El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo [1]

Jane Arnold
Universidad de Sevilla
H. Douglas Brown,
Universidad de San Francisco

1. Introducción

El término ***afectividad*** tiene que ver con aspectos de nuestro ser emocional; sin embargo, como han señalado Fehr y Russel (1984: 464), «todo el mundo sabe lo que es una emoción hasta que se pide una definición de la misma». Damasio (1994: 145) distingue entre los términos ***emociones*** (cambios de estado corporal como respuesta a situaciones positivas o negativas) y ***sentimientos*** (las percepciones de estos cambios). Besnier (1990: 421) apunta otra categorización pero muestra sus reservas desde el punto de vista antropológico respecto a la validez intercultural de estas distinciones. En nuestro contexto la afectividad se considerará en sentido amplio como los aspectos de la emoción del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta. En este capítulo estudiaremos un amplio espectro de factores relacionados con la afectividad que influye el aprendizaje de idiomas.

Hay que señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro. Damasio ha manifestado que los hechos indican que incluso a nivel neurobiológico las emociones son una parte de la razón, y, como demuestra, afortunadamente es así. Durante años de trabajo clínico y experimental ha podido observar que la ausencia de emociones pone en riesgo nuestra capacidad racional. Afirma que «algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad» (Damasio, 1994: xiii). LeDoux, investigador en el campo de la neurología, considera que la emoción y la cognición son compañeros de la mente. Señala que, después de años de dominio conductista, la ciencia cognitiva volvió a conseguir que el estudio de los estados mentales fuera respetable, y ahora insiste en que ha llegado el momento «de reconciliar la cognición y la emoción en la mente» (1996: 25). Aunque tradicionalmente los psicólogos han considerado la emoción como la cenicienta de las funciones mentales, hoy resulta evidente que se ha producido una inversión de esa tendencia. Qatley y Jenkins (1996: 122) afirman que las emociones no son accesorias. «Constituye la esen-

[1] Reproducimos aquí, gracias al permiso concedido amablemente por Ediciones Akal, el capítulo introductorio del libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Jane Arnold (ed.), Madrid: Cambridge University Press, 2000. El título del texto en este libro es "Mapa del terreno» y la traducción, tanto de este capítulo como del libro original: *Affect in Language Learning,* Cambridge: CUP, 1999, es de Alejandro Valero.

cia de la vida humana mental [...] Unen lo que es importante dentro de nosotros con el mundo de las personas, de las cosas y de los acontecimientos». Y se está constatanto cada vez con mayor certidumbre la importancia que tienen nuestras emociones a la hora de mantener nuestro bienestar físico. Goleman (1997: 34) nos presenta estudios que indican que «las emociones dolorosas suelen hacer que enfermos y los estados mentales saludables tienden a fomentar la salud».

La profunda comprensión de la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de idiomas resulta importante por dos motivos. En primer lugar, la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Cuando tratamos la dimensión afectiva de los alumnos de idiomas, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.

En presencia de emociones excesivamente negativas como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, puede peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje. Las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones afectivas negativas que pueden acompañar al proceso de aprendizaje de idiomas. La ansiedad, por ejemplo, puede hacer estragos en las condiciones neurológicas del lóbulo prefrontal del cerebro, impidiendo que la memoria funcione adecuadamente y reduciendo así enormemente la capacidad de aprendizaje (Stevick, 1999). Afortunadamente, los profesores de idiomas se están dando cuenta de la importancia que tienen los factores emocionales negativos y las formas de atajarlos.

Por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita extraordinariamente el proceso de aprendizaje de idiomas. Pero si reflexionamos un instante, llegamos a la conclusión de que en muchas situaciones se presta mucha más atención a las emociones negativas. Por ejemplo, Damasio (1994) identifica cinco emociones principales, bajo las que se incluyen otras: la felicidad, la tristeza, la ira, el temor y el asco. Goleman (1995) también agrupa las emociones en familias básicas: ira, tristeza, temor, gozo, amor, sorpresa, asco y vergüenza. En estas y otras clasificaciones, la mayoría de la emociones serían consideradas por lo general como negativas. Mientras nos esforzamos por subsanar las emociones negativas, que predominan al menos numéricamente, no deberíamos perder de vista la importancia que tiene el desarrollo de las positivas. A la motivación, al fin y al cabo, se la orienta mejor dirigiéndola hacia el placer y hacia lo que Csikszentmihalyi (1990) llama *flujo* que alejándola del dolor. Incluso Skinner (1957) afirmaba que se retenía mejor a largo plazo bajo emociones de refuerzo positivo que bajo la evitación de estímulos de aversión.

Un segundo motivo para interesarnos por la afectividad en el aula de idiomas va más allá de la enseñanza de idiomas e incluso de lo que tradicionalmente se ha considerado el campo académico. Daniel Goleman (1995) ha presentado con-

vincentemente su defensa de un «mandato ampliado,» para todas las instituciones educativas. Goleman afirma que en la civilización occidental, sobre todo desde el siglo XVIII, nos hemos concentrado en la comprensión de las funciones cognitivas y racionales de nuestra mente y que hemos hecho mal uso de todo lo que cae en el campo de las emociones o de lo no racional, o lo hemos negado. Una de las consecuencias de esta situación es nuestra actual «incultura emocional». «Vivimos tiempos», afirma Goleman, «en los que el tejido de la sociedad parece deshacerse cada vez más deprisa, en los que el egoísmo, la violencia y la mezquindad de espíritu parecen estar corrompiendo la bondad de nuestras vidas comunitarias [...] Se está constatando cada vez con mayor evidencia que las posturas éticas fundamentales de la vida surgen de aptitudes emocionales subyacentes» (xii). Goleman propone como solución «una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente al alumno, uniendo mente y corazón en el aula» (pág. xiv) y muestra cómo muchos programas educativos están ya tratando con éxito el asunto de la mente emocional.

Este mandato ampliado puede cumplirse en todas las materias a través del currículo, y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y de segundas lenguas no se supone una excepción. En el aula de idiomas que se centre en la interacción significativa naturalmente hay sitio para tratar la afectividad. Ehrman (1998: 102) afirma que «se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es solo transmitir información de contenidos». En este contexto, Stevick (1998: 166) habla de infundir en la enseñanza de idiomas una preocupación por «metas más profundas», por «la prosecución de nuevas "metas vitales", no solo por la consecución de "metas lingüísticas" concretas». Mientras enseñamos el idioma también podemos educar a nuestros alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. Para conseguirlo, nos tenemos que interesar por su naturaleza y sus necesidades tanto cognitivas como afectivas.

La relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es, por tanto, de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idioma, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones.

1. **La enseñanza de idiomas se ensancha**

Así como la enseñanza de idiomas se ha venido abriendo cada vez más a la información proveniente de campos confluentes (como, por ejemplo, la psicología, la psicolingüística, la sociolingüística, la educación y la neurociencia), del mismo asistimos estos últimos años a una ampliación de los objetivos que persigue el aula de la lengua extranjera o de segunda lengua. Cuando Chamot señala las ventajas que supone la enseñanza de destrezas de pensamiento en el aula de idiomas, también destaca la importancia que tiene el aprendizaje cooperativo. Chamot observa que el trabajo cooperativo de la lengua contribuye a desarrollar la inteligencia interpersonal de la que habla Gardner, que «se caracteriza por la habilidad de comprender y responder a los demás con eficacia» (1995: 4). Este sí que es un verdadero paso hacia la cultura emocional. Freudenstein

(1992) ha argumentado que en un mundo como el nuestro cada vez más agresivo, la enseñanza de la paz cumple una función vital en el aula de idiomas. *Idiom,* publicado por NYSTESOL, dedicó todo un número (1993-1994) a la paz y a la educación medioambiental, y el número de octubre de 1993 de *English Teaching Forum* estaba dedicado a «Medio ambiente y enseñanza de inglés».

Junto a esta diversificación de objetivos para el aula de idiomas, ha surgido una nueva forma de considerar al profesor de idiomas. Desde el punto de vista del aprendizaje afectivo de idiomas, *ser* es tan importante como *hacer,* un buen profesor de idiomas *sabe* y *hace* pero esencialmente *es.* Esto no significa que los profesores de idiomas ya no necesiten, por ejemplo, un buen dominio del idioma que enseñan o una formación apropiada respecto a la metodología de la enseñanza. Significa que estas destrezas serán mucho más eficaces si los profesores también se preocupan por su propia inteligencia emocional, pues esto puede resultar muy ventajoso para el proceso de aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del alumno.

Inspirándose en Sastre (1956), van Lier (comunicación personal) comenta que en la formación de profesores le parece útil considerar el desarrollo del profesor dentro de un amplio espectro de experiencias (ver figura 1). *Tener* se relaciona con el conocimiento (de la materia que se enseña y de pedagogía, del yo y de los demás) y los recursos de que disponen los profesores, *hacer* con sus destrezas y habilidades para construir oportunidades de aprendizaje, y *ser* con sus cualidades personales, su visión y su sentido de la misión.

