La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE[1]

Jane Arnold Morgan
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El dominio afectivo puede tener mucha importancia para la enseñanza de ELE. El término «afecto» cubre un área amplia referida a los sentimientos, emociones, creencias, actitudes… que influyen en nuestro comportamiento. Según Oatley y Jenkins (1996: 122), «…las emociones no son extras. Están en el centro mismo de la vida mental de los seres humanos», y sabemos que pueden influir mucho en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Para ver de qué se trata el dominio afectivo en el campo de la enseñanza de idiomas, puede ser útil partir de una frase del profesor Earl Stevick (1980: 4) que afirma: «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, el éxito depende menos de las «cosas» y más de las «personas». Con lo de «dentro de» se está refiriendo a los factores individuales, tales como la motivación, la confianza, la autoestima, la ansiedad, las actitudes, los valores…, y lo de «entre» tiene que ver con los aspectos de relación entre alumnos y entre profesor y alumnos.

A veces se ha querido contrastar lo afectivo con lo cognitivo. Sin embargo, esto no coincide con lo que sabemos de la investigación sobre el funcionamiento del cerebro. John Schumann resumió los resultados de los estudios neurocientíficos sobre la influencia del dominio afectivo en el aprendizaje de lenguas concluyendo que lo afectivo forma parte de lo cognitivo (Schumann, 1994: 232).

El *Marco común europeo de referencia* reconoce explícitamente la importancia de lo afectivo para el aprendizaje. Hablando de las competencias generales de los usuarios o aprendices de una lengua, en el apartado 5.1.3 «La competencia "existencial" (saber ser)» se señala que:

> La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo 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

[1] Véase: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

personalidad que contribuyen a su identidad personal (http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm).

Para entender el papel del profesorado en ELE y la influencia de lo afectivo en ello, puede ser útil el modelo de Underhill de tres niveles de competencia de los docentes. En el nivel más alto estaría «el facilitador», quien además de conocer bien lo que enseña (el español) y la metodología de la enseñanza, sabe «generar un clima psicológico propicio para un aprendizaje de alta calidad» (Underhill, 2000: 147); en otras palabras, es sensible a lo que Stevick llamaba «dentro de» y «entre» las personas en el aula.

Zull (2002) se refería a la educación como el arte de cambiar el cerebro, pero para cambiar el cerebro de nuestros aprendices primero tenemos que conectar con sus cerebros. Para ello, es importante tener en cuenta que el aprendiz necesita sentirse cómodo, lo cual implica reducir ansiedad, apoyar la confianza y autoestima, crear una buena dinámica de grupo en el aula. Además, necesita tener interés en lo que hace, por medio de actividades que tengan significado personal y que le motiven.

2. LA IMPORTANCIA DEL GRUPO

Algo que puede hacer el profesorado para apoyar el proceso de aprendizaje es asegurarse de que el ambiente del aula propicia las relaciones positivas entre los aprendices. Dörnyei y Malderez (2000) recomiendan dedicar tiempo a los procesos grupales, usando actividades que a la vez que desarrollen competencias lingüísticas, sirvan para «romper el hielo» y para fomentar las relaciones entre el grupo. En el modelo de enseñanza que Rodriguez, Plax y Kearney (1996) han desarrollado se demuestra que, si el profesorado crea una relación afectiva que apoya a los alumnos por medio de la proximidad y la amistad, se predispone al alumnado a dedicar más tiempo a las tareas de aprendizaje y, por tanto, lleva a mejores resultados cognitivos en el aula.

En la enseñanza de segundas lenguas se ha trabajado mucho con el concepto de la Disposición a comunicarse (WTC, *Willingness to Comunicate*). MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels (1998: 547) señalan la importancia de crear en el alumnado esta disposición a comunicarse, que evidentemente facilita el aprendizaje de una lengua y su uso para fines comunicativos. Y para desarrollarlo ellos consideran que pueden influir factores afectivos como la confianza, la motivación y el clima intergrupal. Por tanto, si queremos que nuestros alumnos tengan esta disposición a comunicarse, que les puede llevar a la competencia comunicativa, es importante tener en cuenta los factores afectivos que llevan al deseo de usar la lengua.

