

# La dimensión afectiva en el aprendizaje de una segunda lengua

## 1.1. Se aprende lo que se siente

La enseñanza es una actividad comunicativa compleja y dinámica como complejo, dinámico y particular es el proceso de aprendizaje. Sabemos que no todos los alumnos aprenden igual, que los seres humanos estamos preparados de manera innata para el aprendizaje y que esta capacidad continúa estando disponible a lo largo de nuestra vida. De acuerdo con Stevick (1998), enseñar es una actividad subordinada al acto de aprender, y no al contrario. Pero, aun en los modelos de enseñanza centrados en el aprendiente, es el profesor quien determina cómo se desarrolla la clase y también es quien establece el ambiente del aula, para que el proceso de aprendizaje vaya por buen camino.

La didáctica de una segunda lengua (L2) es una acción pedagógica que trata de conectar el conocimiento de un sistema lingüístico nuevo, lo objetivo, con la expresión del alumno, lo subjetivo, su manera de aprender y expresarse. Según Brown (2006: 154), “la lengua está entrelazada de manera inextricable en el tejido de prácticamente todos los aspectos de la conducta humana”. Así, aquello que tiene que ver con el uso, el aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua guarda relación con el modo en que pensamos, nos sentimos, nos vemos a nosotros mismos y vemos a los demás. Al ser el vehículo de expresión de la identidad, el conocimiento lingüístico de esa L2 que adquieren los alumnos en el aula está influido por su disposición a comunicarse, algo que va a depender bastante de la gestión y control de nuestro lado emocional.

Hace ya bastantes años, Hilgard (1963: 267) subrayaba que “las teorías puramente cognitivas serán rechazadas a menos que se asigne un rol a la afectividad”. Y, años después, la neurociencia ha confirmado esta afirmación. Neurólogos como Damasio (1994: 13) han demostrado que “algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad”. Es decir, en el proceso de aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera los factores afectivos no son un complemento extra, sino que forman parte del cómo somos y cómo aprendemos.

Cuando un profesor imparte una clase de ELE, entre los factores que merecen su atención se encuentran aquellos que atienden a su propia dimensión afectiva y a la de sus alumnos. Existe una estrecha relación entre la asignatura de lengua, la manera de ser del estudiante y el modo en que se siente. Hay un vínculo directo entre el aprendizaje, la imagen que tiene un individuo de sí mismo y la forma en que se evalúa como usuario de un sistema lingüístico que aún no domina. Los que ejercemos la docencia de una segunda lengua sabemos que durante el proceso de enseñanza/aprendizaje inciden multitud de factores de muy diversa naturaleza. Como señala Palmer (1998), la buena enseñanza depende mucho de todo lo que consigamos aprender de la dimensión humana de nuestro oficio. Por ello, queremos comenzar a abordar el tema de

la atención a los factores afectivos planteando una reflexión sobre lo siguiente: ¿qué esperamos conseguir cuando enseñamos una L2? Y, lo más importante, ¿cómo se logra?

Una respuesta tan sencilla como obvia a la primera pregunta sería que un profesor espera que sus alumnos aprendan la L2 como consecuencia de la acción de enseñar, cumpliéndose así la relación “enseñanza/aprendizaje” que abarca la globalidad del proceso: enseñar, luego aprenden. Este pensamiento es tentador pero la respuesta no puede ser tan fácil. Recordando de nuevo a Stevick (1998), la enseñanza es una actividad subordinada al aprendizaje. Los alumnos no siempre aprenden lo que los profesores enseñan. Es más, hay situaciones en que la enseñanza no es necesaria para que el aprendizaje ocurra. Según Nunan (1995), una posible solución al problema de por qué los alumnos no aprenden lo que los profesores enseñamos sería la progresiva aproximación de nuestro enfoque pedagógico hacia la enseñanza centrada en el alumno.

