¿Qué puede aportar la psicología a la formación de profesores de ELE? Propuesta de discusión

Alba Escalante
(Editorial Edinumen)

La psicología en general, y en particular algunas de sus ramas, tiene mucho que ofrecer al área de la enseñanza/aprendizaje de LE. De hecho, desde la psicología de la educación, se han hecho intercambios y se han establecido diálogos realmente fructíferos tanto para la lingüística aplicada como para la psicología. No es un secreto afirmar que en el terreno epistemológico es más que fundamental la existencia de un diálogo constante.

¿En qué medida podemos, desde la psicología, plantear e incluso resolver aspectos relacionados a la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?

Se me ocurren varios ejemplos. Vayamos al abordaje que desde la psicología evolutiva se hace de la adquisición de LM, y que ayuda a vislumbrar futuras situaciones en la adquisición de L2/LE. Milagros Fernández 1999, en su artículo «Tendencias recientes en lingüística para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua desde un enfoque comunicativo», señala que por su relevancia en el caso concreto de la lengua materna, habría que tomar en cuenta la edad, la motivación y el estilo cognitivo entre los factores psicológicos. Otra posibilidad, en el terreno práctico, sucede cuando analizamos los índices de deserción de un curso de LE para adultos y encontramos que una de las causas es la *baja tolerancia a la frustración*, concepto importado de la psicología clínica. También podemos citar las afasias y, si queremos ir más lejos, acudiremos al *olvido de palabras extranjeras* de Sigmund Freud quien a principios del siglo XIX ya hacía referencia a un mecanismo que consistía en «la perturbación de un pensamiento por una contradicción proveniente de lo reprimido» (Freud, 1966: 23). Ahí, algo tan común como olvidar una palabra, se sugería como efecto resultante del campo de las emociones.

Estas situaciones conducen a pensar que, en el ejercicio diario, el profesor de ELE posee no sólo nociones, sino incluso intuiciones que le permiten resolver problemas cotidianos a partir de la psicología. Sin embargo, tendríamos que explorar: ¿cuáles son las bases de estas nociones/intuiciones?; ¿hasta dónde se abre el abanico de la «intervención» de la psicología como herramienta?; ¿qué necesita saber el profesor de ELE sobre psicología?; ¿qué se puede plantear, prever y resolver desde esta área del conocimiento?

Estas y otras preguntas, fáciles o difíciles de resolver en términos específicos a las situaciones más típicas que se presentan en el aula, son el motivo de este trabajo. Y desde la psicología las planteo en forma de pregunta, como lo es la pregunta psicológica en sí misma. Desde la psicología o con ella, invito a la discusión del

tema y presento algunos ejemplos que pueden servir para que el profesor de ELE identifique, elija y utilice con criterios definidos, los recursos psicológicos de los cuales dispone.

PSICOLOGÍA EN ELE

A partir de los años 80, cuando se comienza a hablar de la enseñanza centrada en el alumno, el papel del profesor ha tenido que replantearse. Ya la lengua, español en nuestro caso, no es el único saber que debe manejar el profesor, se le exige mucho más. Esta nueva demanda tiene que ver con la reflexión que hace el profesional sobre su trabajo y su papel como mediador para la creación de sentido por parte de los estudiantes. Para ello, son muchos los aportes que hace la psicología en ese ir y venir de ideas que producen el diálogo y el camino para la construcción de nuevos sentidos en nuestro quehacer diario. Un marco psicológico, coherente con el abordaje que se hagadel proceso, puede ayudar a los profesores a tomar decisiones adecuadas y, en esta medida, resolver situaciones en el aula.

En el *Marco de referencia europeo*, los aspectos psicológicos vienen señalados en el apartado referido a la competencia existencial (*saber ser*). De acuerdo al documento, la actividad comunicativa supera el saber en términos estrictamente lingüísticos, en la medida en que los factores individuales como características de personalidad, actitudes, valores, etc., son muy importantes no sólo en los papeles de los usuarios en sus actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender, es decir, durante todo el proceso.

