

LA ENSEÑANZA DE ASPECTOS AFECTIVOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Carmen Fonseca Mora
Universidad de Huelva

Resumen

El artículo sostiene que las emociones juegan un papel significativo en el aprendizaje de segundas lenguas, por lo que resulta conveniente adoptar un enfoque constructivista y humanístico que parta de un énfasis en aspectos sociales y personales propios del individuo en el aprendizaje. De especial interés resulta en este sentido las funciones de los estilos y las estrategias de aprendizaje y el desarrollo del conocimiento sobre el propio proceso a través de la metacognición. El uso de cuestionarios y tareas de aprendizaje puede hacer consciente al alumno de las estrategias y estilos que utilizan, de opciones alternativas y de su propia actuación. Se incluyen una serie de ejemplos de actividades de comprensión oral, narraciones creativas y el aprendizaje de distintos rasgos lingüísticos. En este sentido, se mencionan la preparación de actividades previas a la tarea, la reflexión y autoevaluación y la estimulación a través de música y ejercicios de relajación.

Abstract

In this article, it is assumed that emotions play a significant role in the learning of second and foreign languages. A constructivist humanistic approach emphasizes social and individual/ personal aspects of learning. Of particular interest is the role of learning strategies and styles, and the development of awareness through metacognition. On the basis of questionnaires and actual tasks, students may be made aware of their strategies and styles, the options available and their own performance. Examples of activities are described for listening comprehension, creative narrative and the learning of specific language features. These include pre-task preparation, reflection and self-evaluation, and stimulation through music and relaxation exercises.

1. LA ENSEÑANZA EMOCIONAL EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS

Muchas de las investigaciones recientes en el ámbito de la lingüística aplicada se han visto influidas por los últimos avances en los campos de la neurobiología y la psicología. Varios estudios sobre la motivación en el aprendizaje de segundas lenguas se basan en el hecho de que el sistema neurobiológico humano evalúa en primer lugar cualquier estímulo según su relevancia emocional para luego otorgarle un significado determinado (Schumann, 1997). Por otro lado, entre las aportaciones que la psicología realiza a la enseñanza de idiomas destacan estudios sobre factores como la memoria

(Stevick, 1996), el autoconcepto (Marsh et al., 1985), las estrategias (O'Malley y Chamot, 1990; Oxford 1990), los estilos de aprendizaje (Reid, 1995, 1998) o la ansiedad (Oxford, 2000). Todos estos factores han sido descritos como aspectos vitales que se enlazan estrechamente con nuestras reacciones emocionales en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Arnold, 2000).

El enfoque del constructivismo social de la psicología educativa y el enfoque humanístico de la enseñanza de idiomas enfatizan el desarrollo global e integral de la persona como apoyo a la instrucción lingüística.

“Para que la educación sea una experiencia enriquecedora, los significados que surgen deben hacerse personales, y tienen que ser reveladores e importantes en alguna parte de la vida de la persona. Los significados también tienen que ser viables, es decir, deben demostrar su utilidad y su eficacia para mediar en nuestras transacciones; transacciones con el conocimiento almacenado, con las personas y con el mundo exterior.” (Thomas y Harri-Augstein citados en Williams y Burden, 1999: 60)

Estas experiencias significativas están basadas en la enseñanza holística de la lengua y en un tratamiento integrador de las distintas destrezas. Se busca la potenciación de situaciones de interacción *real* en las que se evitan simulacros de conversaciones auténticas propias del método comunicativo. La intención humanista de ofrecer *experiencias enriquecedoras* se fundamenta en la aceptación del alumno como un participante activo que puede hacer más efectivo su proceso de aprendizaje si conoce sus capacidades y limitaciones personales y pone en práctica aquellas estrategias de aprendizaje que mejor se adaptan a su estilo de aprendizaje.

2. EL ALUMNO UNIVERSITARIO DE LENGUA INGLESA

Monereo (2001) comenta la tendencia de los alumnos de cualquier nivel y materia de reproducir contenidos pero no de comprenderlos. Esto parece ser también el caso de un elevado número de alumnos universitarios de lengua inglesa que han sido *entrenados* desde que empiezan a estudiar el inglés a los ocho años a superar los exámenes de competencia lingüística conociendo la dinámica y mecánica de los ejercicios. Así, por ejemplo, es frecuente encontrarse en el aula de 1º de filología alumnos que son capaces de convertir oraciones activas en pasivas bastante complejas, pero que desconocen el significado de lo que están diciendo e ignoran que la pasiva es una voz que en inglés se utiliza primordialmente para describir un proceso.

