LOS FACTORES EMOCIONALES EN LA ENSEÑANZA DEL E/2L. EL TRASVASE INTERCULTURAL

Dolores Soler-Espiauba Conesa

Formadora de Profesores y creadora de materiales

Resumen

Elemento últimamente emergente en la enseñanza de segundas lenguas es la importancia de las relaciones emocionales dentro del grupo. Intentaremos aquí analizar las nuevas tendencias que resaltan el peso del mundo interior del estudiante y de su *background*.

La Teoría del Filtro Afectivo de Krashen enfatiza la necesidad de crear un ambiente positivo en la clase, de incorporar la dimensión afectiva del alumno, y de tener en cuenta factores emocionales tales como la ansiedad, la motivación, la empatía, la autoestima y los estilos de aprendizaje.

El profesor intentará un "trasvase" intercultural constante, creando un clima de confianza, para revelar, a partir de señas de identidad ajenas, el "ADN" de la cultura que desea poner en conocimiento de sus alumnos.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la elaboración de este trabajo, he ido dándome cuenta de que los términos *afectividad y afectivo* no se correspondían exactamente con lo que yo deseaba transmitir. La familia de palabras compuesta por el *afecto, la afectividad, afectuoso o afectivo* vehicula un contenido semántico muy positivo, muy cerca de la zona sensible que llamamos *corazón*. No podemos englobar sentimientos como *la ansiedad, el miedo o la inseguridad,* cuyas consecuencias son negativas tanto en el aula de 2/L como en la vida de cualquier individuo, en el área de la *afectividad*. Por consiguiente, he

preferido reemplazar en el título de esta comunicación y también a lo largo de ella los *factores afectivos* por *factores emocionales*, que permiten englobar ambas series de sentimientos y sensaciones.

Leemos en el *Marco Común Europeo de Referencia* (5.1.3.):

> La competencia "existencial". Saber ser.
>
> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden: *Las actitudes, las motivaciones, las creencias, los estilos cognitivos, los valores y los valores de personalidad,* por ejemplo: introversión y extraversión, espontaneidad y autocontrol, miedo y vergüenza, seguridad en sí mismo y falta de seguridad, autoestima y falta de autoestima (…).

Y siguen una serie de indicaciones y consejos para que el docente pueda adaptar su enseñanza a la personalidad y cualidades de los componentes de la clase, aprovechando sus cualidades para vencer sus carencias, creando, en una palabra, un clima de comprensión y de mutua confianza.

Jane Arnold (2006: 1) destaca la influencia de los factores afectivos en el campo de la enseñanza de lenguas citando a Stevick (1980): "El éxito (en el aprendizaje de una lengua extranjera) depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula". Es decir, menos de las *cosas* y más de las *personas*. En lugar de la tradicional oposición entre lo cognitivo y lo afectivo, estudios recientes demuestran que emoción y conocimiento son diferentes, pero inseparables.

Y José López Fernández (2004: 14) orienta su trabajo desde dos perspectivas, "la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y la que considera los factores de relación".

Factores relativos al individuo son: la ansiedad, la motivación, la inhibición, la introversión/extroversión, la autoestima y los estilos de aprendizaje. En cuanto a factores de relación considera: la empatía, las transacciones en el aula y los procesos interculturales.

En las actas del XVI Congreso de ASELE, celebrado en la Universidad de Oviedo, publicaba la profesora de la Universidad de Orán Fatma Benhamamouche un trabajo sobre la colaboración de profesores españoles de E/LE en

el Máster de dicha Universidad (2005). El objetivo principal era dejar atrás una enseñanza demasiado tradicional, para crear un dinamismo más adecuado y, sobre todo que los estudiantes se sintiesen más implicados como futuros profesores. Y al final del trabajo se reproducían algunos testimonios de los participantes. Presento aquí algunos de ellos:

– He vuelto a tener *confianza* en la enseñanza, sobre todo por el hecho de que *motivar* a un alumno es ayudarle a crear.
– Nunca había pensado que la enseñanza podía ser un canal humano, ya que aprender no es sólo grabar informaciones en la mente o memorizar como papagayos, sino que es activar, vivir, dar vida a la relación profesor/alumno. No hay aprendizaje sin *motivación.*
– Tomé conciencia de que el buen profesor es el que nos deja la libertad de expresar nuestras ideas, que nos transmite el conocimiento de una manera fácil y eficaz, porque entiende las dificultades que el alumno puede encontrar en el aprendizaje.
– Ha cambiado la visión que yo tenía del papel del profesor. Todo este curso me ha motivado para enseñar.
– Este año he aprendido que el *contacto humano* es tan importante como transmitir conocimientos, que el profesor representa el 50% en el aula, y el resto es el alumno.
– En primer lugar, gracias a los profesores extranjeros tengo más sensibilidad en cuanto a la relación establecida entre el profesor y el alumno, ésta tendría que ser más *comunicativa y afectiva*.

