

## ***Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera***

---

Elena de Prada Creo  
Universidad de Vigo

Nadie discute hoy en día la importancia de los componentes afectivos y emocionales que acompañan al proceso de aprendizaje de una L2. Si bien es difícil separarlos del resto de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de una L2, tales como la edad, la motivación o la aptitud por citar unos cuantos, creemos que puede ser de gran interés ofrecer una breve revisión de los estudios que se han llevado a cabo en un intento de relacionar diferentes aspectos de la personalidad con una mayor o menor potencialidad para lograr el aprendizaje de la L2.

La mayor parte de los autores que han tratado este tema, no dudan en atribuir a los factores afectivos una entidad igual o superior a la vertiente de los aspectos cognitivos, considerados tradicionalmente como los de mayor incidencia en el éxito o fracaso del aprendizaje. Stern (1983:386) lo resume de la siguiente manera:

...the affective component contributes at least as much as and often more to language learning than the cognitive skills represented by aptitude assessment.

Otro ejemplo claro de la importancia de este factor lo constituye la explicación que dan Dulay, Burt y Krashen (1982) al referirse a los procesadores internos —base de su teoría del aprendizaje de una L2— de los que se vale el individuo al aprender una lengua extranjera. Estos procesadores se componen de un filtro, que es el encargado de «seleccionar» todo dato lingüístico al que se ve expuesto el sujeto, un organizador de estos datos en estructuras gramaticales, y, por fin, un monitor, usado por ciertos sujetos muy conscientes del proceso lingüístico y que consiste en valerse de reglas gramaticales conocidas para producir el mensaje. Así pues, el filtro afectivo, compuesto por los motivos, necesidades, actitudes, circunstancias sociales y estados emocionales del individuo, tendrá un papel fundamental de catalizador de todo lo que puede ser «aprehensible». Este filtro actuará de forma ininterrumpida durante todo el proceso de aprendizaje, llegando a atribuirsele a él la detención en el proceso, experimentada por los individuos al alcanzar una competencia comunicativa suficiente como para desenvolverse sin problemas en la lengua extranjera (cf. noción de fosilización, Selinker 1972).

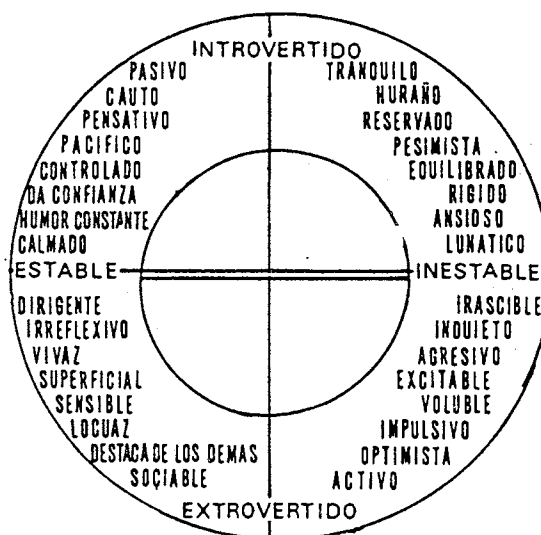
Es tal la importancia de los procesos emocionales que Börsch (1986:79) propone que éstos se hagan conscientes para los sujetos: «It is necessary to make these emotional processes a subject in the foreign language classroom; a mixture of knowledge of these processes and the introspection of personal experience will help to make these processes conscious, and develop a new kind of sensitivity for the learning process»

Si bien es cierto que nos parece indudable la importancia de los factores afectivos y emocionales en el proceso de aprendizaje, también lo es el que, a nuestro modo de ver, la mayor parte de los estudios que han tratado de relacionar determinados componentes de la personalidad o estados emocionales con dicho proceso lo han hecho de forma incompleta, y aparentemente aleatoria en relación con el aprendizaje de una L2.

Un claro ejemplo lo constituye la aplicación de las teorías de la personalidad de Eysenck (1947, 1970) al proceso de aprendizaje de una L2. Varios trabajos que detallaremos a continuación, toman las variables introvertido/extrovertido de la teoría de Eysenck y tratan de ver cuál es la correlación de este aspecto de la personalidad con el desarrollo de la L2 en los individuos, con el fin de predecir, mediante los resultados de estas investigaciones, qué tipo de individuos (extrovertidos o introvertidos) son mejores (o peores) para según que aspectos del aprendizaje.