Millett señala que cuando los profesores se centran en el aprendizaje de sus alumnos, «comienzan a darse cuenta de que si quieren mejorar su enseñanza y ser más conscientes del aprendizaje, al final tienen que trabajar en sí mismos» (entrevista en Jonson, 1997: 20). De este modo, como parte de su formación profesional, los profesores pueden beneficiarse del trabajo realizado sobre su desarrollo personal. A la vez que llegan a conocerse mejor, también pueden comprender mejor a sus alumnos y orientarlos hacia un aprendizaje y un crecimiento más significativos. Como Griggs (1996: 232) afirma, «esa toma de conciencia [sobre uno mismo] y esa creencia en el potencial humano es una fuerza transformadora por sí misma. Establece una base sólida para el aprendizaje y el trabajo eficaces y para la conexión profunda con el yo a la vez que con los demás».

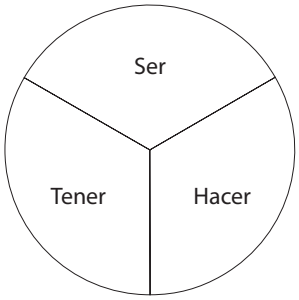

FIGURA 1. Áreas para el desarrollo del profesor

2. **La influencia de la afectividad en contextos educativos**

El interés por los factores afectivos en la educación no es nuevo. Ya estaba implícito en los escritos de Dewey, Montessori y Vygotsky durante la primera mitad de este siglo, pero ganó importancia con el desarrollo de la psicología humanística en la década de los años sesenta (ver Maslow, 1968; Rogers, 1969). Al igual que Goleman hoy, Rogers era pesimista respecto a las instituciones educativas académicas: «estas han prestado tanta atención a los aspectos cognitivos y se han limitado tanto a "educar del cuello para arriba", que esta estrechez está ocasionando graves consecuencias sociales» (Rogers, 1975: 40- 41). Entre las aplicaciones más notables de la psicología humanística se encontraba el movimiento de confluencia educativa, cuyos teóricos como, por ejemplo, George Isaac Brown (1971) y Gloria Castillo (1973), destacaban la necesidad de unir los campos cognitivo y afectivo con el fin de educar globalmente a la persona. Con objetivos parecidos, John Heron, de la Universidad de Surrey, fundó en 1970 el *Human Potencial Research Project*.

A finales de los años setenta y en los ochenta, los formadores de profesores de lenguas extranjeras y de segundas lenguas y los autores de libros sobre esta materia expresaron ideas semejantes. Stevick, Rinvolucri, Moskowitz, Gallean, entre otros representantes de la enseñanza humanística de lenguas, buscaban formas de enriquecer la enseñanza de idiomas incorporando aspectos de la dimensión afectiva del alumno. Se ha destacado, sin embargo, que la enseñanza humanística de idiomas no se propone reemplazar la enseñanza de la segunda lengua por otras actividades, sino aumentar la eficacia de la enseñanza de idiomas que tiene lugar en el aula, donde formación e información pueden coexistir (Arnold, 1998).

Muchos de los principales avances en el campo de la enseñanza de idiomas durante los últimos veinticinco años están de alguna forma relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza. Los métodos que ocupan un lugar preeminente en los años setenta -la sugestopedia, la vía silenciosa, la enseñanza comunitaria de idiomas, la respuesta física total- sitúan la dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas en un lugar esencial. (La descripción y evaluación de estos métodos se puede encontrar en Asher, 1977; Curran, 1976; Gattegno, 1972; Larsen-Freeman, 1986; Lozanov, 1979; Richards y Rodgers, 1986; y Stevick, 1976, 1980, 1990, 1996, 1998).

La enseñanza comunicativa de idiomas ha ejercido una influencia profunda en todas las etapas de la enseñanza (diseño curricular, materiales, técnicas de enseñanza...), y también otorga su importancia a la afectividad. Este tipo de enseñanza surgió a finales de los años setenta como reacción al estructuralismo y a métodos tales como el audiolingual, que olvidaron importantes aspectos afectivos del aprendizaje y que no proporcionaron a los alumnos la capacidad de comunicarse en la lengua meta. «La enseñanza comunicativa de idiomas hacía un llamamiento a los que buscaban un enfoque de la enseñanza más humanístico, en el que recibiera prioridad el proceso de interacción comunicativa» (Richards y Rodgers, 1986,

pág. 83). Por desgracia, en algunos casos, la enseñanza comunicativa de idiomas se ha reducido a la realización de tipos concretos de actividades sin comprometer a los alumnos en una comunicación verdadera (Rinvolucri, 1999).

El enfoque natural, desarrollado por Krashen y Terrell (1983), tiene en cuenta la afectividad de forma destacada. Una de las cinco hipótesis de la teoría de Krashen respecto a la adquisición de segundas lenguas es la del filtro afectivo, y las actividades que el enfoque natural propone para el aula están diseñadas para minimizar el estrés.

También el diseño curricular se ha visto influido estos años por las corrientes de pensamiento que tienen en cuenta los aspectos humanísticos y afectivos. En años pasados muchos expertos en la enseñanza de idiomas tenían tendencia a destacar la lengua por encima de la enseñanza, el *qué* sobre el ***cómo***; y la lingüística teórica a menudo ocupó un espacio que se podría haber dedicado de manera más apropiada a ideas del campo educativo, por ejemplo. Van Lier (1994: 341) lo afirma con claridad: «Me gustaría ver el campo de la adquisición de segundas lenguas afianzado en la educación». Como forma de curar la «esquizofrenia clásica» de una visión de la adquisición de segundas lenguas que está a caballo entre la educación y la lingüística, van Lier ha propuesto que se desarrollen ambos campos mediante lo que él y otros han denominado «lingüística educativa». Los investigadores actuales del área del diseño curricular han desarrollado modelos centrados en el alumno de innegable contenido humanístico (Nunan, 1988; Tudor, 1997), que destacan la necesidad de centrarse más en el alumno de idiomas y en su experiencia, y no considerar simplemente el estrecho campo de los hábeas lingüísticos que no están relacionados con el alumno.

Tampoco faltan señales que indican que los mismos alumnos agradecerían que las clases de idiomas se centraran más en contenidos humanísticos. Un estudio realizado en España a alumnos de inglés de nivel avanzado sobre sus preferencias respecto a los temas de comprensión escrita, demostró que de una amplia selección de textos de lectura, que incluía los que suelen aparecer en la mayoría de libros de textos sobre enseñanza de inglés, los mejor considerados se relacionaban con el desarrollo personal (Ávila, 1997). De igual modo, Moskowitz ha documentado en este volumen la respuesta favorable que los alumnos de idiomas dan a las actividades lingüísticas de carácter humanístico.

Un currículo de idiomas centrado en el alumno tiene en cuenta la afectividad de muchas maneras. La participación en el proceso de toma de decisiones proporciona a los alumnos muchas posibilidades para que desarrollen todo su potencial. Además del contenido lingüístico, los alumnos aprenden a responsabilizarse, aprenden las destrezas de negociación y de autoevaluación, todo lo cual conduce a una mayor autoestima y a un mejor conocimiento de sí mismos.

En un estudio realizado con alumnos adultos sobre planificación de cursos, relevante en cuanto a aspectos afectivos, Brundage y MacKeracher (1980) revelaron que los mejores alumnos consideran su propia experiencia como un recur-

so, establecen los objetivos de aprendizaje en consonancia con su autoconcepto, procesan la experiencia a través de varios canales y aprenden a aprender. Como alumnos, se ven influidos por sus sentimientos, y no aprenden cuando tienen ansiedad o estrés. Para ellos el aprendizaje resulta más eficaz cuando tiene un sentido personal y cuando la información se presenta a través de distintas modalidades sensoriales.

Entre los últimos avances en el ámbito del aprendizaje de idiomas se encuentran los de los campos de la psicología y la neurobiología, y ambos reconocen la función que cumple la afectividad. Por ejemplo, Stevick (1996) analiza la investigación que la psicología ha realizado en uno de los aspectos vitales del aprendizaje de idiomas, la memoria, y la enlaza estrechamente con las emociones. Williams y Burden, (1997: 44), en su visión general de las aportaciones que la psicología realiza a la enseñanza de idiomas, argumentan que la psicología educativa comparte mucho con los enfoques humanísticos de la enseñanza de idiomas, sobre todo en la necesidad de superar la mera instrucción lingüística y preocuparse por «hacer que las experiencias del aprendizaje sean significativas y relevantes para el individuo, que crece y se desarrolla globalmente como una persona. Nosotros también podríamos argumentar que la psicología educativa tiene una intención moral que debe incluir un juicio de valores». Y los estudios actuales sobre la base neurobioiógica del aprendizaje, que sin duda tendrán consecuencias cada vez más importantes para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, destacan la importancia fundamental que tienen nuestras reacciones emocionales en el proceso de aprendizaje. Schumann (1997 y 1999) relaciona recientes avances en el campo de la neurobiología con la afectividad y el aprendizaje de idiomas.

3. ¿Cognición o afectividad? ¡Cognición y afectividad!