Algunos de los temas que ya han sido objeto de investigación en esta área son: la motivación, las variables afectivas, la personalidad y las estrategias de aprendizaje. Sin ser únicos o exclusivos, los mismos pueden darnos pistas sobre el tema psicológico enmarcado en la práctica ELE. Se dice que son factores importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje de L2/LE y que el principal problema a la hora de abordarlos reside en concretizar una definición operacional suficientemente satisfactoria de cada uno de ellos. También, a pesar de estar descritos de forma separada o en combinaciones diferentes en la bibliografía, deben ser vistos como aspectos solapados, pues es así como funcionan en la realidad. Aquí planteo algunos de ellos como puntos de discusión para que el profesional cuestione las posibilidades que reflejan y plantee nuevas ideas sobre los mismos.

MOTIVACIÓN, AFECTIVIDAD Y PERSONALIDAD

La motivación, al igual que muchos de los conceptos que conforman el cuerpo científico en psicología, es un constructo multidimensional. Desde la perspectiva del constructivismo social, Willians y Burden 1999 señalan que cada individuo

está motivado de forma distinta, es decir, la motivación se considera patrimonio individual, siendo propio el sentido que las personas le otorgan a las influencias externas, pero es también objeto de influencias sociales y contextuales[1].

Igualmente se evidencia, a partir de varios enfoques, que la motivación (e incluso la no motivación) es un estado que se cumple en función de algo, está influido por la elección y otros factores externos. Al respecto Milagros Fernández (1999: 39) señala:

> … está claro que el interés y el propósito que mueve a los alumnos a desarrollar su habilidad lingüística deben ser ejes en el proceso de aprendizaje. Desde móviles prácticos como leer con soltura y comprender una novela o un artículo de prensa, o como escribir una carta expresiva y sentimental a un(a) novio(a), amigo(a) o familiar… o internos como el aprender para saber y para integrarse adecuadamente en los contextos y circunstancias más variados.

Digamos entonces que entendemos la motivación como:

> Un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar, que da lugar a un período de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas preestablecidas. (Willians y Burden 1999: 128)

Los factores afectivos, por otro lado, tienen su auge en los años sesenta de la mano de las teorías humanistas; no obstante, cuando Krashen formula su hipótesis sobre el filtro afectivo, el tema se dirige con más énfasis a la adquisición de L2/LE.

De tal forma queda descrito que la actitud del aprendiente junto con sus estados anímicos y otros factores influyen positiva o negativamente en los procesos de adquisición/aprendizaje. Krashen subdivide el filtro afectivo en tres variables: actitud, motivación y personalidad, las cuales influyen directamente en la adquisición e indirectamente en el aprendizaje de una L2 o una LE respectivamente.

Para Beatriz Hernández Rojas 2004, los docentes de lenguas extranjeras deben entender la clase como el lugar donde ocurre el primer contacto social con la lengua meta, y las situaciones que allí se producen, provocan una reacción afectiva que puede potenciar o inhibir las capacidades de los estudiantes para lograr con éxito el aprendizaje.

En su artículo sobre aprendizaje cooperativo, Clara Urbano Lira 2004 menciona investigaciones que hacen referencia al valor afectivo de las activida-

---

[1] Esta perspectiva complementa el modelo socioeducativo, de tendencia psicométrica, propuesto por Gardner y sus colaboradores en 1985, pues recoge las críticas hechas desde el enfoque cognitivo, incluyendo, además de los aspectos centrados en el individuo (la elección), la influencia de factores afectivos, emocionales y sociales (Willians y Burden, 1999: 123-128).

des cooperativas y presenta, entre las ventajas del método, la reducción de la ansiedad.

