LA INDEFENSIÓN APRENDIDA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Susana Bardavío Estevan

Universidad de Valladolid

El presente trabajo ofrece una revisión del trastorno de la indefensión aprendida y su prevención en la clase de español como lengua extranjera. Dada la incidencia de este fenómeno en muchos ámbitos de la vida, ha sido ampliamente estudiado por la psicología cognitiva desde los años 70. Sin embargo, los profesores de idiomas no siempre estamos tan alerta de los factores psicológicos como deberíamos, lo que nos puede llevar a confundir una actitud pasiva, derivada de un trastorno real, con una actitud de arrogancia y rebeldía. Por ese motivo, las páginas que siguen simplemente buscan alertar sobre este problema que, además, resulta particularmente común en las clases de idiomas, puesto que, como recuerda Marion Williams:

> language belongs to a person's whole social being; it is part of one's identity and it is used to convey this identity to other people. The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules or a grammar; it involves an alteration in self-image ("Motivation…" 77; citado en Arnold, "Attitudes, anxiety…" 18)

La interacción en una lengua que no se domina expone la propia identidad del aprendiente, de modo que el fracaso durante el uso de la misma puede derivar en trastornos que incidan directamente en su adquisición. Uno de ellos es la indefensión aprendida. En las páginas que siguen, expondré en qué consiste y abordaré qué aspectos deben reforzarse en la enseñanza de español para prevenir su aparición en el aula.

LA INDEFENSIÓN APRENDIDA

La indefensión aprendida surge de la constatación de la independencia entre respuestas y resultados, y de nuestra falta de control ante ese resultado. Esa imposibilidad de dominar las consecuencias de un acto puede conducir al desarrollo de pasividad y la inhibición de las respuestas. Como indica Seligman (76-7), responsable del estudio más pormenorizado de la indefensión aprendida, las personas, ante una contingencia, sea del tipo que sea (una actividad de clase, un problema

doméstico o una enfermedad), se hacen una imagen mental de ella y se generan expectativas sobre la posible respuesta que pueden ofrecer y el resultado de esta, considerados independientemente. De esa expectativa, de lo que la persona concibe sobre su capacidad de reacción y sobre lo controlable o no de la consecuencia, puede emanar la indefensión aprendida. La inhibición de la respuesta se producirá cuando el sujeto valore que su actuación no va a dar el resultado requerido. La actitud pasiva ante el posible fracaso puede surgir de una experiencia previa, de la propia contingencia planteada o de un aprendizaje previo, es decir, que se haya enseñado esa no-reacción.

Ante una contingencia se baraja el control que se tiene del resultado. La indefensión se produce cuando el resultado se considera incontrolable, y según cómo se conciba esa falta de control se distingue entre indefensión aprendida universal y personal (Abramson et alii 52). De acuerdo con el trabajo realizado por Abramson, Seligman y Teasdale (52), la indefensión universal es la que experimenta aquella persona que considera que ni ella ni cualquier otra podrían controlar el resultado final de un suceso. Es decir, las consecuencias son incontrolables independientemente de la respuesta. Por ejemplo, ante una enfermedad, es fácil desarrollar la sensación de que por mucho que se haga no se puede controlar el resultado final. Esta idea puede bloquear a la persona hasta paralizarla y que no haga nada para intentar resolver la situación. En una clase de español equivaldría, por ejemplo, a un estudiante convencido de que nadie puede aprender una lengua si no la estudia en el país de origen; considera que por mucho esfuerzo que haga, aunque se estudie y se practique, siempre se fracasará. Esa creencia puede paralizar al estudiante hasta el punto de que ni siquiera intente aprender.

La indefensión aprendida personal (Abramson et alii 52), por su parte, es la que se produce en personas que piensan que ellos no son capaces de ofrecer la respuesta para resolver el problema, pero que otros sí podrían hacerlo. Por ejemplo, el estudiante que tras muchos esfuerzos vuelve a suspender una asignatura, y acaba convencido de que es él quien no tiene capacidad para aprobarla. Esto es, lo asume como un problema personal, no de los demás, y, además, irreparable. Este tipo de indefensión es común en el aula de ELE donde se oyen con frecuencia frases como "yo no puedo pronunciar la r", "yo no puedo usar el subjuntivo", "yo no soy capaz de comunicarme oralmente", "yo no puedo aprender español" … creencias que se acompañan con una actitud pasiva en la clase fruto de la inacción ante el problema.

