

La autenticidad del docente en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera

Blaslov, Luana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:029461>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Autentičnost nastavnika u procesu poučavanja španjolskog kao stranog jezika

Studentica:

Luana Blaslov

Mentorica:

Dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica:

Dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2019.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

La autenticidad del docente en el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera

Estudiante:

Luana Blaslov

Mentora:

Dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Comentora:

Dr. sc. Andrea-Beata Jelić

Zagreb, 2019.

SAŽETAK

Rad se bavi propitivanjem autentičnosti nastavnika u nastavi španjolskog kao stranog jezika. Polazeći od teorijskih uvida Rogersa (1961) i njegovog poimanja autentičnosti, analiziraju se ponašajni obrasci nastavnika. Kao pretpostavka uzima se da prisvajanjem autentičnog stava nastavnik dopušta ulazak u kvalitetan komunikacijski odnos te utječe na stvaranje ugodnog raspoloženja i produktivne atmosfere u razredu. Izlaže se pitanje osobnog autoriteta koji je usko vezan za autentičnost pojedinca. Smatra se da nastavnik već prema svom profesionalnom zvanju posjeduje autoritet i zbog toga je na njemu da preuzme odgovornost za društvenu klimu koja vlada u razredu. U radu se ukazuje na važnost osobne dimenzije u nastavničkoj praksi. Polazi se od činjenice da je danas nastavnik slobodan zauzeti određeni pristup u podučavanju koji će se temeljiti na njegovom sustavu vrijednosti. Na taj način konstruira vlastiti profesionalni identitet u skladu sa svojom osobnošću, iskustvom i izobrazbom. Pojmom kongruencije objasniti će se „prepoznavanje“ vlastitih unutarnjih doživljaja što posljedično dovodi do ponašanja u skladu s osjećajima. Kreće se od pretpostavke da se stjecanjem povjerenja kod učenika stvara djelotvorna školska klima. Istraživanje prikazuje odnos između autentičnosti nastavnika i stila upravljanja razredom što naposljetku uvjetuje razvoj nastavnog ozračja. Izlaže se Huittov (2003) transakcijski model procesa poučavanje-učenje prema kojem obrasci nastavnikova ponašanja korespondiraju s ponašanjem učenika. Ispitat će se stavovi učenika i nastavnika vezani za utjecaj nastavnikova ponašanja na oblikovanje razredno-nastavne klime. Očekuje se da će se karakteristike autentičnosti nastavnika očitovati u stilu vođenja nastave i da će se sukladno tome oblikovati produktivna atmosfera u razredu.

Ključne riječi: *Autentičnost, komunikacija, razredna klima, stil upravljanja*

RESUMEN

El presente trabajo trata de cuestionar la autenticidad de los docentes en la enseñanza de español como lengua extranjera. Partiendo de las ideas teóricas de Rogers (1961) y su percepción de la autenticidad, se analizan los patrones de comportamiento de los docentes. Se presupone que al permitir una actitud auténtica, el docente abre la puerta a una buena comunicación con los alumnos e influye en la creación de un ambiente agradable y una atmósfera productiva en el aula. También se plantea el tema de la autoridad personal, que está estrechamente relacionada con la autenticidad de un individuo. Se considera que el docente ya posee autoridad debido a su vocación profesional y, por lo tanto, asume la responsabilidad del clima social en el aula. A lo largo del trabajo se subraya la importancia de la dimensión personal en la práctica docente. El punto de partida es que hoy en día el profesor es libre de adoptar cierto enfoque en la enseñanza que se basa en su sistema de valores. De esta manera, construye su propia identidad profesional de acuerdo con su personalidad, experiencia y formación. Se sugiere el concepto de congruencia que representa el “reconocimiento“ de la experiencia interna que, por consiguiente, conduce a un comportamiento de acuerdo con los sentimientos. Se supone que al ganarse la confianza de los estudiantes se crea un clima escolar efectivo. El estudio muestra la relación entre la autenticidad del docente y el estilo de enseñanza, que, en consecuencia, determina el desarrollo del ambiente académico. Asimismo, se ofrece el modelo transaccional de Huit (2003) del proceso de enseñanza-aprendizaje, según el cual los patrones de comportamiento del profesor se corresponden con la conducta del estudiante. Se examinan las actitudes de los estudiantes y docentes hacia la influencia del comportamiento del docente en el clima escolar. Se considera que las características de la autenticidad del docente se manifiestan en el estilo de liderazgo y, por lo tanto, forman una atmósfera productiva en el aula.

Palabras clave: *Autenticidad, comunicación, clima escolar, estilo de enseñanza, ELE*

ÍNDICE:

INTRODUCCIÓN	7
1. LA RELACION PROFESOR-ALUMNO-ÉXITO ESCOLAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.....	9
2. CONCEPTO DE LA AUTENTICIDAD	12
2.1. EL DOCENTE AUTÉNTICO EN EL PROCESO EDUCATIVO.....	14
2.1.1. Identidad profesional docente	15
2.1.2. Comunicación eficaz e inteligencia emocional.....	18
2.1.3. Autoridad a base de respeto y confianza.....	22
2.1.4. El manejo de la clase.....	25
3. EL CLIMA DE AULA.....	28
3.1. La actitud del docente relacionada con el clima	31
3.2. El clima del aula y el éxito escolar	33
4. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL PAPEL DEL DOCENTE Y EL CLIMA EN EL AULA	36
5. ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA ACTITUD AUTÉNTICA DEL DOCENTE Y LA ATMÓSFERA PRODUCTIVA EN EL AULA.....	39
5.1. Objetivos e hipótesis.....	40
5.2. Metodología y recogida de datos	41
5.3. Resultados.....	45
5.3.1. La identidad docente	45
5.3.2. La comunicación y el afecto	49
5.3.3. La autoridad y el manejo de la clase.....	51
5.3.4. La dinámica del grupo y el ambiente en la clase.....	53
5.3.5. La actuación auténtica de la docente.....	55
5.4. DISCUSIÓN.....	57
6. CONCLUSIONES.....	60
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62
APÉNDICES.....	65

INTRODUCCIÓN

“Es una persona auténtica”, muchas veces hemos oído esta frase. El significado que evoca es actuar acorde a lo que pensamos y sentimos. Implica actuar según nuestros principios y valores poniendo atención al contexto y la situación social dada. Hablamos de la autenticidad personal; la actitud de la persona que tiene aspiraciones personales, que acepta responsabilidad de sus conductas, que es sincera y coherente consigo misma y con los demás. Salvo la actitud auténtica en el ámbito privado, la autenticidad también puede contribuir al desarrollo profesional. Dentro del contexto escolar, el docente reconocido como auténtico apoya y anima a mismos estudiantes a expresarse libremente. Muchos de los problemas educativos existentes tienen su origen en las cuestiones relacionadas con la instrucción. El acto de instruir inevitablemente plantea la pregunta de cómo comunicarse eficazmente. Los docentes cuestionan cómo realizar las diversas actividades comunicativas en el aula y si es necesario establecer y mantener relaciones fuertes con los alumnos y cómo hacerlo permaneciendo profesional.

En la sociedad de la información y comunicación los estudiantes son los verdaderos protagonistas del aprendizaje. Los docentes, por otra parte, son meros mediadores y facilitadores que buscan por la información adecuada y la proporcionan, por lo cual es obvio que los docentes adquieren un nuevo papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eso nos trae la pregunta de siempre: ¿cómo la educación puede contribuir a la formación de una persona competente en el campo profesional y qué es lo que se demanda del sistema educativo? El sistema educativo debería tener cuidado respecto tanto a la organización social en general como a los comportamientos individuales, y las actitudes y valores que se desarrollan una y otra vez. A tenor de la situación dada, parece que ya no importa qué enseñamos, sino cómo. La actuación del docente tiene implicaciones directas e indirectas en la actuación de los alumnos. De ahí que el clima en el aula, que está directamente relacionado con el éxito escolar, se construya de acuerdo con las relaciones sociales que se establecen entre el docente y los alumnos.

El foco de la investigación es determinar cómo los propios rasgos de personalidad del profesor determinan el tipo de comunicación con los estudiantes. De ahí se reconoce también el estilo de gestión del aula. Algunas preguntas relevantes que se establecen al inicio de esta investigación son si los profesores consideran efectivos sus propios patrones de comportamiento caracterizados por la autenticidad y si sus conocimientos, creencias y actitudes pueden estar vinculados a la forma en la que actúan en el aula. Se asume que el alumno puede (intuitivamente) reconocer la sinceridad del profesor y, por consiguiente, eso le permite expresarse plenamente. Por lo tanto, la autenticidad implica ganarse la confianza de los estudiantes creando así un clima escolar efectivo. Será este aspecto el que se va a tratar con más profundidad partiendo del corpus elaborado para este trabajo.

Se asume un enfoque cualitativo y se incluye una muestra pequeña de encuestados y su perspectiva. Mediante una entrevista con un grupo de alumnos del colegio seleccionado, se obtendrá la información subjetiva sobre un buen éxito escolar, la percepción de un buen ambiente escolar y el nivel de satisfacción. Se examinará la relación establecida entre la autenticidad del docente y el enfoque de la enseñanza con la atmósfera del aula. Nos referiremos a aquellos aspectos de la enseñanza que han resultado en un clima de clase productivo y agradable. Se expondrán las percepciones del profesor y los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales en un aula de clases y se interpretará su relación con el clima en el aula que se desarrolla, todo eso dentro del marco del modelo transaccional del proceso de enseñanza-aprendizaje de W. Huit (2003) que se explica a continuación.

1. LA RELACION PROFESOR-ALUMNO-ÉXITO ESCOLAR EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El docente es una figura importante en el entorno social si uno toma en consideración el tiempo que los profesores pasan con los estudiantes, influyendo en su desarrollo formal, pero también poniendo la atención en su desarrollo cognitivo y el carácter. Así se forman los futuros contribuyentes a la sociedad que asumen la responsabilidad de sus actos. Paralelamente, los docentes también asumen la responsabilidad de los procesos educativos que ocurren en el aula. La conducta del docente está relacionada con el éxito estudiantil, porque el comportamiento del profesor afecta directamente al comportamiento del alumno (Šimić Šašić y Sorić, 2010). Las características individuales de los profesores afectan a su comportamiento, es decir, sus rasgos de personalidad determinan el tipo de comunicación con los estudiantes. Por consiguiente, se desarrolla un clima del aula específico que influye en el éxito escolar. Es un triángulo más bien conocido como el modelo transaccional del proceso de enseñanza-aprendizaje de Huitt (2003). Existen varios elementos que contribuyen al éxito educativo y el docente no tiene bajo control cada uno de estos factores. McIlrath y Huitt (1995) están preocupados por saber la diferencia entre un salón de clases de otro. Su modelo intenta categorizar todos los elementos que influyen en los procesos escolares a nivel del aula y facilitan el aprendizaje. Los aportes del docente que alimentarán la mejora del aprendizaje de sus alumnos es el factor del que nos ocupamos en este estudio.

El modelo transaccional del proceso de enseñanza-aprendizaje que propone el autor Huitt asume que las características personales de los profesores y su comportamiento influyen en el éxito o el fracaso del proceso de aprendizaje (Šimić Šašić y Sorić, 2010). Según este modelo, las variables relacionadas con el proceso de aprendizaje se agrupan en cuatro categorías: las características del contexto, el docente y el alumnado antes de su entrada al proceso de enseñanza/aprendizaje, los procesos dentro de la clase y el resultado. El contexto está formado por factores externos a la

clase tales como las características de la escuela, así como la atmósfera del hogar, el grupo de compañeros, la cultura de la sociedad, etc. La segunda categoría representa las características de los alumnos y los profesores antes de su entrada al proceso escolar, como la autoeficacia percibida por el profesor y las capacidades intelectuales de los estudiantes, su motivación, estilo de aprendizaje, etc. Los procesos que se dan dentro de la clase incluyen variables como lo son la conducta del profesor y del alumno, junto con el clima de aprendizaje. El comportamiento del profesor consiste en todas sus actuaciones para la construcción del conocimiento durante los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula; la planificación y el manejo de la clase. Finalmente, el resultado, valorado de acuerdo con el aprendizaje del alumno, es una evaluación externa. Una vez definido, el resultado afecta directamente a los otros factores y por esto es la categoría más importante, según Huitt (2003). Además, determinando los resultados deseados, el docente pone la atención en los distintos métodos de enseñanza y técnicas didácticas apropiadas y eficientes. Por ejemplo, si el objetivo es mejorar las relaciones y la comunicación entre los alumnos, el mejor método puede ser el aprendizaje cooperativo. El clima de aprendizaje y la conducta del estudiante está relacionado con el éxito estudiantil, que presupone la medida en que los estudiantes completan las tareas que se les han dado (Squires, Huitt, Segars, 1983, en Huitt, 2003). En este trabajo partimos de la premisa que el profesor sí que puede tener bajo control el clima del aula, ya que el manejo particular de la clase se refleja en su conducta que, por consiguiente, tiene una influencia directa en el comportamiento del estudiante.

Hay que tener en cuenta que tanto el docente como el alumnado conllevan unas variables importantes antes de su entrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las características del docente incluyen los valores y creencias, el conocimiento, las habilidades comunicativas, desempeño docente y la personalidad. Aunque no haya una personalidad única que haga de uno el “mejor” docente (Huitt, 2003), la personalidad es una variable en la que vamos a prestar especial atención en este estudio. El comportamiento del profesor, junto con las características del estudiante (por ejemplo, su edad, sexo/género, motivación, estilo de aprendizaje, desarrollo cognitivo y socioemocional), influyen en el comportamiento del estudiante en un patrón interactivo. Destacamos que un factor significativo es que si el profesor cree que, en general, el estudiante puede aprender nuevos conocimientos y habilidades, y que él puede enseñárselos,

entonces es más probable que el profesor use el conocimiento y las habilidades que posee y el estudiante esté más propenso a aprender (McIlrath y Huitt, 1995).

Cada docente desarrolla su propio estilo de gestión o liderazgo del aula con el fin de crear el clima adecuado para el crecimiento y el cambio. El profesor no tiene que esperar que el comportamiento estudiantil cambie completa ni rápidamente. Cada individuo tiene su propio ritmo de aprendizaje y el profesor debe respetarlo. Se lograría una mayor apertura a la experiencia educativa y tendencia al vivir existencial o a responsabilizarse de sí mismo cuando el alumno tiende a no preocuparse por el examen ni por la calificación final, sino por su aprendizaje y su ocupación del momento (Sevilla Godínez, 2009). Como afirma Rogers (1961), existen algunas características en la conducta y posturas de uno que permiten notar el crecimiento que se ha logrado. El individuo que es consciente de sus experiencias – es capaz de describirlas y analizarlas – se caracteriza por tener un comportamiento constructivo. Según Rogers (1961), actuar de una manera en la superficie cuando está experimentando algo diferente por debajo, no le permite al profesor establecer relaciones constructivas con sus alumnos. Es por eso que la pregunta diaria de cada profesor debería ser cómo puedo proporcionar una relación interpersonal que mis alumnos puedan usar para su propio crecimiento personal. Consideramos que la autenticidad del profesor, concepto que desarrollaremos a continuación, es una característica indispensable para lograr ese objetivo.