La manera y profundidad en que los alumnos aprenden viene en gran parte determinada por la forma de enseñanza y, sobre todo, por el tipo de evaluación (Monereo 2001). A pesar de que los Diseños Curriculares Españoles en materia de Lenguas Extranjeras de Secundaria recomiendan que se persiga la adquisición de la competencia comunicativa, los alumnos son evaluados a tenor de su competencia lingüística que a su vez se basa mayoritariamente en pruebas de *items* discretos gramaticales o léxicos y no en

pruebas de naturaleza integrativa en las que se refleje su habilidad de uso de la lengua extranjera en las distintas destrezas.

El desarrollo de la competencia comunicativa, y consiguientemente, la expresión del propio pensamiento, se ha ido posponiendo generalmente en la enseñanza primaria y secundaria en espera de que el alumno adquiera una madurez lingüística suficiente para hacerlo. Este estudio de un idioma en estos primeros niveles se centra en el conocimiento analítico de la lengua en sí, de su estructura morfo-sintáctica, de sus familias léxico-semánticas y de sus rasgos fonéticos. Por otro lado, los diversos planes de estudio de la titulación de Filología Inglesa, en donde en las asignaturas de lingüística se vuelve a incidir de forma más amplia y concreta en el conocimiento analítico de la lengua, muestran que se sobreentiende que el alumno ya ha adquirido en cierto grado esta capacidad de comunicación oral. Muchas de las asignaturas a cursar como, por ejemplo, las relacionadas con la literatura, son materias en las que el inglés es el vehículo lingüístico de transmisión de contenidos y no el objeto en sí de enseñanza.

Esta disociación de entendimiento sobre qué significa saber una lengua que se produce entre la secundaria y la universidad, crea en los alumnos de primeros años de carrera cierto estado de ansiedad, ya que han de demostrar no sólo los conocimientos adquiridos en cada materia, sino también el estar en posesión de un buen nivel lingüístico. Sin embargo, los conocimientos en sí de las materias no son suficientes para integrarse posteriormente en el mundo laboral. Aprender significa *formarse como persona*, por lo que no basta el fomento de la competencia lingüística, ni siquiera el de la competencia comunicativa, ya que nuestra sociedad espera de una persona formada desde el punto de vista cultural y educativo la capacidad de saber escuchar y hablar, pero también la capacidad de fijarse metas personales, buscar y seleccionar información relevante, el saber trabajar de forma cooperativa y, en general, la capacidad de ser eficaz en el trabajo.

El aula de inglés universitario no es una célula aislada, sino que existe para formar miembros de una sociedad. Por ello, las actividades de las asignaturas de lengua inglesa no pueden tener sólo un objetivo lingüístico, sino que deben ir más allá y conectarse con el mundo personal de los alumnos y el entorno social. Así, incorporar lecturas sobre, por ejemplo, desastres naturales dados a conocer por los medios de comunicación, fomentar la reflexión y una actitud crítica del alumnado al respecto a partir de actividades individuales y grupales, y propiciar que los alumnos den su opinión por escrito y las hagan públicas en medios electrónicos hoy al alcance de muchos, son formas de ir más allá de las paredes de aula y crear situaciones comunicativas auténticas que además preparan a un ciudadano crítico. La formación integral de las personas ha de ser tratada dentro del currículum de cada materia. Para los alumnos universitarios de segundas lenguas es, si cabe, aún más relevante ya que al finalizar sus estudios se enfrentan a una sociedad profesional multilingüe donde las capacidades antes enumeradas son requisitos mínimos para desempeñar de forma rentable cualquier puesto de trabajo.

3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y SU IMPORTANCIA

Las estrategias de aprendizaje son herramientas especialmente útiles para el alumno de una segunda lengua porque facilitan el aprendizaje y significan una implicación activa del aprendiz en el desarrollo de su competencia comunicativa. Oxford las define como <<specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferrable to new situations>>(Oxford 1990: 8). Varios son los factores que influyen en la selección de una u otra estrategia. Esta decisión dependerá, entre otras muchas variables, del conocimiento de distintas estrategias, de los rasgos de personalidad del aprendiente, de su nivel lingüístico, del tipo de tarea o de las razones por las cuales se desea conocer dicha lengua. La correlación entre la selección de una estrategia apropiada y el grado de motivación del alumno se debe a que emoción y cognición están profundamente interrelacionadas, ya que como apunta Jensen,

