

El rol de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Estela N. Braun

Resumen

Este artículo analiza estudios acerca de los efectos de la ansiedad sobre los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras. La ansiedad en el aprendizaje es definida por Ehrman (1996) como una amenaza hacia la autoestima percibida por los alumnos, y puede ser directa (en el caso de notas de desaprobación en tests) o indirecta en caso de una amenaza percibida hacia la integridad de la identidad, definida por Schumann (1978) como aculturación o modelo de distancia social. Los alumnos construyen inconscientemente diferentes mecanismos de defensa al experimentar estos estados de ansiedad, los cuales son analizados en el artículo. Se proveen modelos para medir el estado de ansiedad en las clases de idiomas. Se analizan las implicancias pedagógicas que estos descubrimientos podrían tener para los docentes (Young 1991), quienes podrían utilizar técnicas para reducir la ansiedad en el aula de aprendizaje de lenguas extranjeras, si fueran conscientes que el proceso de aprendizaje de idiomas involucra no sólo factores lingüísticos y cognitivos, sino también afectivos.

Palabras clave: ansiedad, mecanismos de defensa, filtro afectivo, procesos de aprendizaje, lenguas extranjeras.

Anxiety studies in foreign language learning

Abstract

This article analyzes studies on the effects of anxiety over the learning process in foreign languages. Learning anxiety is defined by Ehrman (1996) as a perceived threat to the students' sense of security or self-esteem. This threat may be direct, as in the case of a low grade in a test, or indirect such as the perceived menace to the integrity of one's identity, defined by Schumann (1978) as acculturation or social distance model. The learners unconsciously build up different defense mechanisms when experiencing these anxiety states. These defense mechanisms are analyzed in the article and different models are provided to measure the level of anxiety in the foreign language classroom. Young (1991) summarizes the pedagogical implications that these findings could have for teachers, who could use different techniques to help reduce the anxiety levels students may experience in the classroom, being aware of the fact that foreign language learning includes not only linguistic and cognitive factors, but also affective states.

Key words: anxiety, defense mechanisms, affective filter, learning process, foreign languages.

Introducción

Este artículo analiza estudios que relacionan los efectos de la ansiedad sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. El estudio de las emociones o el ámbito afectivo y sus efectos sobre el aprendizaje de idiomas debe ser visto desde una perspectiva histórica. Durante el siglo XX, la investigación acerca de la pedagogía del aprendizaje de segundas lenguas ha variado su foco desde el énfasis en el cuerpo (conductismo), para centrar la atención en la mente (ciencias cognitivas) hasta focalizar el análisis sobre el área afectiva y su impacto en la motivación, ansiedad y actitud (Young 1999).

Hasta la década del ochenta la parte emocional del aprendizaje había sido dejada de lado por la psicología cognitiva que equiparaba la mente a una computadora; por tanto sólo los procesos de razonamiento lógico eran considerados y las emociones eran vislumbradas como la parte ilógica que no necesitaba ser tenida en cuenta.

Todo esto cambió a partir de mediados de la década del ochenta cuando los científicos especializados en estudios del cerebro hicieron un importante descubrimiento: las emociones podrían existir antes de la cognición y podrían ser independientes de los procesos cognitivos. Los investigadores especializados en el cerebro descubrieron que la capacidad de procesamiento cognitivo puede ser afectada por las emociones, y que las emociones y lo inconsciente pueden monopolizar la actividad cerebral consciente o cognición (Young 1999).

Estos descubrimientos tienen profundas implicancias para los investigadores en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas o lenguas extranjeras, por cuanto las variables afectivas afectan la motivación, la ansiedad y la actitud, y los estudios acerca de la emoción se han transformado en un ámbito de investigación validado. Los investigadores han examinado las diferencias en los alumnos de lenguas extranjeras con respecto al aprendizaje exitoso o dificultades en el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera. Autores tales como Schumann (1978) y Young (1994) establecieron el concepto de ‘aculturación’, o modelo de distancia social, por el cual la distancia social (sentida inconscientemente en el nivel emocional) podría interferir con el procesamiento cognitivo necesario para la adquisición de la lengua extranjera.