2. CONCEPTO DE LA AUTENTICIDAD

En el contexto de las clases de LE, el concepto de la autenticidad se refiere principalmente al discurso. Por tanto, el *Diccionario de términos clave de ELE*¹ lo entiende como la realización de diversas actividades comunicativas permitiendo a los aprendientes observar rasgos y fenómenos propios de la lengua extranjera. Sin embargo, como hemos mencionado en la introducción, en este estudio el discurso auténtico adquiere un significado diferente. Tal discurso implica establecer y mantener relaciones personales entre los aprendientes. El eje de nuestra investigación es la autenticidad en las relaciones personales, concretamente, las relaciones que el docente en la clase de LE establece interactuando con los alumnos.

Dicho concepto de autenticidad surge a mediados del siglo XX en el campo de la psicoterapia de la mano de Rogers quien, guiado por el pensamiento humanista de su época, trasladó sus investigaciones al desarrollo de las relaciones interpersonales. Rogers descubrió las condiciones facilitadoras para promover el desarrollo de la personalidad y estableció los principios básicos que enmarcan el enfoque centrado en la persona. La hipótesis central de este enfoque puede ser descrita de forma breve. Se trata de que la persona tiene aptitudes para la comprensión de sí misma y, en consecuencia, para la comprensión de las actitudes, acciones y comportamientos de otros individuos. Además, el enfoque se construye sobre una confianza básica en la persona. Depende de la tendencia evolutiva de pertenecer a grupos y comunidades y a crecer, desarrollar las propias potencialidades y realizarse. Dentro de la ciencia de la psicoterapia, Rogers acuñó el término autenticidad que introduce investigando la relación terapéutica con el cliente. Su teoría se basa en que si el cliente nota que es percibido de manera auténtica por el terapeuta, será más probable que se exprese de manera auténtica a sí mismo. Para establecer una relación saludable Rogers propone tres actitudes necesarias: empatía, aceptación positiva y autenticidad. El

¹ Centro Virtual Cervantes (CVC), (1997-2019), “Diccionario de términos clave de ELE”, Disponible en https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autenticidad.htm

concepto de la autenticidad implica la capacidad de un individuo de ser uno mismo en cada relación interpersonal. “Esto significa que tengo que tener presentes mis propios sentimientos y no ofrecer una fachada externa, adoptando una actitud distinta de la que surge del nivel más profundo o inconsciente” (Rogers, 1987, en Esquivias, 2016).

La autenticidad la podemos estudiar de dos maneras. Partimos del enfoque interno o externo. El primero hace referencia al grado en el que uno se muestra receptivo a su propia experiencia interna. Como lo formula Esquivias (2016) de manera coloquial: “que esté conectado con sus tripas”. El enfoque externo implica la influencia de los factores externos en la formación de nuestras actitudes, valores y creencias. Las dos dimensiones están unidas en una persona culta que fomenta las virtudes sociales y permite la expresión auténtica de su personalidad. Las actuaciones de tal persona pueden ser descritas como honestas y discretas. Las experiencias infantiles y la influencia del entorno cultural condicionan cada ser humano. Empecemos por una idea representativa en cuanto a la naturaleza humana – la bondad básica del ser humano. En su obra, Sevilla Godínez (2009) dice que Rogers presupone que si dejamos al niño en completa libertad para actuar, todo lo que haga será correcto y bueno para él. Durante la infancia, aprendemos observando e imitando lo que hacen los adultos. Es muy pronto notable que los discursos de los adultos no necesariamente tienen que ver con la realidad. Las relaciones interpersonales son caracterizadas por la cordialidad aparente y superficial. Son los comportamientos “socialmente adecuados” que, por lo general, generan las relaciones centradas en la apariencia y en la tarea, concluye Celis (2006). La actitud falsa se relaciona con el ego, ya que a menudo se trata de ser percibido como “mejor” que otros. Cuando uno pone el enfoque en los demás, entonces constantemente hace comparaciones sociales y no se permite a sí mismo el desarrollo de su verdadera personalidad. Comparándose con los demás, uno define su éxito basado en las normas sociales, lo que significa que se ajusta a ellas. Barceló (2012) introduce el triángulo que consiste de la correlación entre experiencia y conciencia, y luego, entre el contenido de la conciencia y la comunicación. Si existe el encaje entre el contenido del proceso experiencial y la significación de este contenido en la conciencia, entonces hablamos de la genuinidad. Esa genuinidad se puede observar en los niños, quienes comunican explícitamente lo que es accesible a su conciencia.

Las ideas de Rogers (1961) en el ámbito de la educación fueron revolucionarias. La función del profesor y el enfoque educativo son los dos temas principales que estudiaba. Los comportamientos y actitudes auténticos en el contexto del trabajo docente serían aceptar los sentimientos y emociones derivados del contacto con otra persona, dado que el facilitador centrado en la persona manifiesta el afecto, lo verbaliza y lo muestra mediante el lenguaje corporal. Su actitud auténtica implica que sus manifestaciones verbales y no verbales concuerdan. Tal persona es automáticamente honesta, no miente y está detrás de cada palabra que dice. Por consiguiente, tiene la capacidad de hablar con convicción, lo que es de mucha importancia en cuanto a la autoridad. El docente centrado en la persona escucha y participa activamente. Es perspicaz de tal manera que casi intuye cuál es el problema potencial en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

El enfoque educativo según las ideas de Rogers es no directivo, lo que implica que no podemos enseñar directamente a otra persona, sólo podemos facilitar su aprendizaje. El profesor ya no está ejerciendo la autoridad, sino asume el papel de guiador creando un clima de aceptación en el grupo. Rogers (1961) considera este aspecto más importante que las técnicas que emplea. Este es el punto donde Huitt (2003) se preguntaba por qué en un salón de clases los estudiantes aprendían mejor y en otro no. Adaptarse a las necesidades individuales generalmente provoca la formación de actitudes positivas entre el alumnado. El docente que trata de adaptar su enseñanza a las capacidades y necesidades del estudiante se caracteriza por las habilidades de flexibilidad y creatividad (Šimić Šašić y Sorić, 2010), y es precisamente el pensamiento creativo una de las características de la personalidad auténtica que se destaca en todos los componentes del proceso educativo.

2.1. EL DOCENTE AUTÉNTICO EN EL PROCESO EDUCATIVO

Si tomamos en consideración diversos enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas extranjeras, desde los más tradicionales hasta los más actuales, podemos notar que el papel del docente ha sido (re)considerado muchas veces como un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Ser profesor en un aula de lenguas es un ámbito de trabajo que se caracteriza por el carácter interpersonal de la intervención. “El profesor actúa como agente de socialización y como formador de sus alumnos de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-emocional que se genera en el aula” (Molina de Colmenares, y Pérez de Maldonado, 2006:2). La calidad de relación intra e interpersonal está directamente relacionada con la calidad de vida laboral. Formando relaciones respetuosas y consideradas respecto a la percepción que tienen las personas que se ayudan mutuamente, el docente apoya directamente los valores colectivos. La cooperación y la responsabilidad como tales valores facilitan la armonía social dentro de la clase. Puede ser que la falta de motivación o de sensibilidad ante las exigencias educativas que se hacen al docente tengan un efecto negativo tanto en su estado psicológico como en el trabajo estudiantil. Por consiguiente, puede ocurrir que la formación se convierte en un mero trámite, un elemento dinámico y útil para acercarnos al modelo de ciudadano que queremos potenciar. Sin embargo, ¿qué es lo que distingue un docente del otro? ¿Por qué uno es más exitoso en establecer las relaciones sociales eficaces en el aula? Consideramos que el éxito en el manejo de la clase se refleja en las actitudes de la personalidad fuerte y sincera que adoptan los alumnos; y los alumnos pueden adoptar dichos patrones de conducta que forman la personalidad auténtica solamente si el docente también los cultiva.

A continuación, se propone analizar cómo la autenticidad del docente se puede relacionar con la identidad profesional docente, su capacidad de comunicar eficazmente, su autoridad y el manejo que tiene de la clase. Se investiga la relación entre el comportamiento auténtico y todos los elementos que forman parte de las categorías del modelo transaccional de Huit (2003) que, por consiguiente, forma un particular clima del aula e influye en el éxito del proceso de aprendizaje de una LE.

2.1.1. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Queremos subrayar la importancia de la dimensión personal en la identidad profesional docente. La integridad personal se refleja en una imagen profesional. La figura del profesor está predeterminada por su personalidad y habilidad o eficacia. La Real Academia Española en su Diccionario de la lengua española se refiere al concepto de la “personalidad” como “conjunto de características o cualidades originales que destacan en algunas personas”. Los rasgos de personalidad implican mecanismos estructurados y consistentes que influyen en cómo se comportan, piensan y sienten los individuos. A base de su personalidad el docente forma su identidad profesional. Generalmente se pone énfasis en una personalidad madura y equilibrada (Moreno García, 2010). Si uno tiene un sistema sólido y congruente de valores, actitudes y creencias (Marques, 2008), el mensaje que intenta transmitir es más claro. Refiriéndose a la competencia en la profesión de la docencia, se destaca la cualidad del componente socio-afectivo. La conducta del docente se relaciona con el comportamiento interactivo y el comportamiento dirigido a la organización de la clase y mantenimiento de la disciplina. La eficacia se manifiesta en la toma de decisiones adecuadas y en “la capacidad de llevarlas a la práctica conforme a las peculiaridades de la situación concreta de la enseñanza” (Moreno García, 2010:183).

Las competencias, experiencias, esfuerzo personal y compromiso por el trabajo son las herramientas esenciales del ejercicio de la docencia. El concepto de competencia implica un proceso dinámico que se va adquiriendo y desarrollando mediante la formación, el aprendizaje y la práctica profesional. Este proceso dinámico supone el deseo de saber y de ahí que la competencia la podamos relacionar con la noción de la curiosidad. Adoptando esta actitud el docente crea el entorno adecuado para cultivar el aprendizaje continuo. El docente competente se interesa por los aprendizajes que son funcionales, por los enfoques y la metodología que marcan la diferencia y definen el desarrollo formal y personal de un estudiante. Preparar los materiales que van mucho más allá del manual y predecir las situaciones reales es caracterizado como una metodología útil.

Debido a que los educadores influyen en el desarrollo de patrones de comportamiento infantil, es muy significativo que cultiven la confiabilidad, la flexibilidad y la estabilidad de su propio

comportamiento. Mostrando congruencia entre la conducta verbal y no verbal –entre los pensamientos, acciones y emociones– el profesor mantiene su integridad y se convierte en un buen modelo a imitar. Lo que en definitiva determina el desarrollo personal y social del alumnado es el *sistema o currículo* informal, aquel no “hecho por escrito”, a través de cual el profesor y los alumnos generan las relaciones personales particulares del espacio escolar. La función del docente se construye a base de la estructura del aprendizaje, las relaciones interpersonales y el apoyo de la autonomía y del desarrollo integral del alumno, como lo define Morales (1999, en Moreno García, 2010). La estructura del aprendizaje se relaciona con la información y orientación que se proporciona a los alumnos. En términos de autenticidad, las relaciones interpersonales implican la creación de un ambiente de seguridad y confianza. El apoyo de la autonomía y del desarrollo integral del alumno supone la capacidad del docente de fomentar la motivación interna, la comunicación competente, el pensamiento metacognitivo etc. Ponerse en los zapatos del profesor o apropiarse de la mentalidad “fair play” son unas de las actitudes que el estudiante adopta en un clima escolar efectivo. Un caso ejemplar: los alumnos practican disciplina exigiendo del profesor que no deje entrar en la clase a los que llegan tarde.

La actitud competente docente significa ser capaz de poner límites y establecer al mismo tiempo la libertad de los pensamientos y la conducta del aprendiz. El profesor bueno explica de manera clara los conocimientos mediante sus propias experiencias, y así crea el estímulo e inspiración permanente por el conocimiento. Abogamos por un diferente punto de vista sobre la adquisición y retención del conocimiento como un proceso omnipresente durante toda nuestra vida. Consideramos que las personas ganan más experiencia con los años, lo que no interfiere con la inteligencia. La experiencia de los profesores es lo que tiene mucho valor para la generación juvenil. En el aula, a partir del reconocimiento de individualismo y proceso específico de cada persona de adquirir los conocimientos, el docente ayuda al alumnado y a sí mismo a aprender algo nuevo. Y, sobre todo, el profesor bueno es aquel que “tiene la habilidad de favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos” (Gil Pérez, 2001, en Molina de Colmenares, y Pérez de Maldonado, 2006:6). En este estudio nos interesa, entre otras cosas, la percepción que tanto profesores como alumnos tienen sobre el buen profesor. Según la investigación realizada por Beishuizen et al., (2001, en Moreno García, 2010), los resultados señalan que mientras que

los alumnos más jóvenes describen al buen profesor como un instructor competente, los más mayores ponen énfasis en los aspectos de relación, es decir, se centran más en la personalidad que en la habilidad de enseñar. Como el próximo rasgo de la autenticidad docente, hablaremos de la comunicación eficaz que debería establecer con sus alumnos, con base en su inteligencia emocional.

2.1.2. COMUNICACIÓN EFICAZ E INTELIGENCIA EMOCIONAL

Se puede notar que una persona auténtica muy a menudo lleve aparejado un comportamiento empático y de consideración hacia el otro. Parece plausible que los humanos somos empáticos por naturaleza porque necesitamos vivir en comunidad para sobrevivir. Según Maslow la naturaleza humana interna es buena, “es delicada, fácilmente destrozada por las presiones sociales y los desafíos de la vida diaria” (Barceló, 2012:130). Además, el mismo Jean-Jacques Rousseau, en el siglo 18 dentro de la doctrina naturalista, reflexiona sobre la bondad natural del hombre y las instituciones sociales que lo corrompen. A la persona que tiene un cierto grado de consciencia y autoconocimiento le resulta muy difícil dañar con intención a otras personas, concluye Celis (2006). Tampoco le resulta fácil o preferible tener el pensamiento negativo, es decir, no dar la oportunidad a otro para corregir o cambiar un comportamiento o actitud. Sin embargo, nos encontramos aun con profesores que entran en la conversación con los estudiantes y discuten con ellos suponiendo que no han estudiado, que no saben nada y que, en definitiva, no merecen una nota buena. Aguilar (2017) señala que en algunos casos la actitud auténtica genera desaprobación y rechazo por parte de la sociedad que exige un comportamiento particular en ciertas circunstancias. De ahí que uno, ante esas exigencias, pone máscaras para caer bien. Sin embargo, somos de la opinión de que la autenticidad no se puede comparar con la actitud *haré lo que quiera, si quiero y cuando me dé la gana sin preocuparme por las normas sociales*.

