

“Se me dan mal los idiomas”

Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras

Irene SÁNCHEZ CARRÓN
IES Norba Caesarina de Cáceres (Coord. Sección Bilingüe)
sanchezcarronirene@gmail.com

Recibido: enero 2012

Aceptado: diciembre 2012

RESUMEN

El Enfoque Comunicativo es un método de enseñanza de lenguas que exige la interacción social como modo de aprendizaje. Sin embargo, no siempre ha tenido en cuenta las diferencias psicológicas de cada individuo a la hora de organizar y diseñar las actividades. En todo caso se ha dado por supuesto que todo el mundo debía adaptarse a este modelo de enseñanza. El presente estudio analiza algunos problemas que pueden surgir entre individuos con baja autoestima, alto nivel de ansiedad, introvertidos y remisos a correr riesgos cuando la interacción social se prima frente a cualquier otra actividad en el aula.

Palabras clave: Enfoque Comunicativo. Autoestima. Ansiedad. Introversión. Asunción de riesgos.

“I’m bad at languages” Psychological aspects that may have some influence in foreign languages acquisition

ABSTRACT

The Communicative Approach is a language teaching method that involves social interaction as a way of learning. However, this approach has not always considered the learners’ individual psychological differences when organizing and designing activities. Actually, it has been taken for granted that students had to adapt to this way of teaching. This article tries to analyse some problems that can arise among people with low self-esteem, high levels of anxiety, introversion and unwillingness to take risks, when learning through social interaction is preferred to any other classroom activity.

Keywords: Communicative Approach. Self-esteem. Anxiety. Introversion. Risk taking

« Les langues, c’est pas pour moi ! » Aspects psychologiques qui peuvent avoir une influence dans l’acquisition des langues étrangères

RÉSUMÉ

L’approche communicative est une méthode d’enseignement des langues qui exige l’interaction sociale pour l’apprentissage. Mais il n’a pas toujours pris en compte les différences psychologiques de l’individu quand il s’agit de l’organisation et la conception des

activités. En tout cas cette méthode a toujours considéré que tout le monde a dû s’adapter à ce modèle de l’enseignement. Ce document tente d’analyser certains problèmes qui peuvent survenir entre les individus à faible estime de soi, des niveaux élevés d’anxiété, de l’introversion et la réticence à prendre des risques, quand l’interaction sociale est considérée comme une priorité dans la classe.

Mots-clé: Approche Communicative. L’estime de soi. Anxiété. Introversion. La prise de risque.

SUMARIO: 0. Introducción. 1. “Se me dan mal los idiomas”. La falta de autoestima. 2. La ansiedad en la clase de idiomas. 3. La extroversión y la introversión. 4. La asunción de riesgos.

0. INTRODUCCIÓN

De los conocimientos humanos, la psicología es uno de los campos que más tarde se han desarrollado, porque, como apunta Scovel (1998: 3), el ser humano ha investigado antes las galaxias que su propia mente y su comportamiento. Una situación paralela se ha dado en el interés de la metodología de enseñanza de idiomas por los aspectos psicológicos. Sólo después de haber centrado la atención en los más variados elementos, se han vuelto los ojos hacia las peculiaridades del verdadero protagonista: el alumno. Como señala Sánchez Pérez, “la enseñanza de lenguas ha sido una disciplina estrechamente ligada a los avatares de los estudios lingüísticos y relativamente ajena a los especialistas en pedagogía o en psicología del aprendizaje” (1997: 188), lo que explica algunas carencias detectables en la historia de la enseñanza de idiomas.

Actualmente se acepta que los rasgos psicológicos pueden favorecer u obstaculizar el aprendizaje. La adquisición de un idioma no escapa a esta consideración, más aún si se utiliza como método el Enfoque Comunicativo, que en todo momento pone a prueba la personalidad de los participantes al exigirles la interacción social como sistema de aprendizaje. Así, Williams y Burden señalan que el aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias “debido principalmente al carácter social de dicha empresa y a que el lenguaje pertenece a toda la esencia social de la persona, es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas” (1999: 123).

Palacios Martínez (2002: 146-147) resume en un cuadro las siguientes dimensiones de la personalidad que la investigación ha considerado relevantes para el aprendizaje de idiomas: extroversión / introversión, capacidad para asumir riesgos, tolerancia con la ambigüedad, empatía (como capacidad para ponerse en la situación del otro), autoestima e inhibición. En el presente artículo analizaremos los aspectos que consideramos más destacados y más susceptibles de ser modificados con actuaciones por parte del profesor.

Es evidente que en una clase de idiomas que se quiera participativa no sólo debemos organizar contenidos lingüísticos, sino que debemos estar pendientes de los aspectos psicológicos y de motivación de los alumnos. Dicho de otra manera: por

muy bien que organicemos los aspectos lingüísticos de nuestras enseñanzas, de nada servirá si los alumnos no quieren o no pueden participar por problemas de ansiedad o de falta de seguridad en sí mismos.

Parece ser que la falta de autoestima, que está en la base de muchos de nuestros comportamientos negativos, influye directamente en el sentimiento de muchos alumnos de todas las edades sobre su “falta de aptitudes” para aprender una segunda lengua. ¿Pero de dónde procede este complejo? Es posible que el aprendizaje académico de los idiomas —malas experiencias, suspensos, ejercicios muy competitivos, prohibición absoluta del uso de la L1— haya tenido mucho que ver con ello. El simple hecho de ser conscientes del problema puede ayudarnos a organizar nuestras enseñanzas de otra manera, incluyendo una “dimensión afectiva” —parafraseando el título de la obra de Jane Arnold (1999)— en el diseño y selección de actividades que intenten respetar los ritmos, los estilos y también, por qué no decirlo, los sentimientos de los alumnos.

