos conocer mejor cómo transcurren los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 123).

3. Metodología

3.1 Objetivos de la investigación

Tomando como referente el estudio de Madrid (2004), basado en la incidencia de determinadas características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras, esta investigación analiza concretamente la incidencia de las variables de presagio de *personalidad* y *actuación docente*, partiendo exclusivamente de las creencias y/o percepciones personales al respecto de los maestros en formación. A continuación se definen con claridad los propósitos de esta investigación:

1. Analizar la incidencia emocional de la personalidad del profesor en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.
2. Profundizar en la relación existente entre las variables de *personalidad* y *actuación docente*, valorándose en qué medida la personalidad del profesor repercute en su forma de enseñar.
3. Valorar la relevancia de las cualidades personales del profesor frente a sus cualidades didácticas.

3.2 Muestra de población

En esta investigación participaron 98 estudiantes de Magisterio – Especialidad Lengua Extranjera - de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, España. La población encuestada, mayoritariamente chicas, de edades comprendidas entre los 20 y 22 años, aspiran, la mayoría por vocación profesional, a convertirse en profesionales de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

3.3 Procedimientos para recolección y análisis de los datos

Para controlar la multitud de variables

implicadas en el aula de lengua extranjera, se suele recurrir al empleo del cuestionario o encuesta como procedimiento habitual de recogida de datos. Partiendo del cuestionario cerrado de Madrid (1999), basado en el análisis de la incidencia que ejercen determinadas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno, los sujetos encuestados pueden expresar sus opiniones y percepciones personales al respecto, empleando escalas de tipo Likert (de 1 a 5 puntos), que nos va a permitir cuantificar fácilmente los datos obtenidos. Para el presente estudio cabe aclarar que se han seleccionado únicamente las variables de presagio de personalidad y actuación docente.

Tabla 1. Modelo parcialmente simplificado del cuestionario de Madrid (1999)

INFLUENCIA DE ALGUNAS CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES DEL PROFESOR EN EL RENDIMIENTO DEL ALUMNO		
(Variables controladas: Personalidad y Actuación docente)		
Expresa tu opinión sobre lo siguiente usando esta escala:		
5 = siempre	3 = a veces	2 = casi nunca
4 = casi siempre		1 = nunca
1. PERSONALIDAD		
(...) 1. El carácter, la forma de ser del profesor/a y de tratar a los alumnos/as influyen más en los alumnos/as y en su rendimiento que la metodología de la enseñanza.		
(...) 2. El entusiasmo y el interés del profesor/a en la clase de LE influyen en el interés y el entusiasmo de sus alumnos/as y, por tanto, en los resultados del aprendizaje.		
2. ACTUACIÓN DOCENTE		
(...) 1. Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho.		
(...) 2. Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as, son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen.		
(...) 3. Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento, son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada.		
(...) 4. Los/as profesores/as que asignan tareas para la casa diariamente, son mejores y consiguen mejores resultados que los que no mandan deberes.		

- (...) 5. Los/as profesores/as que más usan la LE en clase, son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español.
- (...) 6. Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase, consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental.
- (...) 7. Los/as profesores/as que no siguen libros de texto sino que trabajan con sus propios materiales y dan clases en forma de taller, donde los alumnos elaboran sus propios materiales también, de una forma activa, consiguen mejores resultados que los que usan de forma sistemática el libro de texto, la grabación y el cuaderno de ejercicios escritos.
- (...) 8. Se aprende más con los/as profesores/as que siguen sistemáticamente el libro de texto, la grabación y el cuaderno de trabajos.
- (...) 9. Se aprende mucho más con los/as profesores/as que organizan muchas actividades por parejas y en equipo.