“The affective side of learning is the critical interplay between how we feel, act, and think. There is no separation of mind and emotions; emotions, thinking and learning are all linked [...] our logical side says, “Set a goal”. But only our emotions get us passionate enough even to care enough to act on that goal.” (Jensen 1998: 71-72)

Los estudios sobre las estrategias han venido a constatar la existencia de un frecuente solapamiento entre los distintos tipos de estrategias. Así, por ejemplo, un alumno con un autoconcepto negativo probablemente evite las estrategias sociales de trabajar de forma cooperativa o de interactuar con los demás, por lo que, a su vez, eludirá las estrategias afectivas de estimularse a sí mismo y arriesgarse, e incluso, rehusará la estrategia de compensación de vencer limitaciones al hablar o escribir.

4. LAS ESTRATEGIAS AFECTIVAS EN LA LITERATURA DE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Desde la perspectiva de los estudios sobre la adquisición de segundas lenguas, O'Malley y Chamot (1990) definen las estrategias como tácticas de aprendizaje del *buen* alumno que pueden ser clasificadas y descritas, para posteriormente ser enseñadas a aquellos alumnos con menor cantidad de recursos.

Su estudio de carácter empírica basado en la recogida de datos mediante el procedimiento de entrevistas guiadas a los alumnos, les permite la creación de una taxonomía bastante exhaustiva de las estrategias metacognitivas y cognitivas, aunque adolece de una falta de profundización en la descripción de las estrategias socio-afectivas. Esto puede deberse a su procedimiento de recogida de datos, tal como ellos mismos reconocen <<Social and affective strategies were mentioned infrequently in this study, perhaps because of the inhibiting influence of the adult-student interview situation.>> (O'Malley y Chamot, 1990:139). Agrupan las estrategias socio-afectivas en una sola categoría y las definen como aquellas que se producen en las interacciones donde una persona ayuda a otra en el aprendizaje o cuando usa un control afectivo para ayudar en una

tarea de aprendizaje. La figura 1 recoge las cuatro estrategias socio-afectivas descritas en este estudio.

Figura 1: Estrategias socio-afectivas

1. <i>Questioning for clarification:</i> Asking for explanation, verification, rephrasing, or examples about the material; asking for clarification or verification about the task; posing questions to the self.
2. <i>Cooperation:</i> Working together with peers to solve a problem, pool information, check a learning task, model a language activity, or get feedback on oral or written performance.
3. <i>Self-talk:</i> Reducing anxiety by using mental techniques that make one feel competent to do the learning task.
4. <i>Self-reinforcement:</i> Providing personal motivation by arranging rewards for oneself when a language learning activity has been successfully completed.

(Chamot et al.1988, citado en O'Malley y Chamot, 1990: 139)

Otro estudio clave, y quizás el más completo publicado en el tema de las estrategias de aprendizaje en segundas lenguas, es el realizado por Oxford (1990). Esta investigadora distingue entre estrategias directas e indirectas. Las directas son aquellas que atañen propiamente al proceso de aprendizaje de la segunda lengua y son de tipo cognitivo de compensación o facilitadoras de la memoria. Las estrategias afectivas, al igual que las sociales y las metacognitivas son de naturaleza indirecta, ya que suponen el soporte genérico, pero imprescindible, para que se produzca una situación de aprendizaje. Las estrategias afectivas, en concreto, son las que ayudan al buen alumno a saber <<how to control their emotions and attitudes about learning>> (Oxford, 190:140). La figura 2 muestra su clasificación de las estrategias afectivas.

Figura 2: Estrategias afectivas

A.Lowering your anxiety:	1. Using progressive relaxation, deep breathing, or meditation. 2. Using music. 3. Using laughter.
B.Encouraging yourself:	1. Making positive statements. 2. Taking risks wisely. 3. Rewarding yourself.
C.Taking your emotional temperature:	1. Listening to your body. 2. Using a checklist. 3. Writing a language learning diary. 4. Discussing your feelings with someone else.

(Oxford 1990: 141)

La enseñanza de estas estrategias afectivas en el aula universitaria de inglés parece, a primera vista, una tarea difícil de realizar en aulas masificadas, en dos o tres sesiones semanales de clase y con un amplio temario que cubrir. Sin embargo, supone también una enseñanza más individualizada en la que se fomenta que los jóvenes:

reflexionen sobre su propia eficacia a partir de la activación de procesos cognitivos más profundos.