La cuestión que se plantea aquí es que aislar esos dos valores como absolutos, sin tener en cuenta los elementos que los componen, y, lo que es más, desligarlos del otro eje fundamental que propone el propio Eysenck (estabilidad / inestabilidad o no neuroticismo / neuroticismo)<sup>1</sup> limita lógicamente cualquier conclusión a la que se llegue.

Reproducimos el esquema de Eysenck para ver esto con mayor claridad:



Resumimos también brevemente las características que componen cada uno de los polos extroversión — introversión y estabilidad — inestabilidad:

**Extroversión:**

Actividad  
Sociabilidad  
Amor por el riesgo  
Impulsividad  
Expresividad  
Practicidad  
Irresponsabilidad

**Introversión:**

Inactividad  
Insociabilidad  
Cautela  
Control  
Reserva  
Reflexividad  
Responsabilidad

**Inestabilidad:**

Sentido de inferioridad  
Depresión  
Ansiedad  
Obsesividad

**Estabilidad:**

Autoestima  
Felicidad  
Calma  
Indiferencia

Dependencia  
Hipocondria  
Sentido de culpa

Autonomía  
Sensación de salud  
Carencia de sentido de culpa

En definitiva, puede intuirse respecto al aprendizaje de una L2 que no es lo mismo ser sociable y ansioso (o deprimido) que ser sociable y tranquilo (o feliz).

Pese a que aquí se enumerarán ciertas características aisladas de la personalidad —ya que es así como las plantean los distintos trabajos realizados al respecto—, nos gustaría insistir en que los resultados han de apreciarse teniendo en cuenta muchos otros factores que, como hemos visto, pueden entrar en juego y actuar sobre esa característica aislada.

Antes de pasar a la descripción de los aspectos de la personalidad que han sido asociados con el aprendizaje de una L2, sería conveniente tener presentes las siguientes distinciones:

- la competencia comunicativa
- la precisión lingüística
- el contexto «natural»
- el contexto académico.

Es decir, esos cuatro aspectos han de ser considerados a la hora de aplicar las posibles incidencias de determinadas características personales al aprendizaje de una L2, ya que una característica (por seguir con el mismo ejemplo, la sociabilidad) puede ser juzgada positiva para la adquisición de la L2, pero no será igual de positiva si se da dentro o fuera del aula o lo que se mide es la precisión lingüística o las habilidades para lograr la comunicación.

Teniendo todo esto en cuenta, nos gustaría abordar el estudio de los factores afectivos y emocionales en cuatro partes distintas, pero que se relacionan entre sí en todo momento:

1. La posibilidad de que existan ciertas características personales que sean más favorables para el aprendizaje y adquisición de una L2.
2. Los potenciales efectos emocionales que conlleva el aprendizaje.
3. Los estados emocionales que pueden influir en dicho aprendizaje.
4. Aspectos afectivos y emocionales que se producen al dominar una L2
5. Para finalizar analizaremos la factualidad de aplicar tales supuestos al aula.

1. Siempre ha habido una conexión entre lenguaje e identidad basándose en el hecho de que el sujeto se vale del lenguaje para configurar su propio ser, otorgando así a la lengua unas cualidades que van mucho más allá de su función como vehículo para lograr la comunicación. La palabra es, por tanto, tan definitoria de la personalidad del individuo como la elección de su aspecto físico, por citar un ejemplo. Es también cierto que hay personalidades que proyectan su «yo» en el lenguaje de una forma más intensa que otras, redundando en la configuración de lo que se ha venido llamando ego-lingüístico (Guiora, 1972), pero en cualquier caso, este lenguaje se erige como elemento de representación de la propia individualidad<sup>2</sup>.