> El aprendizaje cooperativo es uno de los pocos métodos existentes que reducen la ansiedad en el aula de idiomas, ya que permite que los alumnos se relajen y trabajen en un entorno tranquilo y nada amenazador que favorece el uso del idioma (Oxford y Ehrman, 1993 c.p. Urbano, 2004)

A pesar de que muchos investigadores le atribuyen a la ansiedad algún tipo de utilidad, la mayoría de las investigaciones sugieren que es perjudicial. Para Rebeca Oxford (1999: 79):

> … la ansiedad puede ser un estado transitorio y disminuir con el tiempo o bien, convertirse en un rasgo permanente e importante del carácter que puede tener efectos generalizados en la actuación de la lengua

En términos individuales, un alumno puede experimentar ansiedad ante nuevas explicaciones de aspectos de la lengua que contradicen otros, por ejemplo, las excepciones de las reglas gramaticales, o ante un error cometido y, en consecuencia, comprometer la asimilación de los nuevos contenidos. Otro, en cambio, puede incluso sentirse estimulado ante las mismas situaciones y estas repercutir positivamente en su aprendizaje.

De esta manera, entendiendo la ansiedad como una característica o rasgo individual, entramos en el tema de la personalidad, a partir de la cual podemos vislumbrar elementos como la autoestima, la tolerancia a la ambigüedad, la apertura a la experiencia, los límites del ego y otros rasgos que observamos en nuestros alumnos.

Cada persona posee características particulares y se enfrenta al proceso de enseñanza/aprendizaje de maneras diversas. Principalmente cuando hablamos de la enseñanza de L2/LE, es necesario tener esto en cuenta, ya que, como todos sabemos, enseñar una lengua significa introducir al individuo en elementos socioculturales muchas veces diferentes y, muchas veces, opuestos a los suyos.

El lenguaje, al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de la persona; es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas. El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la auto-imagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno (Williams y Burden, 1999: 123).

Antes de convertirse en impacto de naturaleza social, lo cual incluso puede no ocurrir aunque la persona haya aprendido a hablar y escribir de forma gramaticalmente correcta, el individuo ha de hacer frente a muchas situaciones. El éxito o el fracaso de tal empresa se verá francamente influido por sus características indivi-

duales, por su forma de ser, de afrontar situaciones que implican un alto nivel de ambigüedad, por los efectos en cada fase del proceso, por su personalidad.

Para referirse a tales influencias, Madelaine Ehrman 1999, define los límites del ego, concepto proveniente de la teoría psicoanalítica, como «el grado que tienen los individuos de compartimentar sus experiencias» (Ehrman, 1999: 87). Aspecto que afecta la receptividad a influencias exteriores y repercute en la capacidad de utilizar modelos o desarrollar un personaje en lengua meta, como se sugiere en actividades como el juego de rol, tan típicas en nuestras clases, y principalmente influye en la tolerancia a la ambigüedad.

La ambigüedad, por decirlo de alguna manera, es una característica del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. Especialmente en el caso de los adultos, las consecuencias de este factor se hacen más patentes. Según la teoría de los límites del ego, los alumnos cuyos límites sean fuertes, presentarán preferencias a la hora de elegir estrategias como la memorización y tenderán a solicitar explicaciones formales y ejercicios de repetición. Los alumnos cuyos límites del ego son más débiles, serán más receptivos a las influencias externas y procesos de tipo más inconscientes. Estos últimos se sentirán más cómodos en situaciones de ambigüedad que los primeros.

POSIBLES APLICACIONES EN EL AULA ELE

Las actividades que se presentan a continuación son adaptaciones de ideas sugeridas por diferentes autores y pueden servir para la aplicación de los conceptos antes mencionados en el aula de ELE.

Primera sugerencia

Se trata de una actividad sencilla, a partir de la cual podremos obtener informaciones sobre la motivación de nuestros alumnos con relación al proceso de enseñanza/aprendizaje, sus expectativas, sus creencias y, de esta manera, adelantarnos a posibles situaciones de conflicto y diseñar un programa de propuestas alternativas para solventarlas.

Título de la actividad: ¿Por qué estudio español?

Objetivo: Identificar y reflexionar sobre los objetivos y metas personales de aprendizaje.