Por mi parte, yo agradezco a estos estudiantes de Orán, que asistieron también a mis clases de cultura durante una semana, y a la profesora Benhamamouche, que hayan destacado algunas palabras clave, que van a ser el punto de partida y la base del trabajo que hoy presento aquí: *Confianza, Motivación, Contacto humano. Comunicación y Factor emocional.*

a) Lo que permanece (el profesor de E/LE como transmisor): horarios, pasión por fútbol, ruido omnipresente, pluriempleo de la mujer.

   Y por otro:

b) Lo que evoluciona (el profesor como testigo): (Juan Goytisolo 2003). Nueva implicación del padre, presencia de la inmigración, mujeres en altos cargos públicos, nuevas profesiones femeninas, matrimonios homosexuales.

2. EMOCIONES. ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE

Dentro de la Psicología Cognitiva, la hipótesis del *filtro afectivo* de Krashen sostiene que toda percepción pasa a través de un filtro (Botta 2002) y analiza la relación existente entre los factores afectivos y la adquisición de una segunda lengua. Dichos factores pueden actuar como barreras cuando el filtro afectivo es alto, bloqueando tanto la información comprensible como la expresión oral, al no funcionar el "instrumento de adquisición. Citaré aquí, como ejemplo de bloqueo, el caso de uno de mis alumnos, traductor en las Instituciones europeas de Bruselas, que prefirió integrarse en una clase mixta, no exclusivamente para lingüistas, con un nivel medio inferior, para no estar sometido constantemente al juicio de sus compañeros traductores, exponiéndose así a la ansiedad, al miedo a expresarse, a la inseguridad.

Pero el filtro afectivo, cuando es bajo puede igualmente funcionar como incentivo, favoreciendo la información comprensible, asimilada por dicho "instrumento de adquisición" Daré aquí el ejemplo, también en Bruselas, de otra alumna, traductora finlandesa que nunca se atrevía a hablar, salvo el día en que aparecí con un Nokia (eran los tiempos de los primeros móviles) y se habló durante 20 minutos de la empresa Nokia, de todo lo que la alumna conseguía hacer con su móvil y que la profesora no conseguiría jamás, etc. Consecuencias: aumento de la autoestima y motivación en la valoración de su cultura.

Analizaremos a continuación los factores emocionales más frecuentes:

2.1. La ansiedad

> (DRAE, "angustia*;* preocupación e impaciencia por algo que ha de ocurrir*"*, MM).

Desde los años ochenta, la didáctica de lenguas extranjeras ha evolucionado fuertemente hacia los métodos comunicativos, es decir, que la destreza de expresión oral está fuertemente potenciada. En este contexto "es muy probable que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, si el ambiente del aula no es emocionalmente seguro" (Arnod y Brown 2000: 26-27). "La ansiedad puede manifestarse como un episodio de temor en el aula cuando el alumno tiene que expresarse en la L2" (López Fernández 2004: 17).

Expresar *ideas maduras* con *métodos inmaduros,* lo que también se ha llamado *Baby talk* puede afectar seriamente a la autoestima del estudiante que se ve interrogado en clase por su profesor de lengua extranjera, y que

debe estar pendiente de dos cosas simultáneamente: el empleo correcto de las normas gramaticales y léxicas por un lado, y por otro, el impacto que su respuesta produce en la clase. Todo aquel que ha aprendido una lengua extranjera ha experimentado alguna vez, a lo largo del aprendizaje, una desagradable sensación de ridículo. La respuesta incorrecta contribuirá a disminuir la autoestima del estudiante, creando tensión, y, como consecuencia, le hará cometer más errores, situación característica en el ejercicio de la destreza oral. Pero este efecto también puede producirse en la destreza de comprensión auditiva, cuando el alumno anticipa que la información va a ser difícil, lo que provoca una ansiedad que va a complicar más aún la comprensión del mensaje en segunda lengua.

Este fenómeno es muy frecuente entre aprendices de lengua adolescentes, por miedo a resultar ridículos ante sus compañeros, pronuncian mal, a propósito, palabras que saben pronunciar correctamente en la lengua meta. Y este fenómeno podría hacerse extensivo a gran parte de la sociedad española, que se obstina en pronunciar mal, siempre por temor al ridículo, nombres extranjeros muy conocidos, que podría pronunciar bien, como marcas de coches, grupos musicales o futbolistas foráneos: *Renol* (Renault), *Peyó* (Peugeot), *Michelín* (Michelin), *Carrefur* (Carrefour), *Schumaker* (Schumacher), *Mark en Espenser* (Mark and Spencer) *Rolán Garró* (Roland Garros), *Los Rolin Estones* (Rolling Stones).