El ego-lingüístico se halla íntimamente relacionado con el factor edad en tanto en cuanto, a medida que avanzan los años, este ego-lingüístico va evolucionando y perdiendo su permeabilidad y plasticidad, por lo que el niño, carente de esa seguridad que le confiere el primer idioma, está en unas condiciones lingüísticas más receptivas, mientras que el adulto, poco inclinado a hacer uso de una forma de expresión

desconocida, se muestra más rígido y hace un uso del filtro afectivo mucho mayor, lo que, obviamente, limita sus posibilidades de aprendizaje. De esta forma, el individuo adulto habría de aceptar en primer lugar este nuevo estatus y prepararse «to make a fool of himself» (Stern, 1983:382) sin miedo al rechazo. En consecuencia, y con vistas al aprendizaje de una L2, los sujetos maduros, autocríticos y con sentido del humor, podrán enfrentarse mejor a este hecho que aquellos demasiado preocupados por su papel social, carentes de humor y autocrítica, sufriendo así los fenómenos de regresión y frustración (Stern 1983, Coste 1984).

Otro concepto que se ha relacionado con el aprendizaje de la L2 es el de empatía. La empatía, término que procede del campo de la psicología, ha sido definida como la disposición y capacidad para identificarse con los demás, entender sus sentimientos, apreciar los detalles de su conducta y dar una respuesta adecuada.

Autores como Guiora (1972), Schumann (1975) y Naiman et al. (1978) coinciden en afirmar que su influencia en el desarrollo comunicativo de los individuos es fundamental. Un estudio llevado a cabo por Taylor et al (1971) puso de manifiesto que la capacidad empática era el factor determinante en más del 50% de los casos de variabilidad en la actuación lingüística.

La cuestión es si esta capacidad puede llegar a desarrollarse en contextos en los que la L2 es una lengua extranjera y los contactos con sus hablantes muy limitados o nulos. Siguiendo la opinión de Burstall (1975) es posible que esta capacidad se desarrolle efectivamente más rápidamente cuando los sujetos están en contacto directo con la comunidad extranjera, que cuando intentan aprender el idioma en un entorno unicultural.

Centrándonos ahora en la propia L2 y su relación con determinadas actitudes personales, podemos observar que algo que sin duda caracteriza el aprendizaje de esa nueva lengua es la ambigüedad, ambigüedad en la que se ve inmerso el sujeto al tener que vivir situaciones a menudo incomprensibles y confusas, por lo que el individuo capaz de tolerar las frustraciones que esta ambigüedad lleva consigo, evidentemente se encuentra en un estado emocional más adecuado que aquel que no acepta este tipo de situaciones (Stern 1983).

Algunas investigaciones llevadas a cabo para comprobar el posible efecto que la tolerancia de las situaciones de ambigüedad podían ejercer sobre los individuos y su aprendizaje de una L2 (Naiman et al. 1978) demostraron que quienes presentan unos índices superiores de tolerancia se encuentran en una posición más ventajosa para lograr el éxito en el aprendizaje.

Sin embargo, los factores que han merecido más atención por parte de la crítica son los mencionados extroversión e introversión<sup>3</sup>.

La mayor parte de los estudios que han tratado de hallar una correlación entre extroversión / introversión y mejor disposición para el aprendizaje de una L2, parecen decantarse por la opinión de que ser extrovertido favorece la adquisición lingüística en tanto en cuanto promueve la interacción y lo que ésta lleva consigo en términos de mayor «input» y «output» (Krashen 1985; Long 1985 y Swain 1985). Ejemplo de ello son los trabajos realizados en diferentes contextos y con distintos tipos de sujetos: Riding y Banner (1986), Vogel (1986)<sup>4</sup>, Naiman et al (1978), MacDonough (1981) y Titone (1976).

Sin embargo, las predicciones generales sobre el aprendizaje, basadas en los experimentos de Eysenck (1970) y Entwistle y Wilson (1977), otorgan a los introvertidos una mayor capacidad para obtener un éxito académico superior al de los extrovertidos debido fundamentalmente a los problemas de concentración y memoria a

largo plazo que presentan estos últimos.

En lo que se refiere a análisis concretos de algunas características aisladas, propias de la extroversión, se han tratado de establecer correlaciones entre el éxito en el aprendizaje de una L2 y las características sociales (Strong 1983), correlación que ha resultado ser bastante baja (Skehan 1989). Se ha asociado también el éxito y el amor por el riesgo (Ely 1986) sin que tampoco se puedan extraer resultados concluyentes.

En cualquiera de los casos, como vimos anteriormente, los estudios realizados en este campo tienen bastantes limitaciones, y lo que es más, no parecen contemplar las posibles diferencias que pueden resultar si éstos se llevan a cabo en contextos académicos (importancia también del tipo de pruebas) o en contextos comunicativos naturales.