A pesar de su importancia, las diferencias individuales han sido un factor secundario en la investigación metodológica. En la bibliografía de los ochenta, si se mencionaban las diferencias individuales era para referirse de pasada a los distintos estilos de aprender. Así, por ejemplo, Sánchez Pérez (1982: 105), al hablar de las *características del discente*, señala que en la clase encontramos alumnos más capacitados para la creatividad, a otros con un pensamiento más lógico o con mayor capacidad para organizar el pensamiento. Según el autor, estas diferencias deben tenerse en cuenta “para ajustar nuestras expectativas, nuestra programación y la definición de nuestras técnicas y estrategias” (1982: 114). Sin embargo, estos aspectos han ido cobrando importancia y se han ido definiendo con mayor precisión. García Santa-Cecilia (2000: 34), al abordar el análisis de necesidades, llega a un nivel de concreción que revela que el tema ha sido considerado más en profundidad. El autor, al hablar de las *necesidades objetivas y subjetivas* del alumno, habla de variables afectivas y cognitivas como la motivación, la personalidad, los deseos, las expectativas los estilos de aprendizaje.

La inclusión de estas ideas no es casual, sino que indica un cambio de pensamiento con respecto a lo que se considera importante para el aprendizaje. El cambio de perspectiva procede en muchos casos de la atención a alumnos con dificultades de aprendizaje o del trabajo con la población inmigrante. En los protocolos de acogida y en los materiales de español como lengua extranjera destinados a este alumnado es frecuente encontrar la mención a los aspectos afectivos y psicológicos. Estos aspectos aparecen ya incluso en los diseños curriculares de la asignatura y están teniendo su reflejo práctico en el acercamiento a las técnicas de la llamada Enseñanza Humanística. García Armendáriz y otros., en su diseño curricular para alumnos inmigrantes, se refieren a las *técnicas humanísticas* y explican que éstas “se basan en la idea de que para poder explicar lo que se opina sobre un tema, se necesitan palabras y estructuras gramaticales, pero también hay que tener en cuenta y experimentar los sentimientos y opiniones de uno mismo” (2003: 97). Al abordar

la problemática de este sector del alumnado, muchos docentes constatan que las variables psicológicas y afectivas son importantes y, por extensión, que estas variables afectan también al resto de los alumnos.

Podemos concluir, pues, que la visión de la enseñanza y el aprendizaje se ha enriquecido y se sigue enriqueciendo enormemente gracias a la atención a la diversidad de colectivos como los inmigrantes y los alumnos con dificultades. Cada actuación puntual encaminada a apoyar pedagógicamente a estos colectivos aporta ideas que pueden servir para revisar nuestros presupuestos sobre qué significa enseñar.

El interés por las diferencias individuales procede de la psicología más que de la metodología de lenguas extranjeras y, por ello, la bibliografía es más abundante en el primer campo de conocimiento. Consideramos que conocer y entender la personalidad y los distintos estilos de aprendizaje puede ayudar al profesor de idiomas a organizar con más eficacia su labor docente. Existen características positivas que pueden ser reforzadas en el aula al igual que se puede ayudar al alumno a salvar los obstáculos provocados por esos rasgos que no favorecen la adquisición de la lengua. Estamos de acuerdo con Williams y Burden en que “rasgos individuales tales como la inteligencia, la aptitud o la ansiedad se pueden tratar de forma más útil como variables dependientes del contexto y susceptibles de cambio” (1997: 99).

Desde esta perspectiva de posible intervención práctica y real en el aula, vamos a dejar a un lado aspectos individuales del alumno que no podemos cambiar y nos vamos a centrar en aquellos que, como profesores, sí podemos considerar modificables: la autoestima, la ansiedad, la introversión frente a la extroversión y la capacidad de asumir riesgos. No vamos a tratar la dependencia e independencia de campo, porque a pesar del interés suscitado por el tema en algunos círculos, en los estudios actuales no se ve tan clara la relación que estos conceptos pueden tener con el aprendizaje de idiomas. La dependencia e independencia de campo son conceptos que provienen del estudio psicológico de los estilos cognitivos y evalúan a través del Test de Figuras Enmascaradas el modo de percibir la realidad que tiene un individuo. Las personas independientes de campo tienden a percibir la realidad de forma analítica y sin dejarse influir por el contexto. Las personas dependientes de campo perciben de manera general y se dejan influir por el entorno. Se considera que los independientes tienen mayor predisposición para las ciencias y las matemáticas, mientras que los dependientes tienden a estudios que tengan que ver con las ciencias sociales y las relaciones personales.

Otro aspecto que trataremos en este capítulo es el de la aptitud para el aprendizaje de idiomas. Los alumnos, sobre todo los adultos, traen a la clase una gran variedad de prejuicios sobre el aprendizaje de segundas lenguas. Estos prejuicios parten de la opinión que los alumnos tienen sobre sus propias habilidades en general o sobre la opinión particular en el caso del aprendizaje de idiomas por los resultados obtenidos en experiencias anteriores. Algunos estudios recogidos por R. Ellis (1994: 477) han demostrado que una mayoría de alumnos considera que ciertas

personas poseen habilidades especiales para la adquisición de segundas lenguas. Esta “habilidad” o aptitud tiende a verse como un todo continuo por parte de los alumnos, que suelen etiquetarse como buenos o malos para la materia. En el presente trabajo abordamos la aptitud como un conjunto de habilidades y estrategias que conviene tomar por separado. El objetivo es que el alumno aprenda a diferenciar los aspectos en los que tiene dificultades de aquellos en los que se desenvuelve con facilidad para que oriente de forma más efectiva su aprendizaje. A pesar de lo difícil que resulta demostrar hipótesis en este terreno, sí parece que ciertos alumnos utilizan de forma natural estrategias que favorecen el aprendizaje. Por otro lado, razones afectivas como la creencia en las propias habilidades y la motivación favorecen en gran medida la adquisición del idioma.