Nos parece totalmente inútil, además de perjudicial, considerando la ansiedad que genera, corregir los errores del alumno directamente. Un estudiante que se ve obligado a expresarse en una lengua que no domina, ante el profesor y ante la clase, no está en condiciones de comprender el porqué de su error. Repetirá mecánicamente la corrección, sin haberla adquirido. "La corrección de los errores de forma abrupta y severa puede finalmente elevar el temor al ridículo y es un elemento potencialmente ansiógeno en el aula" (López Fernández 2004: 18). Existen otros métodos indirectos más eficaces y "suaves", como el llamado "devolución oral". Por ejemplo, si un alumno dice –"Mi padre es *un* doctor", podrá respondérsele –"!Ah! ¿Tu padre es médico?"; –"¿Qué *se* pasa?"; –"!Eso digo yo! *¿Qué pasa?*"; –"No me puedo *exprimir* en español", –"Pues *exprésate* en tu idioma". Puede también utilizarse el sistema de ir anotando los errores, y dedicar un tiempo, un día determinado, a una corrección global, sin citar los nombres de quienes los han cometido.

Muchos profesionales piensan que fomentar la ansiedad, esgrimiendo el fantasma de los exámenes, como algo temible, a lo largo de todo el curso, forma parte del proceso de aprendizaje. Evitemos, en la medida de lo posible,

los exámenes, practicando preferentemente la evaluación continua, mucho más humana y razonable.

Arnold es también partidaria de no presionar al alumno a hablar antes de que se sienta capaz, procurando que reciba un importante *input lingüístico*, permitiéndole mostrar su comprensión de forma no-verbal al principio hasta que se sienta preparado. Personalmente, siempre he considerado que, desde el primer día, el estudiante de E/2L puede ser capaz de construir cierto número de respuestas elementales, que satisfarán su deseo de haber aprendido algo, pero siempre se pueden experimentar otros sistemas más lentos, que tal vez sean más eficaces. En cualquier caso, "el alumno tiene que saber que, aunque puede que su respuesta no valga, él sí vale" (Arnold 2002: 7).

2.2. Motivación

("Hecho de estimular a alguien, suscitando su interés para hacer alguna cosa", MM).

Es evidente que una alta motivación ayudará a adquirir más rápidamente una segunda lengua. Todos sabemos que en la enseñanza obligatoria los estudiantes aprenden con menores resultados que en una enseñanza voluntariamente elegida en función de razones personales. Tampoco hay que dejar de lado factores tan importantes como la actitud que tiene el estudiante hacia la cultura, país o grupo étnico de la lengua, así como, factor esencial, hacia el profesor. No deja de ser significativo, aunque siempre haya honrosas excepciones, el que en regiones españolas con alta proporción de residentes extranjeros, propietarios de establecimientos comerciales muchos de ellos, sean los que proceden de países más desarrollados, en general del Norte de Europa, los que menos interés presentan en cuanto a la adquisición del español, desenvolviéndose en sus respectivas lenguas o en inglés, a pesar de los años de residencia en España, mientras que los extranjeros procedentes de países del Este de Europa, del Magreb y del África subsahariana muestran una gran motivación y adquieren un nivel de español muy aceptable en breve tiempo. "Si el estudiante siente que su cultura es "superior" en comparación con la que está aprendiendo, su actitud será hostil y su desinterés aumentará" (Krashen en Botta 2002).

Gardner y Lambert (1972) (en Botta 2002) distinguen dos tipos de motivación:

a) Motivación integrativa, o deseo de parecer un hablante nativo.
b) Motivación instrumental, cuando existe la urgencia o necesidad práctica de aprender un idioma.

2.3. Autoestima

("Valoración de uno mismo", DRAE).