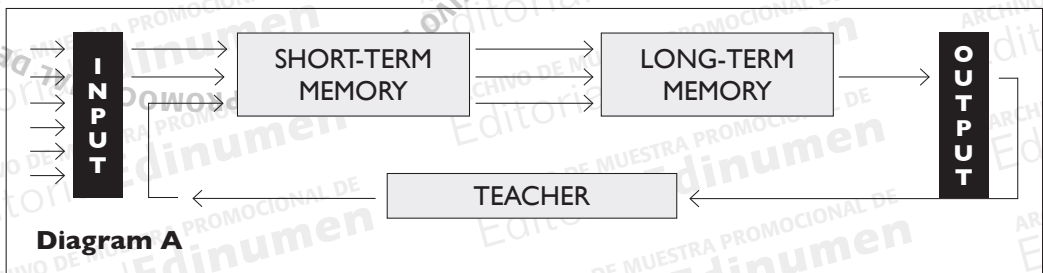
Relacionado con la segunda cuestión, cabría preguntarse en primer lugar qué sabemos acerca de cómo aprendemos los seres humanos una segunda lengua. Pero lo cierto es que sabemos poco o, más bien, no sabemos aún de manera general y global cómo es que se aprende una segunda lengua (MCER, 2002: 138). Según Ellis (2005: 7), “los resultados de las investigaciones realizadas hasta la fecha no ofrecen unas pautas definitivas para la enseñanza de lenguas en contextos de aprendizaje”. Sin embargo, algo de lo que nadie duda a día de hoy es de la importancia de los factores afectivos en la adquisición de una segunda lengua. Brown (2006) reconoce la dificultad que encuentra la investigación en el estudio empírico de la dimensión afectiva y el aprendizaje de una L2, por razones que van desde la naturaleza subjetiva de los factores afectivos hasta el modo en que se influyen unos a otros y lo difíciles que son de delimitar en el terreno experimental. Pero hay un reconocimiento científico de la correlación positiva que existe entre emoción, memoria y aprendizaje. Tal y como apunta Brierly (2013, en prensa), “la emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente, y eso se convierte en experiencia”. Sabemos que las emociones desempeñan un papel central en el proceso de aprendizaje y que los profesores se pueden servir de este conocimiento para conseguir que sus alumnos aprendan de manera más eficaz. En la actualidad, hay también documentos en el ámbito de la formación del profesor como *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (Instituto Cervantes, 2012), en el que se incluye la gestión de las emociones como una competencia más en el desarrollo adecuado de nuestra profesión. Si es verdad que se recuerda lo que se siente y que esto a su vez se convierte en experiencia, los profesores podemos tener esto en cuenta para hacer de la enseñanza una actividad más afectiva y efectiva.

## 1.2. La relación causa y efecto en el proceso de enseñanza/aprendizaje

Si nos centramos en el aula, en cómo enseñamos y cómo incide nuestra pedagogía en el aprendizaje de una L2, observamos que la respuesta a cómo conseguir que nuestros alumnos aprendan más eficazmente varía en función del *efecto* que pueda producir en ellos nuestra actividad. Para Puchta (2010: 3), “el resultado de nuestra enseñanza es lo que nuestros estudiantes aprenden y no lo que nosotros queremos que aprendan”. Nuevamente, la reflexión acerca de qué enseñamos los profesores y qué aprenden los alumnos nos hace plantearnos qué consecuencias tiene entonces la actividad del enseñante en el aprendizaje de sus estudiantes.

El *efecto* que produce en los alumnos un tipo de enseñanza que solo tiene en cuenta los contenidos lingüísticos y no cómo presentarlos y hacer que los alumnos se interesen por ellos puede desembocar en el desarrollo de una actitud pasiva en el alumnado. Si se considera la ac-

tividad del aprendiente en el aula como la mera recepción de una información que se transmite de un modo estándar, es decir, de igual manera para todos los sujetos (*one size fits all*), se limitan mucho las posibilidades de aprender. El aprendizaje parecería así dibujado como un proceso lineal en el que poco o nada tiene que hacer el individuo, salvo ejercitar su capacidad de memorizar y repetir la información.



(Stevick, 1993)

Figura 3

Para Rogers (1969), este modelo carece de sentido porque la enseñanza basada en la mera instrucción conduce a un aprendizaje sin significado personal ni relevancia para el sujeto que aprende. No habría implicación del alumno más allá de la realización mecánica de las actividades y de la memorización de las reglas gramaticales. Aunque con estos procedimientos puede haber aprendizaje, se podría cuestionar la calidad, la durabilidad o la utilidad de este aprendizaje.

*Las formas lingüísticas, cuando están ligadas a componentes afectivos poco profundos o superficiales, se pierden después de un tiempo relativamente corto, y no siempre son fácilmente accesibles para su uso cuando es necesario.*

(Stevick, 2002: 10)

¿Cómo podríamos los profesores contribuir de algún modo a que el aprendizaje fuera más duradero y que la capacidad comunicativa del alumno se desarrollara de forma más eficaz? De acuerdo con Mora (2013), el “pegamento emocional” es un elemento clave en esa cadena de acontecimientos que conducen al aprendizaje: percibir, atender, recordar o memorizar para, finalmente, recuperar la información cuando se precise hacer uso de ella. La carga emocional puede dejar en nuestra memoria una impronta asociada al momento en que aprendemos, y esa huella puede significar un aprendizaje más intenso y duradero.