En definitiva, creemos que hasta que no se realicen trabajos que contemplen todas estas variables, no se sabrá hasta que punto pueden influir estas características personales en el proceso de aprendizaje de una L2.

2. Si, como hemos venido sosteniendo hasta ahora, el lenguaje se halla tan unido a la identidad, el aprendizaje de una nueva lengua, obviamente, producirá algún tipo de efecto sobre la personalidad del sujeto. Este efecto puede ser a veces negativo, provocando una crisis de identidad (Börsch 1986), sobre todo cuando este proceso de adquisición tiene lugar en el extranjero, pero, en la mayor parte de los casos, se ha considerado que el cambio de identidad que va implícito en este proceso de adquisición resulta beneficioso, al permitir al individuo desarrollar áreas de su personalidad que están ausentes en su lengua materna (Guiora 1972, Börsch 1986) así como probar otras identidades en busca de un «self concept» (Börsch 1986:78). Esta opinión es corroborada por Vogel (1986) quien señala que el aprendizaje de una lengua extranjera consiste esencialmente en apropiarse de una nueva identidad, y así, el individuo debe conceder al menos una parte de su propia personalidad. En este punto cabría diferenciar las fases iniciales del proceso de adquisición, caracterizadas en muchos casos por producir situaciones de ansiedad, incertidumbre, temor y frustración de las posteriores, en las que se observa como estos sentimientos se van transformando paulatinamente según avanza el proceso, hasta llegar a un punto en que la lengua extranjera pasa a convertirse en un aliado, en un aporte que enriquece la personalidad y le confiere una versatilidad desconocida.

El estudio de Börsch refleja esta experiencia considerando los sujetos de los que parte su investigación a la lengua extranjera como un «precious treasure, a wonderful world incorporated in the self, a world that was always at one's disposal» (Borsch 1986:74), y lo que es más, ven la nueva lengua como un ente que permite la posibilidad de actuar y comportarse con mayor libertad, ya que no posee las connotaciones emocionales que caracterizan a la lengua materna. Muchos sujetos señalaron incluso la mayor facilidad de expresar sentimientos de amor y agresión en la lengua extranjera.

Junto a este sentimiento de liberación que otorga la nueva lengua, se ha indicado también la desinhibición que su uso produce al no tener que preocuparse el sujeto por decir cosas importantes ni tener que respetar los típicos clichés lingüísticos y sociales de la propia lengua materna, con lo que el individuo se siente más libre y desinhibido en su interacción con otros individuos (Börsch 1986).

En suma, el uso de una lengua extranjera puede tener una función casi catártica, al conferir al individuo unas nuevas dimensiones personales que se manifiestan escudadas en la lengua extranjera.

De todas formas cabría señalar que junto a este nuevo aliado lingüístico y personal, a veces se desarrollan sentimientos de impotencia, al observar el sujeto su incapacidad

de alcanzar una competencia comunicativa como la de los hablantes de la lengua extranjera, si bien, como vimos anteriormente, es el propio individuo el que en muchos casos decide cuándo se ha de dar por terminado el proceso.

3. El factor que ha sido estudiado con más detalle dentro del apartado de la influencia de estados emocionales concretos en el aprendizaje es la ansiedad y ello es debido fundamentalmente a la importancia que su presencia o ausencia ha venido demostrando.

En primer lugar lo que cabe preguntarse es si la ansiedad es potencialmente positiva o negativa, ya que como matiza Skehan (1989), basándose en los trabajos de Scovel (1978), una cierta dosis de ansiedad puede ser beneficiosa, a modo de estímulo para la actividad, mientras que por otra parte, la ansiedad excesiva, puede fomentar también la actividad, pero sin claros objetivos, «actividad por actividad», lo que puede redundar en falta de productividad. Al mismo tiempo cabe plantearse la cuestión de que no todo el mundo reacciona ante la ansiedad de la misma manera, por lo que es difícil saber si desde el punto de vista del aprendizaje la presencia de ansiedad se canalizaría de la forma apropiada, es decir, esa «ideal» dosis de estímulo que mencionamos anteriormente. En cualquiera de los casos, pese a estas apreciaciones, la crítica parece convenir que en términos generales la ansiedad puede suponer un detrimento para el aprendizaje (Spolski 1989), por lo que tratar de reducirla o canalizar adecuadamente parece ser la solución más apropiada para crear un clima idóneo.