5. APRENDER A APRENDER BASADO EN EL AUTOCONOCIMIENTO

En el campo de la psicología, los estudios sobre “aprender a aprender”, denominados también metacognición (Flavell 1970, 1976), las investigaciones sobre los modelos teóricos de inteligencia o capacidades (Gardner, 1983) y los análisis de la relación entre autoconcepto y rendimiento académico (Marsh et al., 1985) son temas que han suscitado mucho interés a finales del siglo XX. Estas investigaciones aportan información precisa sobre cuáles son los factores que afectan la selección de estrategias afectivas en el aula de L2.

El término de metacognición acuñado por Flavell (1970) en relación con los procesos de memoria necesita una clarificación, ya que ha sido utilizado en la literatura para designar distintos conceptos. Según Martí (1995),

“La investigación metacognitiva se refiere tanto a los conocimientos (conceptos, juicios, creencias, expectativas, etc.) que las personas tienen sobre la cognición (sobre la cognición en general, sobre la de las otras personas, o sobre la suya propia) como a los procesos reguladores que las personas utilizan cuando están resolviendo una tarea o cuando tratan de llevar a cabo un aprendizaje específico.” (p.14)

Los estudios sobre la metacognición en la enseñanza de segundas lenguas suponen un alejamiento del punto de vista cognitivo y se centran en el análisis de los procesos mentales que se siguen para asimilar el contenido lingüístico que puede ser de naturaleza gramatical, léxica o nocional-funcional. Las teorías actuales sobre el *aprender a aprender* van más allá, se preocupan del

“conocimiento del yo y la forma en que éstos inciden en el uso de los procesos cognitivos. De este modo, la conciencia que tomamos de la personalidad, los sentimientos, las motivaciones, las actitudes y los estilos de aprendizaje que nos conforman en un momento dado estaría incluido dentro de dicho concepto de conciencia metacognitiva.” (Williams y Burden 1999:163)

Basándose en los trabajos de Flavell (1970,1976), Wenden (1987) clasifica los conocimientos metacognitivos en tres tipos: conocimiento de la persona, conocimiento de la tarea y conocimiento de la estrategia. Las estrategias afectivas en la enseñanza de segundas lenguas son tácticas que favorecen la autoestimulación, la atención a la propia temperatura emocional y la reducción de estados de ansiedad y están basadas en el conocimiento de sí mismo que posee el estudiante. El conocimiento metacognitivo sobre la cognición en general, y el del conocimiento sobre las otras personas no son de menor importancia, pero no compete su análisis en este artículo.

El conocimiento del alumno de inglés sobre qué estrategias son más apropiada para hacer más eficaz su aprendizaje de esta lengua se fundamenta en la identificación de sus capacidades intelectuales y en la reflexión sobre su estilo de aprendizaje. Monereo et al. (1998) señalan la percepción de uno mismo, es decir, el autoconcepto, la autoestima y la autoeficacia, como factores personales que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de estrategias en el aula. En sentido amplio, se define el autoconcepto como el conocimiento de las propias capacidades intelectuales, físicas y sociales. Por otro lado, la autoestima es la evaluación que una persona hace de sí misma cuantificando su valía personal, mientras que la autoeficacia hace referencia al conjunto de creencias que el sujeto posee sobre su capacidad de aplicación de sus conocimientos y destrezas a nuevos aprendizajes.

Para el alumno universitario de inglés es beneficioso conocer sus capacidades. Varios son los cuestionarios que pueden ser usados en el aula de inglés, ya que han sido adaptados para identificar los distintos tipos de inteligencias y estilos de aprendizaje de los alumnos y además ofrecen la aplicación práctica al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua (ver figura 3).

La existencia de un conjunto de inteligencias multi-facéticas postulado por la teoría sobre las inteligencias múltiples de H. Gardner (1983) estableció una nueva perspectiva de trabajo, ya que defiende el reconocimiento científico de una multiplicidad de estilos cognitivos. Gardner y su grupo de investigación elaboraron una taxonomía en la que incluyeron inicialmente siete tipos de inteligencias: la lingüística, la musical, la espacial, la kinestésica-corporal, la lógica-matemática, la interpersonal o social y la intrapersonal. Sus criterios para denominar una capacidad como inteligencia fueron los siguientes: su utilidad para solventar algún tipo de problema propio de su entorno social; su observación como una capacidad innata constatable de forma genérica, o incluso en su estadio de desarrollo más primitivo, en toda la especie humana; el poseer su propio conjunto de operaciones cognitivas representables neurológicamente y activables a partir de estímulos internos o externos; y, finalmente, el de ser un sistema de símbolos que contuviera un conjunto de significados culturales listo para ser desarrollado y potenciado en cada individuo.