Muchos autores consideran que la empatía es esencial para la cooperación, la resolución de problemas y el funcionamiento humano en general. Las emociones definen el espacio de acciones

posibles de realizar y, por esto, constituyen el aspecto importante para facilitar los aprendizajes en educación (Ibáñez, 2002). Las acciones son definidas por las emociones que siente el alumno. Por ejemplo, un alumno molesto no realizará acciones favorables para el aprendizaje como manifestar su interés en participar, discutir un concepto, pedir nuevos ejemplos, etc. El autor Palomero Fernández (2009) habla desde una perspectiva humanista y añade que la competencia emocional implica los espacios seguros en los que podemos libremente compartir la propia experiencia relacional y emocional, tomar conciencia de ella y generar los procesos de cambio que libremente se eligen.

La comprensión empática supone que el profesor entiende los sentimientos de sus alumnos y responde apropiadamente a ellos y, por consiguiente, sabe comunicar su comprensión. La empatía consiste de la actitud de escucha activa y profunda. De esta manera el profesor puede recoger con exactitud los significados personales que su alumno experimenta en un momento dado. Las competencias afectivas de los profesores tienen un impacto directo sobre el aprendizaje de los estudiantes, según numerosos estudios realizados sobre esta temática (Moreno Madrigal y otros, 2011). La aceptación y el aprecio son conceptos que denotan la condición actitudinal para la creación del clima adecuado para el crecimiento y el cambio. En el contexto escolar, cuando el docente siente una actitud positiva y de aceptación hacia su alumno, es más probable que ellos manifiesten el comportamiento recíproco. Por ejemplo, preguntar por el estado de salud de vez en cuando hace al nuestro alumno sentirse apreciado. Somos de la opinión de que todo consiste en el *estar presente*. No molestarse con los principios formales externos, sino llevarse por la intuición. En fin, el profesor perspicaz que puede intuir cuál es el problema potencial en su clase, es un profesor competente.

Comprender empáticamente el mundo del otro también implica el cambio personal posible. “Aventurarse en tal estado carente de ego es más fácil cuando nos sentimos como personas lo suficientemente independientes, con una estructura personal y un núcleo bien definidos” (Barceló, 2012:140). Si el docente carece de una personalidad madura, fácilmente puede malinterpretar un estado circunstancial que ocurre en la clase. Sería necesario desarrollar la conciencia sobre las emociones negativas que se manifiestan regularmente y tienen origen en la infancia, y saber qué influye en la existencia de tal estado emocional. De esta manera, el profesor puede diferenciar sus

emociones de las de los alumnos. Una de las definiciones de la empatía aportadas por Rogers (Rogers y Stevens, 1980, en Barceló, 2012:134) dice lo siguiente:

“Empatía es la capacidad de percibir ese mundo interior, integrado por significados personales y privados, como si fuera el propio pero sin perder nunca este *como sí*. Parece ser una cualidad esencial en una relación que promueva el desarrollo de la personalidad... Esta clase de empatía muy sensible parece ser un factor importante en el proceso de posibilitar a una persona el acercamiento a sí misma, el aprendizaje, cambio y desarrollo”.

La empatía no es un mero espejo, un reflejo frío de lo que está sucediendo a otra persona, como lo advierte Esquivias (2016) en su ensayo. Ese estado le pondría en el papel de observador que toma cierta distancia, concretiza y diagnostica. Ser auténtico en la profesión docente significa poner en primer lugar a los alumnos y sus preocupaciones. Por consiguiente, para oír clara y sinceramente sus necesidades, hay que desnudarse a sí mismo primero. “Estar dispuesto a experimentar de manera transparente cualquier sentimiento persistente y a comunicarlo” (Barceló, 2012:138). Algunas de las tantas actitudes que el autor Palomero Fernández (2009) considera necesarias para que el docente profundice en algunos aspectos de su competencia socio-emocional son la autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora. La actitud que buscamos para el docente sería escuchar, aceptar y no juzgar.

Tener buenas habilidades sociales y de comunicación forma una parte intrínseca de ser un docente eficaz. Cuanto más comprenda y se conecte con sus alumnos, observando, notando y comunicándose, más podrá apoyarlos y ayudarlos a progresar. Para poder responder a una pregunta, primero hay que escuchar a la persona con la que estamos hablando. Para responder eficazmente, hay que escuchar y comprender la pregunta. Y para comprender a otra persona, hay que escuchar activamente. Según la definición de Barceló (2012), la escucha activa es un estado interno; es decir, una experiencia emocional que consiste en implicarse para conocer y participar en la experiencia del otro. A tenor de la terapia psicológica centrada en la persona de Rogers (1961), el facilitador ha de tener interiorizada una manera de estar presente y no dejar a los pensamientos que se dispersen. Por consiguiente, es la actitud que promueve el desarrollo tanto de la dimensión intrapersonal como interpersonal. Escuchar activamente presupone acoger todo lo que dice el otro sin ningún juicio sobre el contenido de la expresión del otro. Escuchando activamente, se creará en nuestra mente la idea verdadera de las emociones involucradas en la

narración de nuestro interlocutor. Así podemos decir lo que sentimos realmente, siempre y cuando lo hagamos de manera educada y respetuosa. A este respecto desempeña un papel importante la autenticidad de la persona. La base de la mejor de las comunicaciones es cuando los pensamientos y sensaciones están presente –cuando coinciden– en la conciencia y comunicación, verbal y no verbal (lenguaje corporal). Partiendo del Enfoque Centrado en la Persona, los comportamientos y actitudes serían comunicar lo que uno es en realidad, sin ambigüedades. Cada sentimiento de aburrimiento o fastidio y cualquier intento de ocultarlo parecen en vano. Si no las palabras, los gestos seguramente van a transmitir ese mensaje. No tenemos que ser expertos en “leer” el lenguaje corporal para sentir que algo no “encaja”, que nos deja confundidos al final. La sensación de que algo no está bien nos inspira desconfianza, naturalmente. Por esto, concluye Sevilla Godínez (2009), lo más seguro es ser mayormente auténtico.

En este estudio abogamos por una comunicación verbal explícita del profesor de sus sentimientos, actitudes, percepciones, etc. Este aspecto, según Esquivias (2016), se denomina *transparencia* o *autorrevelación*. La transparencia hace referencia al comportamiento auténtico; es decir, aceptar todos los sentimientos que existen en la relación y dejar que éstos sean conocidos por el otro. Los estudiantes como los seres en su pleno desarrollo social se beneficiarían de una figura dominante en el sentido de que esa figura es adulta, competente social y emocionalmente. Por consiguiente, el docente debería aspirar a ser cuanto más transparente. Si no reconoce lo que siente, existe la posibilidad de convertirse en un docente “peligroso” que no conoce su propia experiencia interna, como lo aclara Esquivias (2016), y eso repercutiría en su relación con sus alumnos generando problemas de comunicación. El docente auténtico es consciente de sus pensamientos y sabe reconocer y discernir la diferencia entre sus experiencias y las experiencias de sus alumnos. Cuando uno se presenta a sí mismo sin esconderse tras una máscara psicológica y de profesionalismo, existe la posibilidad de que su interlocutor muestre una cara similar, es decir, recíproca. Asimismo, si el profesor se muestra auténtico, hay mayor posibilidad de que el estudiante crezca de manera constructiva y se muestre a sí mismo más auténticamente. Esto quiere decir que percibiendo las propias habilidades y deficiencias y aceptándolas, probablemente se logrará establecer una relación sincera y de comprensión con la otra persona. Al seguir esta propuesta, hay que “intervenir desde la actitud, no desde la habilidad” (Barceló, 2012:133). Esto significa que el docente no empleará el conocimiento que se basa en los patrones que fácilmente

pueden transmitirse de memoria. Es muy visible cuando una persona se pone un disfraz ante la audiencia en el momento del acto discursivo para intentar transmitir aquello que cree que es más común en un dado momento. La habilidad es una representación que emplea varios recursos y técnicas que no generan comunicación bidireccional y/o recíproca. La actitud, por otra parte, es la intervención desde sí mismo, con nuestras capacidades y dificultades, según Barceló (2012). Intervenir desde la actitud es precisamente el fundamento de la autenticidad. Esa actitud también genera respeto y confianza entre los estudiantes y el docente, creando así bases para un nuevo tipo de autoridad docente, que se explica a continuación.

2.1.3. AUTORIDAD A BASE DE RESPETO Y CONFIANZA

La práctica docente implica que el profesor posee autoridad debido a su vocación profesional. La reputada Real Academia Española en su Diccionario de la lengua española se refiere al concepto de la “autoridad” como “prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia”. Si brevemente evocamos la teoría de la tendencia natural a la supervivencia, podemos concluir que la autoridad y el poder tienen un rol importante. En este plano, destruimos a los demás si representan una amenaza para nosotros, ya que es lo que hemos heredado de una cadena genética en la que había que matar para sobrevivir y reproducirse (Celis, 2006). En la era de la información, el que posee la información tiene el poder. Existe cierta lógica detrás de ello; si alguien llega a tener conocimiento de algo que otro no tiene, entonces dependemos de esa persona y sus capacidades. En el contexto escolar, el profesor que ejerce el papel del mentor en la educación de los niños y jóvenes posee el conocimiento, de ahí que la autoridad del profesor esté en constante peligro de su destrucción. En el falso egoísmo es donde reside el peligro de compartir el conocimiento con los demás. La rebeldía y la desaprobación visible es una reacción ante la actitud basada en la autoridad falsa. Si el profesor dirige al alumno un mandato en vez de una solicitud, no le muestra respeto, por lo que el alumno probablemente responderá con indiferencia o actitud negativa. El autoritarismo del docente impulsa a los alumnos a proceder con agresión y hostilidad y, por consiguiente, se genera un clima socio-emocional desfavorable (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). El docente que tiene un ego sano no va a permitir que prevalezca el saber del profesorado como el

único componente de enseñanza en el aula. El profesor puede, por ejemplo, poner en luz su propio desconocimiento de algunos aspectos de la materia, lo que indica que no tiene miedo de perder la autoridad. De hecho, si el profesor dice que no sabe la respuesta y que verificará y averiguará la pregunta para la próxima vez, los alumnos lo aceptan y aprueban por completo. La persona se introduce con sus aciertos y sus fallos contribuyendo así a una relación genuina y saludable. La actitud *sé mucho más que tu porque soy el profesor* es la autoridad falsa y requiere una justificación continua.

Según el modelo tradicional, el profesor es la autoridad en la clase y a los alumnos corresponde reaccionar a las intervenciones del profesor, como lo describe Martín Peris (2009). La autoridad del profesor tradicionalmente estaba justificada por los conocimientos específicos que se suponía que debe poseer de su materia. La autoridad impuesta por el miedo era de uso común. Hoy en día otros puntos de vista sobre la autoridad son adoptados. Esta como tal sigue existiendo y no se ha ido empequeñeciendo, sino que se presenta de una forma diferente y representa parte de un cambio global positivo en los modelos de autoridad. Los modelos de relación son mucho más participativos. Si profundizamos en la teoría de Rogers (1961) acerca de la pedagogía no directiva y centrada en la persona, podemos notar que la base de la interacción es el aprendizaje mutuo. El enfoque educativo basado en el mandato y el estatus ha sido sustituido por la comunicación y la explicación, como lo señala Palomero Fernández (2009). La relación entre el docente y su estudiante es más igualitaria; a saber, la autoridad de la persona que posee y transmite el conocimiento corresponde con los méritos del aprendiz. Además, la única condición que permite hablar de una relación de iguales es la autenticidad, añade Esquivias (2016). El docente competente auténtico construye la autoridad a base de respeto y confianza genuina ganados por sus capacidades. Siguiendo la idea de que todos tenemos el mismo valor y los mismos derechos como seres humanos, el profesor trata a todos sus estudiantes como personas dignas de ser consideradas de forma positiva y tratadas con respeto. El docente que manifiesta el respeto de manera auténtica, lo verbaliza y lo muestra a través del lenguaje corporal. Su comportamiento está liberado de cualquier actuación falsa y, como consecuencia de ello, los aprendientes se sienten libres para comunicarse y expresarse, desarrollando así todos sus

potenciales creativos. Adoptando esta actitud no hay que mantener una disciplina particular. La disciplina surge naturalmente si el profesor es confidente y muestra preocupación sincera.

Cada docente debe ser consciente del trasfondo psicológico de los estudiantes y entender que existe una transferencia o proyección sobre el profesor –los alumnos depositan en el profesor los sentimientos que han tenido con otras figuras de autoridad–, así que algunas de las reacciones de sus alumnos no se deben únicamente a su disposición y labor docente, subraya Collado Hurtado (2007). De ahí que no deben tomar personalmente las reacciones de los alumnos. El profesor debería revisar sus rasgos de personalidad para saber por qué está tan angustiado / contento / orgulloso / entusiasmado con relación al trabajo que está haciendo en la clase. Es imprescindible desarrollar la conciencia de la existencia de diferentes fuentes de la emoción, o al menos, reconocer que cualquier sentimiento es fácilmente contagioso.

Consideramos que la enseñanza se basa en una relación de confianza mutua. El docente no abusa de su situación de poder, sino que construye la autoridad precisamente a través de la confianza. Ya que él es el proveedor del conocimiento en el contexto escolar, tiene el poder de dirigir la conversación si siente que una u otra opción será más eficaz para el proceso comunicativo. Sin embargo, lo importante es que el profesor tome conciencia del estado circunstancial de los acontecimientos, percatándose siempre de su proceso interno (Barceló, 2012). La confianza se gana siendo sincero con nosotros mismos y con los demás lo que, al mismo tiempo, es más fácil para un profesor auténtico (Sevilla Godínez, 2009). De acuerdo con la situación que se presenta en la clase, el profesor opta por (no) comunicar un sentimiento determinado. Un ejemplo escolar; la profesora expresa sinceramente su desaprobación en cuanto a los malos hábitos de trabajo para luego proponer algunas sugerencias para mejorar la situación. El resultado: los alumnos muestran comprensión y aceptan las sugerencias gratamente. Confiar en otra persona significa manifestar la consideración positiva, en término utilizado por Rogers (1961). Preferiblemente, la consideración positiva es incondicional. Asumiendo su responsabilidad como uno que desempeña el papel importante en la clase, el profesor muestra verdadero interés por su estudiante mediante su forma de comportarse y pensar. Una actitud de respeto hacia sí mismo se refleja en las relaciones con

otros. Cuando el profesor ejerce su autoridad, lo hace de manera recíproca, es decir, existe el intercambio de los sentimientos de aprecio. El docente competente tiene de seguro el prestigio por su calidad y debería ejercer adecuadamente el liderazgo. Construir la autoridad que implica el respeto y ganándose la confianza de los alumnos es la cualidad. Es el indicador de un ego maduro cuyo poseedor puede ser orgullosamente el modelo para sus estudiantes. Teniendo en cuenta que la autoridad del profesor influye mucho en la dinámica en el aula, pasamos al manejo de la clase como otro componente en el que se manifiesta la autenticidad del profesor.