Descripción:

— Libre e individualmente, se pide a los alumnos que respondan a la pregunta: ¿por qué estudio español?
— Como no se trata de un ejercicio de exploración lingüística, en los niveles iniciales, los alumnos podrán responder en su propia lengua. Si el profesor así lo prefiere, podrá preguntar en forma oral y deberá registrar por escrito o en algún tipo de grabación la respuesta de cada alumno.

— Esta actividad le ofrece al estudiante la oportunidad de identificar y reflexionar sobre sus metas y objetivos. Al profesor le proporciona pistas sobre expectativas, motivación, creencias, intereses y características individuales. También, será una oportunidad para revelar o incluso darle forma a aquellas metas, muchas veces confusas o desconocidas, que suelen interferir de forma negativa en el aprendizaje.

— La información obtenida puede utilizarse para revisar nuestros programas, en función de determinar si los mismos están adaptados a las expectativas del grupo. Como ejercicio de reflexión y puesta en práctica de las tantas veces mencionadas diferencias individuales.

— Finalmente, hemos de tomar en cuenta que, muchas veces, el sentido de esta pregunta, así como su respuesta, cambia, por lo que debería hacerse a lo largo de todo el proceso de formación, eligiendo momentos que creamos claves para verificar si estas metas han sufrido o no modificaciones. Por ejemplo, en el primer nivel, como actividad introductoria (parte de la presentación de los alumnos) y al finalizar el período. El resultado y los contrastes de esta exploración nos proporcionarán datos interesantes sobre nuestros alumnos y, al compartirlos con ellos, les darán pistas sobre sí mismos que muchas veces desconocen.

Segunda sugerencia

Un buen psicólogo se caracteriza por su capacidad de observación, lo mismo podemos decir de un buen docente y, en consecuencia, de un buen profesor de ELE. Sin embargo, debemos entender la observación como un ejercicio sistemático y sostenido por objetivos específicos.

Para ello, sugiero a continuación una guía de observación para el profesor que podrá utilizarla en diferentes oportunidades, para explorar bien por sí mismo, o con la ayuda de un monitor, algunas de las características generales y específicas del grupo de trabajo.

Esta guía es una adaptación del artículo de Rebeca Oxford (1999: 77-85) sobre la ansiedad de los estudiantes de idiomas y es una excelente oportunidad para ejercitarnos como observadores.

Las informaciones obtenidas pueden servir para:

— Descubrir la relación entre dificultades de aprendizaje y ansiedad (fines diagnósticos).

— Desvelar algunas características individuales útiles a la hora de formar grupos de trabajo.

— Conocer sobre los alumnos, con la finalidad de reconocer estilos de aprendizaje y otras diferencias individuales.

— Ayudar a los alumnos a entender sus propias dificultades elaborando planes y desarrollando acciones con la finalidad de disminuir la ansiedad.

Nombre del alumno	Incluir otros datos como nivel, edad, etc., que considere necesarios.
Lugar y fecha	Tipo de actividad: incluir datos sobre la actividad realizada cuando se produjo la observación. En grupo/individual, destreza(s) predominante(s), y sobre el momento de la observación.
Realizado por: (Profesor o asistente)	Objetivo: es recomendable agregar especificaciones sobre el objetivo de la observación.

Categoría	**Signos**	**Observado**	
		Sí	**No**
CONDUCTAS DE EVITACIÓN	Olvidos frecuentes		
	Faltas y retrasos injustificados frecuentes		
	Bajo nivel de producción verbal		
	Poca participación		
	Aparente incapacidad para responder preguntas sencillas		
SÍNTOMAS FÍSICOS	Dolores de cabeza		
	Tensión muscular		
	Sudoración excesiva		
	Erupciones cutáneas		
	Otros (especificar)		
ACCIONES FÍSICAS	Moverse constantemente		
	Jugar con el pelo, ropa u objetos		
	Intranquilidad		
	Incapacidad de producción lingüística incluso después de muchas repeticiones		
	Tartamudeo		
	Otros (especificar)		
OTRAS OBSERVACIONES	Conductas exageradas		
	Falta de contacto visual		
	Hostilidad		
	Competitividad		