Se desecha en esta teoría de las inteligencias múltiples la noción generalizada que sólo las inteligencias lógica-matemática, la espacial y la verbal son las válidas para el aprendizaje. Supone un reconocimiento de la diversidad de estilos cognitivos existentes en el aula y conlleva a una actuación del profesor en el aula de idiomas en la que aporte una variedad de materiales lingüísticos, no sólo adaptados al nivel lingüístico y cultural o a los centros de interés de los alumnos, sino también una variedad de materiales diseñados de acuerdo con los estilos preferentes de aprendizaje de los alumnos. Los cuestionarios de Christison (publicados en Reid, 1998) ayudan a profesores, alumnos de secundaria y de terciaria a conocer mejor sus distintas capacidades.

Reid (1995, 1998) define los estilos de aprendizaje (ver figura 3) como <<internally based characteristics, often not perceived or used consciously, that are the basis for the intake and understanding of new information>> (1995:IX) y recoge en su antología una serie de cuestionarios comprobados empíricamente por sus autores para que

los alumnos identifiquen sus estilos (Ehrman, Kinsella, Kinsella y Sherak, O'Brien, Oxford, Reid¹).

Figura 3: Clasificación de estilos de aprendizaje que se relacionan con el aprendizaje de una L2.

<p>Cognitive Learning Styles</p> <p>Field-independent, factual Analytical “planners” Sequential Systematic Convergent Left-brained</p>	<p>Field-dependent, interactional Global “correctors” Random Intuitive Divergent Right-brained</p>
<p>Personality or affective learning styles</p> <p>Reflective Cautious “within the task” anxious less tolerant introverted rigid</p>	<p>Impulsive Risk-taking “beyond the task” relaxed more tolerant extroverted flexible</p>
<p>Social learning styles</p> <p>Individual (own work plan) Independent (intrinsically motivated)</p>	<p>Group (external work plan) Dependent (extrinsically motivated)</p>

A continuación transcribimos los informes de algunos alumnos de Filología Inglesa del último curso de la Universidad de Huelva sobre el uso de los cuestionarios en el aula.

¹ Christison, A. Multiple Intelligence Inventory for Teachers en Reid 1998.
 Student-Generated Inventory for Secondary Level and Young Adult Learners en Reid 1998.
 Ehrman, M. E. Motivation and Strategies Questionnaire en Reid 1998.
 Kinsella, K. Academic Work Style Survey en Reid 1998.
 Perceptual Learning Preferences Survey en Reid 1995.
 Becoming a More Empowered and Flexible Learner en Reid 1995.
 Personal Evaluation Sheet: Working in Groups en Reid 1995.
 Kinsella, K. Y K. Sherak. Classroom Work Style Survey en Reid 1995.
 O'Brien, L. Suggestions for Visual, Auditory, and Haptic Learners en Reid 1995.
 Oxford, R. Style Analysis Survey (SAS): Assessing Your Own Learning and Working Styles en Reid 1998.
 Reid, J. Perceptual Learning Style Preference Questionnaire en Reid 1995.
 Environmental Writing Inventory en Reid 1995.

- Con respecto a su utilidad en una clase de inglés como segunda lengua, sí que puede convertirse en una actividad de lo más interesante y, sobre todo motivante para gran parte de los alumnos. Eso sí, su relevancia se verá marcada por su posterior uso, es decir, si actividades como ésta no se quedan en una *anécdota* de un día sino que se retoman y se aplican sus resultados en un futuro. (Rocío, alumna de 5º de Filología Inglesa)
- En el aula de inglés el uso de cuestionarios sería beneficioso para el profesor y para el alumno. El profesor podría saber cuál es el estilo de aprendizaje que predomina en la clase y así podría seguir su metodología más fácilmente y conseguir mejores resultados. El alumno podría conocer mejor su estilo de aprendizaje y así desarrollarlo más sacándole mejor provecho. También podría intentar desarrollar aquellas que no predominan en él. (Silvia, alumna de 5º de Filología Inglesa)
- Hubiera sido bastante útil poder haberlo hecho en cursos anteriores, pues me hubiera permitido ver cuáles son mis estrategias a la hora de estudiar y trabajar y esto me hubiera servido para cambiar en algunos aspectos mi manera de aprendizaje con lo que quizás hubiera tenido más éxito en ciertas asignaturas. (Elisa, alumna de 5º de Filología Inglesa)