Aprender una segunda lengua tiene que ver evidentemente con *recordar*. El diccionario de la Real Academia de la Lengua (RAE) define la palabra *recordar* como “traer a la memoria algo”. La definición se centra en el acto mismo de *recuperar la información*. Una característica importante del proceso de enseñar es nuestra capacidad de llevar al aula tareas y procedimientos que permitan la generación de recuerdos o eventos memorables en nuestros alumnos. Este tipo de tareas podrían transformar la clase en un espacio de aprendizaje más experiencial. Los recuerdos no habitan de manera inerte en la naturaleza cognitiva de nuestra mente; son experiencias vividas asociadas a emociones, imágenes, sensaciones. De hecho, su origen etimológico *re-cordis* significa “volver a pasar por el corazón”. En la antigua Roma se creía que este órgano, asociado de alguna forma a nuestras emociones, era el responsable de nuestra memoria y siglos después

la neurociencia ha confirmado la importancia de lo afectivo en el procesamiento de la información en nuestro cerebro.



### **Tarea I de reflexión** (Basada en una propuesta de Rafael Bisquerra)

A. Piense en un día cualquiera del año 2001 y apunte todo lo que recuerde de aquel día.

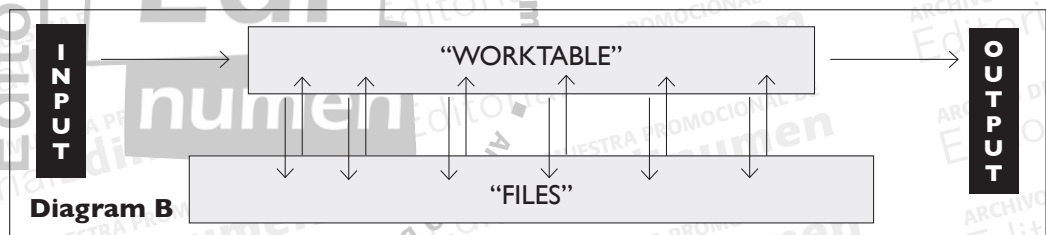
B. Piense en el 11 de septiembre del año 2001 y apunte todo lo que recuerde de aquel día.

\* Las diferencias que encuentre entre una fecha y otra en cuanto a la cantidad de material recordado le harán saber la manera en que la emoción deja una huella en la memoria.

En cierto sentido, podría decirse que cuando usamos la lengua estamos grabando datos de diversa naturaleza. Aquello que queda registrado en nuestra memoria cuando aprendemos incluye los elementos formales o lingüísticos y las imágenes vividas, las sensaciones, las emociones y todo aquello que experimentamos en el momento del aprendizaje. Almacenamos conjuntamente la información cognitiva y la afectiva. Solo así, según la neurociencia, estamos usando nuestra mente al máximo rendimiento, porque “la mente sin emociones no es mente” (LeDoux, 1996: 25). Para Fuster (2011), la naturaleza de los recuerdos y su perdurabilidad tienen que ver con el contexto en que se generan. De ahí, la importancia también de crear un clima psicológico positivo en el aula. Underhill (2013) considera que un docente es más eficaz cuando tiene, no solo conocimientos de la lengua y de los métodos para enseñarla, sino también cuando se preocupa por la atmósfera del aula y el impacto de sus intervenciones. La disposición a comunicarse y el mejor rendimiento de la memoria son aspectos relacionados con cómo se siente uno en clase.

Un tipo de enseñanza basado en la atención a ambas dimensiones, la cognitiva y la afectiva, supondría como primera consecuencia una mayor consideración del alumno como parte activa del proceso. La intervención del docente tendría como uno de los objetivos prioritarios conseguir una dinámica de trabajo que conecte a los alumnos con el material de estudio. De este modo, cuando los estudiantes manipulan las tareas lingüísticas, si hay una mayor vinculación de las tareas con sus vivencias y modos de ser, el material puede ser asimilado de forma más permanente en su memoria. El grado de relevancia y de significado personal de las actividades que realicen en la segunda lengua serán percibidas como experiencias auténticas y genuinas.