2.1.4. EL MANEJO DE LA CLASE

La desestructuración educativa y educación formal, como lo denomina Sevilla Godínez (2009), se refiere a un proceso manifestado dentro de las aulas y supone que el profesor no se representa como la autoridad sino como el facilitador del aprendizaje. Su papel es crear un clima de aceptación en el grupo para que los estudiantes se relajen y adopten mejor los nuevos conocimientos. Ya nueve años atrás, el autor Palomero Fernández (2009) propuso un modo de gestión educativo centrado en la confianza y la autonomía en el que el alumno participa activamente. Tanto los alumnos como los profesores son responsables del conocimiento adquirido. No podemos comunicar o enseñar a otras personas nuestros conocimientos; uno aprenderá sólo aquello que le sea útil, significativo y esté vinculado con su propia supervivencia (Sevilla Godínez, 2009). El aprendizaje del alumnado consiste en la incorporación de nuevas informaciones al mapa mental. De ahí que sólo el alumno puede modificar su mapa. Esta acción no puede ser realizada por el profesor. El profesor solamente puede realizar la función de mediador que va a presentarle la información de forma curiosa e interesante, provocando su sorpresa genuina.

El docente, de forma inherente, retiene el poder a través de su rol profesional y desempeña el papel del organizador y conductor del clima social y emocional en el aula. Antes de continuar con la función del profesor en la clase, hay que hacer la distinción entre liderar y gestionar. El primero es caracterizado por la capacidad de poner a trabajar a las personas en grupo, el último se

refiere a las competencias organizativas. El docente de hoy en día debe tener las competencias de gestión y la capacidad de liderazgo. Sabe dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y, asimismo, estar a la cabeza de la clase; es decir, de su grupo de los alumnos. De ahí que el líder educativo tiene no solo la formación adecuada, sino también las cualidades personales. Es una persona que le gusta trabajar en grupo, que infunde la confianza y potencia la autoestima en los demás.

El manejo del comportamiento estudiantil se refleja en el tipo de la autoridad que el profesor ejerce. Qué estilo de liderazgo va a ejercer depende de sus propios rasgos de personalidad. Existen diferentes tipos de la relación que el docente puede mantener con sus estudiantes. Se distingue la relación dependiente, en la que el profesor cuenta en exceso con la confianza de los alumnos; la disfuncional, caracterizada por un bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de malestar y rabia; la relación tensa o irritante con niveles altos de conflicto; y la relación no implicada en la que el profesor muestra poca comunicación y bajos niveles de enfado (Moreno Madrigal y otros, 2011). El tema de nuestro interés es la relación de implicación positiva en la que residen altos niveles de calidez y comunicación. En los procesos educativos hay profesores que basan su liderazgo en el miedo, pero tal autoritarismo del docente impulsa a los alumnos a proceder con agresión y hostilidad (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). Por consecuencia, se genera un clima socio-emocional desfavorable para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La autoridad basada en recompensas y castigos en la búsqueda de obediencia puede llegar a inspirar miedo o terror. El modelo de aprendizaje mutuo como estrategia de liderazgo resulta muy efectivo con respecto a los requerimientos y demandas contemporáneas.

¿Qué hace eficaz a un líder del centro escolar? Uno debe estimular el aprendizaje autónomo de sus alumnos. Tiene que fomentar el desarrollo intelectual del alumno conversando, dando ánimos y participando en su juego con sus reglas creativas. El profesor trata de inyectar en el alumnado la curiosidad y así fomentar su capacidad y predisposición para aprender. El liderazgo competente significa establecer límites en el aula, proporcionar expectativas claras y enseñar al

alumno cómo comportarse de acuerdo a las necesidades mutuas. Hay que asignar un papel a cada sujeto en función de su capacidad porque cada uno puede hacer una aportación personal. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente (Marques, 2008). Una actitud y postura positiva reflejan un estado mental adecuado. El profesor competente está satisfecho y su estado de ánimo influye en el alumnado. Los alumnos reconocen su valor y este se convierte en un modelo de identificación.

Las características de la autenticidad del docente se manifiestan en la manera de manejar conversaciones, respetar las opiniones de los alumnos, poner los límites y crear las relaciones, que son unos aspectos concretos que forman una particular dinámica en el aula. En continuación, hablaremos del clima de aula y cómo el comportamiento del profesor se puede relacionar con el éxito del proceso de aprendizaje/enseñanza.

3. EL CLIMA DE AULA

El término clima escolar ha sido utilizado en la literatura especializada para señalar diversas características. Refiriéndose a las instituciones escolares, se define como un concepto permanente en el tiempo que alude al ambiente del centro entero o distintos elementos funcionales de la organización. Por otra parte, el clima escolar puede ser estudiado a partir de las percepciones que tienen las personas del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje (Cornejo y Redondo, 2001). Las características del factor humano constituyen variables relevantes. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2019) en el apartado denominado “Regulación y control de la capacidad de cooperación” en el inventario de *Procedimientos de aprendizaje* da unas propuestas para crear y mantener un clima adecuado para la cooperación y el intercambio entre los alumnos que trabajan en grupo, con el enriquecimiento mutuo como consecuencia. Al pasar con los estudiantes la mitad de la jornada laboral por diez meses en un año escolar (y quizá aún más), el profesor inevitablemente crea relaciones interpersonales en las que surge el aprendizaje mutuo. El intercambio de conocimientos y pensamientos reflexivos engendra la vulnerabilidad potencial y construye la confianza en el aula. El aula es el entorno de aprendizaje multidireccional o una comunidad de aprendizaje, indica Torres (2004, en Palomero Fernández, 2009), si partimos de que el aprendiz posee capacidades de pensamiento autónomo. Se crea un círculo de modelo interactivo. La actitud que el docente ha adoptado junto con las características del estudiante – responsabilidad, tipo de motivación, apertura a la experiencia– afecta la conducta del alumno, y la conducta del alumno influye en el comportamiento del profesor en el aula (Huitt, 2003). Si el docente crea el clima de apoyo a la autonomía, el alumnado se volverá más responsable y capaz de adaptarse a los retos, más creativo y cooperativo. La sensación de satisfacción crecerá y con ello el éxito escolar.

Existe una relación significativa entre la percepción del clima social escolar y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. En este estudio, nuestro enfoque en la investigación

es la dinámica interna que se da en el aula. Los principales responsables para el clima de aula son el profesor y los alumnos. El clima escolar consiste de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto socioeducativo. Nos interesa observar la percepción que tienen los alumnos de la cercanía de las relaciones que mantienen con el profesor, y viceversa; puesto que la percepción de las relaciones en el aula que tienen los profesores puede no coincidir necesariamente con la percepción que tienen los alumnos (Cornejo y Redondo, 2001). El entorno social que nos rodea influye en nuestro desarrollo personal. En un ambiente de confianza y comunicación existe la oportunidad para que el alumno descubra dentro de sí mismo la capacidad de usar las relaciones interpersonales seguras para su crecimiento, concluye Rogers (1961). Las diversas situaciones sociales de la vida escolar, raramente repetibles y con resultados inesperados, demandan de los docentes manejar las situaciones empleando todas sus habilidades y actitudes correctas. Los docentes deben disponer de un amplio abanico de conocimientos sobre metodologías, procedimientos, estrategias, actividades etc. Después de todo, es más fácil y eficaz adquirir y disponer de un conjunto de herramientas que de varias recetas aplicables a ciertas situaciones en cierto momento, ya que siempre habrá necesidad de aplicar nuevas recetas que respondan a nuevas situaciones impredecibles que inevitablemente surgirán.

El clima en general se desarrolla entre dos extremos: uno favorable y otro desfavorable. El primero representa un clima abierto, participativo, coherente, y el otro extremo es un clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente (Moreno Madrigal y otros, 2011). En el clima visto como negativo dominan las relaciones de poder. La clave es crear un clima de seguridad en la que la persona se sienta aceptada y comprendida. El clima favorable para el desarrollo efectivo y positivo da la sensación de confianza, creencia en la relevancia de lo que se aprende y proporciona interacciones regulares con los compañeros y profesores (Moreno Madrigal y otros, 2011). El grado de éxito y satisfacción del alumnado puede servir como indicador de la gestión eficaz del docente en el aula. El clima del aula indudablemente tiene influencia en el logro tanto de distintos objetivos académicos como de desarrollo personal (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). En el contexto de la pedagogía rogeriana, es imprescindible crear ambientes facilitadores del aprendizaje (Sevilla Godfnez, 2009). No obstante, estos ambientes no deben estar desprovistos de ingredientes comunes de cotidianidad o realidad llena de competencia y de

diferencias. Consideramos que hay que dar preferencia a la sinceridad y no a la falsa sensación de concordancia. El ambiente facilitador significa permitir las emociones genuinas y todo el espectro de estados emocionales. En su trabajo profesional, Rogers (1961) descubrió que cuanto más genuino era en la relación, más útil le resultaba. Esto impone que uno debe ser consciente de sus propios sentimientos para presentar su actitud verdadera hacia fuera.

Un profesor perspicaz sabe que cada alumno tiene su tipo y nivel de motivación e interés. Tendrá en mente que el aprendizaje ocurre en un contexto agradable y asociado con la experiencia. Un conocimiento nuevo se produce cuando se despierta sorpresa, lo que termina en una apertura mental. Si un alumno está asustado en un ambiente hostil, no aprende, sino que está pensando en cómo escapar, cómo salir de ahí. Es importante acentuar la importancia de crear un ambiente seguro en el que el error es una oportunidad para generar el aprendizaje. Transmitiendo las emociones positivas, el profesor asume el papel del co-creador de un clima positivo y motivador. “Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar” (Cornejo y Redondo, 2001:17). Además, para cerrar el círculo, diversos estudios han señalado que existe una relación directa entre un clima escolar positivo, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Moreno Madrigal y otros, 2011).

Al comportamiento auténtico lo caracterizan las capacidades como la genuinidad, la simplicidad y la espontaneidad. Además, la autenticidad presupone que identifiquemos abiertamente cualquier situación junto con nuestros alumnos. Resulta beneficioso decir claramente el motivo de los actos. Si el docente expresa y confirma sus emociones, los estudiantes reaccionan positivamente. Un ejemplo: la profesora se disculpó por sentirse frustrada. Y tan pronto como lo hizo, normalizó la vulnerabilidad y creó un entorno seguro para todos. Los alumnos respondieron con las palabras “no se preocupe, está todo bien”, lo que llevó a la transformación de la atmósfera. En continuación, hablaremos más del comportamiento auténtico del docente que influye en la atmósfera en el aula.

3.1. LA ACTITUD DEL DOCENTE RELACIONADA CON EL CLIMA

La actitud del profesor mediatiza las situaciones interpersonales que se establecen en el aula, y lo hace mediante un proceso activo y dinámico que funciona de manera cíclica, como un mecanismo de acción y reacción (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). De esta manera, la actuación del profesor genera ciertas respuestas en los alumnos, y viceversa. Según el *modelo interaccionista*², la conducta personal está determinada tanto por variables personales como por variables situacionales, pero sobre todo por la interacción entre ambos tipos de factores. Las complejas asociaciones entre personas y situaciones definen la conducta como un efecto y consecuencia de un proceso continuo de interacción multidireccional o de *feedback* entre el individuo y las situaciones en que él se encuentra (Lewin, 1965, en Cornejo y Redondo, 2001). Los comportamientos que los docentes y los estudiantes adoptan determinan cómo se desarrollará la relación socioemocional.

Podría ser malinterpretado que la actitud auténtica supone únicamente aplaudir los logros del estudiante, sin embargo, guiado por los principios socioeducativos, el profesor propone la crítica constructiva. Afirmando la capacidad del estudiante de resolver sus propios problemas y respetar sus decisiones y posturas respecto al asunto, el profesor manifiesta el comportamiento auténtico. El docente debe ser consciente de la diversidad de formas con las que el alumnado se enfrenta al proceso educativo. Cada alumno muestra ciertos estilos y tendencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje y el profesor debe mostrar interés por estas preferencias. Tal actitud y comportamiento le asegurará que el alumnado le preste atención y que aporte al trabajo de clase. De acuerdo con la dedicación al trabajo, los alumnos descubren la motivación intrínseca que les anima a participar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, el entusiasmo sincero que el profesor expresa incita a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

² Este modelo fue desarrollado por Kurt Lewin y posteriormente por Murray en la década de los 30.

Existe cierta correlación entre el éxito del alumno y las habilidades verbales del profesor (Šimić Šašić y Sorić, 2010). La habilidad docente de comunicar las ideas de forma más clara, estructurada y convincente tiene un impacto positivo en el proceso educativo. Las situaciones comunicativas pueden considerarse positivas o negativas, pero también podemos dividir las genuinas y fingidas. En este estudio proponemos distinguir las situaciones particulares de interacción por la congruencia que contienen. Por un lado existe la interacción que manifiesta postura positiva, como la cooperación y la valoración positiva de sí mismo y de los demás, y por otro lado, las situaciones comunicativas que revelan los valores negativos, como la toma de decisiones inmediatas, la dificultad para asumir los propios errores o la competitividad excesiva. Mostrarse de forma auténtica es lo que crea el clima abierto y participativo. Por consiguiente, “se aboga por un profesional reflexivo y autocrítico, capaz de valorar colaborativamente sus actuaciones y mejorar aquellas dimensiones menos ajustadas respecto a las finalidades previstas” (Palomero Fernández, 2009:41). Un joven puede, pero no tiene que entender una explicación lógica. No obstante, sin duda registrará intuitivamente un tono emocional. Es decir, en la infancia los niños leen el estado emocional de los padres y lo hacen por intuición. Luego, la lógica y la razón se desarrollan. Si la actuación de los docentes se caracteriza por cierta tensión, inseguridad notable o agresividad en situaciones particulares de interacción, el alumno no será completamente receptivo al aprendizaje. No es extraño encontrar en la clase a un docente gritando a sus alumnos para exigirles que dejen de gritar. Tal docente ha perdido el control de la clase. Es similar el caso en el que el profesor adopta una actitud muy rigurosa amenazando con exámenes y pruebas continuas. Las estrategias de gestión disciplinar que usa indican que no posee competencias profesionales fuertes. El trabajo docente, entre otros, incluye dos procesos opuestos: la evaluación y la calificación. Mientras “la calificación queda acotada a un momento puntual del desarrollo” (Palomero Fernández, 2009:100), la evaluación presupone valoración a largo plazo del conocimiento aprendido. El profesor debe proporcionar una retroalimentación con regularidad para respetar el proceso de aprendizaje por el que pasa el estudiante. Para tener la idea sobre su progreso y mantener su motivación, la retroalimentación diaria es imprescindible.