Ernest Hilgard, notable especialista en aprendizaje y cognición, reconoció la necesidad de un enfoque integrador: «Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad» (1963: 267). Refiriéndose a las grandes tendencias del aprendizaje con la globalidad del cerebro, que reconoce la aportación de la afectividad:

> Las ideas respecto al funcionamiento de nuestro cerebro han provocado una enorme agitación en círculos científicos y educativos durante la década pasada. Ahora resulta evidente que se puede estimular y fortalecer el aprendizaje activando una mayor capacidad del cerebro. Podemos acelerar y enriquecer nuestro aprendizaje utilizando los sentidos, las emociones y la imaginación.
>
> (Gross, 1992: 139)

En lo que queda de capítulo, estudiaremos algunas formas concretas en que la afectividad se relaciona con la adquisición de segundas lenguas. Como marco organizativo para un asunto tan amplio, estudiaremos los aspectos afectivos de la enseñanza de segundas lenguas desde dos perspectivas: la que se preocupa

del alumno de idiomas como individuo y la que se centra en el alumno como participante de una situación sociocultural, un individuo que inevitablemente se relaciona con los demás.

4. **Factores individuales**

El primero de estas aspectos tiene que ver con factores internos que forman parte de la personalidad del alumno. Aunque el aprendizaje de un idioma y el uso que se hace del mismo son fundamentalmente actividades interactivas que dependen de los tipos variados de relación que se adoptan con los demás y con la cultura como un todo, el proceso de adquisición de una segunda lengua se ve muy influido por los rasgos individuales de la personalidad del alumno. La forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo: por tanto, los factores intrínsecos al alumno ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos. Se debe destacar, naturalmente, que las diversas emociones que afectan al aprendizaje de idiomas se encuentran enlazadas y estrechamente ligadas de forma que resulta imposible aislar completamente la influencia de cualquiera de ellas. Vamos a ver ahora algunos de estos factores que tienen una importancia especial para el aprendizaje de segundas lenguas.

4.1. *La ansiedad*

La ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Heron (1989: 33) hace referencia a lo que denomina *ansiedad existencial,* que surge de una situación grupal y tiene tres componentes ligados entre sí que son importantes para el aula de idiomas: «*La ansiedad de aceptación:* ¿Me aceptarán, gustaré, me querrán? [...] *La ansiedad de orientación:* ¿Comprenderé lo que sucede? [...] *La ansiedad de actuación:* ¿Podré poner en práctica lo que he aprendido?».

No queda siempre claro cómo se produce la ansiedad ante la lengua extranjera. Para algunas personas puede deberse a que se les ha ridiculizado después de haber dado una respuesta equivocada en clase; para otras, puede tener que ver con factores desligados de la clase de idiomas. En muchos casos, los motivos pueden encontrarse en lo que Heron (1989: 33) denomina *ansiedad arcaica,* que es «una angustia reprimida del pasado: la herida personal, sobre todo de la infancia, que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente». De este modo, las heridas pasadas que no han sido curadas pueden influir en situaciones presentes con elementos potencialmente amenazadores.

Existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable suponen una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es po-

sible que la metodología utilizada pueda producir mayor ansiedad. Quizá con el método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, ya que los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades requeridas. Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, sobre todo en una comunicación que abarca más aspectos personales como, por ejemplo, los sentimientos, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan siutaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro. Esto resulta más claro si a la vez los intereses que conlleva son muy fuertes, como ocurre en situaciones académicas en que la evaluación del alumno pueda tener consecuencias importantes.

Cuando la ansiedad está presente en el aula, se produce un efecto de descenso en espiral. La ansiedad provoca estados nerviosos y de temor, lo que contribuye a un rendimiento pobre; a su vez, esto produce mayor ansiedad y un rendimiento aún peor. El temor y el nerviosismo están íntimamente ligados al lado cognitivo de la ansiedad, que es la preocupación. La preocupación malgasta la energía que se debería utilizar para la memoria y el procesamiento, y produce un tipo de pensamiento que no facilita en absoluto la realización de la tarea concreta (Eysenck, 1979). Aunque sea un obstáculo importante para la enseñanza de idiomas, la ansiedad puede ser reducida; algunas sugerencias para atajarla se pueden encontrar en Oxford (1999), Horwitz y Young (1991) y Young (1991).

4.2. *La inhibición*

La comisión de errores va implícita en el aprendizaje de idiomas. De niño los cometimos cuando aprendíamos nuestra lengua materna, y no podemos evitar cometerlos al estudiar un segundo idioma cuando somos niños mayores o adultos. Sin embargo, cuando éramos pequeños, no estábamos inhibidos y de ese modo podíamos participar libremente en la aventura del aprendizaje, arriesgándonos si era necesario. Cuando aprendemos, tenemos que poder «apostar» un poco, estar dispuestos a probar intuiciones respecto al idioma y a correr riesgos razonables de comenter errores. Las inhibiciones se producen cuando los niños pequeños aprenden a identificar poco a poco un yo distinto a los demás y se comienzan a formar sus rasgos afectivos. Cuando hay una mayor toma de conciencia, aparece la necesidad de proteger un ego frágil, si es necesario evitando todo lo que pudiera amenazar el yo. Una crítica severa y palabras humillantes pueden debilitar enormemente el ego, y cuanto más débil sea el ego, más altos son los muros de la inhibición.

Parecida a la idea freudiana de *ego corporal,* que se refiere a la concepción que tienen el niño de los límites de su yo físico, es el uso que hace Guiora del constructo de *ego del lenguaje* para explicar la presencia de las fronteras del lenguaje (Guiora, Brannon y Dull, 1972). En el transcurso de su desarrollo, el léxico, la sintaxis, la morfología y la fonología del lenguaje individual adquieren unos sólidos límites. Durante el primer periodo formativo, las barreras del lenguaje fluctúan, pues los niños tienen menor conciencia de las formas lingüísticas y de los errores

cometidos al emplear esas formas, pero una vez completado el desarrollo del ego, la permeabilidad de los límites se reduce drásticamente (Véase Ehrman, 1996 y 1999). De este modo, resulta que se pueden rechazar algunos aspectos de una segunda lengua al no encajar en las estructuras incluidas dentro de los límites del ego del lenguaje. Después de la pubertad, los alumnos de una segunda lengua, por ejemplo, a menudo muestran inhibiciones al pronunciar el idioma o al intentar utilizarlo para cometidos de comunicación.

En las décadas de los años setenta y ochenta se realizaron estudios sobre los efectos que tienen en la pronunciación sustancias reductoras de la inhibición tales como el alcohol y el Valium (Guiora, Beit-Hallami, Brannon, Dull y Scovel, 1972; Guiora, Acton, Erard y Strickland, 1980). Aunque los resultados no fueron concluyentes, existe una sólida certidumbre intuitiva respecto a la influencia negativa que ejerce la inhibición en el aprendizaje de idiomas. En uno de los experimentos se demostró que la persona que administraba la prueba influyó más en las puntuaciones que el tranquilizante. Estos resultados sugieren la alentadora hipótesis de que los factores humanos, más que las sustancias químicas externas, pueden ser muy eficaces a la hora de reducir la inhibición.

Los enfoques de la enseñanza de idiomas en años recientes han considerado atentamente la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que se reduzcan las barreras de la inhibición y del ego con el fin de que pueda producirse la libre comunicación. Dufeu (1994, 89-90) propone el establecimiento de un marco afectivo adecuado para que los alumnos:

> [...] se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados.

Un asunto íntimamente relacionado con ello es el de los errores, que se pueden considerar como amenazas al ego tanto de carácter interno como externo. En nuestro interior, el yo crítico y el yo de actuación pueden estar en conflicto: cuando como alumnos realizamos algo «mal», nos hacemos críticos de nuestros propios fallos. Externamente percibimos que los demás ejercen sus yos críticos e incluso nos juzgan como personas cuando cometemos un error en un segundo idioma. Por tanto, los profesores de idiomas no deben ignorar los factores afectivos cuando establecen los principios más adecuados para la corrección de errores en una situación concreta.

4.3. *Extraversión-introversión*

A veces se establece una conexión errónea entre inhibición e introversión. A los extrovertidos a menudo se los tipifica como personas sociables y habladoras que, por tanto, aprenden mejor los idiomas pues son más dados a participar en la clase y a buscar oportunidades para practicar. A los introvertidos, consecuente-

mente, se los podría considerar menos dotados para el aprendizaje de idiomas, ya que son muy reservados y se autocontrolan demasiado. Las aulas norteamericanas, por ejemplo, tienden a recompensar la conducta extravertida, y allí al alumno de carácter abierto se le puede considerar como mejor hablante de la lengua meta. En realidad, la extraversión está ligada a la necesidad de que otras personas realcen el ego, la autoestima y el sentimiento de integridad, mientras que la introversión remite al grado en que los individuos extraen estos sentimientos de sí mismos. Los introvertidos pueden tener una fuerte personalidad interior y pueden demostrar una gran empatía, cualidades ambas que son útiles para el aprendizaje de idiomas. Por tanto, no tienen necesariamente unas grandes barreras del ego, características de la inhibición.

El actual estado de la investigación no nos permite extraer sólidas conclusiones respecto a cuál de las dos, la extraversión o la introversión, está directamente relacionada con el éxito en el aprendizaje de idiomas. Sin embargo, lo que está claro es que algunos tipos concretos de actividades en el aula son más apropiados para una que para la otra. Por ejemplo, los profesores deben ser comprensivos con la reticiencia que muestran los alumnos a participar en tareas que requieren un carácter abierto y una sociabilidad patente, como son el teatro y las dramatizaciones, y deben animarlos a participar en estas útiles actividades de manera adecuada. Los profesores también tienen que tener en cuenta las formas culturales que pueden llevar a un miembro de otra cultura a confundir patrones culturales de comportamiento correcto con sentimientos individuales de inhibición e introversión.