Por otra parte, es también necesario tener presente que este factor se relaciona estrechamente con la edad, ya que como afirma Gardner (1985) los adultos en general (estudiantes) poseen unos niveles de ansiedad más altos que los niños y sugiere que la edad, junto con el nivel de habilidad y la fase del proceso de aprendizaje ha de ser tomada muy en cuenta para el estudio de la ansiedad. Sin embargo, una vez más existen factores contextuales que se erigen por encima de estas generalizaciones.

Recientemente, en un estudio llevado a cabo por AGES, en colaboración con Charles Spielberger sobre el stress en la escuela<sup>5</sup> se puso de manifiesto que el nivel de ansiedad de los escolares gallegos (E.G.B.) es superior al de los norteamericanos y puertorriqueños. Según los autores del trabajo las causas de este «inesperado» resultado no están muy claras, si bien lo atribuyen en parte a posibles problemas derivados del uso predominante del castellano en zonas rurales unido a una cierta intolerancia por parte de los profesores con los escolares. Lo que no se parece mencionar en este trabajo (esperemos que una futura publicación lo aclare) es en qué zonas de la geografía gallega los niveles de ansiedad fueron más altos con el fin de poder interpretar en toda su magnitud el posible conflicto entre las dos lenguas que produce la ansiedad.

Una importante distinción que conviene tener presente al adordar la ansiedad en el contexto de las lenguas extranjeras es la ansiedad general y la ansiedad específica al proceso de aprendizaje de una L2. Según MacIntyre y Gardner (1989:272) la escisión de la ansiedad en estos aspectos explica el porqué de los ambiguos resultados que se habían venido dando hasta ahora (Scovel 1978, Gardner et al. 1979), ya que esos estudios comparaban los índices de dominio de la L2 con la ansiedad general. De acuerdo con las investigaciones de este autor, basadas en el análisis factorial de once escalas de ansiedad que produjeron dos dimensiones diferentes de ansiedad (ansiedad general y ansiedad comunicativa), «...foreign language anxiety is part of a more general communicative anxiety».

En definitiva, parece que la poca relación que venía observándose entre los índices de ansiedad y aprendizaje (la mayor parte de los estudios reflejaban una correlación

negativa en torno a -0.30) se debía fundamentalmente a errores de base, o lo que MacIntyre y Gardner (1989:272) llaman con más precisión, «inappropriate level of instrument specificity». Si bien el estudio por ellos realizado mostró que la ansiedad comunicativa claramente influía tanto el aprendizaje (input) como la producción (output) del, en este caso, vocabulario francés, se hacen necesarios más estudios que traten de reduplicar estos resultados y apreciaciones.

Antes de terminar creemos que sería de utilidad enumerar varias de las causas de ansiedad en el terreno del aprendizaje de una L2 esbozadas por Bailey (1983):

1. La comparación de uno mismo con otros estudiantes.
2. La relación con el profesor.
3. La comparación de uno mismo con los propios «standards» y objetivos personales.

En relación con estos tres factores, habría que considerar la competitividad, que haría aumentar su influencia y los sentimientos de solidaridad y amistad con los compañeros, que produciría posiblemente una disminución en el nivel de ansiedad. Esta observación habría de tenerse en cuenta en el contexto académico, ya que, según Bailey (1983) el profesor podría intervenir para canalizar la ansiedad de los estudiantes de forma más efectiva.

Este intento por canalizar o reducir los niveles de ansiedad parece ser la solución más idónea para favorecer el aprendizaje que proponen los estudiosos sobre el tema, si bien como vimos anteriormente, los recientes estudios de MacIntyre y Gardner (1989), al introducir la distinción entre ansiedad general y ansiedad comunicativa y probar la mayor incidencia de esta última, deja los intentos que se han venido sucediendo hasta ahora para reducir los niveles de ansiedad en el terreno del aprendizaje de lenguas extranjeras en una posición muy inestable, ya que su fin último es tratar la ansiedad general, no la comunicativa. En cualquiera de los casos, lo que primero ha de probarse es la exactitud de sus resultados, contrastándolos en otras situaciones, y, de probarse su veracidad, tratar de hallar métodos apropiados para el tratamiento de la ansiedad comunicativa.