Para Krashen, los estudiantes con una buena imagen de sí mismos tienden a adquirir mejor una segunda lengua que aquellos que no la tienen. Favorecerá la autoestima del estudiante el hecho de que el profesor aprenda su nombre y apellido a partir del primer día de clase y que sepa de qué país y cultura procede. Por extraño que parezca, *la mirada* del docente es un elemento esencial y figura entre los mensajes no verbales que el alumno puede recibir del profesor. Cuando nos encontramos en una situación colectiva, existimos por la mirada. Un alumno que no se siente *mirado* a lo largo de una clase, que no ha atraído la mirada o la sonrisa, o el simple gesto de aprobación con la cabeza que crean una relación, verá disminuir su autoestima y se sentirá fácilmente desmotivado. Está científicamente demostrado que la configuración de los hemisferios de nuestro cerebro hace que miremos con más frecuencia a las personas situadas en el ámbito izquierdo de un local. Pensemos que los alumnos situados a nuestra derecha tienen también derecho a nuestra mirada. Los seres humanos funcionamos socialmente por afinidades y es evidente que en una clase tendemos a dirigirnos, aunque sólo sea visualmente, a ciertas personas, al alumno que muestra interés, al que sonríe, al que asiente con la cabeza, en detrimento de otras, el alumno que rehúye la mirada, el que mira la hora, el que nunca interviene. El filtro afectivo puede tener también aquí su función.

Todos estos factores emocionales, en la teoría de Krashen, se relacionan con la Adquisición y no con el Aprendizaje, ya que se manifiestan en situaciones donde abunda una situación comprensible o "comprensible *input*" (Botta 2002). Lo que se hace al trabajar la autoestima en el aula es animar a los alumnos a alcanzar su potencial y a liberarse de emociones negativas, siendo particularmente importante este trabajo en la enseñanza del español a inmigrantes, que, al hallarse lejos de sus referentes culturales y familiares, han visto su autoestima afectada en muchos aspectos de la vida social. Es necesario dar a estos estudiantes la posibilidad de hablar de sus propias tradiciones, de su familia, de sus países, de sus vivencias, de su valía como individuos. Y no sólo como individuos aprendientes.

En esta misma línea, la revista bilbaína para inmigrantes M*unduko Emakumeak* (*Mujeres del Mundo*) reseñaba un ciclo, en aulas infantiles, de madres y padres cuenta-cuentos de diferentes países, que motivaba especialmente a los pequeños alumnos, al ver que sus culturas eran aceptadas en el grupo. El factor afectivo comienza a jugar, pues, a partir de la más tierna edad. Y

precisamente, cuando estaba terminando este trabajo, encontré dos artículos en la prensa reciente, "La escuela saca suspenso en emociones" (Joaquina Prades, 5-09-08) y "La escuela sin libros" (Ángela Boto, *EPS*, 14-09-08) que vino a confirmar mi idea de que el tema interesa actualmente a diversas categorías de docentes.

> En España, aunque el sistema educativo no concede importancia a la educación emocional –"parece ser que no forma parte de nuestra cultura", comentó a este periódico un ex alto cargo de Educación– cada día son más los docentes y pedagogos que son conscientes de su utilidad y tratan de aplicarla. (…) Una facultad de la Universidad Complutense de Madrid ha declinado participar en uno de estos cursos, alegando que su misión consiste en formar profesores que dominen la materia que van a impartir en el instituto, y que lo demás no es de su incumbencia. Pero a pesar de todo, la educación emocional se abre paso cada vez con más fuerza y ya se cuentan por miles los profesores –mayoritariamente del sector privado, que asisten a los cursos y aplican lo que han aprendido con sus alumnos.

2.4. Estilos de aprendizaje

No debemos dejar de lado algo tan esencial como las diferentes maneras de aprender que tiene el ser humano, en función del tipo de inteligencia del que está dotado. Procesamos los estímulos que recibimos a través de diferentes canales: visual, auditivo y cinético (Revell y Norman 1999, en Arnold 2001: 13) y en función de esta posibilidad, hay Inteligencias múltiples (Howard Gardner 1993): cinética, visual, espacial, interpersonal, existencial, lingüística, lógico-matemática, etc. Debemos tener en cuenta estas diferencias, introduciendo en nuestra enseñanza variaciones, sobre todo en las actividades imaginadas por nosotros, con objeto de que puedan interesar y motivar a estudiantes pertenecientes a diferentes categorías de inteligencia.

2.5. La actitud, más valorada que la aptitud

Nos parece interesante la distinción entre *aptitudes y actitudes* que hace Arnold (2001: 11), considerando las segundas como mucho más dignas de ser tenidas en cuenta en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo en cuanto a una mayor implicación de la responsabilidad del estudiante.

Menciona Arnold (2001) la experimentación llevada a cabo con dos grupos de estudiantes de lengua, en la que el grupo en que se potenció la confianza, la creatividad, el apoyo grupal, la capacidad de hablar en público

y el conocimiento de los demás y de sí mismo, mostró una mejora estadísticamente considerable.