4.4. *La autoestima*

La autoestima está relacionada con las inevitables evaluaciones que una persona realiza sobre su propia valía. Es un requisito fundamental para que las actividades cognitiva y afectiva tengan éxito. Obtenemos nuestras nociones de autoestima de nuestras experiencias internas y de nuestra relación con el mundo externo. La base del concepto que tenemos del yo se establece en la primera infancia.

Conforme incorporamos creencias, actitudes y recuerdos, las nuevas experiencias e ideas se ven afectadas por la noción previamente existente de quiénes somos, y por nuestra necesidad de proteger ese frágil yo. Ehrman (en prensa) señala que la autoestima «comienza con la aprobación y la confianza de otras personas importantes, pero al final se interioriza para poder mantenerla relativamente independiente del mundo externo. Los profesores se pueden basar en este fenómeno con alumnos de cualquier edad».

Canfield y Wells (1994: 5) sugieren que:

> [...] lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula [...]. Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo.

Igual que la ansiedad, la autoestima se puede describir en tres niveles cada vez más específicos: autoestima global o general, autoestima situacional, que se refiere a la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas tales como la educación o el trabajo, y autoestima de tarea, que se refiere a tareas concretas en situaciones específicas. Heyde (1979) descubrió que estos tres tipos de autoestima guardaban correlación de forma positiva con la realización de una tarea de producción oral por parte de unos alumnos que aprendían francés.

Varias investigaciones indican de forma concluyente que los aspectos cognitivos del aprendizaje se fomentan en un ambiente que promueva la autoestima (Waltz y Bleuer, 1992). La autoestima resulta especialmente significativa en los niños pequeños (véase de Andrés, 1999) y se ha demostrado que predice la habilidad lectora de los principiantes en su lengua nativa mejor que el C.I. (Wattenberg y Clifford, 1962). Pero los alumnos nunca pierden con la edad la necesidad de tener un autoconcepto sano. En lo que Canfield y Wells (1994, 6) denominan «teoría del aprendizaje de la ficha de póquer», en la que las fichas del póquer representan el autoconcepto de los alumnos, afirman que: **...** es probable que el alumno que ha tenido un rendimiento excelente en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito; si no lo consigue, su autoestima puede «permitírselo». Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por temor al fracaso. Su autoconcepto reducido no puede permitírselo [...] Una recomendación evidente en esta situación es hacer que los pasos del aprendizaje sean lo bastante pequeños como para que el alumno arriesgue solo una ficha cada vez y no cinco. Pero aún más evidente, a nuestro parecer, es la necesidad de aumentar la cantidad de fichas de póquer para que pueda comenzar a tener un excedente de fichas que arriesgar.

4.5. *La motivación*

La teoría de la adquisición de segundas lenguas no deja duda respecto a la importancia fundamental que tiene otra variable afectiva, la motivación, que es en realidad un conjunto de factores que «vigorizan la conducta y le dan una dirección» (Hilgard, Atkinson y Atkinson, 1979: 281). Chomsky (1998: 181) señala lo importante que resulta activar la motivación del alumno: «La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material». La motivación tiene que ver con los motivos del alumno para intentar adquirir la segunda lengua, pero el quid de la cuestión está precisamente en saber qué crea la motivación. En los primeros trabajos de Gardner y Lambert (1972), se consideraba que la motivación estaba dividida en dos orientaciones muy generales: integradora e instrumental. Aquella se refiere a un deseo de aprender el idioma con el fin de relacionarse con la cultura de la lengua meta, e incluso de formar parte de ella, y esta tiene que ver con motivos prácticos para aprender un idioma como, por ejemplo, conseguir un ascenso. Un tipo de motivación no es necesariamente siempre más eficaz que el otro; lo que importa es el grado de vigorización y la firmeza de la dirección que ofrece, y eso también depende de otras variables internas del alumno.

Este modelo socio-psicológico básico de la motivación del aprendizaje de idiomas ha sido elaborado con mayor profundidad por Gardner (1985) y sus colaboradores y por otros investigadores de la adquisición de segundas lenguas. De hecho, la abundancia de una madura teorización sobre el concepto de estos últimos años (Brown, 1990; Crookes y Schmidt, 1991; Dörnyei, 1990 y 1994; Oxford y Shearin, 1994; Tremblay y Gardner, 1995; Williams y Burden, 1997, entre otros) parecería indicar que la investigación sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas ha alcanzado definitivamente la mayoría de edad. Se han propuesto varias estructuras para explicar los aspectos relativos a la motivación en el aprendizaje de idiomas. Por el momento todavía tenemos que esperar la verificación empírica de muchos de sus componentes y su mayor elaboración, clarificación y análisis de la relación que hay entre los componentes, así como su unificación en un modelo definitivo. Sin embargo, no faltan resultados valiosos para el aula de idiomas: Dörnyei (1994), Oxford y Shearin (1994), y Williams y Burden (1997) ofrecen algunas sugerencias útiles y prácticas para la motivación de alumnos de segundas lenguas.

4.6. *Motivación extrínseca e intrínseca*

La motivación extrínseca nace del deseo de conseguir una recompensa o de evitar el castigo; el foco está en algo externo a la actividad de aprendizaje misma. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa: «La motivación intrínseca resulta evidente siempre que la curiosidad y el interés naturales de los alumnos potencien el aprendizaje» (Deci y Ryan, 1985: 245). AI analizar las condiciones óptimas para el desarrollo de la motivación intrínseca, Deci (1992: 60) resalta «la estimulación de la autonomía, la retroalimentación (*feedback*) que fomenta la capacidad, y la implicación personal». La investigación indica que mientras la motivación extrínseca puede ser también provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, sobre todo respecto a la retención a largo plazo. Los estudios han confirmado, de hecho, que la incorporación de recompensas extrínsecas pueden reducir la motivación. En situaciones experimentales se ha demostrado que los sujetos manifiestaban una reducción de la eficacia y el placer respecto a una tarea intrínseca cuando se introducía una recompensa extrínseca (Kohn, 1990).

Al poner énfasis en la enseñanza dirigida por el profesor, en las notas, las pruebas y la competitividad, la mayoría de los centros escolares fomentan solamente la motivación extrínseca. Esto tiene el efecto de obligar a los alumnos a trabajar para satisfacer a los profesores o a las autoridades más que de desarrollar el amor por el conocimiento en las mentes independientes. Bruner (1962) habla de «autonomía de la autorrecompensa», y afirma que una de las formas más eficaces de ayudar a los niños a pensar a aprender es «liberarles» el control que ejercen sobre ellos las recompensas y los castigos. Resulta razonable suponer que nuestros alumnos de idiomas generalmente tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de formas intrínsecas de motivación que les lleven a aprender por sus propios motivos

personales para conseguir competencia y autonomía, aunque la retroalimentación que aumente los sentimientos de competencia y de autodeterminación sea una recompensa extrínseca que, como se ha demostrado, fomenta la motivación intrínseca (Brown, 1994b: 39). En cualquier caso, lo que importa es la forma en que los alumnos interiorizan los aspectos externos y les dan un sentido personal (Williams y Burden, 1997).

Las siguientes podrían ser algunas sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas: (1) ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía haciendo que aprendan a establecer metas personales y a utilizar estrategias de aprendizaje; (2) más que abrumarles con recompensas, animar a los alumnos a que encuentren su propia satisfacción en la tarea bien hecha; (3) facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles las oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación; (4) implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacionan con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones, y (5) diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que estos consideren válidas; ofrecer comentarios así como una evaluación numérica (H. D. Brown, 1994b: 43-44).

Íntimamente relacionado con la motivación intrínseca está el concepto de flujo (*flow*), desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago. El flujo, o experiencia óptima, es un estado de movimiento de energía psíquica realizado sin esfuerzo. Goleman (1995: 90) subraya la relación que tiene con la afectividad: «el flujo representa el no va más de la utilización de las emociones al servicio del rendimiento y del aprendizaje. En el flujo las emociones no solo se encuentran incluidas y canalizadas, sino, seguramente, potenciadas y colocadas junto a la tarea que se está realizando».

Es tan importante porque constituye el estado ideal del aprendizaje eficaz: «Debido a que uno se siente muy bien con el flujo, resulta intrínsecamente gratificante. Es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones» (Goleman, 1995: 91).

En el aprendizaje de idiomas, como en muchas otras actividades, puede que este placer puro no esté presente en las capas iniciales cuando algunos de los procesos más elementales tienen que hacerse automáticos (McLeod y McLaughlin, 1986) con el fin de liberar energía para niveles más altos de aprendizaje que pueden ser más absorbentes. Al principio, entonces, es posible que los profesores tengan que encontrar formas de animar a los alumnos a realizar el esfuerzo necesario. En esta etapa los incentivos externos (notas, cualificaciones para un futuro trabajo) pueden resultar útiles. Pero los alumnos deberían superar las motivaciones extrínsecas. Haciéndose eco del pensamiento de Dewey, Csikszentmihalyi (1990: 69) afirma que «si la experiencia es intrínsecamente gratificante, la vida está justificada en el presente, en vez de empeñarse en un hipotético beneficio futuro».