1. “SE ME DAN MAL LOS IDIOMAS”. LA FALTA DE AUTOESTIMA

Dentro de los rasgos de personalidad que presentan los alumnos, es un hecho probado que el nivel de autoestima incide directamente en el aprendizaje. La autoestima del individuo es considerada por Maslow (1963) una necesidad de supervivencia junto a las necesidades fisiológicas básicas como la comida y el sueño, la necesidad de seguridad personal y de intimidad. El autor representa estas necesidades del ser humano en su famosa pirámide, indicando la idea de que existe una jerarquía entre ellas, de manera que hasta que no se ha satisfecho el escalón más bajo no pueden alcanzarse niveles superiores. Maslow organiza las necesidades de la siguiente manera: necesidades de autorrealización (dar lo que uno es capaz, autotcumplimiento); necesidades de autoestima (autovalía, éxito, prestigio); necesidades de aceptación social (afecto, amor, pertenencia y amistad); necesidades de seguridad (seguridad, protección contra el daño) y necesidades fisiológicas (alimentación, agua, aire).

Según esta teoría, las necesidades fisiológicas constituyen el escalón básico que debe estar cubierto para que el ser humano pueda pensar en ocuparse de su seguridad. Cuando el individuo siente cubiertas sus necesidades fisiológicas y se siente seguro, empieza a ocuparse de su aceptación social. Una vez que se considera aceptado por su grupo, el individuo empieza a buscar el prestigio y el éxito. El escalón más alto de la pirámide lo ocupa la autorrealización o deseo de ser útil y crear para los demás.

El lugar que ocupa la autoestima entre las necesidades de supervivencia puede darnos idea de su importancia y del hecho de que si no se satisfacen estas necesidades de supervivencia el desarrollo de la persona se verá limitado y difícilmente podrá alcanzar la autorrealización. Como señalan Williams y Burden, “resultará improbable que los niños que se sientan inseguros o que tengan una baja autoestima puedan prestar toda su atención al aprendizaje en el aula” (1997: 43). Para José Antonio Alcántara (2001), la autoestima influye en el aprendizaje, en el grado de responsabilidad que asume el alumno, en su capacidad creativa, en su autonomía personal y en su capacidad para establecer relaciones sociales satisfactorias. Si el

alumno presenta un déficit de autoestima, todos estos aspectos van a presentar también carencias.

La idea que nos formamos de nosotros mismos se va creando desde el momento en que el individuo comienza a tener conciencia de sí mismo y del lugar que ocupa en el mundo. Los estudios sobre autoconcepto y autoestima inciden en la importancia de los primeros años escolares para la formación de un concepto positivo o negativo de uno mismo. Por tanto, cuando escuchamos a nuestros alumnos el conocido y frecuente lamento de que no son buenos para los idiomas, podemos empezar a adivinar que su éxito académico ha sido limitado en esa área. A la vez, se da el caso de alumnos que no se consideran malos en el aprendizaje de idiomas, cuyos logros pueden ser parecidos a los de los alumnos que se autoevalúan de forma negativa. Su idea positiva depende en este caso del éxito académico anterior. Lo cierto es que estos últimos alumnos suelen mostrar mayor motivación y deseo de participar en las actividades y, a veces, esta autoestima acaba siendo decisiva para alcanzar mejores resultados.

Aunque no se tenga clara la influencia de la autoestima en la consecución de logros, sí parece aceptado que ésta, combinada con otras cualidades, favorece el aprendizaje. Como señalan Williams y Burden, “el mensaje que los profesores de idiomas deben extraer es que es posible que los resultados más positivos provengan de los profesores que orienten sus esfuerzos a la mejora tanto del rendimiento académico como de la autoestima” (1997: 109).

Las exigencias del Enfoque Comunicativo chocan frontalmente con las dificultades de los alumnos con déficit de autoestima al esperar que todo el mundo sea capaz de aprender mediante la interacción con otros compañeros y de crear sus propias muestras de lengua tras haber sido expuesto a un modelo. Si tenemos en cuenta los rasgos de alguien con déficit de autoestima expuestos por Bermúdez (2000: 30-34) —que resumimos— es fácil comprender las enormes dificultades que pueden tener algunos alumnos para llevar a cabo intercambios comunicativos:

- Son muy perfeccionistas: todo debe estar muy bien hecho, de tal manera que la enorme ansiedad que les provoca el resultado les impide concentrarse en el proceso.
- Los pensamientos negativos que genera su mente interfieren y obstaculizan el aprendizaje.
- Tienen un temor excesivo a cometer errores y el mero hecho de dudar les provoca desasosiego.
- No son buenos compañeros de juego, puesto que no disfrutan ni se relajan pensando en la posibilidad de perder.
- Tienen miedo a hablar en público por su gran sentido del ridículo.
- No suelen ser buenos compañeros de grupo, porque no tienen iniciativa ni son entusiastas.
- Muchas veces optan por la pasividad para evitar ser evaluados.

- Son poco creativos y espontáneos.
- Se muestran tímidos y retraídos en las relaciones sociales.
- En el análisis de las situaciones tienden a centrar su atención en los aspectos negativos.

Analizando los rasgos anteriores se comprenden las dificultades de estos alumnos al aprender mediante el Enfoque Comunicativo. En el siguiente cuadro exponemos las demandas del Enfoque Comunicativo y el choque que se produce con alumnos con déficit de autoestima:

Tabla 1.

Enfoque Comunicativo	Déficit de autoestima
-Interacción social	-Timidez, retraimiento.
-Trabajar con vacíos de información	-Necesidad de control y ansiedad ante la duda o el desconocimiento.
-Simulación de situaciones orales	-Miedo a hablar en público. Falta de espontaneidad.
-Importancia de la creatividad	-Falta de creatividad o bloqueo por miedo al ridículo.

Otro de los rasgos que señala Bermúdez (2000: 36-37) es la tendencia al *pensamiento todo o nada* o generalizaciones absolutas. Se trata de realizar una valoración extremista de las situaciones, sin posibilidad de ver pasos o rasgos intermedios entre un extremo y otro. Esto, unido a la tendencia a centrarse en los aspectos negativos, hace que las personas con baja autoestima tiendan a ver de forma totalmente negativa una situación tomando como punto de partida algún suceso aislado o a realizar valoraciones negativas absolutas con poca base real. Es lo que sucede cuando alguien afirma de forma tajante “se me dan mal los idiomas” o “soy nefasto para los idiomas”. Probablemente se refiera a que tiene dificultades en algún aspecto (comprensión auditiva, expresión oral, corrección gramatical) o a que en algún momento ha sido valorado de forma negativa en determinado contexto académico.