Citamos aquí uno de los comentarios obtenidos en el grupo, que podríamos comparar con los obtenidos en el Máster de la Universidad de Orán: "La clase este año ha sido diferente de cualquier otra que haya tenido antes. Por primera vez he visto que la lengua no es sólo una materia académica, sino algo que puedo usar para hacer cosas sobre mí misma y sobre mis compañeros" (Arnold 2001: 124). Cita igualmente Arnold (2001: 3) a Underhill (2000), que otorga el calificativo de *facilitador* al profesor que, además de conocer el español y la metodología de la enseñanza, sabe "generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad". Este *facilitador* es sensible al *dentro* y *entre* de las personas en el aula. Y, consecuentemente, el trabajo de este *facilitador* consistirá en reducir lo más posible los factores negativos y estimular los positivos.

Los objetivos de las aulas de idiomas se han ensanchado. En la nueva perspectiva de la didáctica de segundas lenguas se incluyen, además de los contenidos lingüísticos, elementos socioculturales y de valores que complementan el aprendizaje de la lengua, a la vez que contribuyen a la formación de ciudadanos responsables.

3. UTILIZACIÓN DE LA INFLUENCIA AFECTIVA EN LA ENSEÑANZA DE LOS CONTENIDOS CULTURALES

3.1. El profesor de E/2L, radiólogo y testigo social

Mi concepción personal del profesor de E/2L, en cuanto a contenidos culturales, es la de un radiólogo que revela a los estudiantes la idiosincrasia del país o países cuya lengua están adquiriendo, al mismo tiempo que los cambios y la evolución que, en función de factores sociales, políticos, económicos, éticos y/o religiosos está viviendo dicho país, modificando así los intereses, aspiraciones, conceptos morales y *modus vivendi* de sus habitantes. Tendríamos pues que incluir en nuestro programa, por un lado los valores que podríamos llamar "valores eternos", que, aunque a menudo no son sino tópicos y lugares comunes, forman la base cultural común a la mayoría de los españoles, y por otro lado, el impacto de la globalización y del creciente mestizaje que está sufriendo hoy nuestra cultura, al igual que otras muchas.

Se ha definido a los españoles como individuos *ruidosos, comunicativos y afectivos.* Si bien el adjetivo ruidoso debe ser considerado como un aspecto

negativo de nuestra cultura, aprovechemos los otros dos adjetivos para lograr un clima óptimo de relación en el aula.

Entremos ahora en el núcleo de nuestra propuesta. He seleccionado aquí cinco espacios culturales en el ámbito de la cultura española, que pueden facilitar un clima emocional en el que el alumno nos vaya desvelando situaciones equivalentes en su cultura, para penetrar después en las que le presentamos como base, descubriendo o descifrando el porqué (si lo hay) de tales comportamientos, que probablemente le hayan producido sorpresa al entrar en contacto con nuestra cultura. Por razones de espacio y tiempo y por la complejidad del tema, no desarrollaré aquí el apartado relativo a relaciones humanas.

- La relación con el tiempo (horarios).
- La relación con el espacio (kinésica).
- Las relaciones humanas, relaciones intergeneracionales (contactos y cortesía).
- La relación con el ocio (deporte, fiesta, tolerancia al ruido).
- La relación con la comida (condimentos, ingredientes, olores).

Me he basado, para el análisis de estos cinco espacios culturales, en el siguiente artículo/columna titulado "Sentimiento", de la periodista Elvira Lindo, que narra su reencuentro con la cultura española, al regresar de EE.UU. unas Navidades.

Los realces en cursiva que he practicado en el texto corresponden a los cinco espacios señalados anteriormente, y que pueden darnos pie para sondear a la clase sobre cinco aspectos esenciales de cualquier cultura, en un clima emocional positivo. La evocación de dichas situaciones estimulará la motivación, y el hecho de haberse podido expresar sin que el profesor esté al acecho de los errores, mejorará la autoestima:

> Me gustan las porras. *Me gusta la porra mojadita en el café*, cerrar los ojos mientras la saboreo, escuchar de fondo la musiquilla de las máquinas. Si el bar es feo, me gusta aún más, mucho más. Me gusta el frío seco de Madrid. Me gusta que esa sequedad se contagie al espíritu de la gente, que es directa, que a veces *mira de una forma muy dura*. Me gusta la inmediatez con que establecemos las relaciones. *Para bien o para mal, en cinco minutos somos capaces de establecer una relación personal con cualquiera*. Me gusta que los camareros te reconozcan como cliente habitual. Me gusta que te pongan la caña antes de pedirla, aunque ese día no quieras caña y te tengas que