4. Análisis y discusión de los resultados

En la siguiente tabla se incluyen los datos porcentuales correspondientes a cada una de las subvariables de ambas variables

controladas – personalidad y actuación docente, partiendo exclusivamente de criterios o valores temporales – grado de frecuencia – :

Tabla 2. Datos porcentuales correspondientes a las diferentes subvariables de ambas variables controladas

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	NS/NC	Total
VARIABLE 1: PERSONALIDAD							
Subvariable 1	0,00%	0,00%	12,24%	40,82%	45,92%	1,02%	100,00%
Subvariable 2	0,00%	1,02%	6,12%	29,59%	62,24%	1,02%	100,00%
VARIABLE 2: ACTUACIÓN DOCENTE							
Subvariable 1	3,06%	13,27%	31,63%	27,55%	24,49%	0,00%	100,00%
Subvariable 2	28,57%	40,82%	25,51%	3,06%	1,02%	1,02%	100,00%
Subvariable 3	17,35%	32,65%	36,73%	9,18%	4,08%	0,00%	100,00%
Subvariable 4	5,10%	15,31%	43,88%	24,49%	11,22%	0,00%	100,00%
Subvariable 5	1,02%	8,16%	20,41%	34,69%	35,71%	0,00%	100,00%
Subvariable 6	1,02%	5,10%	18,37%	38,78%	34,69%	2,04%	100,00%
Subvariable 7	0,00%	6,12%	36,73%	34,69%	20,41%	2,04%	100,00%
Subvariable 8	3,06%	25,51%	55,10%	12,24%	3,06%	1,02%	100,00%
Subvariable 9	3,06%	6,12%	38,78%	37,76%	13,27%	1,02%	100,00%

Comenzando con la variable personalidad y partiendo de los datos porcentuales obtenidos, cabe destacar que no se aprecia una diferencia estadísticamente significativa entre las dos

(2) subvariables controladas (86.74% y 91.83% respectivamente), si tomamos en consideración exclusivamente los valores positivos Siempre y Casi Siempre, tal como se ilustra en el siguiente gráfico:

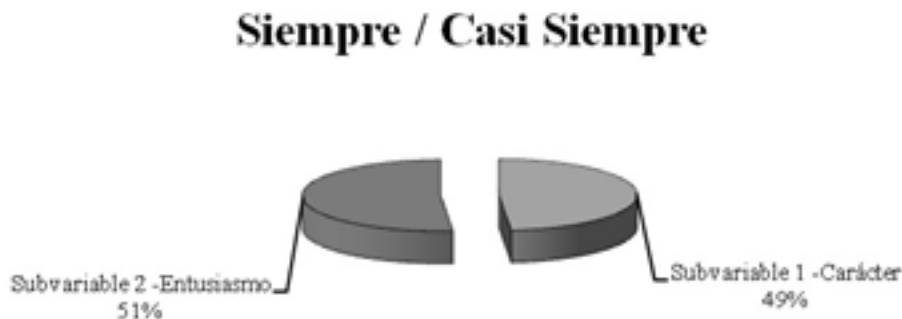


Gráfico 1. Valoración contrastiva de las dos subvariables controladas de la variable personalidad

Para la inmensa mayoría de los encuestados, ambas subvariables reciben una valoración altamente positiva, el 86,74% y el 91,83% respectivamente, reconociéndose así que el carácter, la forma peculiar de ser del profesor y su modo de tratar a los alumnos al igual que su entusiasmo e interés repercuten, siempre o casi siempre, significativamente en el alumnado y en su aprendizaje. Como dato a destacar, el 86.74% de los encuestados conceden mucha más importancia al carácter, a la forma de ser del profesor y de tratar a los alumnos que a la metodología de enseñanza empleada, es decir, las cualidades personales resultan mucho más importantes que sus habilidades didácticas, al menos para esta muestra de población. Además, casi dos tercios de los encuestados, exactamente el 62.24%, consideran que el entusiasmo e interés del

profesor influyen siempre en el alumnado y en su aprendizaje, de lo cual se deduce que si un profesor está lo suficientemente interesado y entusiasmado por su asignatura, es posible que contagie también tal interés y entusiasmo a sus alumnos. Estos elevados porcentajes nos confirman la trascendencia de la personalidad del profesor y su incidencia emocional en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. En cierto modo, se constata la orientación profesional de la población encuestada, quienes conceden especial énfasis a los aspectos emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

Seguidamente pasaremos a analizar la incidencia de cada una de las subvariables controladas de la variable actuación docente, tal como se ilustra en el siguiente gráfico, partiendo exclusivamente de los valores positivos Siempre y Casi Siempre:

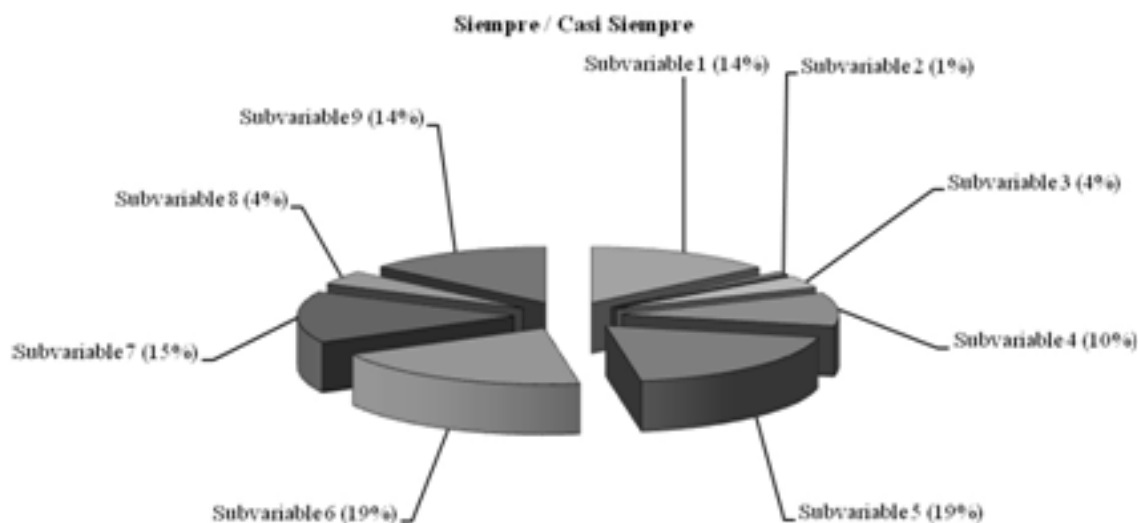


Gráfico 2. Datos porcentuales de cada una de las subvariables controladas de la variable actuación docente

La mayoría de los encuestados, exactamente el 73.47%, consideran que es preciso tener en cuenta las sugerencias y/o preferencias de los alumnos para así responder o satisfacer sus expectativas de aprendizaje, incorporando sus aportaciones o propuestas a la programación docente -subvariable 6-. Esto implica la necesidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones, haciéndoles copartícipes del proceso educativo pues, a fin de cuentas, el alumno constituye el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cierto modo, esto supone compartir la responsabilidad en la toma de decisiones a lo que la mayoría de los docentes no están en absoluto dispuestos, pues de alguna manera supondría una cierta pérdida de control o autoridad en el aula, lo cual resulta desaconsejable hoy día dadas las circunstancias particulares en que

se desenvuelve el escenario educativo. Lo que sí puede hacer el docente es explorar sus intereses y necesidades de aprendizaje lingüístico, incorporando tales preferencias en su programación sin necesidad de que el alumno sea consciente y se involucre, directa y activamente, en el proceso de toma de decisiones. Así se aseguraría de algún modo que los contenidos resultasen lo suficientemente interesantes y familiares al alumno, propiciándose su implicación y participación activa en la dinámica de la clase.

El 70.4% de los encuestados considera que es preciso a la vez que aconsejable que la lengua extranjera se convierta en el medio o instrumento habitual de comunicación en clase (Davies y Pearse, 2000; Hedge, 2000). Parece razonable pensar que esta creencia denuncia, en cierto modo, el uso abusivo que se hace de la lengua nativa en el aula