Es importante que estos alumnos reflexionen acerca de las distintas destrezas que entran en juego a la hora de aprender la L2 (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, facilidad para la adquisición del léxico, traducción, habilidades comunicativas) para que comprueben que es posible que su actuación y competencia varíen de unas a otras. Asimismo, es importante que estos alumnos entiendan que no hay un solo modo de aprender y que es posible que no hayan sido instruidos respetando su estilo y ritmo de aprendizaje. En este sentido son interesantes las ideas de Robert Sternberg sobre la inteligencia como “el uso apropiado de habilidades y estrategias cognitivas dentro de un contexto”, y no como algo estático que no puede ser modificado, ya que esta visión:

nos permite considerar que las personas pueden llegar a ser más inteligentes y que los centros educativos pueden —y deben— participar en ello. (...) Así nos liberamos de la concepción que asume que los alumnos poseen una cantidad constante de aptitud para los idiomas, y consideramos que cualquiera está capacitado para el éxito si se le ofrece una enseñanza apropiada (en Williams y Burden 1997: 29).

Es la misma idea expresada por Gardner (1995) en su teoría de las Inteligencias Múltiples. Estos estudios instan a abandonar la visión de la inteligencia como algo uniforme e inmutable, sin embargo parece que estas ideas no acaban de asimilarse del todo.

Tener pocas aptitudes para el aprendizaje de idiomas se relaciona también con las teorías de la atribución desarrolladas por Bernard Weiner (véase Williams y Burden, 1997: 112-115), investigador que ha estudiado las razones por las que las personas atribuimos nuestros éxitos y nuestros fracasos. Resumiendo sus resultados, Weiner estableció cuatro conjuntos de atribución: la capacidad (se me da bien, sé hacerlo), el esfuerzo (he trabajado, me he esforzado), la suerte y, por último, el grado de dificultad de la tarea. Es importante ayudar a nuestros alumnos a considerar el aprendizaje de idiomas no como algo inmutable, sino como algo que puede ser modificado y mejorado. Tenemos que hacerles conscientes de los otros grupos de atribución, sobre todo del esfuerzo como arma para cambiar las situaciones. La idea es que los alumnos comiencen a pensar que pueden controlar y cambiar sus dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Para favorecer la autoestima en el aula, Prieto Sánchez y Ballester Martínez (2003: 258) proponen las siguientes pautas generales:

1. Reconocer los éxitos de cada alumno.
2. Mantener altas expectativas para cada alumno.
3. Contar con su opinión en la toma de decisiones sobre reglas, lecciones y evaluación.
4. Usar diversos programas de trabajo cooperativo.

5. Asesorar y apoyar a los alumnos en la identificación de sus puntos fuertes.
6. Reconocer sus cualidades y contribuciones dentro y fuera de clase.
7. Ayudarles a comprender que la reflexión forma parte del proceso de aprendizaje al ofrecer información para trabajar mejor en el futuro.

Entre las actividades que se proponen para mejorar la autoestima en el aula (Alcántara, 2001; Arnold, 1999; Williams y Burden, 1997), destacan las interacciones en parejas o en grupo en las que los alumnos se dicen unos a otros halagos, se reconocen logros, se insiste en las buenas cualidades personales, se expresa agradecimiento, etc.

Con el fin de poner en marcha actividades en las que el trabajo de este tipo ideas estuviera presente, se pusieron en marcha varios blog en el IES Norba Caesarina de Cáceres, centro que cuentan con una Sección Bilingüe de Inglés. Siguiendo las recomendaciones de Richarson (2006) y Balagué y Zayas (2007), con estos blog se pretendía favorecer la comunicación por escrito de los alumnos con la libertad que proporciona una herramienta que además les resulta muy familiar. Como ejemplo de actividad pensada para trabajar la autoestima, mencionamos en primer lugar "Matchmakers" ("Casamenteras" o "Celestinas") propuesta en el Blog de 3º ESO (<http://3esobilingual.blogspot.com/2012/02/matchmakers.html>) para 24 alumnos de este nivel. Se trataba de que, en parejas, los alumnos averiguasen aspectos interesantes y positivos de sus compañeros para exponerlos de forma oral en clase. Además, se les pedía que introdujesen comentarios en la entrada "Matchmakers" explicando por qué consideraban que su compañero o compañera era un "buen partido" o "perfect match". En la actividad los alumnos se elogiaban unos a otros con comentarios de este tipo. De los veinticuatro comentarios, seleccionamos tres como ejemplo:

X is a very special person, she is very sensitive and honest person. She is very good at sports, in the last year she won two medals, a gold medal and a silver medal. X is *a excellent singer, she *singing very, very *good.

X is a special person because she is friendly and a very nice girl. She is really good at swimming. Maria likes music, for example, she likes Maldita Nerea. She is interested in cycling and she likes canoeing too. Also she likes staying with *their family and meeting friends.

I'm going to try to convince you that X is the perfect boy. X is too nice, extroverted, handsome and a great friend too. He is really good at sports. He's a great sportsman and a great student. He plays very good football, volleyball and handball

but he only practices football (I think). In his free time he likes hanging out with his friends, playing football, listening to music and surfing the internet. I hope you liked his description and convinced it. Best regards.

El mismo objetivo nos propusimos en otra actividad de blog con 24 alumnos de 1º de la ESO del mismo centro cacereño. En este caso la entrada se titulaba “An Incredible Family”. Tras leer el argumento en inglés de la película de dibujos animados “The Incredibles”, que todos habían visto, se les pedía que introdujesen comentarios hablando de los miembros de su familia más “increíbles” (<http://1esobilinguálnorba.blogspot.com/2012/01/incredible-family.html>). De los veinte comentarios, seleccionamos tres ejemplos:

in my family *are all amazing but my grandmother is the best for me *is the most incredible of all *that is very good cook, I love *their food *IS very simpaiica and fantactic.