Este tipo de aprendizaje se ajusta de un modo más adecuado al conocimiento que tenemos hoy sobre el funcionamiento de la memoria. La información que llega al alumno por medio de los sentidos se organiza en función de sus objetivos, intereses y necesidades. Esta información, cuando es relevante y está dirigida al estudiante, consigue interactuar con aquello que ya tiene almacenado en su memoria (vivencias, expectativas, intereses y deseos, etc.). El almacenamiento de la información nueva es un proceso dinámico en el que entran en juego la activación del conocimiento previo del alumno, su conocimiento del mundo y el sentido de su experiencia. Así es como se logra su participación activa.



(Stevick, 1993)

Figura 4

Este modelo de enseñanza produce lo que Rogers (1969) denominaba aprendizaje experiencial (o significativo), y se caracteriza fundamentalmente por conseguir una mayor implicación en los estudiantes, permitir su iniciativa y generar en ellos un efecto penetrante y duradero, un aprendizaje que se define como “aprender haciendo” (o como *enfoque orientado a la acción*, según el MCER, 2002). Cuando la enseñanza se centra en el sujeto que aprende, se puede conseguir una vinculación entre el conocimiento del mundo o los significados personales del alumno y el uso de la segunda lengua en el aula. Desde este punto de vista, el aprendizaje no consiste en la transferencia lineal de la información, sino en la interacción interna que se produce entre los datos de entrada, su organización en función de unos contenidos afectivos (sensaciones, imágenes, objetivos y propósitos) y los recursos ya existentes en el alumno, lo que da lugar a la estructuración de la información en redes de relación.

*Hay una amplia evidencia de que las redes desempeñan un papel importante en el aprendizaje y en el recuerdo de lo que hemos aprendido, así como en el uso de lo que hemos recordado. Y de que estas redes se organizan y son dirigidas por sus componentes afectivos.*

(Stevick, 2002)



### Tarea 2 de reflexión

Observe esta secuencia y describa los procedimientos que emplea el profesor para transformar la clase y tratar de conseguir la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje:

[https://www.dropbox.com/s/92fndf43vww2i3e/El%20Club%20de%20los%20Poetas%20Muertos\\_%20Entender%20la%20poes%C3%ADa.avi.mp4?dl=0](https://www.dropbox.com/s/92fndf43vww2i3e/El%20Club%20de%20los%20Poetas%20Muertos_%20Entender%20la%20poes%C3%ADa.avi.mp4?dl=0)

### 1.3. El valor educativo de enseñar una segunda lengua

Quando Williams y Burden (1999: 16) afirman que “muchas actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en los centros escolares no son necesariamente educativas”, están destacando la importancia que tiene para un aprendizaje más intenso el hecho de que las tareas lingüísticas ofrezcan un mayor significado y relevancia para la vida del alumno.

El grado de relevancia de las tareas que usamos en el aula tiene que ver con esta disyuntiva que se produce a veces entre *enseñanza* y *educación*. Si en un currículo escolar hay una

asignatura que está especialmente conectada con los significados de ser y estar en el mundo, esa es precisamente el aprendizaje de idiomas. Por ello, sería interesante considerar si lo que presentamos en el aula va más allá del interés que genera la actividad en sí misma; si proporcionamos al alumno tareas relacionadas con un valor real para la vida, si estas están conectadas con la experiencia y con la capacidad de generar recuerdos, de crear vivencias en clase y si hay o no un uso genuino de la segunda lengua en las aulas. En definitiva, enseñar y educar para la vida.

Un docente que se preocupa por una enseñanza que permite la creación de un espacio de aprendizaje conectado con los intereses y necesidades personales del alumno está ayudando a sus estudiantes a desarrollarse no solo académicamente sino también como seres humanos. Es un profesional que entiende la asignatura de Lengua como una oportunidad para generar una comunicación auténtica y relacionada con el alumno durante el proceso de aprendizaje y, por ello, se esfuerza por establecer las condiciones necesarias para ofrecer un entorno que sea agradable y que haga que el alumno se quiera esforzar. Proporciona apoyo y oportunidades para desarrollar la autonomía del estudiante, porque sabe que un excesivo control por parte del profesor puede producir inhibición e inseguridad, además de cierto rechazo de los alumnos a comunicarse entre ellos haciendo uso de la L2. Su objetivo será que el estudiante desarrolle su máximo potencial. Un profesor en estos términos sabe que el acto de enseñar es una actividad transformadora y, por tanto, más que profesor se siente educador.