La indefensión aprendida conlleva un déficit motivacional, una distorsión cognitiva y una perturbación emocional (Seligman 73). La falta de motivación en la

respuesta de las personas que sufren indefensión es fácil de comprender. Si se está convencido de que la respuesta no va a conducir al resultado esperado, desaparece cualquier incentivo que estimule la actuación; la simple falta de control ante el resultado ya suele disminuir la motivación, de modo que, si la convicción del fracaso es total, el sujeto estará en un estado de amotivación. Esta surge en:

> the situation in which people see no relation between their actions and the consequences of those actions; the consequences are seen as arising as a result of factors beyond their control […]. In such a situation, people have no reason, intrinsic or extrinsic, for performing the activity, and they would be expected to quit the activity as soon as possible (Noels et alii 40).

El estudiante de lenguas se encuentra expuesto constantemente a la falta de control sobre lo apropiado de sus respuestas, de modo que resulta especialmente vulnerable a sufrir amotivación. Tras este estado podemos encontrar casos de indefensión aprendida.

Además, cuando se aprende y se interioriza que, ante algunos eventos, las respuestas no conducen necesariamente al resultado esperado, desaprenderlo resulta un trabajo complejo. He aquí la distorsión cognitiva que se esconde tras el trastorno de la indefensión.

Por último, también tiene consecuencias emocionales, dado que la consideración de un problema como irresoluble conduce al sujeto a un estado de depresión. Muchos estudiantes al enfrentarse a una actividad, siendo conscientes de que su respuesta no necesariamente va a producir el resultado adecuado, sienten un cierto miedo que, sin embargo, no les impide actuar. El problema se agrava en caso de que el fracaso en esa actuación, o los fracasos reiterados, conduzcan a los aprendientes a asumir que el éxito es inalcanzable, que siempre van a errar. En tal caso, el miedo se transforma en depresión: apatía, tristeza y sensación de derrota irresoluble.

Debe tenerse en cuenta, por otra parte, que la indefensión aprendida no tiene que ser necesariamente global, es decir, no tiene por qué afectar a cualquier situación en la que las personas se ven en la necesidad de responder ante un problema. En este sentido, alguien puede sufrir indefensión en un ámbito específico, pero no en muchos otros de su vida. Un individuo puede sentirse incapaz de resolver problemas matemáticos, pero después tener unos resultados excelentes en historia o en lengua; sin embargo, en cuanto le enfrentan a una labor de cálculo mental opta por no hacer el más mínimo esfuerzo en resolverlo convencido de su fracaso. Es importante considerar este hecho, porque el aprendizaje de lenguas extranjeras es

un proceso en el que es sencillo llegar a desarrollar este trastorno, aunque no se sufra en otros contextos.

PREVENIR LA INDEFENSIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL

El aprendizaje de idiomas, como se ha señalado anteriormente, siempre resulta complejo por la fuerte vinculación que tiene la lengua con la identidad personal y social, y, al mismo tiempo, por tratarse de un proceso en el que se está muy expuesto a la sensación de fracaso, dado que los errores constituyen una parte esencial del aprendizaje mismo. Esta suma de factores favorece la aparición de episodios de indefensión, que si se repiten y se extienden entre los estudiantes pueden generar una dinámica en el aula que paralice la progresión de un grupo. Liwei Hsu llevó a cabo un estudio con alumnos taiwaneses, en el que, de 18 casos de supuesta indefensión aprendida, sólo la padecían realmente cuatro. Sin embargo, la personalidad de los que sufrían el trastorno arrastró consigo a algunos compañeros, que mimetizaron su comportamiento. Una clase como la descrita, con varios casos de amotivación real, puede terminar con un fracaso colectivo.