o más bien la escasez de oportunidades de uso comunicativo de la lengua extranjera en clase, mostrándose así predilección por aquellos profesores que hacen un uso continuado de la segunda lengua en clase –subvariable 5–. De esto se deduce que no tiene sentido ni justificación alguna enseñar una segunda lengua a través de la primera lengua. Teóricamente el modelo o enfoque comunicativo apuesta por la oralidad comunicativa de las lenguas, y por el desarrollo de la competencia comunicativa oral. Por tanto, es preciso que se proporcionen múltiples influencias lingüísticas en el aula –*input*–, que se haga un uso continuo, oral y escrito, de la lengua objeto de estudio, ya que cuanto más mejor, y esto, indudablemente, va a reportar innumerables beneficios en lo que a competencia comunicativa oral se refiere. No obstante, la realidad del aula deja mucho que desear y nos confirma el uso desmesurado que se hace habitualmente de la lengua nativa en la clase de lengua extranjera. Lo cierto es que la lengua nativa debería convertirse en el último recurso al que se debería acudir únicamente cuando el entendimiento corre peligro, y tras agotar todas las posibilidades o alternativas disponibles a nuestro alcance, de entre las cuales cabría destacar la comunicación no verbal (Martínez, 2007). Parece razonable pensar que no tiene sentido valernos de nuestra propia lengua nativa como marco o punto de referencia estratégico a la hora de enseñar o aprender una segunda lengua, ya que de alguna manera estaríamos contribuyendo —sin darnos cuenta— a la estimulación del vicio de la traducción literal.

Algo más de la mitad de los sujetos encuestados, exactamente el 55.1%, se

posicionan en contra del seguimiento continuo y sistemático del libro de texto en clase –subvariable 7–, mostrándose en cambio partidarios de la elaboración propia de materiales de enseñanza por parte del profesor. No obstante, el sentido de su pronunciamiento no es claro e induce a la confusión, pues el 55.10% de los encuestados opina, en relación a la subvariable 8, que se aprende más, *a veces*, con los profesores que siguen sistemáticamente el libro de texto en clase. Al parecer no existe una valoración concluyente al respecto, aunque lo que sí está claro es que el libro de texto no genera el efecto previsto o el resultado deseado, puesto que a veces provoca estados de aburrimiento y monotonía en el alumnado. Indudablemente, el libro de texto constituye una valiosa fuente de referencia para el docente, pero no puede convertirse en el único referente a la hora de enseñar y aprender una segunda lengua.

El 52,04% de los encuestados considera que saber enseñar bien resulta más importante que saber mucho acerca de una lengua –subvariable 1–. Una vez más se pone de manifiesto la orientación profesional de la muestra de población encuestada. Se destaca la importancia de la aptitud o habilidad docente de saber enseñar, y de hacer comprensible y aprendible el conocimiento. Es cierto que se puede dominar una lengua pero a la vez ser incapaz de enseñarla. Para estos maestros en formación, se aprende más con los profesores que enseñan bien, aunque sepan menos de la lengua, que con aquellos que saben mucho pero enseñan mal. No obstante, aproximadamente un tercio de los encuestados, concretamente el 31,63%, no está plenamente convencido y piensa que esto puede suceder a veces, no siempre.

De esto se deduce que el conocimiento didáctico del contenido resulta preferible al conocimiento del contenido, o sea, es mejor saber enseñar la lengua que saber mucho sobre la lengua. Por último, el 51,03% de los encuestados, se muestra a favor del aprendizaje cooperativo -subvariable 9-, considerando que se aprende mucho más, *siempre o casi siempre*, con los profesores que organizan en clase muchas actividades por parejas y en equipo, que con aquellos que proponen en todo momento actividades individuales de aprendizaje en el aula. Parece ser que el trabajo individual genera un efecto desmotivador en el alumnado, resultando, pues, preferible el aprendizaje cooperativo.

En sentido opuesto, y en relación a la actuación docente, destacamos las subvariables 2 y 3. Para el 69,39% de los encuestados no es cierto que los profesores que aprueban a todos los alumnos, sean mejores que aquellos otros que establecen un nivel y suspenden a los que no lo consigan -subvariable 2-. Obviamente, esta creencia no es cierta. De hecho, su orientación profesional juega un papel determinante en el sentido de su pronunciamiento. Por otro lado, el 50% de los encuestados considera que los profesores serios que se afanan en todo momento por mantener la disciplina y el control de la clase, *nunca o casi nunca*, resultan preferibles a aquellos otros que