> fastidiar, pero el detalle me gusta. Me gusta la tapa. Esa criminal *costumbre americana de servirte primero la bebida sin tapas* arrastra a las criaturas al alcoholismo. Me gustan *los olores a comida de las casas a mediodía*. En Nueva York, lo que huele a comida son los ascensores. *A la caída de la tarde* los ascensores apestan al glutamato de la comida china que reparten los mexicanos. *Aquí el olor sale de las ventanas, un olor sutil, casero, de la comida no muy condimentada*. Una cucharada de judías pintas me da la felicidad en estado puro. Me gusta también *la cantidad de viejos que veo por la calle, algo sorprendente cuando se viene de América*, en cuya idea de sociedad multicultural están excluidos los que dejan de producir. Me gusta la normalidad en el contacto físico entre las personas, que *no tiene que pedirse disculpas constantemente por rozarse en el metro o en el supermercado*. Me disgustan muchas cosas, pero éstas que voy apuntando mentalmente en el viaje del aeropuerto a casa me gustan, *me ponen sentimental*. Sentimentalidad de anuncio de turrón. Qué se le va a hacer, la nostalgia siempre es cursi. Pero cuando estoy literalmente rendida a tan entrañables pensamientos, el taxista va y pone la radio. Después de un villancico vomitivo, sin solución de continuidad, aparecen tres políticos (…) *El País* (21-12-05).

3.2. La relación con la comida

"Un pueblo es lo que come", dice Brillat Savarin, gastrónomo francés del siglo XVIII. ¿Qué comen nuestros estudiantes en su entorno familiar, en sus fiestas? ¿Cómo juzgan los hábitos alimenticios de los españoles?

> El hecho de comer no está únicamente vinculado con la necesidad de alimentarse, sino que remonta a los instantes más remotos de nuestra vida y de nuestro desarrollo psicológico, empezando por la lactancia materna, continuando por los postres de la abuela, y pasando por los platos tradicionales en fiestas religiosas, bodas, días señalados. El hecho de comer está entroncado en una cultura y muchas veces, cuando nos encontramos lejos de nuestras raíces, lo que más echamos de menos es la comida (Soler-Espiauba 2006).

La nostalgia de la comida casera, buen tema para una tarea en el aula. Podemos imaginar otras tareas que hablen de ingredientes, de especies, de sabores, de olores. No hay memoria más visceral, o sea, más emocional, que la de los olores. Sepamos provocar la nostalgia "olfativa" de nuestros estudiantes.

Otra tarea, los ritos de la mesa en cada cultura, quién sirve, quién ocupa el lugar preferente, quién ha cocinado, qué tareas realizan hombres y mu-

jeres, dónde se sitúan los niños, cuáles son los utensilios y recipientes que aparecen en la mesa, cómo se recibe y coloca a los invitados. Intentaremos después organizar una comida clásica en una familia clásica española, siguiendo sus observaciones, sus experiencias, su curiosidad, su extrañeza y hasta su rechazo. En la bebida, por ejemplo. ¿Qué piensan nuestros estudiantes de la práctica del *botellón*? ¿Estaría permitida en algunas de las culturas representadas en el aula? ¿Es absolutamente necesario beber con exceso para divertirse? ¿Y el respeto a la calle y a sus habitantes, dónde lo sitúan?

3.3. La relación con el tiempo. Horarios y ritmo cotidiano

Llamamos *tiempo social* al manejo del tiempo en las relaciones sociales, momentos de encuentro o de acciones repetitivas y también momentos del día dedicados en cada cultura a comer, dormir, trabajar, relacionarse, distraerse. Descodificar las pautas, heredadas generalmente de una tradición, a las que obedece toda una comunidad, no es tarea fácil y todos nos hemos visto alguna vez perturbados por ciertos usos horarios cuando estamos fuera de nuestro país. Dichas pautas pueden verse alteradas por cambios sociológicos, modas o influencias del exterior, aunque subsisten en lo esencial influencias de la tradición.

Podríamos abordar el tema en el aula con una lluvia de ideas relacionadas con el tiempo, en torno a conceptos como:

- Puntualidad.
- Productividad.
- Reloj biológico.
- Horarios de trabajo.
- Previsión e imprevisión.
- Tiempo lineal y tiempo cíclico.
- Tiempo dedicado al ocio.
- El tiempo de la mujer y el tiempo del hombre, etcétera.