Reid previene que todos los estilos son de valor neutro y que ningún alumno debe ser estigmatizado a causa de esta clasificación. Concluye que los estilos de aprendizaje son difícilmente alterables, pero que los alumnos pueden <<identify their preferred learning styles and stretch those styles by examining and practicing various learning strategies>>(1995:IX). La introspección por parte del alumno es indiscutiblemente una forma de autoconocimiento que le ayuda a regular su aprendizaje y por lo tanto, incide en su autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, psicólogos y lingüistas comparten que

“El objetivo final no es estar constantemente pensando en nuestro aprendizaje, sino llegar a una situación en que la utilización de las estrategias apropiadas se haga inconsciente y las destrezas de aprendizaje se usen intuitivamente. Los alumnos eficaces tienen que saber emplear las estrategias inconscientemente para después poner en juego su conciencia metacognitiva cómo y cuándo sea necesario, siempre que se enfrenten a una dificultad.” (Williams y Burden 1999:164)

6. EL ROL DE LAS ESTRATEGIAS AFECTIVAS EN EL AULA DE LENGUA INGLESA: EJEMPLIFICACIONES PRÁCTICAS

Uno de los aspectos en la enseñanza de estrategias que aún no está resuelto es el de si se han de establecer programas específicos diseñados para la enseñanza exclusiva de estrategias o si éstas han de estar imbuidas en el currículum de las materias. Desde la perspectiva humanista, la enseñanza de estrategias se constituye precisamente como una de las maneras de fomentar la formación integral de los alumnos, por lo que ha de ser tratada dentro del currículum de cada asignatura.

Otro de los temas relevantes en la enseñanza de estrategias durante el proceso de aprendizaje de una L2 es el del nivel de competencia comunicativa de los alumnos. Si bien existen estudios que demuestran que se puede trabajar con estrategias en niveles principiantes aunque en ocasiones se tenga que recurrir a la L1 (Hosenfeld et al., 1981), es indudablemente en los niveles universitarios donde por razones de desarrollo cognitivo y lingüístico con más facilidad se puede llevar a cabo la enseñanza de estrategias afectivas.

Las líneas directrices de los distintos programas para la enseñanza de estrategias de aprendizaje en general que revisan O'Malley y Chamot (1990) son las siguientes: identificación del alumno de las estrategias que normalmente utiliza, conocimiento de las distintas estrategias utilizables, desarrollo de objetivos personales para el uso de la estrategia apropiada en cada tarea, evaluación personal de las estrategias utilizadas y fomento de transferencia de estrategias adecuadas a otras tareas o situaciones de aprendizaje.

Una experiencia llevada a cabo con alumnos de 1º de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva ilustrará estas líneas directrices. Habiéndose constatado año tras año, un bajo nivel de comprensión oral de los alumnos de dicho nivel, se les preguntó a qué creían que se debía esta dificultad. Los alumnos señalaron los siguientes factores como los causantes: la falta de contexto situacional de los textos que iban a oír, los ruidos que se producían en o fuera del aula y que impedían que se oyeran las grabaciones en cintas, la mala acústica de las aulas, los distintos acentos de los hablantes y su velocidad en la producción oral de los mismos, la escasez de tiempo dado por el profesor para comprender las instrucciones y la tarea que tenían que hacer y el número reducido de veces que podían oír un texto oral. Estos factores enumerados les producía un estado de ansiedad al comienzo de cualquier actividad de comprensión oral y una gran merma de autoconfianza en este terreno, ya que las expectativas de obtener resultados negativos o muy bajos estaban casi aseguradas. Por otro lado, indicaron que el objetivo principal de este tipo de actividad era el que la profesora conociera el nivel de comprensión de los alumnos.