También Stephen Krashen (1982) con su teoría del ‘enfoque natural’ estableció, a través de la hipótesis del filtro afectivo, un reflejo de las investigaciones que se estaban llevando a cabo en ese momento. De acuerdo con esta hipótesis, el estado emocional de los alumnos y sus actitudes actúan como un filtro que permite que entre el input necesario para la comprensión, o bien pueden actuar como un filtro que impide o bloquea el input necesario para la adquisición del idioma. Por lo tanto, un aula con condiciones de bajo nivel de ansiedad en los alumnos es más conducente a mejores niveles de adquisición y aprendizaje de la lengua extranjera. Diferentes métodos aparecidos en aquella época,

tales como el ‘enfoque natural’, *Suggestopaedia*, el ‘aprendizaje del lenguaje en comunidad’ y otros, enfatizan la necesidad de generar un ambiente áulico positivo y relajado para favorecer los procesos de adquisición del lenguaje.

Definición de la ansiedad en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Ehrman (1996) define la ansiedad como “una amenaza a la seguridad y/o autoestima percibida por los alumnos” (p. 137). Esta amenaza puede ser directa, como en el caso de una nota baja en un test, o indirecta, tal como la amenaza percibida con respecto a la integridad de la propia identidad. Un grado de ansiedad intenso puede interferir con la capacidad de usar habilidades específicas y necesarias para el aprendizaje de la lengua extranjera.

La psicología establece una diferencia entre *trait anxiety* (ansiedad característica) y *state anxiety* (estado de ansiedad). La ansiedad característica es parte de la personalidad estable de un individuo, mientras que el estado de ansiedad está relacionado con eventos específicos o situaciones tales como miedo a hablar en frente de una clase o temor a no ser capaz de interactuar con hablantes nativos, o sentimientos de ansiedad ante la desaprobación de un examen. La investigación ha demostrado que las personalidades introvertidas tienden a experimentar más ansiedad que los extrovertidos (Ehrman 1994, Myers & McCaulley 1985).

Se hace otra distinción entre ‘ansiedad debilitante’ y ‘ansiedad facilitadora’. La ansiedad debilitante interfiere con el proceso de aprendizaje y puede impedirlo. Sin embargo, la ansiedad facilitadora puede movilizar los recursos cognitivos y afectivos de un individuo para poder completar una tarea de resolución de problemas. Las tareas que suponen desafíos para los alumnos porque van un poco más allá de su nivel de fluidez en la L2 están basadas en la ansiedad facilitadora. Muchos investigadores, sin embargo, sostienen que ningún tipo de ansiedad es útil y que las manifestaciones de ansiedad debilitante pueden observarse en los alumnos con dificultades en el aprendizaje.

De acuerdo con Ehrman (1996), la ansiedad no se relaciona sólo con los procesos de aprendizaje. Puede estar también relacionada con la interacción con otros, como es el caso de los alumnos que se sienten inhibidos acerca de su actuación (por ejemplo al hablar en clase) porque se sienten juzgados por otros o inseguros respecto de poder cumplir con las expectativas de su audiencia.

Mecanismos de defensa encontrados en el aula de lenguas extranjeras

Los alumnos construyen mecanismos de defensa cuando experimentan ansiedad. Estos mecanismos de defensa los protegen de la ansiedad agobiante y los ayudan a mantener el sentido de valoración personal. A menudo son utilizados en forma inconsciente y

pueden tener un aspecto menos funcional que involucra a otros tipos de comportamientos descriptos por Ehrman (1996: 151) como: a) comportamientos de fuga o retirada; b) comportamientos agresivos o de lucha; c) comportamientos de manipulación del grupo; y d) comportamientos de compromiso. Todos estos comportamientos pueden aparecer en el aula y son ampliamente ilustrados por Ehrman (1996).