En muchos casos, los exámenes, las limitaciones de los planes de estudio, los tipos de curso que se ofertan, el número de alumnos y su heterogeneidad o la propia inseguridad del docente plantean retos importantes para poder cumplir objetivos como el desarrollo de un aprendizaje experiencial donde el alumno se sienta motivado, cómodo y dispuesto a interactuar en la L2 en el aula. En estas situaciones, sin embargo, el esfuerzo por evitar que los contenidos afectivos queden al margen puede merecernos mucho la pena. Si la enseñanza es también un servicio que prestamos a la sociedad para construir ciudadanía, la atención a la afectividad puede ser ese elemento que sirve para la consecución de ciertos logros unidos al aprendizaje lingüístico, como son el crecimiento de la autoestima, la confianza, el sentido de competencia y todo aquello que tiene que ver con el desarrollo del potencial humano del alumno.

La atención a la dimensión afectiva no implica descuidar los contenidos lingüísticos en clase o hacer un cambio brusco de orientación metodológica; más bien, supone la inclusión de actividades en momentos puntuales que, a la vez que enseñan los contenidos de lengua, atienden a otros factores. Para Murphey y Dörnyei (2003), hay veces en que la precipitación por lo urgente impide apreciar el valor de lo importante: conseguir que los alumnos quieran comunicarse en la L2. Nuestra responsabilidad como educadores es conocer a nuestros alumnos y contribuir, en la medida de lo posible, al desarrollo de su identidad en la L2; favorecer que puedan tomar la iniciativa, que lleguen a ser más creativos con el lenguaje y asuman los riesgos necesarios para hablar en una lengua que no dominan perfectamente. Los alumnos necesitan ser atendidos y valorados para adquirir más confianza. Cuando los profesores transmiten estos mensajes de atención y preocupación, los estudiantes van atreviéndose a aprender.

MacIntyre *et al.* (1998) afirman que uno de los objetivos fundamentales de los programas de lengua debería ser conseguir que los alumnos tengan la disposición a comunicarse en la lengua meta dentro y fuera del aula, aunque puede que esto no sea siempre fácil de lograr. La participación en una situación comunicativa auténtica requiere del aprendiente un esfuerzo importante que no siempre está dispuesto a asumir por diversos motivos, que pueden ser también

afectivos. Muchos investigadores han subrayado las sensaciones de vulnerabilidad que despierta en el aprendiente la acción de comprender y expresarse en otro idioma.

*Lo evidente es que aprender a entender y a comunicarse mediante un código misterioso con sonidos ininteligibles, sin duda conduce a la frustración, la ansiedad y el miedo.*

(Moskowitz, 1994)

En algunos casos, ese sentimiento de vulnerabilidad se ha llegado a poner de manifiesto en forma de inhibición, estrés, ansiedad y hasta abandono. Estas situaciones, sin embargo, no están indicando que haya que renunciar al uso auténtico y genuino del idioma. Más bien, estas reacciones nos muestran que las emociones podrían ser un factor de gran influencia en el aprendizaje de una segunda lengua y que hay que tenerlas en cuenta. Según Oatley (2004), las emociones se encuentran en la base de las interacciones entre los seres humanos. Entonces, para que los alumnos se comprometan con sus tareas de aprendizaje necesitan sentir bienestar. Aristóteles, en *Ética a Nicómaco*, ya hacía referencia a cómo el estado de plenitud del ser puede surgir como consecuencia de la participación en una actividad que consideramos que vale la pena (εὐδαιμονία). Como afirma De Andrés (2002), los profesores podemos influir de manera positiva en la actuación y el bienestar de nuestros alumnos y animar a su afirmación afectiva como individuos capaces, a fin de reconocer y estimular en ellos su potencial humano mediante actividades para la enseñanza de la L2 que favorezcan la presencia en el aula de emociones positivas. Si confiamos en trabajar estos valores educativos, podremos mitigar el efecto de las emociones negativas como el miedo, la tensión, la preocupación y la baja autoestima, para propiciar el desarrollo de la motivación, la confianza, la capacidad de asumir riesgos y la implicación personal del alumno.

Por otro lado, cuando un profesor se detiene a pensar en cómo tratar el error, la corrección y las situaciones constantes de evaluación dentro de un contexto de enseñanza basada en la instrucción, observamos que a veces los mensajes que comunica a los alumnos pueden obstaculizar la disposición a comunicarse y el proceso mismo de aprendizaje de la lengua. Por tanto, como docentes de una L2 no solo tenemos que transmitir información sobre la lengua a nuestros alumnos, sino también establecer las condiciones para un aprendizaje más eficaz. La facilitación es una actividad pedagógica para el desarrollo óptimo del aprendizaje y se basa también en la disminución de la crítica externa (De Andrés, 2002). Según Miller (2010), la transmisión de información cumple una función importante pero que no es suficiente, ya que el aprendizaje no se limita solo al intelecto, sino que está conectado también con la emoción y el cuerpo. Para ambos autores, la facilitación contribuye a la consideración del alumno de manera global.