All are amazing, especially my uncles: Pierre and Emil. My uncle Pierre is very funny, and constantly changing dress. My uncle Emil is a pop star in Africa, but we *pordesgracia *be the same as worldwide, is *todoun champion and sings very well VIVA! XD =D. My uncles are *are Super uncles.

My family is amazing but my cousins Samuel and Adrian are fantastic. Samuel is 18 years old and he *live in Badajoz. Samuel is going to get *driver’s licenses. He is a football trainer of *the Adrian’s team. He *practise Boxing too and he will g oto a *spanish championship. My cousin Adrian is 5 years old and he *live in Badajoz. He *play football in the Cerro de Reyes and his couch is Samuel. Adri is very very funny and I *laught a lot with him. He likes singing and dancing and he has got a video in youtube. They are fantastic.

En la interlingua de estos alumnos se observan las vacilaciones propias de un nivel elemental. Siguiendo las recomendaciones de las teorías sobre tratamiento del error (Durán, 2011; Alba Quiñones, 2009), se permite a los alumnos expresarse libremente y se busca otro momento, en clase, para ir puliendo la expresión y practicando los aspectos que presentan dificultades. Con ello, la autoestima del alumno no se ve disminuida por el sentimiento de estar continuamente cometiendo fallos y siendo corregido. El error se interpreta como parte necesaria del proceso de aprendizaje y no como elemento negativo. En los ejemplos seleccionados se observa cómo algunos aprendices no dudan en incluir de forma natural términos de su lengua materna cuando desconocen la palabra en inglés (“simpatica”, “pordesgracia”,

“todoun”). A la vez que se trabajan estos aspectos lingüísticos, se intenta motivar al alumnado con actividades que tienen que ver con su realidad y se intenta educarles en valores como es aprecio y respeto por los demás.

Cada vez son más las voces que se alzan para reclamar la relevancia de los valores en el sistema educativo. Sin duda, potenciar la autoestima es una tarea fundamental que influye decisivamente en todos los aspectos de la relación de cada individuo con los demás. En nuestro caso, como profesores de idiomas, nos interesa que los alumnos venzan aquellas resistencias (timidez, ansiedad, falta de creatividad, retraimiento) para crear un clima en el que surja el deseo de participar en los intercambios comunicativos que proponemos.

2. LA ANSIEDAD EN LA CLASE DE IDIOMAS

No es fácil determinar la importancia que tienen los componentes afectivos en el aprendizaje de idiomas, pero lo que sí parece probado es que la ansiedad puede llegar a bloquear cualquier actuación humana, también el aprendizaje. Basándose en unas investigaciones llevadas a cabo por Ely con estudiantes de español, D.M. Johnson (1992: 36-37) destaca la incidencia negativa del malestar en el deseo de participar en clase. La ansiedad ha sido uno de los aspectos más analizados por la metodología porque es evidente que ciertos alumnos muestran un nerviosismo que puede llegar a paralizarles en algunos ejercicios. Como demuestra R. Ellis (1994: 474-483), la ansiedad de los alumnos aumenta en tres tipos de actividades:

- Aquellas en las que se espera que el alumno se comunique de forma espontánea.
- Las que incluyen la competición como elemento principal.
- En los exámenes.

Otros elementos que se identifican con el nerviosismo son las preguntas directas del profesor delante de la clase y los sentimientos asociados al choque cultural en alumnos que acaban de llegar de otro país en el caso de la inmersión lingüística.

R. Oxford (2000: 77-86) señala los siguientes elementos como aspectos que influyen en la ansiedad en el contexto de la enseñanza de idiomas:

- La autoestima. Como señalan algunas investigaciones, el aprendizaje de idiomas puede ser una amenaza para la autoestima al privar a los alumnos de sus medios habituales de comunicación.
- La tolerancia de la ambigüedad o capacidad de aceptación de situaciones desconcertantes. Los alumnos que no acepten fácilmente situaciones de confusión pueden mostrar ansiedad ante algunos ejercicios típicos de la clase de idiomas. Sin duda, enfrentarse a una nueva lengua va a provocar estas situaciones ambiguas que el alumno debe aprender a aceptar.

- La asunción de riesgos, necesaria también para llevar a cabo la práctica del nuevo idioma. Como señala la autora, es mejor expresarse a pesar de la posibilidad de cometer algunos errores que no correr ningún riesgo o correr riesgos extremos o infundados.
- La competitividad, muy presente en algunas culturas y también en algunos sistemas educativos, es uno de los elementos que más ansiedad puede provocar, aunque se convierta en estímulo para ciertos individuos.
- La ansiedad social o miedo a hablar o actuar en público. Este miedo está relacionado con "personas que se preocupan mucho de la evaluación que los demás hacen de ellas". Según la autora, estas personas tienden a "evitar o abandonar situaciones sociales en las que los demás puedan observarlas de forma negativa" (2000: 82). En la clase de idiomas este miedo se traduce en pasividad, en quedarse callado y hablar sólo si es estrictamente necesario y en la falta de motivación para interactuar con los compañeros.
- La ansiedad ante los exámenes, como una situación en la que se va a realizar una valoración del rendimiento y cualidades personales.
- La identidad y choque cultural, al encontrarse dentro de una nueva comunidad. Los síntomas que se asocian con este tipo de ansiedad son muchos y, en algunos casos, graves. La autora destaca: "regresión emocional, dolencia física, pánico, rabia, abatimiento, autocompasión, falta de seguridad, indecisión, tristeza, alienación, sentimiento de engaño, percepción de personalidad reducida y glorificación de nuestra propia cultura" (2000: 83).
- Las creencias, tanto de alumnos como de profesores sobre sus posibilidades y sus funciones. Así, por ejemplo, algunos profesores necesitan mantener en todo momento el control del aula y para ello pueden llegar a recurrir al autoritarismo. Lo mismo sucede con los profesores que necesitan corregir en todo momento los errores, conduciendo a los alumnos a la ansiedad o a la desmotivación.
- Las actividades y las prácticas de aula. Algunas actividades, como las narraciones orales y las presentaciones delante de la clase han sido identificadas como generadoras de ansiedad. Para otros alumnos los ejercicios que producen más ansiedad son los dictados y las actividades de comprensión oral. Depende de cada alumno y de cómo el profesor presente la actividad.