Se propusieron una serie de actividades de lectura para ayudar a los alumnos a reflexionar sobre el cómo se adquiere la lengua materna y el papel del *input* oral en dicho proceso. Posteriormente, los alumnos accedieron libremente a una hora semanal extra en el laboratorio de idiomas para trabajar especialmente la comprensión oral. Habían comprendido que el trabajar dicha destreza podía beneficiarles en su proceso de adquisición de la lengua; esto significaba que habían establecido las audiciones como un medio elegido personalmente para desarrollar su objetivo: mejorar su nivel de inglés. Durante las sesiones de laboratorio, se identificaron estrategias de compensación como el leer primero las instrucciones de las tareas antes de oír el texto oral, el prestar atención a la información de los elementos paralingüísticos o el reflexionar sobre las conexiones de lo que ellos ya sabían con el tema de lo que iban a oír. Los alumnos tenían también la posibilidad de controlar su propio progreso, ya que al final de cada sesión se les entregaban las soluciones para que se autocorrigieran y autoevaluaran. En el cuestionario final de evaluación de las sesiones, se recogieron comentarios de los alumnos como los siguientes: <<Cada vez entiendo más cosas y esto me anima mucho a estudiar.>> o <<Me facilita la comprensión del inglés ya que el oído se va acostumbrando a oír ciertas palabras. Además, el tono de

algunos listenings se graba en tu mente y pueden ayudarte en la pronunciación también>> Los resultados numéricos finales confirmaron la notable mejoría de los alumnos.

En esta experiencia de enseñanza de estrategias directas se potenció también el desarrollo de las estrategias afectivas, ya que para el logro de cada una de las fases de los programas de enseñanza de estrategias, se propusieron actividades de reflexión, de introspección o de pensamiento en voz alta, de trabajo en pequeños grupos, de cooperación entre los alumnos o de evaluación de la estrategia seguida y de los resultados obtenidos. Lo emocional y lo cognitivo son elementos indisociables. Todas estas actividades conllevaron de forma implícita el desarrollo de estrategias socio-afectivas descritas por O'Malley y Chamot (1990): <<questioning for clarification, cooperation, self-reinforcement>>(p. 139).

Oxford (1990) ofrece una variedad de actividades sobre cómo aplicar la enseñanza de estrategias indirectas a todas las destrezas lingüísticas aunque advierte al lector que <<indirect strategies work best when used in combination with direct strategies>>(Oxford 1990: 151). La música y la risa son dos estrategias afectivas que, según Oxford (1990) ayudan a disminuir la ansiedad en el aprendiz de idiomas. En nuestra propia experiencia, el uso de la música se convierte en un elemento relajante que a la vez promueve la creatividad tal como se puede observar en la siguiente experiencia llevada a cabo con alumnos de 1º de Filología Inglesa de la Universidad de Huelva. Tras el análisis de textos para el estudio de la construcción de las distintas partes de una narración, de la codificación de las ideas en párrafos y de los tipos de conectores posibles, se planteó en el aula una actividad individual de creación narrativa. Los alumnos recibieron la instrucción de elaborar una historia oral a partir de la audición de una pieza musical² intentando responder a las siguientes preguntas:

1. If this were the soundtrack of a film, what would it be about?
2. Who is the main character?
3. Are there other relevant characters?
4. Where are they?
5. What do they look like?
6. What happened?
7. How does the film end?

La respuesta de los alumnos fue inmediata. Organizada la clase en grupos de cinco, en esta segunda fase, todos intentaban compartir su historia con los demás miembros de su grupo. En la reflexión sobre esta actividad, los alumnos comentaron que la diversidad de respuestas posibles les había resultado muy interesante y esto se podía comprobar en la originalidad, el grado de interés y la complejidad lingüística de sus producciones finales escritas. Ante la pregunta: <<What role did music play in this activity?>>, explicaron que les había ayudado a concentrarse y a visualizar en sus pensamientos lo que estaba ocurriendo en la historia. En la discusión final si el uso de música pudiera ser beneficioso en otras situaciones de aprendizaje, los alumnos admitieron que podría ser una táctica útil ya que implicaba una relajación y concentración a la vez. Discreparon sobre los momentos y los tipos de música que les podrían ayudar, aunque todos coincidieron que en la actividad

² Se usó la canción "Cantus Insolitus" del CD *Songs of Sanctuary* de Adiemus 1995

de creación de una historia les había evocado ciertas imágenes mentales y, sobre todo, que la música les había evitado el momento de no saber cómo afrontar la página en blanco propio de la expresión escrita libre.