Para beneficiarse del estado de flujo, una actividad no debe ser ni tan fácil que produzca aburrimiento ni tan desafiante que produzca ansiedad. Algunos estudios extensos (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) han resaltado los componentes más importantes del flujo. El flujo puede ocurrir con una tarea si tenemos una oportunidad razonable de completarla y si podemos concentrarnos en ella. La tarea debería tener unas metas claras y ofrecer una retroalimentación inmediata. Un interés en la tarea, profundo pero natural, mantiene a raya las preocupaciones diarias. Hay un sentimiento de control sobre nuestras acciones, y la preocupación por uno mismo desaparece, reforzando de hecho y paradójicamente al yo. Por último, a menudo se altera el sentimiento del tiempo.

Estos componentes sugieren de inmediato consecuencias importantes para el aprendizaje de idiomas y, aunque hemos estado analizando la motivación intrínseca y el flujo desde el punto de vista del alumno, los conceptos no son menos importantes para los profesores. Los profesores que tienen un sentimiento de flujo con su trabajo y que están motivados por el placer de participar en la experiencia de aprendizaje son modelos enormemente motivadores para los alumnos.

4.7. *Teorías cognitivas de la motivación*

Dörnyei (1994) habla de las teorías cognitivas de la psicología educativa que consideran que la motivación es una función del proceso de pensamiento de una persona; estas formulaciones, sin embargo, ofrecen un claro ejemplo de la dificultad que supone aislar lo cognitivo, pues en muchos aspectos la afectividad inevitablemente entra a colación. Dörnyei menciona tres sistemas conceptuales principales descritos por Weiner (1992) que están relacionados con la motivación: *la teoría de la atribución*, *el desamparo aprendido* y *la autoeficacia*.

La teoría de la atribución afirma que lo que consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos pasados afecta a nuestras expectativas y, a través de ellas, a nuestro rendimiento. El fracaso que se atribuye a una falta de capacidad es mucho más limitador que el fracaso atribuido a la mala suerte o a otros factores inestables. Como Weiner (1985: 560) explica:

> El éxito y el fracaso que se perciben como debidos a causas internas tales como la personalidad, la capacidad o el esfuerzo aumentan o disminuyen respectivamente la autoestima y la autovalía, mientras que las atribuciones externas para los resultados positivos o negativos no influyen en los sentimientos respecto al yo.

La cuestión sería lograr el cambio de la dimensión causal. Se puede animar a los alumnos de idiomas a que atribuyan los fracasos a causas que puedan ser remediadas y que no conduzcan a la infravaloración del yo.

Con el *desamparo aprendido* (Seligman, 1991) los alumnos se convencen por medio de sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación y, de este modo, «aprenden» a no intentarlo. Se quedan sumergidos en un estado de impotencia que les ahoga, y creen que no pueden conseguir sus metas hagan

lo que hagan. Se les debería enseñar a formular metas realistas que estén a su alcance para que el éxito de conseguirlas les produzca una mayor seguridad en sí mismos.

La *autoeficacia* tiene que ver con la opinión que tienen los alumnos respecto a su capacidad para llevar a cabo una tarea. Dentro del marco educativo, Ehrman (1996: 137) la define como «el grado en que el alumno piensa que tiene capacidad de enfrentarse al desafío del aprendizaje». Oxford y Shearin (1994: 21) señalan que los alumnos deben creer que tienen algún control sobre los resultados del proceso de aprendizaje y deben sentir un «sentimiento de eficacia dentro de sí mismos» si quieren hacer el esfuerzo necesario para aprender el nuevo idioma. Estos autores sugieren que los profesores pueden fomentar la autoeficacia «ofreciendo tareas que tengan sentido, que los alumnos puedan realizar con éxito y sobre las que puedan tener un sentimiento de control [...][y] dando a los alumnos la posibilidad de elección en las actividades del aula...».

En estos tres casos se puede aumentar la motivación animando a los alumnos a que hablen consigo mismos de forma positiva, y ayudándoles de ese modo a sustituir los sentimientos de limitación por los de capacitación. Muchos alumnos, especialmente los que tienen un bajo rendimiento, se han visto perjudicados por escuchar durante años su discurso interno negativo, con frecuencia a nivel semiconsciente: «Nunca lo conseguiré», «Siempre cometo errores», etcétera. A estos alumnos se les puede enseñar a que se digan a sí mismos «¡Qué bien lo he hecho!», «Esto lo puedo aprender» o «La próxima vez lo puedo hacer mejor» con el fin de reforzar sus creencias respecto a su capacidad para aprender. Revell y Norman (1997) describen una estrategia para enfrentarse al discurso interno negativo según la cual los alumnos se imaginan a sí mismos diciéndose el mensaje negativo con una variedad de voces cómicas que les impida tomarse el mensaje en serio.

Las teorías expuestas no solo se refieren a las creencias del *alumno;* no hace falta decir que el resultado del proceso de aprendizaje también se puede ver muy influido por la creencias del *profesor*. Claxon (1989: 111) enumera algunas de las creencias limitadoras que pueden «bloquear la expresión y el desarrollo de las cualidades personales que necesitan los profesores»; la lista es larga pero la idea principal es que el sentimiento de que «Esto no se puede hacer» suele reforzarse por una o por ambas de estas creencias personales: «No puedo hacer nada», y «No sé qué hacen»». Estas creencias negativas son obstáculos significativos para una enseñanza eficaz.

4.8. *Los estilos de aprendizaje*

Solo tenemos que echar un vistazo a cualquier aula para darnos cuenta de las diferentes formas de aprender que tienen los alumnos (véase Reid, 1999 y 1995). Entre los estilos cognitivos de aprendizaje se encuentran los de dependencia/independencia de campo y los globales/analíticos. Las investigaciones sobre los estilos

de aprendizaje han realizado una contribución significativa a la enseñanza de idiomas al acentuar nuestra toma de conciencia respecto a la necesidad de considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos. Lo que pueda ser apropiado para un alumno que rinde bien la forma visual, por ejemplo, puede que no satisfaga las necesidades de otro que aprenda mejor con actividades auditivas o cinestéticas.

Una clasificación que se ha tratado en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas (Ehrman, 1996) es la del indicador tipológico de Myers-Briggs, inventario basado en la teoría de los tipos psicológicos, elaborada por Jung. Jung (1923) dijo que las personas poseen diferencias fundamentales y que un individuo tiene preferencias de «funcionamiento» típicas de ese individuo concreto. La prueba Myers-Briggs incluye cuatro polos de trabajo: introversión-extraversión, sensación-intuición, pensamiento-sentimiento y estimación-percepción. Estos polos conducen a dieciséis perfiles de personalidad que han descrito Keirsey y Bates (1984). Ehrman y Oxford (1990) y Ehrman (1996) han aplicado estos conceptos a la enseñanza de idiomas. La investigación de los estilos de aprendizaje es especialmente útil en situaciones de grupos reducidos donde hay mayor posibilidad de ofrecer atención individual a cada alumno, pero en cualquier caso puede sensibilizar a los enseñantes respecto a la importancia que tienen las diferencias de los alumnos.

Ehrman (1996: 129) señala que sería suficiente hacer saber a los alumnos que se reconocen sus necesidades especiales. Se puede:

> [...] ir elaborando e incrementando poco a poco una variedad de opciones para el trabajo en el aula y para los deberes en casa. Generalmente los alumnos agradecen la ayuda que se les presta para estructurar sus deberes según pautas que comiencen en sus zonas cómodas y se extiendan paulatinamente fuera de esas zonas.

5. **Factores de relación**

En casi todas las situaciones de enseñanza de idiomas no solo nos ocupamos de la lengua y de los alumnos y sus características cognitivas y afectivas concretas; también tenemos que prestar atención a los aspectos relacionales a la hora de aprender un idioma. El aprendizaje y el uso de la lengua es un proceso transaccional. La transacción es el acto de salir de uno mismo para llegar a los otros y, como tal, está íntimamente ligado con el ser emocional del alumno. Lo que consideramos que somos lo forma en gran parte nuestra identidad social, «la parte del autoconcepto individual que se deriva del conocimiento que uno tiene respecto a su pertenencia a un grupo o grupos sociales, junto al valor y la significación emocional ligada a esa pertenencia» (Tajfeld, 1978: 63).

Cuando enfocamos los estudios de adquisición de idiomas desde una perspectiva social, nos damos cuenta de que los alumnos no están anclados en un estado

fijo, sino que están condicionados por fuerzas del contexto social que les afecta. Todavía no se ha estudiado exhaustivamente el grado en que afectan a nuestra identidad las estructuras sociales inherentes a la situación de la segunda lengua. Peirce (1995: 12) se lamenta de que «los teóricos de la adquisición de segundas lenguas no hayan desarrollado una teoría completa de la identidad social que integre al alumno de idiomas y al contexto del aprendizaje de idiomas».