De todas formas los métodos actuales para reducir la ansiedad, basados en lograr un estado mental de relajación, han demostrado su eficacia. Y lo que es más, estos supuestos han dado lugar a la aparición de toda una técnica de enseñanza de la lengua, la «suggestopedia»<sup>6</sup>, puesta en marcha por Lozanov en Bulgaria, y que consiste en neutralizar la ansiedad de los individuos mediante una atmósfera agradable, música clásica seleccionada y técnicas de relajación y estiramientos con el fin de crear el clima idóneo para la captación de los datos lingüísticos.

Otros métodos como los de Gattegno (The Silent Way) y Curran (Community Language Learning) contemplan también la importancia de la ansiedad en el proceso de aprendizaje<sup>7</sup>.

#### 4. Incidencia sobre la personalidad al final del proceso.

Para responder a la cuestión de si el conocimiento de una L2 produce algún efecto en la personalidad del individuo, elaboramos unas preguntas que sirvieron como marco para la discusión (ver apéndice) y que fueron administradas a 20 sujetos con un dominio de la L2 similar a la de los hablantes nativos de esa lengua.

No es nuestra intención ofrecer aquí un análisis exhaustivo de los resultados de estas pruebas, cuyo estudio detallado es tema de otro trabajo, sino resaltar brevemente las aportaciones del dominio de una L2 desde el punto de vista de los propios individuos:

—Todos los entrevistados coinciden en afirmar que el conocimiento de una L2 sí ha influido en la conformación de su personalidad, que, aunque de forma bastante diferente en cada uno de los casos, tiene el común denominador de la tolerancia, la comprensión y el enriquecimiento personal<sup>8</sup>. Lo podemos resumir así:

La L2 me ha hecho:

- más comprensivo
- más tolerante
- más consciente de mí mismo y de las relaciones con los demás
- más responsable
- sentirme más satisfecho conmigo mismo
- saber que puedo lograr algo si me lo propongo
- afirmar mi personalidad
- contactar con gentes muy distintas que han enriquecido mi forma de ser
- desvelar aspectos desconocidos de mi personalidad
- sentirme más seguro de mí mismo

—Por otra parte también todos coinciden en considerar que la L2 influye de forma positiva en sus relaciones con los demás y con su entorno, señalando las apreciaciones siguientes:

- mayor seguridad
- mayor amplitud mental
- mayor reconocimiento y prestigio social
- superioridad a nivel profesional
- mayor comprensión de la comunicación humana
- menos perjuicios

—Finalmente, de nuevo todos están de acuerdo en señalar que el conocimiento de una L2 les confiere una mayor seguridad en sí mismos y señalan al idioma como una ayuda, un aliado e incluso una protección.

En definitiva, parece que por lo menos a nivel consciente, el conocimiento de una lengua extranjera supone una aportación considerable a la personalidad, evaluada además sin excepción de forma muy positiva, lo que sin duda supone un dato más a tener en cuenta para el estudio de la adquisición del lenguaje y para la enseñanza.

##### 5. Los factores afectivos en la enseñanza.

Dado los pocos datos concluyentes que ofrecen los diferentes estudios sobre los factores afectivos en el aprendizaje de una L2, la aplicación de sus postulados a la enseñanza se presenta como una tarea ciertamente compleja.

Ha habido varios intentos de ofrecer métodos de enseñanza que contemplan las diferencias observables de la personalidad, tales como los mencionados de Gattegno, Curran y Lozanov, y otros autores proponen a su vez unas líneas de orientación que tratan de adaptar las características personales consideradas más positivas para el aprendizaje.