De acuerdo con Francisco Lorenzo, los dos factores de los que depende el aprendizaje de una segunda lengua son la aptitud y la motivación. La aptitud se mide a partir de la capacidad de codificación fonémica, la memoria asociativa y la sensibilidad gramatical, capacidades de carácter innato, no contextual, asociadas al módulo mental lingüístico, que se encuentra realmente activo hasta la pubertad (13-4). Posteriormente, es decir, en el aprendizaje adulto de lenguas extranjeras, la clave de la adquisición será la motivación. En este sentido, controlar la aparición de la indefensión aprendida en la enseñanza de lenguas resulta imprescindible.

Para prevenirla, deben elaborarse materiales que incidan en los factores que pueden facilitar su aparición, esto es, en el autoconcepto del estudiante como aprendiente de español, en la atribución y en las creencias que tiene sobre la lengua. Reforzar estos componentes contribuirá a fomentar la motivación intrínseca y, en definitiva, el aprendizaje de la lengua.

El autoconcepto se refiere a la concepción que todo individuo tiene de sí mismo. En el aula resulta crucial, puesto que engloba tanto la autoeficacia (Williams y Burden 105), esto es, las creencias que tenemos sobre nuestras habilidades, como la autoestima. Dentro del aula, esta última se vincula con la evaluación que el estudiante hace de sí mismo en comparación con sus compañeros, y con la actitud hacia él que percibe del profesor, a partir de sus comentarios y correcciones. Ambos as-

pectos, además, inciden en la autoeficacia, puesto que debilitan o fortalecen la concepción que el aprendiente tiene de su capacidad. En todo caso, el estudiante adulto suele tener una idea sobre su habilidad para aprender idiomas. Si considera que no sirve para aprender una lengua, que es torpe, que no es hábil en alguna destreza y que la solución resulta casi imposible porque responde a su falta de capacidad, sus posibilidades de aprendizaje se verán enormemente reducidas. A partir de estas creencias, de hecho, es sencillo el desarrollo de la indefensión personal, puesto que la ansiedad ante el error es muy grande, lo que genera bloqueos cognitivos que propician que se produzcan fallos más asiduamente. El estudiante los vive como fracasos personales derivados de su falta de capacidad, hasta convencerse de que él es la fuente del problema.

Para controlar las creencias de los estudiantes sobre sí mismos y sus capacidades deben realizarse actividades que permitan al profesor remediar los casos problemáticos y, en general, reforzar una visión positiva sobre sí mismos. El modo de lograrlo, como recuerda Jane Arnold, es generar un ambiente de aprendizaje adecuado, "a 'can-do' climate" ("Attitudes…" 17).

La propia autora ha señalado en más de una ocasión ("Los factores…"; "Attitudes…" 18) la utilidad de la técnica de la visualización de H. Douglass Brown como una buena herramienta para superar los límites de la autoeficacia. Esta consiste en visualizarse mentalmente conversando con alguien en la lengua meta. Al verse en esa situación, aunque sea imaginaria, se refuerzan las creencias sobre la propia capacidad para realizar esa tarea. Un medio directo que permite controlar la actitud ante el aprendizaje de los estudiantes son los cuestionarios, como el que propone Carmen Ramos Méndez en la adaptación al español que hizo del cuestionario de Elaine K. Horwitz, *Beliefs About Language Learning Inventory.* Existen por supuesto actividades destinadas a reforzar la autoestima, como la de escribir cualidades positivas de los compañeros de clase, para la que existen diversos formatos: los mensajes / cartas / mails / postales a compañeros en los que se alaban sus virtudes; el ser perfecto que reúne las cualidades positivas de todos los compañeros; describir las virtudes de todos, escribiendo bajo el nombre de cada estudiante sus cualidades positivas entre todos, etc.

Las actividades de lengua pueden incluir el trabajo de las creencias sobre nuestras capacidades como aprendientes, por ejemplo, emplear la expresión de sentimientos, consejos o/y opinión para tratar los problemas que los estudiantes tienen con el español. Este tipo de actividades permiten a los alumnos compartir y com-

parar sus ideas sobre sus propias capacidades. De este modo, además de crear una mayor complicidad entre ellos, los estudiantes relativizan sus problemas al comprobar que los comparten con otros, se fomenta la cooperación en el intercambio de opiniones acerca de cómo mejorar los resultados y contribuye a reforzar la creencia en la capacidad para resolver autónomamente los problemas. Las actividades cooperativas, en general, ayudan a prevenir la indefensión aprendida, primero porque salvaguardan la imagen del estudiante, que cuenta con el apoyo de los compañeros; segundo, fomentan su autonomía y mediante la negociación con sus compañeros desarrollan capacidades explicativas y, en consecuencia, su autoeficacia. En estas actividades la pericia del profesor es importante para agrupar a gente que se compense, es decir, donde cada estudiante pueda aportar algo y así refuerce sus habilidades y aplaque sus miedos en relación con sus supuestas incapacidades.