Sabiendo, por supuesto, que nuestros alumnos nos van a interpelar sobre la incongruencia de nuestros horarios (comidas, comercio, trabajo, espectáculos) tan diferentes de los que se practican en otros países. Podríamos interrogar al grupo, de una manera informal, sobre sus observaciones en cuanto a la relación de los españoles (o de cualquier otro país hispanohablante, si se

da el caso) con el tiempo: horarios de comidas, horarios del comercio, horas de levantarse y acostarse, el mítico y poco acorde con la realidad "ritual" de la siesta, horas en que es correcto o incorrecto telefonear, etc. Es muy probable que la relación emocional con estos nuevos horarios que les son impuestos sea negativa, incluso de rechazo. Pero tal vez el profesor pueda explicar que en la situación inversa, él se siente totalmente desganado cuando le invitan a cenar a las siete de la tarde o cuando ve que la vida en la ciudad ha terminado a las seis, porque todos los comercios han cerrado y todo el mundo ha vuelto a casa. Si el curso se desarrolla en España, los participantes dispondrán evidentemente de información más concreta, pero incluso si los alumnos nunca han visitado la Península o cualquier país hispanohablante, dispondrán de muchos elementos, frecuentemente tópicos, que aportarán materia para discusiones enriquecedoras.

Nociones como *perder el tiempo, tardar, durar,* ¿son idénticas en todas las culturas? ¿Los conceptos *pronto* y *tarde* significan lo mismo en España, en Suecia, en EE.UU., en Japón? Podemos dividir la Humanidad en dos grandes grupos: los madrugadores y los trasnochadores. Dividamos la clase con arreglo a estos criterios y averigüemos las razones por las que ambos grupos se sienten bien o mal al madrugar o al trasnochar. Podremos igualmente aprovechar estas digresiones para penetrar en el terreno de la paremiología y abordar refranes como *A quien madruga, Dios le ayuda y No por mucho madrugar, amanece más temprano, el tiempo es oro,* etc. ¿Hay equivalencias en el refranero de las culturas representadas en el aula?

3.4. La relación con el ocio. La fiesta y la calle

El tema de la fiesta es uno de los que más van a provocar en el alumno el choque intercultural, ya que, aunque los elementos esenciales (fiesta familiar, fiesta religiosa, fiesta pagana, fiesta patriótica) aparezcan en casi todas las culturas, las maneras de abordarlas y de participar son diametralmente opuestas entre unos y otros pueblos. Tendremos aquí materia para ahondar en los recuerdos más profundos de la infancia y juventud de nuestros estudiantes, para que la motivación sea el factor principal de la participación: Navidades, cumpleaños, fiesta nacional, fiesta del solsticio, fiesta de la ruptura del ayuno, fiesta del Cordero, fiesta del fuego, fiestas de iniciación, fiestas de difuntos, fiestas de Moros y Cristianos… Dar la palabra a cada uno será la tarea del profesor, y esperar las preguntas también. No siempre serán fáciles las respuestas, pues la crueldad es elemento importante en muchas fiestas españolas, difícil de explicar, imposible de explicar. En su columna de *El País* (16-09-08) escribía Rosa Montero:

> Otro año más se acribilla a los animales con infinidad de dardos, como en el atroz toro del acerico, en Coria; o les ponen fuego en la testuz, o bien los meten en el mar y los ahogan. Orgías de sadismo de una sociedad enferma. Y el festejo más feroz de todos es el Toro de la Vega de Tordesillas.

Y el rechazo de la crueldad, por qué no, aunque pertenezca a las emociones negativas, puede crear un clima de solidaridad muy positivo en el aula.

3.5. La relación con el espacio. La kinésica

Gran ausente durante largos años, la kinésica está hoy integrada en la mayoría de los programas de E/LE y constituye uno de los ámbitos que mejor ambiente crean en el aula, gracias a sus componentes humorísticos y teatrales. Nuestros alumnos deberán aprender a descodificar la gestualidad de los españoles, porque "aprender una lengua es también aprender sus gestos" (Gelabert y Martinell 1990). Nuestro deber como enseñantes será proporcionar a nuestro alumnos las claves para interpretar el lenguaje gestual de los españoles, pero al mismo tiempo aprenderemos su lenguaje propio, para ayudarles a evitar los peligrosos "falsos amigos gestuales". Y, por qué no analizar una materia apasionante y totalmente humana, en la que Fernando Poyatos está trabajando últimamente: lágrimas, risa, sonrojos, suspiros… ¿Y qué decir de "los silencios positivos"? (Martinell 2006: 67).

¿Son siempre negativos los silencios?

4. CONCLUSIÓN

Sugerencias básicas para apoyar la autoestima en el aula:

- Incorporar actividades que no sólo tengan fines lingüísticos, sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros.
- Comunicar al alumno que es valorado. Aprender su nombre, por difícil que sea, desde el primer día.
- Hacerle participar en la elaboración del espacio de aprendizaje.
- Mostrar confianza en sus actividades.

Y para disminuir la ansiedad:

- No interrumpirle con correcciones continuas cuando interviene.