Las actitudes como son la confianza y la seguridad se demuestran ante los alumnos mucho mejor a través de la comunicación no verbal que verbal. Según la posición del profesor –de pie o

sentado, frente a la clase, moviéndose por la clase– podemos entender la postura y las intenciones que defiende. Además, podemos discernir la intención genuina de una forzada. Cuando uno muestra el interés genuino, se inclina hacia otra persona. Con el objetivo de apoyar al alumno, el profesor puede utilizar una inclinación ligera de cabeza o imitar el gesto de pillar la idea que el alumno está exponiendo con una inclinación hacia delante más acentuada. Para evitar situaciones prolongadas de vergüenza o ridículo, el docente deja tiempo al alumno para pensar, proporcionando pistas o repitiendo la pregunta. Sin embargo, la mayor parte de la comunicación incita al intercambio de miradas entre alumnos y entre éstos y el profesor (Palomero Fernández, 2009). El profesor muestra interés si distribuye la atención y la mirada por toda la clase. La cuestión de proximidad o el uso del cuerpo en el espacio son de mayor importancia en el ámbito escolar, porque puede estar relacionada con los resultados escolares positivos. La dimensión afectiva³ se manifiesta mediante la percepción física y psicológica de la proximidad en el aula. La proximidad o cercanía implica el lenguaje corporal y no verbal. Por ejemplo, si el profesor se sienta junto a un alumno en el banco para explicarle detalladamente el trabajo escolar, rompe el distanciamiento espacial y psicológico que inevitablemente existe entre él y el alumnado. En el contexto de la autenticidad, a la proximidad la podemos observar bajo la perspectiva de establecer los límites en la relación. “Límites que por tanto van a ser auténticos, porque se encuentran basados en sus limitaciones como persona humana, tanto a nivel personal como profesional” (Esquivias, 2016). El profesor debe poner límites al comportamiento –suyo o del alumno– asumiendo la actitud de cortesía y respeto. Dicha actitud se expresa tanto de forma verbal como no verbal de forma afectuosa, no amenazante o intimidante.

Como el próximo rasgo relacionado con la dinámica en el aula, pasamos al éxito escolar que es resultado del proceso de adquisición de conocimientos.

3.2. EL CLIMA DEL AULA Y EL ÉXITO ESCOLAR

La escuela desempeña un papel importante porque “el aula constituye el primer contexto de participación democrática y educación en la ciudadanía” (Palomero Fernández, 2009:99). Los

³ La afectividad se refiere a una forma peculiar de percibir la realidad. La percepción del individuo está formada por una red de motivaciones, actitudes, valores, creencias, factores de personalidad, etc.

docentes procuran enseñar y transmitir las competencias sociales a gente joven teniendo como función prioritaria el bienestar interpersonal y personal. La vida social y las relaciones que el profesor y los alumnos establecen en el aula se convierten en temas de interés y forman parte de su proceso formativo. La adquisición de conocimientos tiene un gran efecto en la formación del alumnado, tanto en la dimensión académica como en la personal. La percepción que tienen los alumnos de sus relaciones interpersonales con los profesores tiene mucho impacto en ellos. Tanto los profesores como el alumnado se benefician de las experiencias compartidas en la clase. Apoyando la atmósfera cooperativa donde las ideas, y las experiencias sobre todo, se escuchan, (re)consideran y desarrollan, cada participante de esta reunión creativa se beneficiará y alcanzará sus objetivos al mismo tiempo que el resto de sus compañeros. Esta situación permite a todos reflexionar desde la experiencia, que es el factor de importancia, según Rogers (1961).

En el contexto de las interacciones que se producen en el aula existe el flujo de significados, valores, actitudes, relaciones y conflictos que modulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesor puede usar una micro-situación en el aula para aclarar y educar acerca de los factores interpersonales y socio-ambientales. De ahí que “(...) los docentes, deben asumir la responsabilidad de orientar las claves relacionales entre los estudiantes como una vía para prevenir e intervenir el maltrato entre iguales, favorecer unas relaciones personales saludables y equilibradas entre ellos y así, mejorar el clima de convivencia escolar” (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006:8). El propósito del profesor es que sus alumnos aprendan a aprender y que aprendan a identificar los modelos de comportamiento útiles. La adopción de esta disposición se vuelve más complicada cuando el profesor se enfrenta a un grupo que tiene dificultades para aprender o poco interés. “Varía de un alumno a otro el grado en el que lo aprendido resulta significativo, funcionalmente relevante y transferible a otras situaciones de aprendizaje y uso de la lengua” (Centro Virtual Cervantes, 2018). El profesor guía a los alumnos a través del proceso de aprendizaje y desarrollo socioemocional. Cada individuo aprende cuando está listo, porque los procesos mentales tienen su propio tiempo de desarrollo y cada situación de aprendizaje es única. La sincera preocupación por los estudiantes hace que ellos se sienten seguros para decir con toda libertad lo que tienen en la mente. Explicando las prioridades –por

qué algunas cosas son más importantes que otras en un momento— se llega a un acuerdo mutuo y las dos partes estarán satisfechas.

En el clima del pensamiento crítico y autónomo en la selección de la información, el alumnado desarrolla la reflexión metacognitiva acerca de las experiencias y vivencias. Cuando la capacidad de conciencia funciona de manera libre y completa, añade Rogers (1961), descubrimos que tenemos un ser humano cuyo comportamiento equilibrado, realista y de alta autoestima le hace capaz de lograr su potencial. Una persona naturalmente alegre y satisfecha es una persona que goza de libertad psicológica y tiende a convertirse en un individuo que funciona más plenamente, y que puede vivir con cada uno de sus sentimientos y reacciones (Sevilla Godínez, 2009). La tendencia a un funcionamiento pleno debería ser el objetivo que el docente busca para su estudiante. El objetivo último de la educación debería ser, en las palabras de un alumno, *¿dónde puedo preguntar, si no aquí?*

Muchos autores han desarrollado el tema del papel docente en el aula. El enfoque de la enseñanza, la dinámica en la clase o la comunicación eficaz son algunas dimensiones que llamaron su interés. A continuación, exponemos los resultados de las investigaciones previas sobre la relación entre el manejo de la clase, las relaciones interpersonales y el clima del aula.

4. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE EL PAPEL DEL DOCENTE Y EL CLIMA EN EL AULA

Analizar los procesos interpersonales dentro de una clase y su interrelación es uno de los principales enfoques para estudiar el clima social escolar. Al análisis del clima escolar percibido por los alumnos se unieron Cornejo y Redondo (2001). El objetivo de su estudio descriptivo y exploratorio fue describir la percepción que tienen los alumnos del clima escolar. Sus participantes fueron alumnos de la enseñanza media de cuatro centros de diferentes comunas de la Provincia de Santiago, Chile. Para explorar las variables con las cuales se pudiera asociar la percepción del clima escolar, recogieron información tal como los datos generales de caracterización de los jóvenes, la opinión de los jóvenes respecto a diferentes ámbitos de su vivencia escolar, la percepción de las condiciones de participación en el centro de enseñanza y la actitud hacia la participación. Según los resultados de la investigación, los alumnos que tenían una mejor valoración del clima escolar eran aquellos cuya motivación principal para atender la clase era aprender y, a su vez, los que percibían mejores condiciones de participación. Por otro lado, los alumnos que tenían una valoración del clima escolar significativamente peor eran aquellos que sentían que debían cambiar mucho su forma de ser o se sentían incómodos y atendían la clase porque era una obligación. Los autores concluyeron que las relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuyen al mejoramiento del clima escolar, más que la mejora del nivel instruccional por parte de los profesores. Además, a mayor participación, mejor percepción del clima escolar por parte de los alumnos.

En relación con el tema de las relaciones sociales, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) en su estudio de caso investigaron las percepciones del docente y los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales en el aula y su relación con el clima de convivencia que se desarrolla. Además, añadieron el factor de la actuación del docente que influye en el desarrollo del clima organizando y conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta investigación,

que adopta una perspectiva interpretativa, se llevó a cabo en aula de una institución pública de Educación Básica y Media Diversificada y Profesional, mediante la observación participante, una entrevista individual con la docente del aula seleccionada para el estudio y una entrevista grupal, para lo cual se seleccionaron seis estudiantes como informantes. Según las observaciones, el manejo de la clase por parte de la profesora era caracterizado por los comportamientos violentos y agresivos, porque la docente asume posiciones tradicionales en relación con su autoridad para controlar los procesos. Tal actitud no contribuyó al establecimiento de relaciones interpersonales armoniosas con los estudiantes. La concepción tradicional del concepto de autoridad supone que los alumnos deben ser sumisos y acatar las órdenes que la profesora impone. Por otra parte, los estudiantes percibían las debilidades de la docente y lo demostraban con su comportamiento de dos maneras: en un primer momento no prestaron atención, no obedecieron y en consecuencia adoptaron comportamientos y actitudes que denotaban desinterés y apatía; en un segundo momento, ante la insistencia de la docente, se mostraron sumisos y atendieron sus demandas. De ello se derivó que las relaciones sociales que se establecieron entre la profesora y los alumnos eran tensas. El visible desinterés y malestar en los estudiantes hacía que los estudiantes participaran poco en las actividades que se desarrollaban en el aula. Se concluyó que el clima del aula estudiada se podía caracterizar como cerrada, rígida y no coherente. En este ambiente social no había posibilidades para la participación, la creatividad o la innovación y sana competencia. Se encontró que la docente como organizadora y conductora del clima social y emocional en el aula no mostraba competencias básicas para atender esas funciones; además se mostraba consciente de sus debilidades por lo cual continuamente expresaba su impotencia.

Las características de los docentes y el tipo de comunicación que tenían con su alumnado lo analizaron también Šimić Šašić y Sorić (2010), quienes en su investigación se refirieron al modelo transaccional de Huit (2003) y demostraron que las características individuales del profesor influyeron en unos aspectos de la interacción profesor-alumno. La investigación tuvo lugar en las escuelas secundarias de Croacia y los participantes fueron 123 profesores y profesoras. Mediante las encuestas se recogió información sobre los datos generales como la edad, el género, los años de experiencia como docente y, además, las características de la personalidad, la satisfacción con la profesión docente y la valoración de la interacción docente-alumno. Los

hallazgos presentados condujeron a formular las siguientes interpretaciones en torno a las características de los docentes y su relación con la interacción con el alumnado: (1) cuanto más perciben sus estrategias como efectivas, más utilizan las estrategias activas en la enseñanza y mayores son sus expectativas de alto rendimiento de los estudiantes que enseñan. (2) El apoyo y la enseñanza activa y participativa explican un nivel alto de compromiso y motivación en el alumno. (3) El perfeccionismo, como una de las variables examinadas, demostró ser el único predictor significativo de la interacción caracterizada por el bajo apoyo y el bajo desafío que los profesores proporcionan a sus estudiantes. Los resultados de este estudio sugirieron que cada profesor tenía una forma única de interactuar con los estudiantes, lo que era un reflejo de su personalidad.

Al análisis de la relación entre los rasgos de personalidad del educador y su propio optimismo, esperanza y satisfacción con la vida se unieron Tatalović Vorkapić y Jelić Puhalo (2016). Para llevar a cabo su investigación, se recogió la información de las características de la personalidad mediante la encuesta de los cinco grandes factores. La investigación tuvo lugar en las instituciones preescolares de Croacia y los participantes fueron 339 educadoras (todas de género femenino). La edad media de participantes era 40 años y el tiempo de servicio era de 16 años. Las autoras destacaron la importancia de los rasgos de personalidad de las educadoras e identificaron resultados similares con los estudios previos semejantes. Nos referimos a su investigación para comparar los resultados obtenidos en nuestro estudio.

A continuación, pasamos a la investigación de estudio de caso sobre la relación entre la profesora, las alumnas y el clima del aula. Los estudios mencionados servirán para hacer la comparación y llegar a las conclusiones relevantes.

5. ESTUDIO DE CASO SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA ACTITUD AUTÉNTICA DEL DOCENTE Y LA ATMÓSFERA PRODUCTIVA EN EL AULA

A tenor de la idea que dentro del aula se manifiesta un proceso de aprendizaje mutuo, y partiendo del ya mencionado triángulo de Huit (2003) que incluye el rol del profesor y el estudiante, la atmósfera en clase y el éxito escolar, relacionándolos en un modelo interactivo, el énfasis del estudio está en la influencia que ejercía el docente en el alumno y viceversa. Asimismo, se investiga la relación entre el docente, el estudiante y el clima escolar, es decir la influencia del docente en esos dos factores. Procuramos captar el significado de las relaciones interpersonales a través de los mensajes y metamensajes que intercambian los actores educativos. Para ello se examinarán tanto la dimensión cognitiva – estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores – y el aspecto emocional – en términos de reacciones y sentimientos –, como la dimensión conductual; actuaciones, comportamiento etc. Consideramos necesario plantear la importancia que tienen las concepciones de los profesores de lengua española sobre su propia actuación en el aula. Nos interesa asimismo cómo dichas concepciones influyeron en los pensamientos, intenciones y comportamientos de los alumnos y el efecto que ejercen sobre el clima del aula. De igual manera sería necesario entender el mundo perceptivo del estudiante y su percepción sobre el profesor con respecto a la actitud auténtica.

El enfoque de la investigación es la dinámica de la enseñanza. El profesor como individuo con sus propios rasgos de personalidad pinta su identidad profesional auténtica y adopta un enfoque específico (los métodos que aplica y las normas de comportamiento que cultiva). Se analizarán las percepciones del profesor y los estudiantes acerca de las relaciones interpersonales en un aula de clases y se interpretará su relación con el clima en el aula que se desarrolla. Nos interesan

aquellos aspectos de la enseñanza – los patrones de comportamiento caracterizados por la autenticidad – que han resultado en un clima de clase productivo y agradable.

Este es un estudio de caso descriptivo y exploratorio con respecto a la percepción que tienen el profesor y los estudiantes de la atmósfera productiva en el aula. Nos interesa analizar los procesos interpersonales dentro de una clase, ya que su interrelación es uno de los principales enfoques para estudiar el clima social escolar. Tenemos que considerar las normas sociales de comportamiento que determinan las interacciones interpersonales que aluden a las pautas de interpretación y actuación que cada miembro recibe y acepta para intervenir en el grupo. Para el propósito de esta investigación, se aplica el Modelo teórico de los cinco grandes factores de la personalidad, que se usa con mayor frecuencia en la psicología contemporánea.

5.1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos específicos del estudio son aproximarse a las actitudes y comportamientos que adopta el profesor en su ámbito profesional y establecer si la percepción de las relaciones interpersonales se asocia con el ambiente escolar. Se asume que el clima de la clase es una realidad fenomenológica socialmente construida y, como tal, es cambiante según el liderazgo que el docente ejerza. Puesto que el objetivo de este estudio se centra en la interrelación de los elementos sociales en la clase, el enfoque de la investigación es cualitativo y se desarrolla mediante un estudio de caso.

Las hipótesis de este trabajo son las siguientes:

1. La actitud auténtica del profesor se refleja en el estilo de enseñanza.
2. Los rasgos de personalidad del profesor determinaron el tipo de comunicación con los estudiantes.
3. El estilo de gestión o liderazgo del aula influye en la creación de un ambiente agradable y productivo.