Otro aspecto en el que el profesor debe tener particular tacto para evitar la indefensión aprendida es la gestión del error. Pensemos que la reiteración de errores y la sensación de falta de control sobre el resultado suelen ser el origen de este trastorno. Por ello, debe hacerse un esfuerzo real para hacer comprender al estudiante que la comisión de errores es consustancial al aprendizaje de idiomas. Es más, el profesor debe transmitir a sus estudiantes la importancia de asumir riesgos a la hora de emplear la lengua meta para conocer sus límites y superarlos con la ayuda del profesor y los compañeros. Para que esto suceda es necesario evitar que el estudiante se bloquee ante la falta de control sobre el resultado de la tarea, y que, por el contrario, la entienda como un reto personal estimulante. Eso implica, que asuma que la responsabilidad del acierto o del error no depende de otro, sino de sí mismo.

Parece contradictorio que pueda ser beneficiosa para la indefensión aprendida la atribución del error a uno mismo en lugar de a causas ajenas, como la mala suerte o la excesiva dificultad de la tarea. Sin embargo, el control de una respuesta sólo es posible en caso de que el acierto o el fracaso dependa de nosotros mismos, es decir, trabajando la atribución. En este sentido, nuevamente debe potenciarse la sensación de autoeficacia del estudiante, porque eso facilita la asunción de la responsabilidad de su propio aprendizaje. Para fomentar esta conciencia resultan muy útiles las tareas de autoevalución, en las que se incida en lo aprendido, pero especialmente en el modo de aprender; actividades en las que se pregunte por la manera en que se ha realizado la actividad, por el proceso, para comprender los aciertos y los fracasos. Así, los estudiantes observan la eficacia de la tarea realizada, independientemente del resultado, y se consolida su autonomía al hacerlos conscientes de su propio trabajo.

La atribución de responsabilidad del aprendizaje depende también de otros factores, y uno de los más señalados entre estudiantes que han desarrollado estadios de indefensión aprendida es el profesor (Hsu 167). Achacar nuestro fracaso a la mala práctica del profesor es un recurso común, pero tremendamente paralizante, puesto que el estudiante no asume la responsabilidad de sus problemas y, en consecuencia, no hace nada por resolverlos. Evitar esta actitud requiere que el profesor asuma su papel de facilitador de un aprendizaje autodirigido que, como señala John Heron, debe implantarse de manera progresiva: desde una relación relativamente jerárquica, en la que el profesor controla el aprendizaje, pasando por un estadio de cooperación entre estudiante y profesor, hasta llegar a la verdadera autonomía del estudiante como aprendiente. Este proceso debe acompañarse de una actitud positiva del profesor, que tenga en cuenta los factores afectivos, que refuerce la autoestima y autoeficacia del estudiante, que genere un clima apropiado para el aprendizaje y que ofrezca explicaciones e instrucciones claras.

Otro aspecto asociado a la atribución son las creencias acerca de la lengua meta, de su cultura y de sus hablantes. Si un estudiante considera que la lengua es difícil, fea, inútil; si desprecia o no le interesan en absoluto sus hablantes o su cultura; si los percibe de manera negativa, está condicionando completamente su aprendizaje. En relación con la indefensión, resulta particularmente importante detectar los casos en los que se considera que la lengua es demasiado compleja. Una persona con esta creencia atribuye la causa del fracaso del aprendizaje a la propia lengua, lo que puede provocar que renuncie a ella. En otras ocasiones, puede concebirse como imposible un aspecto particular de la lengua, cuestiones gramaticales, fonéticas, socioculturales, etc., que a la larga terminen por desanimar al estudiante hasta el punto de paralizar su progresión. Por ello es importante sondear desde el primer día cuáles son las ideas de los estudiantes sobre la lengua, tanto para desmontar cualquier creencia que pueda generar un bloqueo del aprendizaje, como para desarrollar la competencia intercultural del estudiante. Con la intención de corregir de raíz cualquier actitud negativa ante la lengua o la cultura meta, pueden emplearse actividades rompehielos de principio de curso que aborden la cuestión. A lo largo del curso también se pueden crear actividades de lengua que nos permitan controlar este factor: por ejemplo, trabajar la expresión de opinión a partir de tópicos sobre los españoles y el español; llevar a la clase materiales escritos o auditivos de personas de diferentes culturas y edades que han aprendido español, etc.