Junto a las situaciones que acabamos de mencionar, uno de los aspectos que mayor ansiedad puede llegar a crear es la prohibición absoluta del uso de la L1. Sabemos que hace pocos años esta era la práctica habitual en muchas aulas de

idiomas. Cortés Moreno habla del *tabú de la L1* y aboga por el uso sin dogmatismos de la lengua materna, pues considera que “no entender el discurso del profesor, de las grabaciones o de otros compañeros más adelantados llega a crear tal ansiedad en algunos alumnos que puede traducirse en desmotivación” (2000: 29). En este sentido, como resultado de seguir las modas educativas, se han llevado a cabo actuaciones docentes muy poco recomendables y se ha creado en muchos alumnos la sensación de falta de aptitud general para los idiomas. Algunas ideas metodológicas desarrolladas recientemente se apoyan en el uso de la lengua materna como conocimiento previo sobre el que se puede ir poco a poco construyendo el aprendizaje de la lengua extranjera. Estos métodos recurren mucho a la traducción y a la comparación entre las dos lenguas. Aunque no sigamos al pie de la letra esta metodología, sí es posible utilizar algunos ejercicios puntuales en los que no está prohibida la lengua materna.

Otro aspecto que genera ansiedad en el estudiante de idiomas es el cambio súbito y radical de método de enseñanza. No es extraño que se dé esta situación, por cuanto los métodos en la enseñanza de idiomas van cambiando y cada profesor sigue el que le parece más efectivo o, en el peor de los casos, si no hay actualización, el que aprendió cuando estudiaba. Es posible que, al cambiar de profesor, los alumnos cambien radicalmente de sistema de enseñanza. Como docentes, todos hemos percibido en algún momento que ciertos alumnos prefieren la práctica muy controlada, los ejercicios estructurales y la repetición en lugar de las actividades de grupo, la práctica más libre y los ejercicios que demandan una participación más creativa. Al fin y al cabo es muy difícil cambiar de forma de aprender una vez que hemos adquirido el hábito. La actitud del profesor debe ser de respeto en todo momento, sean cuales sean sus convicciones metodológicas. Cuando el profesor perciba que se produce este choque metodológico con los alumnos conviene respetar y aprovechar los hábitos adquiridos al tiempo que se van introduciendo nuevas técnicas poco a poco.

¿Cómo influye la ansiedad en el aprendizaje de idiomas y cómo puede el profesor mejorar el ambiente de aprendizaje? Ciertamente, existen alumnos que se muestran bloqueados por su propio estado de ansiedad y son incapaces de llevar a cabo algunas de las tareas típicas del aula de idiomas, sobre todo las intervenciones orales. Estos casos están relacionados con la timidez, la falta de confianza en las propias posibilidades y las malas experiencias de aprendizaje en el pasado.

Un primer paso para ayudarles es diagnosticar los casos y observar los probables signos que les provoca la ansiedad. R. Oxford (2000: 84-85) destaca algunos comportamientos que delatan que un alumno sufre ansiedad en el aula. Entre otros, la autora cita la falta de interés y participación, y, en el extremo contrario, el estudio y el perfeccionismo exagerados. Algunas acciones físicas como retorcerse, moverse continuamente, tartamudear, mostrar falta de contacto ocular y hostilidad también pueden dejar entrever ansiedad.

Algunas metodologías conocidas como humanísticas han basado parte de sus presupuestos en el objetivo de reducir la ansiedad en el alumno. Así, como señalan Richards y Rodgers (1986:92-98), el conocido como Método de Respuesta Física Total considera la reducción del estrés como un hecho clave para el éxito en la adquisición de lenguas, de tal manera que las acciones físicas contribuyen a reducir la tensión. La misma idea de control de la ansiedad subyace en la Sugestopedia y en el Aprendizaje Comunitario de la Lengua, que proponen una metodología en la que el profesor actúa como un consejero psicológico. El “filtro afectivo” al que se refiere Krashen en sus teorías de adquisición también tiene en cuenta la importancia del bienestar emocional para que la adquisición de la lengua pueda llevarse a cabo. De todas estas metodologías es posible tomar ideas para reducir la ansiedad en el aula de idiomas.

R. Oxford (1999: 85-86) propone trece pautas entre las que destacan fomentar la autoestima, impulsar la asunción de riesgos y la tolerancia de la ambigüedad, reducir la competitividad, realizar exámenes razonables con ejercicios conocidos, etc. Además, insiste en la idea de que los alumnos acepten la ansiedad como un estado transitorio. Es importante insistir en la importancia de respetar los estilos de aprendizaje y las diferencias personales para conseguir reducir la ansiedad. Sin duda, el hecho de verse obligado a aprender mediante un método ajeno a nuestro estilo personal puede producir desasosiego.

Por último, el modo en que organizamos el trabajo en el aula puede ayudar a crear un clima de tranquilidad o generar nerviosismo. Es importante tener en cuenta los estudios sobre la organización física del aula y las técnicas de dinámica de grupos para intentar crear un ambiente lo más acogedor posible. En este sentido, la Enseñanza mediante Tareas ofrece un buen modelo de trabajo cooperativo e independiente con respecto al profesor, situación que contribuye a reducir la ansiedad.

El mero hecho de ser conscientes de que algunas prácticas docentes provocan ansiedad puede ayudarnos a organizar nuestro trabajo de otra manera. Al realizar la evaluación de nuestros materiales y actividades, es importante que reservemos un apartado para las siguientes reflexiones:

- ¿Es posible que esta actividad genere ansiedad (tal vez innecesaria) en nuestros alumnos?
- ¿En qué alumnos genera ansiedad una determinada actividad?
- ¿Es posible ofrecer los mismos contenidos de otra manera?
- ¿Es posible pactar con los alumnos la eliminación de algunas actividades y su sustitución por otro tipo de ejercicios?