procuran crear un ambiente de aprendizaje ameno y distendido en el aula -subvariable 3-, aunque un tercio de los encuestados, exactamente el 36,73%, muestran ciertas dudas al respecto. En cierto modo esta creencia reivindica la necesidad de crear un entorno ameno de aprendizaje en el aula para así incentivar la implicación y participación activa del alumno en la dinámica de la clase. Así, resulta interesante ver cómo parece concederse mayor énfasis al entorno de aprendizaje que al control disciplinar, el cual resulta para muchos totalmente desaconsejable. Cabe destacar al respecto que sólo el 13,26% de los encuestados opina que es preciso mantener una cierta disciplina y control en clase para así poder *sobrevivir* en el aula (Martínez, 2006). Es posible que cambien de parecer cuando vivan la realidad de las aulas de primera mano, aunque esto supone una mera especulación o conjetura sin validez científica.

En la siguiente tabla se incluye la media aritmética de los datos porcentuales de cada una de las subvariables controladas en ambas variables, de lo cual se extrae la conclusión de que la variable *personalidad* resulta mucho más importante que la variable *actuación docente*, al menos para esta muestra específica de población, partiendo exclusivamente de los valores positivos *Siempre* y *Casi Siempre*, pues se aprecia una diferencia estadísticamente significativa, el 89,28% frente al 41,16%:

Tabla 3. Media aritmética del porcentaje obtenido en ambas variables controladas

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	NS / NC	Total
Variable Personalidad	0,00%	0,51%	9,18%	35,20%	54,08%	1,02%	100,00%
Variable Actuación Docente	6,92%	17,01%	34,13%	24,72%	16,44%	0,79%	100,00%

En el siguiente gráfico se ilustra con claridad la trascendencia que tienen ambas variables para los futuros maestros

de lenguas extranjeras quienes, al parecer, conceden mayor énfasis a los aspectos de personalidad del profesor que a los de su actuación docente en el aula:

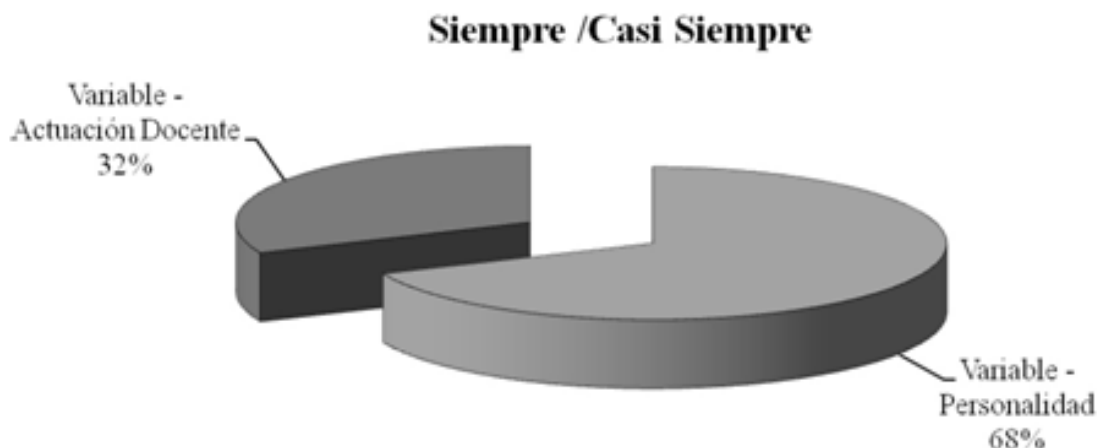


Gráfico 3. Valoración contrastiva y global de las dos variables controladas

Por último, cabe añadir que el porcentaje obtenido en la subvariable 3 de la variable actuación docente resulta significativo en tanto que nos aporta un dato interesante que corrobora, de algún modo, la validez de nuestra valoración, pues el 50% de los encuestados considera que los profesores serios, nunca o casi nunca, resultan preferibles mientras que un tercio de los sujetos, exactamente el 36,73%, opinan en cambio que a veces son preferibles.