Los comportamientos de fuga (retirarse, evitar directamente) pueden incluir 'intelectualizaciones' (evitar tratar con las personas o sentimientos), 'generalizaciones' (si un alumno manifiesta que la gente se siente ansiosa ante silencios prolongados, esto puede indicar que se siente de esta manera), 'represión' (por ejemplo, olvidar los materiales, no hacer tareas asignadas, etc.), 'negación' (no poder concientizarse respecto a aspectos de la realidad externa), 'retirada o fuga' (llegadas tarde, ausencias a clase, falta de participación, aburrimiento manifiesto), 'nomadismo' (incapacidad de estar en un solo lugar, frecuentes cambios de grupo dentro de la clase), 'fantasía' (escapar de la realidad a través de ensoñaciones), 'racionalización' (intento de justificar comportamientos de mala adaptación: 'No estoy aprendiendo porque necesito más vocabulario acerca de X'), o 'formación de reacción' (un comportamiento diametralmente opuesto a un deseo inaceptable, por ejemplo, expresar disgusto por un aspecto de la cultura extranjera que realmente constituye un deseo insatisfecho).

Los 'mecanismos de defensa agresivos' (alejamiento, sustitución) pueden incluir la 'proyección' (atribuir a otros características que son inaceptables para uno mismo), 'competencia' (con el docente o con los compañeros para demostrar superioridad y así evitar un sentimiento de incompetencia o vergüenza), 'desplazamiento' (enojo al aprender una cierta macrohabilidad tal como lectura comprensiva puede ser un desplazamiento originado en 'detesto sentirme fuera de control cuando no conozco todas las palabras'), 'cinismo y negatividad' (culpar al programa de aprendizaje del idioma como forma de evitar mirar a las deficiencias propias), 'interrogación' (la evaluación constante de otros podría ser un esfuerzo para no cuestionarse a uno mismo), 'identificación' (en el caso de identificación negativa con un agresor que es cínico y resiste el aprendizaje), 'actuación' (actividad motriz tal como tamborileo con los dedos, jugar con el cabello, actos impulsivos en clase) y 'comportamientos agresivos/pasivos' (agresión hacia otros expresada indirectamente tal como hacer de payaso, dilatar repetidamente la entrega de tareas, etcétera).

Los 'comportamientos de manipulación del grupo' incluyen formar subgrupos, cuando miembros de la clase buscan aliarse con un subgrupo para apoyarse y protegerse emocionalmente; 'focalización en uno mismo' significa que el grupo gasta un tiempo excesivo o energía en una sola persona mientras que los otros alumnos se vuelven pasivos; 'rescate' es otro mecanismo por el cual un miembro media entre subgrupos para ayudar a un compañero que está bajo presión esperando que este favor sea retornado, e interfiriendo con el aprendizaje de esta otra persona.

Los ‘comportamientos de compromiso’ son considerados positivos o maduros como construcción de mecanismos de defensa, pero pueden ocasionalmente ser mal utilizados. Ellos incluyen la ‘anticipación’ (planificación cuidadosa para alcanzar un objetivo, pero ésta puede incluir una preocupación excesiva y generar sensación de incomodidad), ‘sublimación’ (reflejo de deseos reprimidos a través de la competencia constructiva o la expresión artística), ‘humor’ (regresión humorística tal como risa en clase) y ‘altruismo’ (ayudar o monitorear a otros en clase constituyen claros ejemplos de altruismo).

Para los docentes, conocer acerca de estos comportamientos resulta importante, y deberían entender que son formas de manejar el miedo o la ansiedad que genera aprender una lengua extranjera; de manera que no deben sentir que son comportamientos dirigidos a ellos intencionalmente. De esta manera, se podrán analizar mejor y tratar de cambiar los factores que están causando estos niveles de ansiedad en los alumnos y que los hacen estar a la defensiva.