3. LA EXTROVERSIÓN Y LA INTROVERSIÓN

Desde el punto de vista de la enseñanza comunicativa, la extroversión tiende a asociarse con logros en el terreno de la adquisición de idiomas y la introversión tiende a verse como un aspecto que perjudica la adquisición, al mostrar los indivi-

duos introvertidos menos disposición a participar en intercambios orales. Esto se traduce en menos práctica y en menos oportunidades de retroalimentación. Para una metodología como el Enfoque Comunicativo que da mucha importancia a la participación oral en debates, simulaciones, trabajo en grupo y en parejas, exposiciones, etc., la introversión puede suponer un obstáculo importante.

Sin embargo, considerando la adquisición de idiomas como un proceso más rico y complejo, estos aspectos (extroversión e introversión) de la personalidad de los alumnos pueden ofrecer resultados no tan claros. Así, Skehan (1989: 101) señala que, saliendo del ámbito de los idiomas, los estudios generales de aprendizaje predicen que los alumnos introvertidos suelen obtener mejores resultados académicos porque su concentración es mayor y su capacidad de memorización a largo plazo, también. Los alumnos extrovertidos, por su parte, tienden a distraerse más porque son más sociables e impulsivos. Estos resultados indican que la extroversión puede favorecer tan sólo un modo de aprendizaje o un aspecto del aprendizaje de idiomas.

Otros estudios interesantes que cita Skehan (1989: 104), como el llevado a cabo por Wankowski, señalan que hay que relacionar la extroversión y la introversión con la edad. Así, la extroversión en los niños es un rasgo positivo frente a la introversión, mientras que a partir de la pubertad las cosas no están tan claras y la introversión suele ir asociada a logros académicos. Para el investigador esto se debe al cambio de naturaleza de las actividades que se realizan en la clase a partir de ciertas edades. Por tanto, cuanto más especialización va alcanzando el alumno, más necesario se hace el trabajo individual y reflexivo.

Estas investigaciones nos llevan a concluir que ni la extroversión es totalmente positiva ni la introversión es negativa siempre. Es posible dar oportunidades a los alumnos para que realicen actividades de todo tipo. No es necesario “forzar” a los introvertidos a que cambien su estilo de aprendizaje por cuanto no está demostrado que sea peor. La cuestión en la clase es que hay actividades, como los debates y las representaciones de situaciones, que chocan frontalmente con este tipo de alumnos. Para salvar este escollo, es posible organizar la clase de otra manera, evitando la improvisación y dando tiempo a la preparación de las actividades que provoquen más tensión. Debemos considerar estos rasgos de la personalidad a la hora de organizar los grupos, de modo que los alumnos introvertidos cuenten con el apoyo de compañeros más desinhibidos. Lo importante es evitar poner en evidencia a los alumnos introvertidos delante de la clase.

Aunque con nuestra práctica docente podamos ayudar a los alumnos tímidos a ser menos tímidos y a los impulsivos a ser más reflexivos, todos estos cambios se producen de forma muy lenta y a veces nunca llegan a darse totalmente. En este caso lo único que puede ser modificado es nuestro propio estilo de enseñar, de organizar el aula y de tratar a los alumnos.

4. LA ASUNCIÓN DE RIESGOS

Igual que sucede con la introversión y la extroversión, la capacidad para asumir riesgos ha sido vista como un aspecto siempre positivo de la personalidad en el aprendizaje de idiomas. Ha sido una metodología centrada en el deseo de estimular la comunicación entre los alumnos la que ha situado este rasgo de la personalidad en tan alta estima. En cambio, la psicología tiene sus reservas al respecto.

Desde el punto de vista de los enfoques comunicativos, un alumno deseoso de asumir riesgos va a lanzarse a participar en situaciones orales aunque no esté seguro de lo que sabe. Al aceptar el reto, va a establecer la comunicación y va a encontrar oportunidades para practicar, aprender y ser corregido, de modo que el riesgo que ha asumido acaba favoreciendo su aprendizaje. Por ello, este aspecto de la personalidad se asocia siempre con el buen estudiante de idiomas.

Dos preguntas nos surgen de lo anteriormente dicho. La primera es cómo medimos esta variable de la personalidad en nuestros alumnos y la segunda se refiere a si la asunción de riesgos es siempre algo positivo.

Aunque es posible observar tendencias generales en el aula, el deseo de asumir riesgos va a depender no sólo de la personalidad del alumno sino del contexto y las circunstancias. Es más, D.M. Johnson (1992: 62-69) relaciona este rasgo con los sentimientos del alumno y su comodidad o incomodidad en el aula. Como señala Johnson, un alumno que experimente ansiedad difícilmente va a querer participar y menos aun asumir riesgos. Podemos decir que estamos ante un rasgo muy poco fijo que no se va a dar siempre en el mismo individuo en todas las situaciones. Para realizar nuestra observación, podemos fijarnos en aspectos como el tratamiento del error y la utilización de nuevos materiales (vocabulario, estructuras, etc.). Algunos alumnos avanzan a pesar de los errores, mientras que otros necesitan pararse, corregir y comprender la forma correcta. Algunos alumnos se manejan muy bien sin diccionario en la lectura y comprensión de textos con nuevo vocabulario, mientras que otros necesitan conocer de forma exacta los significados. Para ciertos alumnos resulta divertido intentar representar o incluso improvisar una situación mientras otros no soportan la idea y necesitan ensayar y pensar mucho antes de hablar.