Las otras personas con las que nos relacionamos en las transacciones de la lengua meta pueden ser aquellas con las que coincidimos en el tiempo y el espacio cuando participamos en la aventura del aprendizaje de idiomas que tiene lugar en un aula concreta, o puede que esas personas formen parte de lo que, al menos parcialmente, constituye para nosotros una comunidad cultural y lingüística nueva y anónima. Lo que parece cierto es que para comprender cualquier comportamiento que suceda dentro del grupo, «se deben integrar tanto los factores cognitivos como los afectivos» (Gudykunst y Ting-Toomey, 1988: 217).

5.1. *La empatía*

Abarcando estos dos tipos de transacciones se encuentra la variable de la empatía. En lenguaje común, la empatía es el proceso de «ponerse en la piel de otra persona». No tenemos que abandonar nuestra propia forma de sentir o de comprender, ni siquiera coincidir con la posición de los demás. Se trata simplemente de apreciar, posiblemente de forma objetiva, la identidad de otro individuo o de otra cultura. La empatía es un factor, quizá el más importante, que contribuye a la coexistencia armoniosa de los individuos en la sociedad. Está íntimamente ligada a la relatividad cultural, que nos libera de nuestros condicionantes y nos ayuda a reconocer que nuestra forma de ser no es la única y posiblemente ni siquiera la mejor.

Para que la empatía florezca tiene que producirse una identificación con otra persona, pero antes de que esto pueda ocurrir, debemos tomar conciencia de nuestros propios senitmientos y conocerlos (Hogan, 1969). Conforme los profesores vayan tomando mayor contacto con sus propios sentimientos, estarán más capacitados para ser modelos de comportamiento empático para los alumos y para llevarlos hacia una mayor empatía intercultural.

Todavía queda por dilucidar el grado de correlación existente entre la empatía y el éxito en el aprendizaje de idiomas; sin embargo, hay una fuente certidumbre intuitiva de su existencia, y hay asuntos interesantes que se deben considerar respecto a la metodología y el estudio de la enseñanza. Por ejemplo, ¿qué tipo de actividades de aula se podrían utilizar para fomentar la empatía de los alumnos? ¿Algunos enfoques de la enseñanza son más proclives al desarrollo de la empatía que otros?

5.2. *Las transacciones en el aula*

Francis Bailey (1996: 261) se refiere a la estructura social del aula como «un tipo de «cultura» que se crea en las interacciones comunicativas entre los partici-

pantes del curso». En esta sociedad especial que se establece en el aula, la dimensión afectiva de las relaciones entre el alumno, el profesor y los demás alumnos puede influir enormemente en la dirección y el resultado de la experiencia. Como señala Angi Malderez, la importancia que tiene la afectividad en lo que sucede en el aula se puede distinguir en el cambio de la metáfora dominante utilizada para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de transmisión a diálogo; el diálogo supone estar con personas que piensan y sienten, seres humanos en sus aspectos espiritual y físico que negocian significados. Lo que al final importa no es que las palabras tengan significados sino que las personas tengan significados que transmitir con palabras (comunicación personal).

El papel de la facilitación en la educación y en otros procesos de grupo ha incrementado su importancia desde la década de los setenta, en que se refería básicamente a formas de interacción no directivas *versus* directivas. Esta polaridad se ha seguido elaborando desde entonces, y John Heron (1989: 16-17) ha establecido entre las tres modalidades de facilitación una distinción especialmente útil, pues proporciona los medios para evitar o al menos mitigar la frustración de ambas partes cuando los profesores ofrecen a los alumnos más responsabilidad que la que estos están preparados para recibir al principio. En la *modalidad jerárquica,* como facilitador, el profesor todavía está encargado de las decisiones principales del proceso de aprendizaje; en la *modalidad cooperativa* el profesor comparte algún poder y algunas decisiones con el grupo y orienta a los alumnos para que dirijan más su propio aprendizaje; en la *modalidad autónoma* el profesor deja a los alumnos que trabajen por sí solos, sin su intervención. Heron (1989: 17) señala que la última modalidad «no significa el abandono de responsabilidades». El facilitador utiliza las tres modalidades en algún momento, cambiando de una a otra según las necesidades.

La facilitación supone impulso y ayuda, y no el hecho de verter algo en la mente del alumno, y está en consonancia con la idea, basada en la experiencia y en la investigación, de que una cosa es la enseñanza y otra, muy diferente a veces, el aprendizaje. Como no podemos estar seguros de que lo que creemos que estamos enseñando es lo que se esté aprendiendo, es muy aconsejable que dotemos a nuestros alumnos para aprender. En esta visión del proceso de aprendizaje, «la enseñanza ya no se considera como impartir algo y hacer cosas para el alumno, sino que ahora se define como la *facilitación del aprendizaje autodirigido»* (Heron, 1989: 12). Una de las ventajas de este tipo de enfoque es que permite a los alumnos seguir aprendiendo después de salir de las aulas. Gross (1992: 141) afirma que el modelo de aprendizaje a lo largo de toda la vida ofrece a las instituciones educativas «la ocasión de cambiar hacia un nuevo paradigma [...] y tomarse en serio la misión que siempre han reclamado: enseñar a los alumnos a aprender y no a "cubrir" un currículo establecido».

Íntimamente ligada a la facilitación se encuentra la dinámica de grupos. Los facilitadores siempre son sensibles a las características del grupo con el que trabajan y son conscientes del proceso que se desarrolla en él. Se puede considerar

la dinámica de grupos como «la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios» (Heron, 1989: 26). Puede ser sumamente significativa a la hora de establecer el éxito o el fracaso de la experiencia de aprendizaje porque, como apunta Heron, «la dinámica del grupo [...] también podría denominarse dinámica emocional: está asentada en la vida del sentimiento, que constituye el número de la existencia del grupo» (1989: 94). Gran parte del trabajo que realiza el facilitador con la dinámica de grupos es el de controlar los estados emocionales: fomenta los positivos y busca formas de superar los negativos y, en condiciones apropiadas, utiliza ambos para el desarrollo del crecimiento. Las expectativas de aprendizaje cooperativo de idiomas son ejemplos de cómo se puede explotar eficazmente la dinámica de grupos (veáse Crandall, 1999).

5.3. *Procesos interculturales*

Con frecuencia se han estudiado los contrastes existentes entre el aprendizaje de segundas lenguas y el de lenguas extranjeras, pero es importante que no se den por sentados. Los profesores tienen que desarrollar en cada caso destrezas especiales para tratar los aspectos concretos de cada situación. La enseñanza de segundas lenguas a menudo conlleva determinadas dificultades emocionales creadas en la confrontación entre dos culturas. En la situación de segundas lenguas el alumno no solo se enfrenta con la lengua meta sino también -excepto en el caso de lo que Kachru (1992) denomina «idiomas mundiales», como el inglés de la India- con la cultura meta. La «cultura» es un constructo, un tejido conceptual que evoluciona dentro de un grupo para ofrecer una organización factible de la realidad, y comprende ideas, creencias, costumbres, destrezas, artes, etc.; además, satisface necesidades concretas de carácter biológico y psicológico, y establece un contexto de conducta cognitiva y afectiva para el individuo. Está íntimamente ligada a la lengua.

En su influyente trabajo, *Cultures and Organizations,* Geert Hofstede (1991) se refiere a la cultura como «el *software* de la mente», una especie de programación mental de los miembros de un grupo social, que condiciona su conducta. Generalmente, para que tenga éxito el aprendizaje de segundas lenguas, los alumnos «deben ser capaces de y estar dispuestos a adoptar varios aspectos de conducta, incluyendo la conducta verbal, que caracterizan a los miembros del otro grupo lingüístico-cultural» (Lambert, 1967: 102). Schumann define la aculturación como «la integración social y psicológica del alumno con el grupo de la lengua meta» (1986: 379), e indica que esta combinación de factores sociales y afectivos es una variable causal significativa en la adquisición de segundas lenguas, pues los alumnos aprenden el idioma según su grado de aculturación.

Cuando los individuos toman contacto con otra cultura y de alguna manera deben admitir al menos parte de la misma en su forma de pensar, de ser y de experimentar la realidad, pueden darse a menudo importantes trastornos emocionales. Stengal (1939) describió el *choque lingüístico* como una situación en que los

alumnos adultos temen que las palabras que dicen en la lengua meta no reflejen sus ideas adecuadamente, y esto quizá hace que parezcan ridículos o infantiles. Al no controlar el idioma con propiedad, pierden una fuente de gratificación narcisista que, por el contrario, poseen cuando utilizan su propia lengua. La adquisición de una lengua también puede verse afectada por el *choque cultural,* que se puede definir como la ansiedad debida a la desorientación creada al contactar con una nueva cultura. En su estudio clásico sobre el choque cultural, Larson y Samalley (1972: 41) señalan la gran cantidad de energía que perdemos cuando nos enfrentamos al choque cultural: «El nuevo clima, las nuevas comidas y las nuevas personas significan que el extranjero tiene que recobrar toda la energía disponible y utilizarla de forma nueva».