5.2. METODOLOGÍA Y RECOGIDA DE DATOS

Metodológicamente la investigación posee un diseño cualitativo (o etnográfico), porque la meta principal consiste en captar el punto de vista, las motivaciones, intenciones y expectativas que los actores educativos otorgan a sus propias acciones sociales y al entorno sociocultural que los rodea. Este método de investigación está marcado por una amplia gama de técnicas empleadas en la recogida y análisis de datos. La recogida de datos incluye: cuestionario, entrevistas semiestructuradas grupales e individual y observaciones participantes. El contexto institucional en el que se desarrollaba el estudio es una escuela de idiomas de Zagreb, Croacia, en la que se enseña el español como lengua extranjera. El estudio incluye dos grupos de clase distintos según los niveles del MCER: nivel independiente, B2 y nivel competente, C2. Nos interesa observar algunas características personales de la profesora como la edad, la educación, el tiempo de servicio y algunas características de la productividad laboral (el rendimiento) – la forma de enseñar, la implementación del currículum, el mantenimiento de la disciplina, la dinámica del aula, las experiencias pasadas y presentes. En cuanto a los estudiantes encuestados, examinaremos la edad, el género, las experiencias pasadas y presentes, la percepción de los patrones de comportamiento de los docentes así como los propios, el apoyo social de la docente, el ambiente, la seguridad y la motivación. También se analizarán dos medidas objetivas: una evaluación de la asignatura y la duración del aprendizaje del idioma.

La investigación consiste de la observación participante en el aula que se realizó durante el primer lapso del año escolar 2016-2017, y supone varias visitas consecutivas en el aula de clases, con la finalidad de observar lo que allí acontece cotidianamente para así revelar las rutinas implícitas que sustentan la praxis de la docente y la actuación de los alumnos dentro del ambiente físico del aula. Mediante la entrevista individual con la docente del aula seleccionada y las entrevistas grupales, para las cuales se seleccionaron seis estudiantes – dos informantes de la

clase del nivel independiente, B2 y cuatro alumnas de la clase del nivel competente, C2 – como informantes (tres entrevistas de una hora cada una), hemos recolectado las reflexiones y las percepciones que estos actores escolares tienen sobre la conducta de la docente, la interacción entre la docente y los alumnos y el clima del aula. Para seleccionar la escuela y el aula donde realizar el estudio, prevaleció el criterio de la disposición del docente y los estudiantes de participar en las entrevistas.

Descripción de los informantes

La muestra elegida para este estudio empírico consta de la docente del aula de ELE en la escuela de idiomas seleccionada que tiene cerca de 45 años, un nivel de educación superior y más de 20 años de experiencia en la enseñanza de la lengua española (incluso un año en el extranjero). Las alumnas – todas eran sujetos femeninos –, proceden de diferentes ámbitos de la vida y tienen distintas áreas de interés. También son de diferentes edades. La media de edad es de 27 años. Con el número de 6 informantes nos hacía tener una muestra que podríamos considerar como representativa para los fines que buscábamos. Además, debido a que la particularidad de las escuelas de idioma eran los grupos pequeños de alumnos (en nuestro caso, tres aprendizas en el grupo del nivel independiente, B2, y cuatro aprendizas en el grupo del nivel competente, C2), 6 alumnas fueron suficiente a juicio del investigador. Es importante mencionar que en esta escuela de idiomas los grupos que se forman por lo general cursan varios años consecutivos, lo que es un factor importante que influye en la dinámica de grupo y el clima del aula. Todas las alumnas confirman que el idioma les gusta mucho y que empezaron a aprenderlo voluntariamente ya en escuela secundaria. Tres estudiantes llevan aprendiendo el español ya 13 años. Todas las estudiantes expresaron el deseo de conocer mejor la lengua y la cultura que tanto les interesa y, además, destacan como su objetivo el deseo de ser hablantes competentes. La evaluación por parte de la profesora se define a lo largo del año escolar y se basa en la participación activa en la clase. La evaluación final se llevó a cabo con un examen escrito al final del año. Las notas del examen están alrededor de 4 o mejor.

Instrumentos y materiales

Para este estudio se ha usado un cuestionario y entrevistas anónimas y voluntarias que podemos dividir en tres apartados. A la profesora participante se le pidió que describiera su propia personalidad usando para ello el test IPIP de personalidad que está basado en lo que en el ámbito de la psicología de la personalidad se conoce como el Modelo de los cinco grandes. Tras décadas de investigación, hay un acuerdo generalizado en la ciencia psicológica de que la personalidad se puede resumir en cinco rasgos que definen la personalidad humana y que explican las diferencias individuales. Los grandes factores son la extraversión, la amabilidad/cordialidad, la responsabilidad, la apertura a la experiencia y la estabilidad emocional. Cada una de las dimensiones está constituida por un conjunto de rasgos de personalidad más específicos. Por ejemplo, la extroversión incluye cualidades concretas como la sociabilidad o el optimismo. El rasgo de la amabilidad o cordialidad es el grado en que la persona se muestra respetuosa y tolerante. La responsabilidad se refiere a una capacidad de concentración que tiene la persona; es decir, presenta a un individuo organizado que termina sus tareas y que piensa antes de tomar una decisión. La apertura a la experiencia define en qué grado la persona tiende a buscar nuevas experiencias personales y concibe de una manera creativa su futuro. El factor de la estabilidad emocional muestra en qué grado una persona afronta sin problema las situaciones complicadas de la vida. Las dimensiones del Modelo de los cinco grandes factores fueron medidas por el *50-Item Lexical Big-Five Factor Markers for Self-Report*⁴. El cuestionario consta de 50 partículas en las cuales los encuestados evalúan su acuerdo con las afirmaciones en una escala Likert de 1 (nada de acuerdo) a 5 (total acuerdo) puntos.

Las entrevistas sirvieron para profundizar en el tema e investigar la relación entre la práctica de la docente y las reflexiones de las alumnas. Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, las preguntas se han formulado con mucho detalle, ya que se quería: redactarlas de manera personal para que así lo sea también la respuesta obtenida. Se partió de la premisa de que, por ejemplo, de la pregunta “¿En tu opinión, cuál es la importancia de la autonomía?” probablemente se

⁴ El cuestionario original “The 50-item IPIP inventory measuring the Big-Five factor markers” diseñado en el año 1992 por Goldberg, L. R. fue traducido por Mlačić, B. y Milas, G.

obtendrían respuestas socialmente deseables, pero que eso no era decisivo. Lo que importaba es qué palabras dice la profesora y cómo las utiliza, y si la percepción de la profesora y la opinión de las alumnas coinciden. Llevamos a cabo tres entrevistas, una con la profesora y dos entrevistas grupales con las estudiantes. Realizadas de modo semiestructurado, las entrevistas seguían la dirección deseada, pero, por otro lado, los informantes tenían la oportunidad para expresarse más libremente y profundizar en algunos temas. Las preguntas se dividían en diferentes apartados: (1) identidad e integridad, (2) comunicación y afecto, (3) autoridad y manejo de la clase, (4) la dinámica del grupo y el ambiente en la clase. Las observaciones participantes confirmaron los datos que nos proporcionaron nuestros informantes.

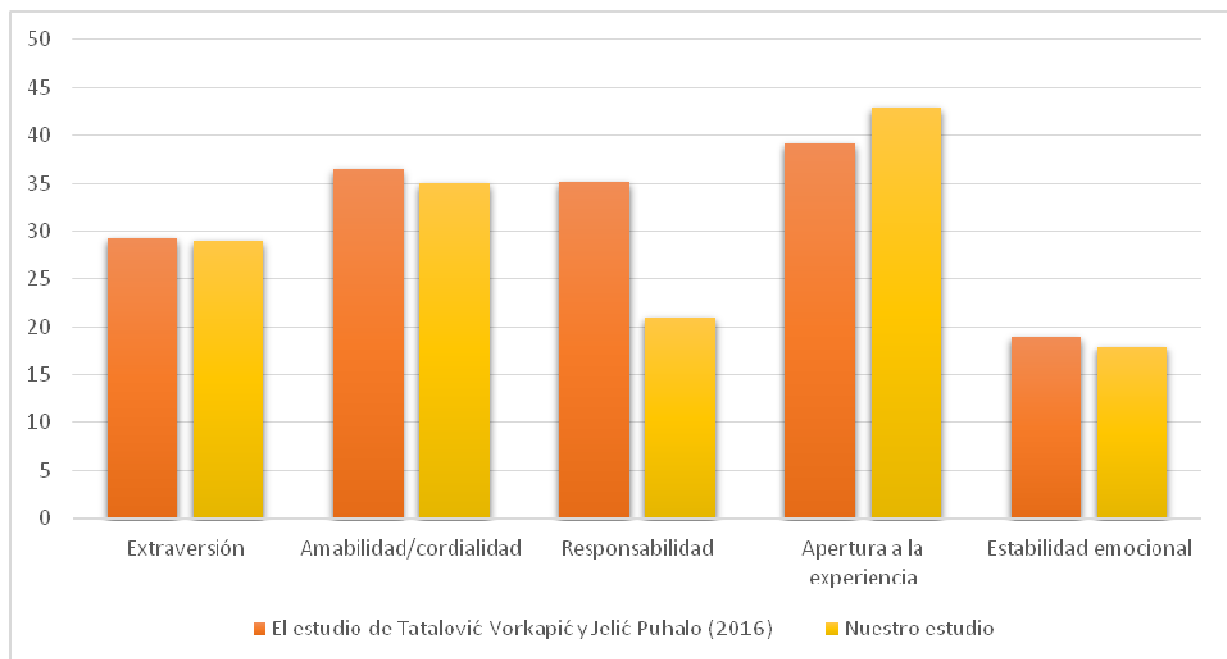
5.3. RESULTADOS

En esta sección se analizan e interpretan las categorías derivadas de la información obtenida en el cuestionario y las entrevistas, así como de las observaciones realizadas en el aula. Con el fin de alcanzar nuestros objetivos generales, presentamos nuestros resultados agrupados en función de los objetivos fundamentales que establecimos sobre la influencia de los patrones del comportamiento auténticos en la identidad docente, la comunicación y el afecto, la autoridad y el manejo de la clase, la dinámica del grupo y el ambiente en la clase. Nos interesa encontrar los patrones del comportamiento auténticos y examinarlos en el contexto de clase. Para ello se analizaron e interpretaron los datos sobre la dimensión cognitiva y el aspecto emocional y conductual de la docente obtenidos a través del test de personalidad, la entrevista y la conversación en vivo.

5.3.1. LA IDENTIDAD DOCENTE

En este apartado se describirá la identidad profesional de la docente, vista a través de las cualidades socio-afectivas y los valores morales como son la sinceridad, la transparencia, el esfuerzo personal y compromiso por el trabajo y cultivación del aprendizaje continuo y la autonomía. Pidiendo la profesora participante que realizara el test IPIP de personalidad basado en la teoría de la personalidad de los cinco grandes factores, pretendemos evaluar su nivel en estas dimensiones. Los resultados obtenidos están sujetos a la interpretación, porque el sitio IPIP no contiene manuales o guías de interpretación para explicar cómo interpretar las escalas específicas⁵.

⁵ Por lo tanto, nos referimos a los resultados de la investigación de Tatalović Vorkapić y Jelić Puhalo (2016). Se obtuvieron altos niveles de los factores de la extraversión (M=29.26), la amabilidad/cordialidad (M=36.48), la responsabilidad (M=35.17) y la apertura a la experiencia (M=39.14). Se establecieron bajos niveles de la estabilidad emocional (M=18.95).



1. Los resultados del test IPIP de personalidad

Como se puede ver en el gráfico 1., se establecieron altos niveles de la extraversión ($S=29$), la amabilidad/cordialidad ($S=35$) y, sobre todo, de la apertura a la experiencia ($S=43$). Por otro lado, obtuvimos bajos niveles del rasgo de la responsabilidad ($S=21$) y la estabilidad emocional ($S=18$). El factor de la apertura a la experiencia más alto en comparación con el resultado del estudio de Tatalović Vorkapić y Jelić Puhalo (2016) reflejaba la actuación de la docente en el sentido de la aceptación de las nuevas situaciones/los desafíos sociales como, por ejemplo, la participación en esta investigación. El valor bajo en la escala de la responsabilidad, a diferencia del alto nivel obtenido en la investigación de Tatalović Vorkapić y Jelić Puhalo (2016), podría justificarse con el hecho de que las partículas en el cuestionario bajo este rasgo tocaban el tema del orden y la planificación que – como descubrimos posteriormente en la entrevista – no era el punto fuerte de la profesora informante.

A tenor de la entrevista con la docente, la sinceridad se manifestó claramente cuando la docente mostraba sorpresa afirmando que hace mucho tiempo no había reflexionado tan profundamente sobre el proceso de enseñanza. La cualidad de la transparencia se reflejó cuando tratábamos de averiguar si los conocimientos, creencias y actitudes podrían estar vinculados a la forma en la que la profesora actúa en el aula. *“Por supuesto que voy a organizar el discurso o dirigir la actividad según mis propios valores, pero no puedo dejar que mis valores o actitudes [interrumpan] el flujo de la conversación; así que, tengo que dejar el espacio.”* La profesora era consciente de sus propias creencias y actitudes y, por esto, quería dejar el espacio para que los alumnos internalizaran sus experiencias por sí mismos y no quería interferir demasiado. Observamos que la docente no ocultaba su perspectiva del mundo y si, en una discusión, surgió algún tema sensible, tenía una actitud positiva sobre el tema (en la opinión de la profesora), *“lo diré si creo que debería ser dicho. No voy a imponer mis puntos de vista, pero no dejaré que simplemente pase al olvido”*, lo que es un rasgo del comportamiento auténtico.

La profesora reconoció la importancia del componente socio-afectivo para el crecimiento y el desarrollo personal estudiantil. Dijo en varios contextos que la escuela era una institución educativa, pero ella no podía (y no quería) imponer nada. Sin embargo, si la docente notó que alguien tenía actitudes negativas hacia la religión, la raza o la nacionalidad, comentó: *“intentaré hablar con él y con otros y, finalmente, encontrar una solución común que creo que es mejor”*. Ella consideró que era importante que el alumno al menos oyera y notara que existían otras personas, sus amigos, que pensaban de manera diferente.

La profesionalidad dentro de la enseñanza del idioma se manifestaba en la forma de guiar y dirigir a las aprendizas. En las palabras de la docente: *“abrir sus puertas para que entren por ellas, pero que, luego, salgan por mías”*. Esto significa proporcionar a las alumnas la información y dirección adecuada y en momento adecuado. La actitud auténtica de la profesora se reflejaba en la capacidad de establecer al mismo tiempo la libertad de los pensamientos y la conducta de las aprendizas. La docente ponía límites en el sentido de los temas que evitaba, porque *“no sé cómo*

reaccionaría”; no obstante, no detendría al alumno si este empezaba a hablar sobre algún tema particular.

Las competencias, experiencias, esfuerzo personal y compromiso por el trabajo se manifestaron en la actuación de la docente en cuanto al aprendizaje continuo. Aprender a través de webinarios para docentes y viajar a los países de habla hispana sin duda mejoró el desempeño de la docente con más de 20 años de experiencia, lo que se refleja en el rendimiento de las estudiantes.