¿Qué estilo de aprendizaje es mejor? Depende de lo que se quiera valorar y de nuestras opiniones y gustos personales. Las ventajas de asumir riesgos para facilitar la comunicación han sido expuestas con claridad y son bien conocidas. Sin embargo, asumir constantemente riesgos y no realizar una tarea reflexiva puede conducir a un aprendizaje superficial que además tienda a la fosilización de errores por falta de corrección y al empobrecimiento de vocabulario por no dedicar tiempo a consultar significados, algo también necesario en el aprendizaje de idiomas. Y, por supuesto, no parece claro que asumir muchos riesgos sea positivo para tareas como la traducción.

En conclusión, lo importante es conocer que, como expone Skehan (1989: 109), la relación entre asunción de riesgo y logros obtenidos en el aprendizaje no está tan demostrada como han establecido los enfoques comunicativos. Para ciertas tareas

es aconsejable animar a los alumnos a lanzarse al vacío y para otras debemos intentar que sean más reflexivos. Por otro lado, en el aula vamos a encontrar alumnos distintos que van a aprender de forma más eficaz si les facilitamos la tarea atendiendo a sus estilos de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En el presente estudio hemos considerado algunos de los aspectos psicológicos y afectivos más importantes que debemos tener en cuenta para organizar nuestra práctica docente. Entre otros, hemos analizado la autoestima, la ansiedad y algunos rasgos de la personalidad como la extroversión, la introversión y la capacidad para asumir riesgos. En nuestro recorrido hemos podido comprobar cómo los planteamientos del Enfoque Comunicativo chocan con la personalidad de cierto tipo de alumnos, hasta el punto de no poder considerar esta metodología como la más apropiada para todo el mundo en todo momento. Por otro lado, hemos intentado poner de manifiesto el hecho de que rasgos como la extroversión y la asunción de riesgos han sido, desde nuestro punto de vista, sobrevalorados por la enseñanza comunicativa. Las investigaciones sobre aprendizaje a nivel general no concluyen que estas cualidades incidan siempre de forma tan positiva en la obtención de resultados. De hecho, algunos estudios de campo han establecido relaciones entre la extroversión y el escaso rendimiento escolar por la mayor facilidad para distraerse. Asimismo, la asunción de riesgos puede provocar el aprendizaje superficial y la fosilización de errores.

Con estas reflexiones no queremos incurrir en el extremo de considerar negativo lo que en los últimos tiempos se había visto como conveniente para el aprendizaje de idiomas. Simplemente queremos llamar la atención sobre el peligro de asumir ciertas opiniones de forma tajante, sin admitir excepciones. Los presupuestos del Enfoque Comunicativo, a pesar de ser una metodología centrada en el alumno, han insistido mucho en la adquisición de la competencia comunicativa, pero han prestado poca atención a los diferentes estilos de aprendizaje que podemos encontrar en el aula. En otras palabras, se ha considerado que eran los alumnos los que debían adaptarse al método, cambiando si era necesario su modo de aprender y hasta de ser. Esto ha sido así hasta el punto de considerar que el buen alumno era aquel que encajaba en los ideales del enfoque: extrovertido, desinhibido y dispuesto a asumir riesgos. La posición que queremos defender en este estudio es que hay otros estilos de aprendizaje igualmente válidos a los que un enfoque verdaderamente centrado en el alumno debería dar respuesta.

Atender a estos aspectos supone un cambio de actitud del profesor hacia su papel en el aula, su relación con los alumnos y los objetivos que pretende conseguir con su actividad docente, si de verdad quiere favorecer la comunicación. Estos cambios no son siempre fáciles y exigen una formación más amplia del profesor que la que se ha venido dando hasta hace poco. Como señala Palacios Martínez, *un*

docente de lenguas debe poseer distintos tipos de conocimientos, desde el propio de la lengua meta que enseña hasta diversas técnicas didácticas y metodologías, pasando por presupuestos elementales de la psicología y sociología así como los principios básicos de la adquisición de lenguas (2002: 133). La mayoría de los profesores hemos sido formados tan sólo en el conocimiento de la lengua meta y en algunas técnicas didácticas. La formación en el resto de los campos ha sido mínima o nula. Se impone, por tanto, un cambio de rumbo en los programas de formación de profesores de idiomas para que realmente lleguemos a ser expertos no solo en lenguas extranjeras sino en la didáctica de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA QUIÑONES, V. de (2009): "El análisis de errores en el campo de español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 1-16.
- ALCÁNTARA, J.A. (1990): *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- (2001): *Educación la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: CEAC.
- ARNOLD, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BALGUÉ, F. Y ZAYAS, F. (2007): *Usos educatius dels blogs. Recursos, orientacions i experiències per a docents*. Barcelona: UOC.
- BERMÚDEZ, M^a P. (2000): *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia*. Madrid: Pirámide.
- CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- DURÁN, R. (2011): "Guidelines for error correction in the EFL classroom", en S. HOUSE (Coord.), *Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas. Teacher Development*. Ministerio de Educación. Barcelona: Graó. 9. Vol. III. pp. 61-79.
- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA ARMENDÁRIZ, M. V. Y OTROS. (2003): *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes*. Gobierno de Navarra: Departamento de Educación. (Disponible en <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/espanole12.pdf>)
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000): *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid: Arco-Libros.
- GARDNER, H. (1998): *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- JOHNSON, D.M. (1992): *Approaches to Research in Second Language Learning*. Longman. London: Longman.

- MASLOW, A. H. (1962), *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Kairós. Barcelona, 1993.
- OXFORD, R. (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", en J. ARNOLD (Ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, (págs. 77-86). Madrid: Cambridge University Press,
- PALACIOS MARTÍNEZ, I.M. (2002): "Adquisición de segundas lenguas. De la teoría a la práctica pedagógica". En *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, (págs. 131-173). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección "Aulas de Verano". Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- PRIETO SÁNCHEZ, M^a D. y BALLESTER MARTÍNEZ, M. (2003): *Las inteligencias múltiples*. Madrid: Pirámide.
- RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T. S. (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- RICHARDSON, W. (2006): *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. California: Corwin Press.
- SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1989): *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora.
- (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SCOVEL, T. (1998): *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- SKEHAN, P. (1989): *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Arnold.
- WILLIAMS, M. Y BURDEN, R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas: un enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.