Los síntomas existentes pueden llegar a ser bastante graves en algunos casos:

> El choque cultural alude a fenómenos que abarcan desde una leve irritabilidad hasta pánico y crisis profundas de carácter psicológico. El choque cultural se asocia a sentimientos de alejamiento, rabia, hostilidad, indecisión, frustración, infelicidad, tristeza, soledad, nostalgia e incluso dolencia física por parte del alumno. Las personas que sugieren el choque cultural observan su nuevo mundo con resentimiento, y alternan entre el enfado con los demás al no comprenderlos y el sentimiento de autocompasión.
>
> (Brown, 1994a: 170).

Aunque el choque cultural grave puede que no dure mucho, pueden permanecer problemas más sutiles, produciendo lo que Larson y Smalley (1972) denominan *estrés cultural,* que tiene que ver con asuntos de identidad. El individuo no tiene un grupo fijo de referencia con el que relacionarse, puesto que ya no forma parte de su cultura de origen y todavía no pertenece a la de la lengua meta. Al sentirse incapaz de adaptarse al nuevo país y aprender el nuevo idioma, los alumnos pueden experimentar la *anomia,* que supone la ausencia de lazos fuertes y de apoyo tanto con la cultura de origen como con la de la segunda lengua.

Quizá resulte útil considerar la aculturación en función de cuatro etapas. La primera es un estado de entusiasmo respecto a la nueva cultura. La segunda sería el choque cultural, que aparece cuando las diferencias culturales obstaculizan las imágenes del yo y la seguridad. La tercera etapa, el estrés cultural, es un intento vacilante de recuperación. Algunos problemas permanecen pero se experimenta un lento progreso conforme el individuo comienza a aceptar más aspectos de la nueva cultura o la adaptación a la misma y la aceptación propia dentro de ella (Brown, 1994a: 171).

Como las experiencias de aprendizaje intercultural pueden producir muchos bloqueos e inhibiciones en el alumno, los profesores de segundas lenguas tienen que estar especialmente sensibilizados a las dificultades que puedan surgir. Lo que resulta muy útil es analizarlas con los alumnos. El hecho de que los profesores escuchen puede producir cambios significativos en las actitudes de los alumnos, que de este modo pueden dar cauce y expresión a los problemas que tengan en

una situación de aprendizaje de segundas lenguas. Van Lier (1996: 185) afirma que la pobreza de expresión de nuestros alumnos puede ser debida en parte al hecho de que «no se les anima a encontrar cauces para expresar su propia voz dentro de sí mismos y entre ellos». En un análisis sobre el empleo en un curso de metodología del concepto de planteamiento de problemas, elaborado por Freire, Francis Bailey (1996), señala la importancia que tiene el desarrollo de la expresión de todos los miembros de la clase para permitirles, a través del diálogo, encontrar posibles soluciones a sus problemas. Parte del estrés se puede eliminar cuando los alumnos se dan cuenta de que están pasando por un proceso normal y de que no se encuentran solos con su sensación de aislamiento y de incapacidad. Resulta útil analizar las diferencias culturales y explicar aspectos de la cultura meta que puedan ser problemáticos para alumnos extranjeros. Sin embargo, Scarcella y Oxford (1992) también indican la importancia que tiene el hecho de destacar los aspectos comunes.

Las actividades de aprendizaje de idiomas se pueden centrar en los problemas afectivos encontrados en el proceso de adaptación a la cultura y al idioma nuevos. Donahue y Parsons (1982) proponen el uso de dramatizaciones para vencer la «fatiga cultural», que supone el agotamiento físico y emocional producido por el estrés que conlleva la adaptación a un entorno cultural nuevo. Con las dramatizaciones, los alumnos tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos de negatividad, de representar situaciones difíciles y de buscar soluciones en un ambiente emocionalmente seguro. La expresión escrita también puede ser útil. Se les pueden plantear diversas tareas de expresión escrita como, por ejemplo, la elaboración de diarios para fomentar la reflexión y trabajar sobre aspectos emocionales del proceso de aprendizaje. A los individuos reacios a expresar sus sentimientos directamente se les puede pedir que escriban sobre personajes ficticios que se encuentren en situaciones parecidas a las suyas. Con recursos como estos, los profesores pueden ayudar a sus alumnos en situaciones de aprendizaje de segundas lenguas para que comprendan cuál es el origen de cualquier posible sentimiento de rabia, de frustración, de ansiedad o de aislamiento que ellos sientan, y para que expresen esos sentimientos y los superen con el fin de adquirir el nuevo idioma a la vez que dominan la nueva cultura.

6. **Conclusión**

Heron (1992) ha desarrollado un modelo, que denomina de aprendizaje multimodal, que hace referencia a cuatro modalidades de aprendizaje por experiencia: por acción, conceptual, por imágenes y emocional. Si adaptamos esto al aprendizaje de idiomas en concreto, en la parte superior de la pirámide estaría la modalidad por acción, «el aprendizaje a través de la acción», o el desarrollo de las destrezas básicas. Después, la modalidad conceptual supondría el aprendizaje sobre la lengua. La modalidad por imágenes trataría de la imaginación y la comprensión intuitiva de la estructura global del idioma. En la parte inferior, la modalidad emocional comprendería la toma de conciencia de las diferentes formas en que

nuestros sentimientos influyen en nuestro aprendizaje de idiomas. Lo que resulta especialmente importante destacar respecto a la pirámide de Heron es que las tres modalidades superiores descansan sobre la amplia base afectiva. Heron (1990) ha señalado que las modalidades superiores no controlan ni determinan las inferiores, sino que las superiores brotan y se ramifican desde las inferiores.

Como profesores de idiomas, ya tenemos muchas áreas de competencia que atender. Pero añadir una más no supone aumentar nuestra carga, sino que puede facilitar la tarea de dedicarnos a las demás áreas. Al mismo tiempo, puede conducir a un desarrollo más holístico de nuestros alumnos como individuos y como particiantes responsables de una sociedad sana. Nosotros sugerimos que se extenderán actitudes positivas en muchas direcciones, desde un mayor compromiso con la enseñanza de idiomas hasta el crecimiento de la competencia emocional.

Bibliografía

— Andrés de, V. (1999): «La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas» en Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp., 2000: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).
— Arnold, J. (1998): «Towards more humanistic language teaching» en *ELT Journal,* 52, 3, pp. 235-242.
— Asher, J. (1977): *Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook*. Los Gatos, California: Sky Oaks Productions.
— Ávila, J. (1997): «La motivación en la lectura en una segunda lengua: Preferencias en los temas de lectura». Tesis doctoral no publicada: Universidad de Sevilla.
— Bailey, F. (1996): «The role of collaborative dialogue in teacher education» en Freeman, D. y J. Richards (eds.) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
— Besnier, N. (1990): «Language and affect» en *Annual review of Anthropology,* 19, pp. 419-451.
— Brown, G. (1971): *Human Teaching for Human Learning. An Introduction to Confluent Education.* Nueva York: The Viking Press.
— Brown, H. D. (1990): «M & Ms for language classrooms? Another look at motivation» en J. E. Alatis (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics,* 1990. Washington DC: Georgetown University Press.
(1994a): *Principles of Language Learning and Teaching*. 3.ª ed. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall Regents.
(1994b): *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology.* Nueva York: Prentice Hall Regents.
— Brundage, D. y D. Mackeracher (1980): *Adult Learning Principles and their Application to Program Planning.* Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
— Bruner, J. (1962): *On Knowing: Essays for the Left Hand*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

— Canfield, J. y H. C. Wells (1994): *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
— Castillo, G. (1973): *Left-handed Teaching. Lessons in Affective Education*. Nueva York: Holt.
— Chamot, A. (1995): «Creating a community of thinkers in the ESL/EFL classroom» en *TESOL Matters,* 1, 4.
— Chomsky, N. (1998): Language *and Problems of Knowledge*. Cambridge, Massachussets: MIT Press.
— Claxton, G. (1989): *Being a Teacher*. Londres: Cassell.
— Crandall, J. A. (1999): «El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos» en Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp., 2000: *La dimensión afectiva* en *el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).
— Crandall, J. A. y G. R. Tucker (1990): «Content-based language instruction in second and foreign languages», en A. Sanivan (ed.): *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
— Crookes, G. y R. Schmidt (1991): «Motivation: Reopening the research agenda», en *Language Leaming,* 41, pp, 469-512.
— Csikszentmihalyi, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper Perennial (trad. esp., 1999: *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Círculo de Lectores).
— Csikszentmihalyi, M. y J. Csikszentmihalyi (1988): *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Nueva York: Cambridge University Press (trad. esp., 1998: *Experiencia óptima.* Bilbao: Desclée de Brouwer).
— Corran, C. A. (1976): *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River, Illinois; Apple River Press.
— Damasio, A. (1994): *Descartes' Error: Emotion, Reason* and the *Human Brain*. Nueva York: Avon (trad. esp., 1996: *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica).
— Deci, E. (1992): «The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective» en Renniger, K., S. Hidi y A. Krapp (eds.): *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
— Deci, E. y R. Ryan (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior.* Nueva York: Plenum.
— Dörnyei, Z. (1990): «Conceptualizing motivation in foreign language learning», en *Language Learning,* 40, pp. 45-78.
(1994): «Motivation and motivating in the foreign language classroom», en *Modera Language Journal,* 78, iii, pp. 273-284.
— Donahue, M. y A. Parsons (1982): «The use of role play to overcome cultural fatigue» en *TESOL Quarterly,* 16, pp. 359-365.
— Dufeu, B. (1994): *Teaching Myself*. Oxford: Oxford University Press.
— Ehrman, M. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking Beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: Sage.