La docente tiene un sistema sólido y congruente de valores, actitudes y creencias, como lo confirmó la estudiante: *“Creo que sé cuáles son sus puntos de vista sobre la religión o política, pero es bastante diplomática.”* Manifestando tal actuación, el mensaje que la profesora intentaba transmitir era claro y creíble, como lo confirmó una de las informantes: *“Confías en ella; tanto en el sentido profesional, como en un tipo de amistad. Ella muestra varios caminos a seguir para el aprendizaje efectivo, lo que es bueno para uno que está construyendo el conocimiento. De esta manera, nosotros como alumnos, fortalecemos la confianza y seguridad en sí mismo.”* Adoptando esta actitud, la docente creyó un entorno adecuado para cultivar el aprendizaje continuo del alumno y los aprendizajes funcionales que definieron el desarrollo formal y personal del alumnado. Además, las alumnas informantes también reconocieron la honestidad de la docente porque ella les decía cuando no estaba segura de algo y que iba a verificar la información.

La integridad de una persona se reconoce cuando al discutir dice que no sabía o que nunca había oído hablar de un término, como es el caso con nuestra profesora informante. De esta manera, la profesora realizaba la función de mediador que va a presentarle la información y le daba a la estudiante la opción de aceptar y adoptar la información, lo que suponía ser auténtico en la profesión docente. La actitud profesional docente significa también ser capaz de poner límites, y así, la docente mantenía su integridad y cultivaba el desarrollo de la personalidad de sus alumnos. Durante el proceso del aprendizaje, las aprendizas no se sentían angustiadas o amenazadas, sino libres de expresarse siempre y cuando no pusieran en peligro a los demás.

5.3.2. LA COMUNICACIÓN Y EL AFECTO

La segunda pregunta trataba sobre el comportamiento interactivo que como el rasgo de la autenticidad docente lleve aparejado una dimensión empática y de consideración hacia el otro. A la pregunta cuál competencia era crucial en el trabajo docente, la profesora informante puso las habilidades de comunicación en primer lugar. En su opinión, era más importante que el conocimiento del idioma, porque la comunicación eficaz sirve para crear un ambiente productivo. El alto nivel del factor de la extroversión que obtuvimos en el test IPIP de la personalidad podría relacionarse con la sociabilidad evidente de la docente. Lo conveniente era que los grupos de clase se organizaran en grupos pequeños y que se conocieran desde hace mucho tiempo. Es cierto que al principio de sus reuniones la profesora y los aprendices tenían que conformar su conducta a tenor de las normas sociales; la profesora tenía cuidado con lo que va a decir, es decir, era más cautelosa en sus interacciones con las personas que aún no conocía lo suficiente bien. Con el paso del tiempo, descubría qué tipo de persona eran sus alumnos y se adaptaba a cada uno de ellos con el fin de enseñar eficazmente la materia. Con unos podía enseñar y corregir los errores bromeando “*con buena intención*”, y con otros, que no toleraban el humor sarcástico, les enseñaba de manera más seria y concreta. Observamos que la docente examinaba y escuchaba atentamente la actuación del alumnado para poder adaptarse a sus necesidades. Es interesante que la docente nunca había oído del término de la escucha activa, sin embargo, nos proporcionó su definición: “*Yo diría que la escucha activa significa que uno está escuchando con comprensión y con la capacidad de continuar con la escucha, para convertirla en una conversación y retroalimentación.*”

La docente consideró necesario dirigir y estimular las emociones positivas para facilitar los aprendizajes en educación. “*Creo que la emoción que acompaña a todas las acciones en la clase constituye el aspecto importante*”. La profesora, de acuerdo con la situación que se presentaba en la clase, “*se desnudaba a sí misma*”. Si existía tensión, “*trato de canalizar las emociones para favorecer el proceso de aprendizaje*”. La docente procuraba dedicarse a las aprendizas y dejar de lado sus propios acontecimientos desagradables, “*creo que tengo la experiencia suficiente para*

poder dirigir los pensamientos a la enseñanza". Por otro lado, dijo: *"intento distanciarme emocionalmente si quiero transmitir una idea"*, porque el propósito fue que los alumnos debatieran y reaccionaran ante el tema propuesta, concluyó la profesora y añadió que a veces sí estaba enojada cuando los alumnos no cumplían con una tarea importante y estaba dispuesta a comunicar tal sentimiento de manera transparente, *"ellos lo aceptan bien; tal vez porque usualmente me contengo"*. Como un modo de confirmación de la actuación específica que la docente adoptó, los resultados del estudio de Šimić Šašić y Sorić (2010) sugirieron que cada profesor tenía una forma única de interactuar con los alumnos, lo que era un reflejo de su personalidad.

La empatía consiste de la actitud de escucha activa que nuestra informante, sin duda, adoptó en el proceso enseñanza-aprendizaje. *"En nuestra primera reunión te presentaste a ti mismo, y la manera en la que la profesora escuchaba era "quiero saber todo". Se dedica a sus alumnos y está interesada en lo que tienes que decir. Tal dedicación le hace una persona extraordinaria."* De esta manera la profesora podía recoger con exactitud los significados personales que su alumno experimentaba en un momento dado. Además, se ha observado que la profesora inicia cada clase preguntando *"¿Cómo están?"*, lo que hace a los alumnos sentirse apreciados. *"La profesora nos conoce desde hace mucho tiempo, así que sabe cómo acercarse a cada una de nosotras."* Observamos que la alumna reconoce el esfuerzo de la profesora por entender y leer a sus alumnos. La importancia del estado psicológico fue evidente: *"Siempre se da cuenta si algo mal le sucede a alguien. Entonces, si la estudiante se siente avergonzada y no quiere compartir la situación delante de todos, la profesora habla en privado con ella."* Esta reacción por parte de la docente fue el resultado de una perspicaz observación del comportamiento interactivo. *"Desde la primera reunión, nos pregunta si entendemos lo que está enseñando, y si no entendemos, ella lo explica, una y otra vez"*, como confirmó la alumna añadiendo que en cada tarea la docente implementa un poco de humor, por lo que *"quieres hacer la tarea; es divertido y relajante"*.

A tenor del aspecto afectivo que se manifiesta también mediante el lenguaje corporal, observamos – y la docente afirmó – que no prefería el contacto físico; es decir, no le gustaba dar

la mano o abrazos cuando saludaba a los alumnos (o la investigadora de este estudio). No obstante, según la opinión de la profesora, fue consciente de que la mayoría de las personas eran más táctiles que ella, por lo que siempre respondía a la mano extendida o al abrazo para no poner a los aprendientes en una situación incómoda. Por otro lado, no se veía incómoda cuando se acercaba al aprendiente para explicarle un trabajo escolar rompiendo así el distanciamiento espacial y psicológico. Además, observamos que la profesora estaba de pie toda la clase porque *“los participantes son más activos de esa manera”*. La docente concedía importancia al estado emocional e intentaba discernir discretamente de qué se trataba para ayudar si puede y, al menos, generar emociones positivas. Cuanto más se conectaba con sus alumnos, observando, notando y comunicándose, más podría apoyarlos y ayudarlos a progresar. Lo mismo destacó la docente como el objetivo de la enseñanza: cumplir las expectativas de los aprendices, es decir, transferir sus conocimientos y permitir que el aprendiz sea independiente.

5.3.3. LA AUTORIDAD Y EL MANEJO DE LA CLASE

La tercera cuestión reflexionaba sobre la construcción de la autoridad que implica el respeto y la confianza. El alto nivel de la amabilidad o cordialidad que se establecieron en el test IPIP de la personalidad estaba de acuerdo con la conducta respetuosa y tolerante de la profesora informante. Nos llamó la atención el bajo nivel de responsabilidad en el test IPIP de personalidad. Hay que destacar que la docente comentó brevemente las preguntas que tocaban el tema de la limpieza y el buen plan de los deberes diarios – los factores que entran bajo el rasgo de la responsabilidad –, concluyendo que esto no era su punto fuerte. Sin embargo, las observaciones de las alumnas y de la investigadora sobre la planificación de la clase eran positivas. El plan de clase seguía una secuencia lógica y, además, la docente procuraba incorporar el material didáctico auténtico y actual e intentaba incluir cualquier conversación informal en la actividad que había preparado para la clase.

La docente consideró que la autoridad se construía mediante la confianza mutua: *“puede ser que hubiera construido mi autoridad de tal manera que ellos notaron que les daba lo que vinieron a*

buscar". A la pregunta cómo infundía la confianza, la profesora no pudo dar una respuesta concreta porque dijo que no tenía "*estrategias diseñadas para eso*"; simplemente trataba de crear un clima de aceptación en el grupo para que los estudiantes se relajaran y adoptaran mejor los nuevos conocimientos. Según las palabras de la docente informante, ella no dudaba nunca en hablar sobre sí misma y también dejaba a los alumnos que preguntaban lo que quisieran, para que no sintieran que la profesora es la que hacía las preguntas y ellos solamente respondían. Además, al repasar el contenido, no daba la solución de inmediato, sino proporcionaba una pista en dónde buscar la información. En su opinión, la competencia docente implicaba la responsabilidad para proporcionar a los alumnos el conocimiento que venían a buscar. En este sentido, tuvo el plan y programa elaborados que seguía en la clase y no permitía muchas digresiones a menos que encajaran en el tema. También intentamos averiguar si estaba presente el sentimiento de confianza, aceptación y comprensión del otro en el aula y la docente confirmó que las clases que da son "*más como un grupo de apoyo*" o, como las estudiantes describen las clases: "*la terapia*", "*el zen*", "*el alimento para el alma*".

Como un modo de confirmación que sí estaba presente el sentimiento de confianza en la clase, la estudiante dijo: "*Nos da una sensación de seguridad y crees en ella por completo*" y, por consiguiente, el proceso de aprendizaje se convierte en una experiencia agradable. Por meses (o años) la profesora y las alumnas construían la comprensión mutua, por lo que la estudiante "*no quiere ofenderla*" en sentido de decir o hacer algo inapropiado. Según las opiniones de las aprendizas, se reconocía el respeto que la docente mostraba hacia ellas, por lo que las estudiantes también respetaban a la docente. La sensación de ser respetados procedió de la actitud que la docente promovía y que la alumna describe como: "*Aquí todos somos iguales*".

Comparando los resultados de nuestro estudio con los resultados del estudio de Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006), observamos que cuando la profesora tomaba el papel de guía y no trataba de controlar los procesos de enseñanza-aprendizaje, los alumnos mostraban un visible interés y un comportamiento participativo y de aprecio. Por otro lado, la característica de las escuelas de idiomas es que los estudiantes en la mayoría de los casos quieren estar en la

clase y tienen una motivación intrínseca para sentarse en el banco y escuchar a la profesora. Según nuestra observación, no hacía falta mantener una disciplina particular tanto en el caso de las aprendizas adultas como en el caso de una adolescente informante. En caso de desobediencia, la docente mencionó las estrategias que incluían la solicitud de solidaridad o el desinterés por la conducta del alumno en tanto sea posible.

5.3.4. LA DINÁMICA DEL GRUPO Y EL AMBIENTE EN LA CLASE

La cuarta pregunta quería poner en evidencia la posible relación que existe entre la dinámica interna que se da en el aula y los resultados educativos de los alumnos. El alto nivel del rasgo de la apertura a la experiencia que obtuvimos en el test IPIP de la personalidad podría relacionarse con la tendencia de la docente a buscar nuevas experiencias personales; es decir, no retirarse de los retos sociales y, asimismo, plantear los retos y oportunidades educativos a los alumnos, buscando siempre una manera creativa de enfrentar diferentes situaciones escolares. En cuanto a la estrategia de enseñanza, la docente intentaba entrenar a los aprendientes en la lengua española y crear un ambiente relajado. De ahí que la profesora realizó la función de mediador que presentaba la información de forma curiosa e interesante, provocando su sorpresa genuina. Lo hace a la manera que llamó “tirar los huesos”, lo que significa que casualmente decía o escribía en la pizarra una frase provocativa en algún sentido para que los aprendientes reaccionaran y se sintieran motivados. A veces, repetía la mitad de sus oraciones y luego decía correctamente toda la oración, lo que los alumnos aceptaron muy bien, según su opinión.

Respecto a la responsabilidad como cualidad personal en el contexto del proceso de aprendizaje, la docente sostuvo que tanto los alumnos como los profesores son responsables del conocimiento adquirido, y “*si no quieren hacer la tarea, no lo harán. No voy a presionar a nadie*”. Según lo determinó la profesora, el objetivo didáctico era satisfacer las diferentes expectativas de los aprendientes que, en principio, era la posibilidad de comunicarse con los extranjeros. En este sentido, el apoyo de la autonomía era imprescindible. Manifestando su actitud auténtica, la profesora informante afirmó la capacidad del alumno de resolver la tarea propuesta y respetó su

decisión basada en la experiencia, fomentando así su desarrollo social y emocional. El apoyo en el proceso educativo “*no significa imponer una actividad, sino responder a la necesidad en un momento dado*”, concluyó la docente. Si comparamos los resultados de este estudio con los resultados del estudio de Šimić Šašić y Sorić (2010), era notable que el apoyo y la enseñanza participativa explicaban un nivel alto de compromiso y motivación en las aprendizas.

Nuestro estudio ha intentado averiguar qué agente escolar influye más en el clima del aula – el profesor y/o los alumnos. La docente consideró que todos juntos son responsables de crear el ambiente positivo en la clase, de manera que ella podía solamente iniciar todas aquellas conductas que reflejaban pensamientos y emociones positivas, pero no dependía de ella si estas conductas iban a permanecer. “*Trato de estar siempre de buen humor y amable con ellos. Soy sarcástica por naturaleza, pero hago la burla con buena intención.*” El objetivo era crear el clima de la clase productivo y agradable, lo que no era posible siempre: “*De vez en cuando se reúne un grupo de personas no compatibles conmigo ni entre ellos y, por consiguiente, se siente la tensión*”. En este escenario, la docente intentaba crear un ambiente positivo enseñando con el entusiasmo y los sentimientos acentuados, no obstante, si su intento no resultaba un éxito, lo dejaría ir algo que dijeron o hicieron sin provocación innecesaria.

En cuanto al tema del resultado educativo, las alumnas confirmaron que la preparación de un examen no tomaba mucho tiempo y lo suficiente era escuchar lo que enseñaba la profesora en las clases, debido a que “*volvemos a repasar los temas que hemos trabajado. Cada clase repasamos el mismo tema, pero de una forma diferente*”. Incluso las notas bastante altas confirman el sentido de la satisfacción el resultado exitoso escolar de las alumnas informantes. Además, les gustaba si la profesora les proporcionaba la información y orientación aparte del manual. Como conoció bien sus gustos, podía fácilmente recomendar a cada estudiante material actual de su interés (libros, películas, etc.) y de esta manera motivaba, alentaba y orientaba a las aprendizas en el proceso de aprendizaje. A la pregunta qué era lo más importante con lo que un aprendiz tenía que salir del aula, la docente afirmó que la clase debía dar muy buena sensación al salir, porque esto era la motivación para seguir estudiar con mucho ánimo, y el comentario de la aprendiz lo

confirmó: *“A veces incluso cuando estoy cansada, voy a la clase porque la atmósfera es positiva y relajante”*.