En los docentes, los sentimientos propios pueden afectar su habilidad al trabajar con los alumnos. Los docentes muestran también mecanismos de defensa para proteger su equilibrio y autoestima frente a situaciones que constituyen un desafío, por lo tanto es importante ser conscientes de las propias expectativas y ansiedades para saber cuáles de estas inseguridades son activadas por los alumnos.

Instrumentos diseñados para medir la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Para poder evaluar la dimensión afectiva, existe una serie de instrumentos disponibles específicos para la enseñanza de lenguas extranjeras tales como el cuestionario provisto por Horwitz & Cope (1986) llamado *The Foreign Language Class Anxiety Scale* (FLCAS: ‘la escala de ansiedad en el aula de lengua extranjera’) y la ‘encuesta afectiva’ compuesta de Ehrman & Oxford (1991), la cual incluye ítem para motivación, auto-eficiencia como aprendiz de lengua extranjera y varias categorías de ansiedad.

Conclusiones

Los estudios analizados en este artículo demuestran que los cursos de lenguas extranjeras provocan reacciones de ansiedad específicas que pueden obstruir o impedir el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Esto sugiere la necesidad de que los docentes de lenguas extranjeras sean conscientes de que el proceso de aprendizaje involucra no sólo aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también aspectos del área afectiva. Existen técnicas que pueden ser utilizadas para ayudar a reducir los niveles de ansiedad que los alumnos experimentan en el aula. Barbeito (2003: 66) cita a Young y resume las implicancias

pedagógicas que los desubrimientos hechos por estos investigadores (Horwitz et al. 1986, Longhini et al. 2001, Young 1994) pueden tener para los docentes, entre ellos la necesidad de hacer que los alumnos reconozcan sus miedos a través de juegos o actividades grupales, y brindarles un feedback más positivo al ayudarlos a desarrollar expectativas más realistas y concientizarlos del hecho de que los errores constituyen una parte normal dentro del proceso de aprendizaje. Se debe evaluar en el mismo contexto en que se ha enseñado e incluso presentar actividades de preevaluación, tratando de tener siempre en cuenta las necesidades afectivas de los alumnos en el diseño de tareas y actividades áulicas. Se necesita también investigar el impacto que estas técnicas puedan tener en los alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Bibliografía

- Barbeito, M. (2003). Affective Factors: A close look at language anxiety. *Conference Proceedings EAAP 2003*, pp. 61-68.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding Second Language Learning Difficulties*. London: SAGE Publications Ltd.
- Ehrmann, M. E. & Christensen, L. (1994). *Language learner motivation and learning strategies questionnaire*. Inédito.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., & Cope J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, pp. 125-132.
- Horwitz, E. & Young, D. (1991). *Language Anxiety from Theory and Research to Classroom Implications*. New Jersey: Prentice Hall.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Longhini, A. (2001). Students' Emotional and Cognitive Responses to Teachers: How can we better understand them?. *Mextesol Journal*, 25 (3), pp. 39-45.
- Myers, I. B. & McCaulley, M (1985). *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type indicator*. Palo Alto C.A.: Consulting Psychologists.
- Oxford, R. L. (1996). *When Emotion meets (Meta)Cognition in Language Learning Histories*. En *The Teaching of Culture and Language in the Second Language Classroom*. Alabama: The University of Alabama, College of Education, Elsevier Science Ltd.
- Schumann, J. (1978). *The acculturation model for second language acquisition*. En Gingras, R. C. (Ed.), *Acquisition and foreign language teaching*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Young, J. D. (1994). New Directions in Language Anxiety Research. En Klee, C. A. (Editor), *The Individual Learner in Multisection Courses*. Boston, M.A.: Heinle and Heinle Publishers.
- _____ (1999). *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. New York: Mc Graw Hill.

Fecha de recepción: 29/07/2005 • Fecha de aceptación: 11/08/2005