3. FACTORES AFECTIVOS INDIVIDUALES

Como hemos visto, los factores afectivos pueden determinar si el alumnado aprende bien o no. Vamos a mirar algunos de los factores individuales, los de «dentro de», que tienen mucho que ver con el proceso del aprendizaje de la lengua.

3.1. La ansiedad

Entre los factores negativos está la ansiedad, relacionada con sentimientos como el miedo, la frustración, la tensión y la inseguridad. No es siempre obvio cómo nace pero se sabe que hay «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», y esto es en gran parte porque para el aprendiz «expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad» (Arnold y Brown, 2000: 26). El profesorado tiene en sus manos dos opciones para aminorar la ansiedad del alumnado: eliminar la causa cuando sea posible o proporcionar ayuda para enfrentarse a ella. Se puede reducir mucho la ansiedad por medio de la actitud del profesor y de la atmósfera que este crea en el aula. En su investigación Ellis (2000) ha desarrollado un modelo llamado «la confirmación del profesor», que tiene que ver con los mensajes verbales y no verbales que los alumnos reciben del profesor y que les hace sentirse aceptados y valorados, creando una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera.

3.2. Las creencias

Hay muchos tipos de creencias que afectan al alumno de una segunda lengua: creencias sobre la lengua, sobre el proceso de aprendizaje, sobre los hablantes de la lengua. Pero tal vez la creencia más condicionante es sobre uno mismo (*no tengo capacidad para aprender* o *puedo llegar a hablar y entender bien la lengua*). Un alumno que tiene la creencia que no puede aprender tiene razón, no puede…, a menos que cambie esta creencia. Puchta (2000: 273) mantiene que «las creencias negativas influyen en las expectativas de nuestros alumnos. Las bajas expectativas producen un nivel más bajo de motivación, y cada fracaso se ve como una confirmación de las creencias iniciales». Brown (1991: 86) presenta una manera de cambiar creencias limitadoras por medio de lo que llama el juego de visualizar. Aconseja a sus estudiantes visualizarse conversando con fluidez con hablantes de la lengua meta, para que luego cuando conversen de verdad, en un sentido ya lo habrán hecho, y por tanto tendrán más confianza. De forma parecida, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) en los Procedimientos de aprendizaje (1.3.2) recomienda que, para trabajar con el autoconcepto, el alumnado se visualice haciendo tareas con éxito. Como existe una conexión muy directa entre nuestros sentimientos y nuestras imágenes mentales (en este caso, imágenes de nuestro yo aprendiendo bien y usando la lengua para comunicarse), esto puede hacer que el alumnado se sienta más capaz y así facilitar su aprendizaje.

3.3. La autoestima

Al hablar de sugerencias para reducir la ansiedad en el aula, Oxford (2000: 85) señala que es importante «fomentar la autoestima y la confianza en sí mismos en los alumnos que han desarrollado la ansiedad como un rasgo constante, proporcionándoles oportunidades para que puedan rendir bien en la clase de idiomas». En un sentido, la ansiedad y la autoestima son dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que la favorece. Nuestra opinión, nuestra imagen de nosotros mismos determina nuestra autoestima. Los estudios sobre el tema enfatizan que de lo que se trata es una autoestima «sana», donde los alumnos tienen una visión positiva y realista de sí mismos y sus capacidades, junto con una actitud responsable que procede de saberse capaces de lograr metas importantes si trabajan. No es nunca cuestión de crear falsas creencias o de eludir la responsabilidad. Más bien lo que se hace al trabajar con autoestima en el aula es poner las bases para poder animar al alumnado a trabajar mucho para alcanzar su potencial. Para ello Reasoner (1982) ha señalado aspectos de la autoestima como la seguridad, la identidad y la pertenencia que se pueden desarrollar a la vez que se trabaja con la materia que se enseñe. Algo básico que puede hacer el profesorado es asegurarse de que el ambiente en el aula propicia las relaciones positivas entre los alumnos.