Ejemplo de ello son las propuestas de Coste (1984) y Richterich y Chancerel (1987): Al analizar la propia clase de lengua extranjera, Coste señala que al ser ésta medio,



soporte y objetivo del trabajo, hace que las ya inherentes características psicológicas y sociales de la clase en general —en lo que a atención y tensión se refiere— se vean multiplicadas, por lo que el intento de crear un clima emocional adecuado ha de ser objetivo prioritario en la enseñanza. Logrado éste, el tener presente la importancia de los factores individuales en los alumnos nos ayudará a apreciar las diferentes reacciones que un alumno pueda tener hacia un determinado método de trabajo (Richterich y Chancerel 1987), ya que las diversas actividades que acompañan la interacción enseñanza/aprendizaje, no exigen las mismas variables psicológicas de una personalidad (Coste 1984). Con todo, algunos autores han observado que determinados proyectos utilizando técnicas teatrales en la clase de lengua extranjera, demostraron unificar las necesidades emocionales y cognitivas del individuo al permitir que éste adopte una nueva identidad coincidiendo con el uso de la lengua extranjera, pudiendo tener los juegos una función similar.

Una opinión extrema de la importancia de la personalidad en el proceso de aprendizaje es la defendida por Vogel (1986) quien afirma que dada la importancia que tiene la capacidad de comunicación dentro del cuadro del interlenguaje, la enseñanza de la comunicación debe intentar que se desarrollen en los individuos las disposiciones y actitudes siguientes:

- buscar las situaciones de comunicación,
- trabajar amistades y,
- mostrarse abierto respecto a su interlocutor

Aplicar estos principios, sigue Vogel, llevará a ciertos individuos a modificar su personalidad, ya que el sujeto no podrá lograr el objetivo del interlenguaje hablado a no ser que esté dispuesto a poner en práctica ciertos rasgos de carácter sociolingüístico, y así, concluye que,

«...il ne faut pas aller trop loin si l'on ne veut pas courir le risque d'entériner et de renforcer certains signes distinctifs de la personnalité qui seraient préjudiciables au but à atteindre» (p. 62).

A decir verdad no comprendemos muy bien las argumentaciones de este autor, ya que por una parte, de los numerosos individuos que puede decirse que tienen un correcto dominio comunicativo de la L2, el hecho de tener unas características personales u otras no parece haber afectado sus posibilidades de adquirir la lengua. Tal vez se hayan valido de diferentes recursos y estrategias, pero hasta ahora ningún estudio del que tengamos noticia ha demostrado que los resultados finales de competencia de los introvertidos (a los que Vogel pretende cambiar) sean inferiores al final de un proceso.

Por otra parte, más que cambios de personalidad, se hace necesario un respeto a todas las personalidades, es decir, los métodos, tareas, proyectos y todo el engranaje que compone el sistema educativo debería tener en cuenta que existen importantes diferencias afectivas y emocionales en los individuos que hay que tener en cuenta y considerar sin dejarnos llevar por el retrato robot del estudiante ideal (desde el punto de vista de la personalidad), ya que existen muchos otros ingredientes que son a nuestro modo de ver de mayor importancia para el aprendizaje y en consecuencia, para la enseñanza.

## *Apéndice*

Cuestionario sobre las posibles aportaciones del dominio de una L2 a la personalidad.

1. En tu opinión, el dominar una lengua extranjera ¿te ha aportado algo a nivel personal (personalidad, forma de ser, etc)? Si es así, ¿en qué y de qué manera?
2. ¿Crees que el dominar una lengua extranjera influye de forma positiva, negativa o indiferente respecto a tus relaciones con los demás y con tu entorno?
3. ¿Crees que si no dominases una L2 serías diferente? Explica tu respuesta.
4. ¿Consideras que si no dominases una L2 tus relaciones con los demás y con tu entorno serían diferentes?
5. ¿Dirías que el hablar otra lengua te hace sentir más seguro/a de ti mismo? ¿De qué manera y en qué medida?