5. Conclusiones e implicaciones pedagógicas

Si bien es verdad, como ya se ha expuesto al comienzo, que el aprendizaje de una segunda lengua se ve sometido a múltiples factores de influencia, también lo es que el profesor no puede controlar todos los factores que concurren en las situaciones de aula. Concretamente, los aspectos o

rasgos de personalidad del profesor merecen especial consideración dada su trascendencia emocional en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Teniendo en cuenta que el profesor supone el centro de atención del alumno, parece razonable la necesidad de tomarse muy en serio el aprendizaje de los alumnos y, por supuesto, cuidar mucho aquellos aspectos o rasgos de su personalidad (carácter, forma de ser y de tratar a los alumnos...), así como sus propias emociones las cuales pueden incidir en gran medida en la enseñanza y aprendizaje que se desarrolla dentro del aula, generando determinadas reacciones emocionales en los estudiantes. Nuestras acciones pedagógicas van a tener repercusiones significativas en el plano cognitivo, afectivo y social. Prueba de ello es que la ansiedad de algunos alumnos puede deberse, a veces, a determinadas actitudes autoritarias o comportamientos abusivos

de algunos docentes. De ahí que algunos autores como Arnold (2000) consideren que “por supuesto, como profesores, tenemos que preocuparnos por el cociente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro” (p. 124).

La exploración de las creencias y/o percepciones personales del profesorado en formación nos da una cierta perspectiva del alcance o trascendencia de determinados aspectos de la personalidad del profesor y de su actuación en el aula de lengua extranjera, lo cual nos va a ayudar a entender mejor determinadas acciones o comportamientos docentes en el aula. Asimismo, se ponen también de manifiesto determinadas denuncias o reivindicaciones como, por ejemplo, el uso abusivo que se hace de la lengua nativa en el aula en detrimento del empleo de la lengua extranjera, pues ésta última debería convertirse en el medio o vehículo habitual de comunicación en clase para que así los estudiantes puedan desenvolverse comunicativamente, recrearse libre y espontáneamente en la comunicación oral (Montijano, 2001). Los estudiantes necesitan verse continuamente sometidos a múltiples influencias lingüísticas. En línea con su orientación profesional, se aboga por la necesidad de saber enseñar antes que saber mucho sobre la lengua, y también por la necesidad de establecer un ambiente ameno en el aula que redunde positivamente en el aprendizaje antes que imponer un riguroso control disciplinar en el aula, el cual puede resultar contraproducente en términos emocionales. En definitiva, los resultados obtenidos nos permiten extraer la conclusión de que los aspectos emocionales de la personalidad del profesor adquieren mayor énfasis, al menos para esta muestra

de población, que su actuación docente en el aula, considerándose clave su incidencia en el alumno y en su aprendizaje.

E-mail: jdmtinez@unex.es

Referencias

- Arnold, J. (Ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Davies, P., y Pearse, E. (2000). *Success in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Griffin, K. (2005). *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2*. Madrid, España: Arco/Libros.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.P. (1999). *Revisión de la aplicabilidad de la investigación experimental en las clases de segunda lengua*. En M^a. S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 14-46). Almería, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Madrid, D. (1998). *Guía para la investigación en el aula de idiomas*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Madrid, D. (1999). Modelos para investigar en el aula de L. E. En M^a. S. Salaberri (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 126-181). Almería, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Madrid, D. (2004). Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Martín, M. Á. (2007). El profesor de E/LE: personalidad, motivación y eficacia, *Ogigia*. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos, 1, 17-30.
- Martínez, J. D. (2006). *Aprender a enseñar una lengua extranjera*. Granada, España: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez, J. D. (2007). *Lingüística de la comunicación y enseñanza de lenguas*. Sevilla, España: Alfar.
- Montijano, M^a. P. (2001). *Claves didácticas para la enseñanza de la lengua extranjera*. Málaga, España: Aljibe.
- Richards, J. C., y Lockhart, Ch. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press (Colección Cambridge de Didáctica de las Lenguas).
- Williams, M., y Burden, R. L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid, España: Cambridge University Press.

Este artículo fue presentado a Entre Lenguas en abril de 2010, revisado en abril de 2010 y aprobado definitivamente para su publicación en mayo de 2010.