– Evitar los ejercicios en los que se debe intervenir siguiendo un orden lineal, para que el miedo no vaya creciendo conforme el turno del alumno se va aproximando. Improvisar, saltar de un alumno a otro, sin un orden predeterminado.
– Favorecer la interacción, sin que el profesor sea sistemáticamente el interlocutor central.
– Desdramatizar el fantasma amenazador de los exámenes.
– Hacer que el humor sea un elemento esencial en el aula. Una clase de la que se sale sin haber reído una sola vez, no es una buena clase.

"Hoy en día, el margen de extrañeza ante *lo otro* disminuye, porque parte de esa *otredad* se nos acerca culturalmente" (Martinell 2006: 70). El deporte, las migraciones, la globalización contribuyen a ello, así como las traducciones de las editoriales y el mundo de los negocios. Pero se pregunta Martinell: "¿Es que la internacionalización, la globalización de las empresas borra la identidad cultural de los productos?". Y me pregunto yo ¿Es que el hecho de sumergirse en otras culturas, de viajar y aprender otras lenguas borra la identidad de los individuos? La respuesta me la proporciona la misma Martinell: "una *cultura* no se contamina en contacto con otras, simplemente cambia; un individuo no está necesariamente inmerso en una sola *cultura* toda su vida". Terminaré citando a Juan Goytisolo (2003): "hay que sumar y no restar. La fuerza de una cultura es su capacidad para asimilar otras culturas".

BIBLIOGRAFÍA

AGROMAYOR, L. (1987): *España en fiestas*. Madrid: Aguilar.

ARNOLD, J. (2002): "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera" (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm>).

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

ATIENZA MERINO, J. L. (2002): "Emociones y aprendizaje de lenguas", *Boletín de ASELE*, 26, págs. 9-20.

BENHAMAMOUCHE, F. (2005): "1.ª colaboración en el Máster de Lengua entre la Universidad de Orán y la Universidad de Andalucía", en *Actas del XVI Congreso de ASELE*. Universidad de Oviedo, págs. 184-189.

BOTTA, M. (2002): "Krashen y su teoría del filtro afectivo, ansiedad, autoestima y motivación en la adquisición e una segunda lengua", *Cuadernos Cervantes,* 41, págs. 32-36.

BOTO, Á. (2008): "Una clase sin libros", en *EPS,* 14-09-08, págs. 16-19.

FERNÁNDEZ ARMESTO, F. (2004): *Historia de la comida. Alimento, cocina y civilización*. Barcelona: Tusquets.

GARDNER, H. (1993): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning.* Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

GELABERT, M. J. y MARTINELL, E. (1992): "Aprender una lengua es también aprender sus gestos (proyecto de un diccionario gestual". Primer Congreso Internacional de ASELE. Granada.

GOLEMAN, D. (1996): *Inteligencia emocional.* Madrid: Kairos.

KRASHEN, S. D. (1986): *The Input Hypothesis; Issues and Implications.* London: Longman.

KRASHEN, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning.* Oxford/New York: Oxford University Press.

LINDO, E. (2005): "Sentimientos", en *El País,* 21-12-05.

LÓPEZ FERNÁNDEZ, J. (2004): "La destreza oral y la ansiedad específica en el aula de idiomas", *Boletín de ASELE,* 31, págs. 11-26.

MARTINELL, E. (2006): "La gestualidad hoy, en el marco de la competencia intercultural y de la tendencia a la globalización", en E. Balmaseda (ed.): *Actas del XVII Congreso de ASELE.* Universidad de La Rioja, págs. 65-82.

MONTERO, R. (2008): "Otro año", en *El País,* 16-09-08.

Munduko Emakumeak, 40, junio 2008, pág. 17.

POYATOS, F. (2003): "Los comportamientos no verbales como contexto y entorno del discurso oral", *Oralia. Análisis del discurso oral,* 6, págs. 283-307.

PRADES, J. (2008): "La escuela saca suspenso en emociones", en *El País,* 5-09-08, pág. 28.

SOLER-ESPIAUBA, D. (2008): "'Tiempo al tiempo' (La relación del ser humano con el tiempo en la diversidad cultural y sus elementos paralingüísticos. La Cronémica)", en *Didactired. CVC Cervantes.*

SOLER-ESPIAUBA, D. (2006): *Contenidos culturales en la enseñanza del español como 2/L.* Madrid: Arco Libros.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1995): *Moros y Cristianos.* Barcelona: Difusión.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1989): "La comunicación no verbal", *Cable,* 3, págs. 33-38.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1988): "Lo no verbal como un componente más de la lengua", en *II Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera.* Madrid: Ministerio de Cultura, págs. 169-194.

VIDAL LLORÉNS, N.: "¿Qué come mi gente?", en *Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural* (Antología de Pilar García García en cvc.cervantes) (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/vidal.htm>).