Tercera sugerencia

En psicología, muchas de las investigaciones relacionadas con la personalidad se realizan sobre la base de pruebas de diversos tipos que arrojan resultados sobre rasgos de la misma. Sin embargo, como es muy difícil acceder y tener autorización para utilizar este tipo de instrumentos, he propuesto un modelo de cuestionario. Algunos de los objetivos de aplicación pueden ser:

— Obtener datos para evaluar la adecuación del programa.
— Crear grupos de trabajo.
— Identificar y resolver situaciones de conflicto.
— Seleccionar tipo de actividades.
— Obtener una aproximación de los rasgos de personalidad de nuestros alumnos (elaboración de perfiles).

Nombre del alumno	Incluir otros datos como nivel, edad, etc., que considere necesarios.
Lugar y fecha	Incluir datos sobre la actividad que llevaba a cabo cuando se produjo la observación. Tipo de actividad, individual o grupo, destreza(s) predominante(s), y sobre el momento de la observación.
Realizado por: profesor o asistente	Es recomendable agregar especificaciones sobre el objetivo de la observación.

Ítem	Sí/No	Observaciones
Tiene claros sus intereses.		
Se muestra tenso ante actividades estructuradas.		
Se muestra tenso ante actividades poco estructuradas.		
Es muy ordenado.		
Posición etnocentrista.		
Necesita explicaciones muy claras.		
Se disculpa cuando es corregido.		
Prefiere explicaciones contextualizadas.		
Se muestra muy seguro de sí mismo.		
Pregunta demasiado.		
Prefiere el trabajo en grupos.		
Se muestra más cómodo ante las tareas individuales.		

Ítem	Sí/No	Observaciones
Ignora las correcciones y la ayuda de sus compañeros.		
Pide ayuda a sus compañeros.		
Presenta justificaciones cada vez que se le corrige un error.		

CONCLUSIONES

Para finalizar, quiero advertir sobre los siguientes puntos:

- Los conceptos mencionados en este trabajo son sumamente complejos, por lo que deben tratarse con bastante precaución.
- Hay que entender que la aplicación de cualquiera de las propuestas antes mencionadas, puede y debe ser mejorada desde el punto de vista de la investigación. El objetivo final de las mismas es proporcionar a nuestros alumnos respuestas que les permitan superarse en términos de su aprendizaje y no guardarse las informaciones, sino analizarlas con la distancia y el respeto necesario, para evitar herir a nuestros alumnos con apreciaciones poco responsables.
- Debemos, en todos los casos, evitar aproximaciones vacías, como aquellas que califican a los alumnos de forma indiscriminada, colocándoles etiquetas que son altamente contraproducentes e irrespetuosas.
- Considero que la Psicología tiene mucho que aportar a los profesores de ELE, y en general a los profesionales de la enseñanza. El conocimiento, además de ser una herramienta que debemos utilizar responsablemente, debe ser democrático.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso, E., 2005, *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?,* Madrid, Edelsa.

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/indice.htm

Ehrman, M., 1999, «Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas», en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Fernández, M., 1999, «Tendencias recientes en lingüística para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua desde el enfoque comunicativo», *REALE*, 12: 31-43.

Freud, S., 1966, *Psicopatología de la vida cotidiana,* Madrid, Alianza.

Hernández, B., 2004, «Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras», *Relingüística aplicada*, 1, www.dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1230090

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_05.htm#513

Oxford, R., 1999, «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», en J. Arnold (ed), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
Stevick, E., 1999, «La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química», en: J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
Urbano, C., 2004, «El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en el aula de ELE», *Revista redELE*, 1 www.sgci.mec.es/redele/revista1/pfds/urbano.pdf
Williams, M., y Burden, R., 1999, *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.