3.4. Diferentes maneras de aprender

La investigación de la neurociencia indica que el aprendizaje se potencia cuando tiene significado personal para la persona. Cuando se tienen en cuenta en el aula las diferentes maneras de aprender del alumnado, los profesores sitúan a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje (Arnold y Fonseca 2004: 125). Una ventaja adicional es la variedad que se experimentará en el aula al estructurar las actividades considerando, por ejemplo, que algunas personas aprenden bien usando música, otras necesitan moverse a veces, otras aprenden más cuando tienen esquemas visuales… Cambiar a veces nuestras actividades docentes para tener esto en cuenta puede reducir la monotonía y el aburrimiento y motivar a los alumnos.

3.5. La motivación

La motivación es básicamente el deseo de hacer algo, para hacer el esfuerzo necesario para lograrlo. Y suele implicar lo cognitivo (poner metas) y lo afectivo (movilizar la energía para alcanzarlas). Sin lugar a dudas, la motivación tiene mucho que ver con los resultados del proceso aprendizaje de la lengua. El modelo actual de motivación del «Yo Ideal» de Zoltan Dörnyei (2009) implica que si el concepto de nuestro yo ideal, la persona que nos gustaría ser, incluye la capacidad de hablar la L2, de tener competencia comunicativa en la lengua, esto nos motivará a trabajar para lograr nuestras metas de aprendizaje. Los profesores podemos ayudar a nuestros aprendices a desarrollar esta imagen, haciendo que hablar la lengua les parezca algo que es atractivo y alcanzable si trabajan para aprenderla.

4. CONCLUSIONES

Como docentes, uno de nuestros retos es lograr que nuestro alumnado aprenda bien la lengua, y hay muchas investigaciones que señalan que para ello es importante trabajar a la vez con lo cognitivo y con lo afectivo. En la misma línea, desde nuestra propia experiencia en el aula de ELE podemos comprobar que la atención a la dimensión afectiva de la enseñanza puede llevar a más motivación de nuestros alumnos y al aprendizaje más eficaz. Además, muchas veces sucede que cuanto más trabajamos para motivar a nuestros alumnos, más nos motivamos nosotros como profesores. Por todo ello, cuidar de estas cuestiones es fundamental para lograr los buenos resultados que deseamos en nuestras clases.

5. BIBLIOGRAFÍA

Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). «Mapa del terreno». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, pp.19-41.

Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2004). «Multiple intelligence theory and Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective». *International Journal of English Studies*, vol. 4, n.º 1, pp. 119-136.

Brown, H. D. (1991). *Breaking the Language Barrier*. Yarmouth: Intercultural Press.

Centro Virtual Cervantes (CVC). Plan curricular del Instituto Cervantes: Procedimientos de aprendizaje. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm

Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000). «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. . Madrid: Cambridge University Press, pp.173-187.

Dörnyei, Z. (2009). «The L2 Motivational Self System». En *Motivation, language identity and the L2 self*. Ed. Z. Dörnyei y E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, pp. 9-42.

Ellis, K. (2999). «Perceived teacher confirmation. The development and validation of an instrument and two studies of the relationship to cognitive and affective learning». *Human Communication Research* n.º 26: 264-291.

MacIntyre, P., Clement, R., Dörnyei, Z. y Noels, K. A. (1998). «Conceptualizing willingness to communicate in L2: A situational model of L2 confidence and affiliation». *The Modern Language Journal,* vol. 82, n.º 4: 545-562.

Oatley, K. y Jenkins, J. (1996). *Understanding Emotions*. Cambridge, MA: Blackwell.

Oxford, R. L. (2000). «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, pp.77-86.

Puchta, H. (2000). «Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neurolingüística en la enseñanza de idiomas». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, pp.263-275.

Reasoner, R. (1982). *Building Self-esteem: A Comprehensive Program for Schools*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.

Rodriguez Plax, T. y Kearney, P. (1996). «Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: affective learning as the central causal mediator». *Communication Education* n.º 45: 294-305.

Schumann, J. (1994). «Where is cognition?». *Studies in Second Language Acquisition* n.º 16: 231-42.

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.

Underhill, A. (2000). «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Ed. J. Arnold. Madrid: Cambridge University Press, pp.143-158.

Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Arlington, VA: Stylus Publishing.