La relajación fue otra técnica utilizada para la práctica del pasado simple. Con música instrumental de fondo, los alumnos recibieron instrucciones orales en la lengua meta para de forma progresiva llegar a un estado de relajación muscular. En este estado de relajación, que favorece la concentración mental, se les pidió que pensasen en algo que habían sido capaces de aprender muy bien. Se les indicó que intentaran describir el proceso de aprendizaje que habían seguido en aquel momento haciendo hincapié en datos como quién les había enseñado, cuándo había ocurrido, cómo había sido y por qué razón había ocurrido. La puesta en común de sus experiencias personales inició un interesante debate en la lengua extranjera sobre cuáles son los factores que inciden en el buen aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

La mejora de la calidad de la enseñanza superior es un tema actual de debate en las universidades españolas. Se buscan fórmulas que ayuden a incrementar la formación de un alumno competitivo preparado íntegramente para su inserción en el mundo laboral. En el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras esto supone el desarrollo pleno de la competencia comunicativa, pero también la potenciación de los recursos personales de los discentes. El uso de material que tenga un significado personal para el alumno y no sólo lingüístico promueve un interés entre el alumnado que convierte el aprendizaje en algo verdaderamente significativo, en el que las contribuciones verbales de los alumnos para asegurarse la comprensión se incrementan. Las tareas que implican la cooperación entre ellos hace que el tiempo de interacción oral de los alumnos aumente significativamente.

Hemos definido las actividades encaminadas al autoconocimiento de las capacidades y los estilos de aprendizaje, aquellas que incitan a la reflexión personal y aquellas que conllevan el desarrollo de estrategias afectivas como elementos que pueden ayudar al alumno universitario español de una lengua extranjera a ser más eficaz en su aprendizaje. La enseñanza de aspectos afectivos no significa en ningún momento dar refuerzos positivos si éstos no son merecidos. Tampoco se trata de facilitar tanto la tarea como para que no conlleve un reto para el alumno, y, por lo tanto, una falta de motivación personal para el alumno. En el ámbito universitario español la enseñanza de aspectos afectivos supone un reto innovador que abre nuevos horizontes para futuras investigaciones. Por otro lado, significa también una propuesta de trabajo interesante para la formación de un alumno eficaz en su aprendizaje de la lengua y un ciudadano competente en el desempeño de su futura actividad profesional.

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. (2000). **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. Madrid. Cambridge University Press.
- BROWN, D. H. (1994). **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall Regents.
- FLAVELL, J. H. (1970). Developmental studies of mediated memory, en **Advances in children's development and behavior**. H.W. REESE y L.P. LIPSTITT. (eds.). Nueva York. Academic Press.
- FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving, en **The nature of intelligence**. L.B. RESNICK (ed.). Hillsdale, NJ. Erlbaum.
- FONSECA MORA, M.C. (en prensa). **El papel de la musicalidad del lenguaje en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua**. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- GARDNER, H. (1983). **Frames of mind**. Nueva York. Basic Books.
- JENSEN, E. (1998). **Teaching with the brain in mind**. Alexandria, VA. ASCD.
- MARSH, H. W., PARKER, K. y BARNES, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concept; their relationship to age, sex and academic measures. **American Educational Research Journal**, 22, 422-444.
- MARTÍ, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. **Infancia y Aprendizaje**, 9,32.
- MAYOR, J., SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1995). **Estrategias metacognitivas. aprender a aprender y aprender a pensar**. Madrid. Síntesis.
- MONEREO, C. (COORD.) y otros. (1998). **Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en la escuela**. Barcelona. Grao.
- MONEREO, C. (2001). Enseñar a Aprender: una vieja aspiración con nuevas coordenadas. <http://www.adesasoc.com/revista/Abril2001/didactica.htm>.
- O'MALLEY, J. y CHAMOT, A. U. (1990). **Learning strategies in second language acquisition**. Nueva York. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1990). **Language learning strategies: What every teacher should know**. Boston, MA. Heinle & Heinle Publishers.
- OXFORD, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas, en **La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas**. J. ARNOLD (ed.). Madrid. Cambridge University Press.
- REID, J. (1995). **Learning styles in the ESL/EFL classroom**. Boston, MA. Heinle & Heinle.
- REID, J. (1998). **Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom**. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall Regents.
- SCHUMANN, J. H. (1997). **The neurobiology of affect in language**. Boston, MA. Blackwell.
- STEVIK, E. W. (1996). **Memory, meaning and method: A view of language teaching**. Boston, MA. Heinle & Heinle Publishers.
- WENDEN, A. (1987). Metacognition: An expanded view of the cognitive abilities of L2 learners. **Language Learning**, 37,593-597.
- WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1999). **Psicología para profesores de idiomas**. Madrid. Cambridge University Press.