(1998): «The learning alliance: conscious and unconscious aspects of the second language teacher's role», en *System,* 26, 1, pp. 93-106.
(1999): «Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas» en Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp., 2000: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).
— Ehrman, M. y R. Oxford (1990): «Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting», en *Modern Language Journal* 74, 3, pp. 311-327.
— Eysenck, M. W. (1979): «Anxiety, learning and memory: A reconceptualization» en *Journal of Research in Personality,* 13, pp. 363-385.
— Fehr, B. y J. A. Russell (1984): «Concept of emotion viewed from a prototype perspective» en *Journal of Experimental Psychology: General,* 113, pp. 464-486.
— Freudenstein, R. (1992): «Communicative peace» en *English Today,* 31, pp. 3-8.
— Gardner, R. C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Edward Arnold.
— Gardner, R. C. y W. Lambert (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachussetts: Newbury House.
— Gattegno, C. (1972): *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. Nueva York: Educational Solutions.
— Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
(1997): *Healing Emotions*. Boston: Shambhala (trad. esp., 1998: *Inteligencia emocional,* 26.ª ed. Barcelona: Kairós).
— Griggs, D. (1996): «Spirit of learning: An exploration into personal/ spiritual development within the learning/teaching process». Tesis doctoral no publicada: Universidad de Hawkesbury.
— Gross, R. (1992): «Lifelong learning in the learning society of the twentyfirst century» en C. Collins y J. Mangieri (eds.): *Teaching Thinking: an Agenda for the Twenty First Century*. Hillsdale, Nueva Jersey: Lawrence Eribaum.
— Gudykunst, W. y S. Ting-Toomey (1988): *Culture and Interpersonal Communication*. Newbury Park: Sage Publications.
— Guiora, A., W. Acton, R. Erard y F. Strickland (1980): «The effects of benzodiazepine (Valium) on permeability of ego boundaries» en *Language Learning,* 30, pp. 351-363.
— Guiora, A., B. Beit-Hallam, R. Brannon, C. Dull y T. Scovel (1972): «The effects of experimentally induced changes in ego states on pronunciation ability in second language: An exploratory study» en *Comprehensive Psychology,* 13.
— Guiora, A., R. Brannon y C. Dull (1972): «Empathy and second language Learning» en *Language Learning,* 22, pp. 111-130.
— Heyde, A. (1979): «The relationship between self-esteem and the oral production of a second language». Tesina no publicada: Universidad de Michigan.
— Heron, J. (1989): *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
(1990): *Helping the Client*. Londres: Sage.
(1992): *Feeling and Personhood: Psychology in Another Key*. Londres: Sage.

— Hilgard, E. (1963): «Motivation in learning theory» en S. Koch (ed.): *Psychology: A Study of Science,* vol. 5. Nueva York: McGraw-Hill Book Company.
— Hilgard, E., R. L. Atkinson y R. C. Atkinson (1979): *Introduction to Psychology.* 7.ª ed. Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich (trad. esp., 1981: *Introducción a la psicología,* 6.ª ed. Madrid: Morata).
— Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations*. Londres: HarperCollins.
— Hogan, R. (1969): «Development of an empathy scale», en *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 33, pp. 307-316.
— Horwitz, E. K. y D. Young (eds., 1991): *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
— Jonson, W. (1997): «Jack Millet» en *TESOL Matters,* 7, 5, *20.*
— Jung, C. (1923): *Psychological Types.* Nueva York: Harcourt Brace Company, (trad. esp., 1994: *Tipos psicológicos*. Edhasa: Barcelona).
— Kachru, B. (1992): «World Englishes: Approaches, issues, and resources» en *Language Teaching,* 25, pp.1-14.
— Keirsey, D. y M. Bates (1984): *Please Understand Me: Character and Temperament Types*. Del Mar, California: Prometheus Nemesis.
— Kohn, A. (1990): «Rewards hamper creativity» en *San Francisco Chronicle,* 21 de junio, B_3-B_4.
— Krashen, S. y T. Terrell (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press.
— Lambert, W. (1967): «A social psychology of bilingualism» en *The Journal of Social Issues,* 23, pp. 91-109.
— Larsentreeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Nueva York: Oxford University Press.
— Larson, D. y W. Smalley (1972): *Becoming Bilingual: A Guide to Language Learning*. New Canaan, Connecticut: Practica] Anthropology.
— Ledoux, J. (1996): *The Emotional Brain*. Nueva York: Simon & Schuster (trad. esp., 1999: *El cerebro emocional*. Barcelona: Planeta/Ariel).
— Lozanov, G. (1979): *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.* Nueva York: Gordon & Breach.
— Maslow, A. (1968): *Toward a Psychology of Being*. Nueva York: van Nostry Reinhold (trad. esp., 1993: *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser.* Barcelona: Kairós).
— Mcleod, B. y B. Mclaughlin (1986): «Restructuring or automaticity? Reading in a second language», en *Language Learning,* 33, 135-158.
— Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum.* Cambridge: Cambridge University Press.
— Oatley, K. y J. Jenkins (1996): Understanding Emotions. Cambridge, Massachussets: Blackwell.
— Oxford, R. L. (1999): «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas» en Arnold, J. (ed) *Affect* in *Language Learning,* Cambridge: CUP (trad. esp., 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).

— Oxford, R. L. Shearin (1994): «Language learning motivation: Expanding the theoretical framework», en *Modern Language Journal,* 78, 1, 12-28.
— Peirce, S. N. (1995): «Social identity, investment and language learning», en *TESOL Quarterly,* 29,1, 9-31.
— Reid, J. (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
(1999): «La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática» en Arnold, J. (ed) Affect in *Language Learning,* Cambridge: CUP (trad. esp., 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).
— Revell, J. y S. Norman (1997): *In Your Hands - NLP in ELT*. Londres: Saffire Press.
— Richards, J. C. y T. Rodgers (1986): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: C.U.P. (trad. esp., 1998: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University *Press)*.
— Rinvolucri, M. (1999): «El *ejercicio* humanístico» *en* Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning,* Cambridge: CUP (trad. esp., 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: *CUP)*.
— Rogers, C. (1969): *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. Columbus, Ohio: Charles F. Merrill.
(1975): «Bringing together ideas and feelings in learning» *en* D. A. Read y S. B. Simon (eds.) *Humanistic Education Sourcebook*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
— Sartre, J. P. (1956): *Being and Nothingness*. Nueva York: Philosophical Library (trad. esp., 1993: *El ser y la nada*. Barcelona: *Altaya)*.
— Scarcella, R. C. y R. L. Oxford (1992): *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom,* Boston, Heinle & Heinle.
— Seligman, M. E. P. (1991): *Learned Optimism,* Nueva York, Knof (trad. esp., 1998, *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa,* Barcelona, Grijalbo).
— Schumann, J. H. (1986): «Research on the acculturation model for second language acquisition» en *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 7*, 5, 379-392.
(1997): *The Neurobiology of Affect in Language*. Boston: Blackwell.
(1999): «Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología *en* el aprendizaje de segundas lenguas» en Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp., 2000: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).
— Skinner, B. (1957): *Verbal Behavior.* Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
— Stengal, E. (1939): «On learning a new language» en *International Journal of Psychoanalysis,* 2, 471-479.
— Stevick, E. W. (1976): *Memory, Meaning & Method*. Rowley, Massachussetts: Newbury House.
(1980): *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
(1990): *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

(1996): *Memory, Meaning & Method: A View of Language Teaching.* 2.ª ed., Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
(1998): *Working with Teaching Methods: What's at* Stake? Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
(1999): «La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química» en Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning,* Cambridge: CUP (trad. esp., 2000, *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP).

— Tajfeld, H. (ed.) (1978): *Differentation between Social Groups: Studies in Intergroup Behaviour.* Londres: Academic Press.

— Tremblay, P. E. y R. C. Gardner (1995): «Expanding the motivation construct in language learning» en *Modern Language Journal, 79,* 505-518.

— Tudor, I. (1997): *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

— Van Lier, L. (1994): «Forks and hope: Pursuing understanding in differents ways» en *Applied Linguistics,* 15, 3, 328-346.
(1996): *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticy*. Londres: Longman.

— Waltz, G. y J. Bleuer (1992): *Students Self-Esteem: A Vital Element of School Success.* Ann Arbor, Michigan: Counseling and Personnel Services.

— Wattenberg, W. W. y C. Clifford (1962): «Relationship of self concept to beginning achievement in reading». US Office of Education, Cooperative Research Project, n.° 377.

— Weiner, B. (1985): «An attributional theory of achievement, motivation and emotion» en Psychological Review, 92, 548-573.
(1992): «Motivation» en *Encyclopedia of Educational Research,* 6.ª ed., vol. 3, Nueva York: Macmillan, pp. 860-865.

— Williams, M. y R. L. Borden (1997): *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. esp., 1999: Psicología para profesores de idiomas. Madrid: CUP).

— Young, D. (1991): «Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest?» en *Modern Language Journal,* 75, iv, pp. 426-438.