CONCLUSIÓN

Con lo señalado hasta aquí he pretendido llamar la atención sobre la necesidad de trasladar al aula de español las cuatro tácticas para tratar la indefensión aprendida propuestas por Lyn Abramson, Martin Seligman y John Teasdale (69-70). La primera forma de prevenirla, según estos autores, es cambiar la probabilidad estimada del resultado; esto es, cambiar el ambiente reduciendo la probabilidad de resultados negativos y aumentando la probabilidad de resultados deseados. En clase de español, esto se logra creando ese clima de "yo puedo" mencionado anteriormente, a través del refuerzo de la autoestima y la autoeficacia. Segundo, mencionan la importancia de reducir la expectativas negativas o positivas del resultado; eso llevado al aula requiere un buen tratamiento del error y una reflexión sobre los procesos de aprendizaje que conlleva cualquier respuesta, aunque no sea acertada. En tercer lugar, recomiendan cambiar las perspectivas de incontrolables a controlables, lo que en el aprendizaje de idiomas supone fomentar la autonomía del estudiante. Por último, apuntan que se deben cambiar las atribuciones erróneas: si las causas del error se achacan a uno mismo, reforzar que no es por falta de capacidad, sino porque el error es necesario para el aprendizaje; y si se achacan a algo exterior, como la lengua misma, desmontar esas ideas.

BIBLIOGRAFÍA

Abramson, Lyn Y., Martin E.P. Seligman y John D. Teasdale. "Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation". *Journal of Abnormal Psychology* 87, 1 (1978): 49-74.

Arnold, Jane (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 2000.

Arnold, Jane. "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera». *Études de Linguistique Appliquée* 139 (2006). Disponible en Pilar García García (ed.). *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas.* Antología del Centro Virtual del Instituto Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Arnold, Jane. "Attitudes, Anxiety and Motivation in Language Learning". *The Impact of Affective Variables in L2 Teaching and Learning.* Coords. Mª del Mar Torreblanca López et alii. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2010. 15-29.

Arnold, Jane y H. Douglas Brown. "Introducción". *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. Jane Arnold. Madrid: Cambridge University Press, 2000. 19-47.

Brown, H. Douglas. *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1991.

Heron, John. *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page, 1989.

Horwitz, Elaine K. "Surveying Student Beliefs about Language Learning". *Learning Strategies in Language Learning.* Ed. A. Wenden y J. Rubin. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall International, 1987. 119-29.

Hsu, Liwei. "A Qualitative Analysis on the Occurrence of Learned Helplessness among EFL Students". *Journal of Educational and Developmental Psychology* 1, 1 (Diciembre 2011): 162-75.

Lorenzo, Francisco. *Motivación y segundas lenguas.* Madrid: Arco/Libros, 2006.

MacIntyre, Peter D. "Motivation, Anxiety and Emotion in Second Language Acquisition". *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Ed. Peter Robinson. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. 45-69.

Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément, Robert J. Vallerand. "Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory". *Lang Learn* 53, sup 1 (2003): 34-63.

Ramos Méndez, Carmen. "¿Sabes lo que creen tus alumnos? II". *CVC. Didactired*. (6 junio 2005). Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores /junio_05/06062005.htm

Seligman, Martin E. P. *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Madrid: Debate, 1991.

Williams, Marion. "Motivation in Foreign and Second Language Learning: An Interactive Perspective". *Educational and Child-Psycology* 11 (1994): 77-84.

Williams, Marion y Robert L. Burden. *Psicología para profesores de idiomas.* Madrid: Cambridge University Press, 1999.