Los resultados de nuestro estudio sobre las condiciones de participación y la percepción del ambiente en el aula coincidieron con los resultados de la investigación realizada por Cornejo y Redondo (2001), según la cual los alumnos que tenían una mejor valoración de la atmósfera eran aquellos cuya motivación principal para atender la clase era aprender y que se sentían cómodos. De estos resultados provino la conclusión que las relaciones interpersonales de mayor cercanía y humor contribuían a la mejor percepción de la atmósfera de la clase por parte de los alumnos.

5.3.5. LA ACTUACIÓN AUTÉNTICA DE LA DOCENTE

La comunicación, la aceptación de los desafíos y las nuevas situaciones – la apertura en general – son factores particulares de la profesión docente y la actuación auténtica, lo que justifica el valor obtenido en la escala de la apertura a la experiencia muy alto. Después de la apertura, se obtuvieron valores muy altos en las escalas de la extraversión y la amabilidad/cordialidad, lo que es positivo ya que estos son los rasgos deseables en el perfil de personalidad del docente e identidad auténtica.

El resultado sorprendente era bajo nivel del rasgo de la responsabilidad. Por otro lado, es interesante que según de los resultados de la investigación realizada por Šimić Šašić y Sorić (2010), el perfeccionismo demostró ser el único predictor significativo de la interacción caracterizada por el bajo apoyo y el bajo desafío que los profesores proporcionan a sus alumnos. El rasgo del perfeccionismo es caracterizado, entre otros, por un sentimiento de la responsabilidad. Si la docente muestra poco o nada del perfeccionismo, las exigencias que propone a los alumnos no son muchas, por lo que el alumnado no se siente bajo presión. Adoptando este punto de vista, ya no es sorprendente el bajo nivel del factor de la responsabilidad. A tenor de la actitud auténtica, la profesora se representó como la facilitadora

del aprendizaje y asumió la responsabilidad del que desempeña el papel de guiador en la clase. Se ganó la confianza de los aprendientes por sus capacidades docentes. La docente sentía una actitud positiva y de aceptación hacia las aprendizas, por lo que ellos manifiesten el comportamiento recíproco; por ejemplo, se sentían libres de preguntar cómo estaba ella. Observamos que los aprendientes expresaron sus actitudes y opiniones libremente, sobre todo cuando pasaron mucho tiempo juntas.

Un valor muy bajo se obtuvo también en la escala de la estabilidad emocional, lo que es comprensible dado que, en el trabajo docente, las emociones negativas, estrés y cambios de humor solo pueden sabotear el trabajo, perturbar las relaciones e influir negativamente en los alumnos. De los resultados obtenidos del cuestionario concluimos que la docente de esta investigación era comunicativa, accesible, amable, flexible, dispuesta a ayudar a los demás, persistente y abierta a la cooperación y adquisición de nuevos conocimientos y experiencias.

En cuanto al aspecto de la proximidad, la docente confirmó no preferir el contacto físico; sin embargo, esta actitud no disminuyó la importancia que la docente daba a las relaciones sociales con el alumnado. Además, según nuestras observaciones, las alumnas no notaron la falta de la afectividad por parte de la profesora. Hay que destacar que el hecho de que la docente estaba de pie durante la clase no tiene nada que ver con la necesidad de imponer la autoridad. A diferencia de la investigación realizada por Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006), la profesora se mostró consciente tanto de sus puntos fuertes como débiles.

5.4. DISCUSIÓN

Analizado el cuestionario y vistos los resultados obtenidos, las actitudes y comportamientos que adopta la docente en su ámbito profesional muestran los rasgos de la autenticidad como las describe Rogers (1961). Las características de la autenticidad de la profesora se manifiestan en el uso de la escucha activa, en la comprensión y el acepto de las sugerencias y los momentos de la expresión subjetiva de las aprendizas. Los resultados indican que los rasgos de personalidad, como, por ejemplo, el tipo de humor, determinan el tipo de comunicación con los estudiantes, lo que es un aspecto concreto que forma una particular dinámica en el aula, según el modelo teórico de Huit (2003). Sin embargo, existen varios otros factores que contribuyen al éxito educativo y la docente es consciente que no tiene bajo control cada uno de estos factores y así las alumnas tienen que adquirir el sentido de responsabilidad por su propia cuenta. Por otro lado, algunos elementos influyen unos a otros; por ejemplo, los aportes del docente que alimentan la mejora del aprendizaje como el uso de humor, las propuestas de las estrategias de aprendizaje etc. Asimismo, cuando la docente expresa y confirma sus emociones, los estudiantes reaccionan positivamente.

Es significativo que incluso las entrevistas estuvieran llenas de buen humor, sobre todo las entrevistas con las estudiantes en las que prevalecían las risas cuando se tocaba el tema del manejo de la clase y la atmósfera en el aula. Al analizar los discursos de las aprendizas entrevistadas, es evidente que las percepciones de las alumnas coincidían en la mayoría de los casos con lo que la docente decía; es decir, la percepción de la docente sobre las relaciones sociales que establece con el alumnado corresponde a la percepción de las estudiantes y con lo que se ha observado en las clases. La dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje nos muestra que el alumno puede intuitivamente reconocer la sinceridad del profesor y, por consiguiente, está presente el sentimiento de confianza, aceptación y comprensión del otro en el aula, contexto que le permite al alumno expresarse plenamente.

Analizados los resultados obtenidos, llegamos a respuestas relevantes de las preguntas sobre la relación entre los patrones de comportamiento caracterizados por la autenticidad y el ambiente productivo. Los resultados confirmaron que mostrarse de forma auténtica es lo que crea un clima de clase abierto y participativo. Nuestro estudio señala que tanto la docente como las alumnas son responsables del éxito escolar, de manera que tratan a crear juntos un clima psicológico adecuado en el aula para que el aprendizaje sea más eficaz. La docente entrena a las aprendizas en la lengua española y crea un ambiente relajado con resultado exitoso, porque ya se ha construido previamente una relación a base de respeto y confianza. Además, el resultado exitoso se manifiesta en el hecho de que la docente sigue enseñar y aprender hace años con los mismos alumnos que ya tienen un nivel alto de español. A pesar de cumplir su primer objetivo personal a poder comunicarse en la lengua extranjera, el alumnado no desiste de seguir con las clases. Suponemos que la actitud auténtica de la profesora es la razón por la que las aprendizas encontraron la motivación para seguir yendo a clase.

Al analizar el discurso de la docente entrevistada, la profesora manifiesta también una actitud auténtica tratando de inyectar en el alumnado la curiosidad y así fomentar su capacidad y predisposición para aprender, de ahí que estimula el aprendizaje autónomo de las aprendizas. Al crear el clima de apoyo a la autonomía, las estudiantes se vuelven más responsables y capaz de adaptarse a los retos y así son más cooperativos y creativos al realizar una tarea o conducir una discusión. La sensación de satisfacción crece, igual que la motivación y con ello el éxito escolar, lo que se ha visto en la sensación de confianza y seguridad en las actuaciones y palabras de la docente. Las estudiantes se sienten seguros y libres de hacer preguntas o pedir aclaraciones sabiendo que la profesora les ofrecerá múltiples maneras de enfrentar las diversas situaciones en su vida escolar.

Para concluir este apartado, dejamos unas palabras de la profesora: *“Aspiro a ser mi misma en la clase. Esto lo que digo que siempre trato de estar de buena voluntad, no es que actúe de ser de buen humor. Cuando cierro la puerta de la clase, me encuentro en el oasis. Me gusta estar en el aula y, a menudo, dejo la escuela en mejor estado del en el que vine”*. Los resultados confirman

que la actuación de la docente parece auténtica, porque asume la responsabilidad de los procesos educativos que ocurren en la clase y es consciente que su actitud y estado de ánimo se reflejan en el comportamiento del alumnado. Se acerca cuidadosamente a las alumnas teniendo en cuenta la manera de comunicarse y expresarse en el aula, adaptándose a las características individuales de las estudiantes. Como un modo de confirmación positiva de tal conducta adoptada y un sentimiento de la satisfacción compartido, las aprendientes expresan el deseo de juntarse con las compañeras de la escuela y la profesora y tienen la sensación de estar en “una reunión relajante” cuando asisten la clase.

6. CONCLUSIONES

Al permitir una actitud auténtica, el docente abre la puerta a una comunicación eficaz con los alumnos y, por consiguiente, establece y mantiene relaciones fuertes con el alumnado. La autenticidad implica ganarse la confianza y seguridad de los estudiantes creando así un ambiente agradable y una atmósfera productiva en el aula. Las características de la autenticidad se manifiestan en el uso de la escucha activa, en la comprensión y el aceto de las sugerencias y las expresiones subjetivas. El profesor auténtico conoce la influencia de su propia actuación al comportamiento del estudiante y es consciente de las necesidades del alumnado.

Nuestro estudio de enfoque cualitativo y una muestra pequeña de encuestadas y su perspectiva del ambiente de la clase y la valoración de la interacción profesor-alumno se inclina por puntuar que la actitud auténtica, en los términos de Rogers (1961), influye en la creación de las interacciones agradables y un ambiente productivo en el aula. Partiendo de las ideas teóricas de Rogers sobre la autenticidad, si uno quiere actuar eficazmente en un ambiente natural de la lengua extranjera que están aprendiendo, la autonomía es imprescindible. De igual manera queremos señalar que nuestro estudio refleja la idea que el docente debe ser consciente de la diversidad de formas con las que el alumnado se enfrenta al proceso educativo. Cada alumno muestra ciertos estilos y tendencias en cuanto a las estrategias de aprendizaje y el profesor debe mostrar interés por estas preferencias.

La investigación se centró en la interrelación de los elementos sociales en la clase dentro del marco del modelo transaccional del proceso de enseñanza-aprendizaje de W. Huit (2003); de ahí que el objetivo que queríamos conseguir era establecer si la percepción de las relaciones interpersonales se asocia con el ambiente escolar y éxito escolar. Los comportamientos de la docente y el alumnado mediatizan las relaciones interpersonales que se establecen en el aula a

través de un proceso activo y dinámico; es decir, la actuación de la docente genera ciertas respuestas en los estudiantes y viceversa. Además, la valoración – positiva en este caso – sobre el clima de la clase por parte de las aprendizas puede vincularse con su alta motivación y altos resultados educativos. A tenor de los hallazgos presentados, concluimos que el clima favorable para el éxito escolar y el desarrollo en el plano socioemocional positivo da sensación de confianza, proporciona interacciones regulares y eficaces con la docente y ofrece el aprendizaje basado en los retos.

Nuestro estudio se inclina por puntuar la comunicación eficaz que el docente auténtico debería establecer con sus alumnos, con base en su competencia emocional. El profesor se gana la confianza y el respeto mediante la sinceridad y la transparencia de sus actos y emociones, por lo que no hace falta por la disciplina y el manejo de la clase rígido. Para facilitar el aprendizaje del español como lengua extranjera y preparar al estudiante para comunicarse y actuar de manera autónoma en un área de habla extranjera, el docente auténtico tiene el papel de guiador en el proceso de enseñanza. Como la consecuencia, el clima del aula es abierto, coherente y relajado que conduce a alta motivación del alumnado para querer seguir yendo a las clases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aguilar, M. (2017), “Relaciones basadas en la autenticidad: la revolución silenciosa de Rogers”, *Yorokobu | Take a walk on the slow side*, [fecha de consulta 25 mayo 2018]. Disponible en <https://www.yorokobu.es/carl-rogers>
2. Barceló, T. (2012), “Las actitudes básicas rogerianas en la entrevista de relación de ayuda“, *Miscelánea Comillas*, Vol. 70, núm. 136, pp. 123-160
3. Becerra Peña, S. (2006), “Cómo podemos intervenir para fortalecer el clima educativo en tiempos de innovación”, *Estudios Pedagógicos*, XXXII (2), pp. 47-71
4. Celis, A. (2006), “Congruencia, integridad y transparencia. El legado de Carl Rogers”, *Polis* [En línea], 15, [fecha de consulta 25 mayo 2018]. Disponible en <http://polis.revues.org/4857>
5. Centro Virtual Cervantes (CVC), (1997-2019), “El Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español”, Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
6. Cornejo, R. y Redondo, J. (2001), “El clima escolar percibido por alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana”, *Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, pp. 11-52.
7. Esquivias, A. (2016), “La autenticidad en la relación docente”, *Autoeducación Digital | Artículos sobre la educación en el Perú*. [fecha de consulta 23 mayo 2018]. Disponible en <https://saravia.wordpress.com/2016/12/22/la-autenticidad-en-la-relacion-docente/>

8. Huitt, W. (2003), “A transactional framework of the teaching/learning process”, *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University [fecha de consulta 2 enero 2019]. Disponible en <http://www.edpsycinteractive.org/materials/tchlrmmd.html>
9. Ibáñez S., N. (2002), “Las emociones en el aula”, *Estudios Pedagógicos*, núm. 28, pp. 31-45 [fecha de consulta 15 septiembre 2018]. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002
10. Marques, R. (2008). “Profesores muy motivados: Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente”, Narcea, S. A. de Ediciones. Madrid
11. Martín Peris, E. (2009), “El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias”, *Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua, marcoELE. ISSN 1885-2211*, núm. 8, pp. 167-180
12. McIlrath, D. y Huitt, W. (1995). “The teaching-learning process: A discussion of models”, *Educational Psychology Interactive*, Valdosta, GA: Valdosta State University [fecha de consulta 2 enero 2019], Disponible en <http://www.edpsycinteractive.org/papers/modeltch.html>
13. Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006), “El clima de relaciones interpersonales en el aula”, *REVISTA*, Vol. XXVII, núm. 2, diciembre de 2006, pp. 1-19
14. Moreno Madrigal, C. y otros. (2011), “Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 14, núm. 3.

15. Palomero Fernández, P. (2009), “Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista”. En: Palomero Fernández, P. (2009) “La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), pp. 145-153
16. Rogers, C. R. (1961), “On Becoming a Person: A Therapist’s View of Psychotherapy”. Houghton Mifflin Company, Boston
17. Sevilla Godínez, H. (2009), “La docencia y el enfoque centrado en la persona”. Centro de Documentación sobre Educación. *Fronteras Educativas | ITESO* [fecha de consulta 31 mayo 2018]. Disponible en <http://blogs.iteso.mx/fronteraseducativas/>
18. Šimić Šašić, S. y Sorić, I. (2010), “Pridonose li osobne karakteristike nastavnika vrsti interakcije koju ostvaruju sa svojim učenicima”, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, Vol.19, núm. 6 (110), pp. 973-994
19. Tatalović Vorkapić, S. y Jelić Puhalo, J. (2016). „Povezanost osobina ličnosti, nade, optimizma i zadovoljstva životom odgojitelja predškolske djece“, *Napredak* 157 (1-2) 205-220 (2016)

APÉNDICES

“La encuesta psicológica de cinco grandes factores”

Disponible en: <https://ipip.ori.org/Croatian50-itemBigFiveFactorMarkers-Self-Report.htm>