A veces el aprendizaje de una segunda lengua se ha entendido como la mera acumulación de conocimientos lingüísticos. Pero, como señalan Crookall y Oxford (1988: 136): “aprender una segunda lengua es, en el fondo, aprender a ser una persona social distinta”. Aquí reside precisamente uno de los aspectos que diferencian nuestra asignatura del resto de materias en un plan de estudios. La naturaleza del proceso de enseñanza/aprendizaje de una nueva lengua conlleva necesariamente el nacimiento, el crecimiento y la maduración de una manera diferente de representar nuestra identidad ante los demás y, así, aprender español supondrá la adquisición de un nuevo código lingüístico, pero también de un saber *ser* y *estar* en un entorno social-cultural distinto del materno. En la didáctica de un idioma habría un déficit importante en los resultados si los profesores nos basáramos en la consideración de la nueva lengua meramente como objeto de estudio. Para el desarrollo de esa nueva forma de ser, de expresarse y de relacionarse en el mundo, los estudiantes necesitarán ser capaces de aprender a comunicarse de un modo

genuino mediante nuevos comportamientos verbales y no verbales. Esto nos conduce a valorar la importancia de las cuestiones de identidad en la clase de idiomas. Según Combs (1982: 496), “lo que los alumnos creen acerca de sí mismos afecta cada aspecto de su conducta y de su aprendizaje”. Y Stevick (1975) ya advertía de las amenazas que pueden surgir de esta estrecha relación entre lengua e identidad:

*La autoimagen del alumno es su más preciada posesión. En una clase de lengua (o en cualquier otro lugar) esta imagen se puede sentir amenazada constantemente. Algunas amenazas proceden del sentimiento de extrañeza que produce en el alumno la propia lengua que está estudiando, otras veces del desequilibrio de poder que exista en la relación entre profesor y alumno y otras veces por la decepción del alumno al sentir que no está a la altura de las expectativas que tenía de sí mismo.*

(Stevick, 1975: 1)

En cualquier espacio de aprendizaje, la comunicación, el respeto y la estimación de todos —profesores y alumnos— son elementos básicos para la transformación del grupo-clase en una comunidad de aprendizaje productiva. De la atención que prestemos a la dimensión humana de nuestra profesión puede depender la mejora del rendimiento y el desarrollo óptimo de las capacidades de nuestros alumnos.

#### 1.4. Afectividad y aprendizaje desde la metodología de segundas lenguas

La preocupación por los aspectos afectivos en el aprendizaje no es algo nuevo. De hecho, en los últimos años del siglo IV san Agustín escribió sobre los aspectos afectivos en el aprendizaje de una segunda lengua. Así contaba su experiencia en el aprendizaje del griego:

*Porque todavía no conocía yo palabra de aquella lengua, y ya se me instaba con vehemencia, con crueles terrores y castigos, a que la aprendiera [...] se ve claramente cuánta mayor fuerza tiene para aprender estas cosas una libre curiosidad que no una medrosa necesidad.*

(Confesiones, libro 1, capítulo 14)

Sánchez (2009) se refiere a la presencia del carácter humanista en la enseñanza de lenguas ya en los *libros de diálogos* del siglo XVI. En el siglo XVII Erasmo de Rotterdam, hablando de la memoria, algo vital para el aprendizaje, hizo referencia al valor de la relevancia y el significado personal. Comenio, en su *Janua linguarum reserata*, ya tenía una visión de la enseñanza centrada en el alumno y aconsejaba que “el profesor debía enseñar no tanto cómo puede enseñar sino cómo el alumno puede aprehender” (en Kelly, 1976: 205).

En el campo de la psicología educativa, la atención a la dimensión afectiva adquiere mayor protagonismo gracias a los trabajos realizados por especialistas como Carl Rogers y Abraham Maslow en lo que vino a conocerse en los años sesenta como *psicología humanista*. De la influencia de esta escuela provienen principios en la enseñanza de lenguas modernas como los siguientes:

— Percepción holística de la persona —tomando en cuenta la mente, el cuerpo y el lado emocional de los alumnos— como la clave de un aprendizaje más efectivo de la lengua.