## *Notas*

1. Más tarde añadiría Eysenck un tercer eje, el del psicoticismo. Nos gustaría resaltar que los ejes y características a las que hace referencia este autor son propios de toda personalidad y no incluyen patologías.
2. Para la importancia de la identidad étnica o nacional en el aprendizaje, ver por ejemplo, Schumann (1976:135-143) y Edwards (1985:47-48 y 96-97).
3. Ofrecemos aquí el a modo de guía, el «retrato robot» de los extrovertidos e introvertidos estables (ver introducción a este apartado) según descripción de Eysenck y Rachman (1965):  
El típico introvertido es callado; una persona aislada, introspectiva, más aficionada a los libros que a otras personas; es reservado y distante, excepto con sus amigos íntimos. Tiende a planear de antemano, a desconfiar de sus impulsos momentáneos. No es dado a la excitación, afronta los quehaceres cotidianos con la seriedad apropiada y le gusta una forma ordenada de vida. Mantiene sus sentimientos controlados, rara vez se comporta de forma agresiva, no pierde la cabeza con facilidad. Es confiable, un tanto pesimista y otorga mucho valor a las formas éticas.  
El extrovertido típico es sociable, le gustan las fiestas, tiene muchos amigos, necesita gente con quien hablar y no le gusta leer o estudiar solo. Busca excitación, se arriesga, con frecuencia se inmiscuye en asuntos ajenos, actúa bajo la excitación del momento y es, por lo general, un individuo impulsivo. Le agrada gastar bromas, siempre tiene lista una respuesta, y le suele gustar el cambio; es descuidado, optimista y le gusta «reirse y estar contento»; tiende a ser agresivo y pierde la compostura fácilmente; no puede mantener sus sentimientos controlados y no siempre es una persona confiable.
4. Este autor (Vogel) utiliza para su estudio de las características de la personalidad, los fenómenos de vacilación.
5. Ponencia presentada por Domingo Esteban Gómez (AGES, Asociación Galega para o Estudio do Stress) en el curso sobre el estrés y los trastornos psicosomáticos celebrado en Poio (Pontevedra) con el título de «O estrés na escola» en septiembre de 1990.
6. Un interesante estudio sobre la suggestopedia aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras

lo aporta Gabriel Racle (ver bibliografía).

7. Para una completa descripción de estos métodos, ver por ejemplo Earl Stevick (1976).

8. Es importante señalar aquí que, junto al dominio de la L2, subyacen experiencias vitales como la estancia en otros países distintos del propio, rasgo común en todos los individuos entrevistados. Lógicamente en muchos ejemplos la convivencia con otras culturas, con todo lo que esto supone, se añade a la vertiente puramente lingüística.

### **Bibliografía**

- Bailey, K. M. (1983) «Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies», en H. W. Seliger & M. H. Long (eds.) *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Mass: Newbury House
- Börsch, S. (1986) «Some ideas concerning the emotional dimension of foreign language learning», en G. Kasper (ed.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, Aarhus: Aarhus University Press
- Burstall, C. (1975) «Factors affecting foreign language learning: a consideration of some recent research findings», *Language Teaching and Linguistic Abstracts* 8, 1, 5-25
- Coste, D. (1984) «L'interaction en classe de langue et le development de l'apprenant comme sujet psychologique et acteur social», en *Vers un Cadre Elargi puor la définition des objectifs de l'apprentissage des langues*, Projet n. 4. Strasbourg: Conseil de L'Europe
- Dulay, H., M. Burt & S. Krashen (1982) *Language Two*, Oxford: Oxford University Press
- Edwards, J. (1985) *Language, Society and Identity*, Oxford: Blackwell
- Ely, C. M. (1986) «An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom», *Language Learning* 36, 1, 1-25
- Entwistle, N. J. & Wilson (1977) *Degrees of Excellence: The Academic Achievement Game*, Londres: Hodder and Stoughton
- Eysenck, H. J. (1947) *Dimensions of Personality*, Londres: Routledge & Kegan Paul
- Eysenck, H. J. (1970) *The Structure of Human Personality*, Londres: Routledge & Kegan Paul
- Eysenck, H. J. & S. Rachman (1966) «Dimensions of Personality», en B. Semeonoff *Personality Assessment*, Londres: Penguin
- Gardner, R. C. (1985) *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*, Londres: Edward Arnold
- Gardner, R. C., P. C. Smythe & R. Clement (1979) «Intensive Second Language Study in a bicultural milieu: an investigation of attitudes, motivation and language proficiency», *Language Learning* 29, 2, 315-320
- Guiora, A. Z., R. C. L. Brannon & C. Dull (1972) «Empathy and Second Language Learning» *Language Learning* 22, 111-130
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Applications*, Londres: Longman
- Long, M. H. (1985) «A role for instruction in second language acquisition: task-based language training», en Hyltenstam & Pienemann (eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Avon: Multilingual Matters
- McDonough, S. (1981) *Psychology in Foreign Language Teaching*, Londres: George Allen and Unwin
- MacIntyre, P. D. & R. C. Gardner (1989) «Anxiety and second language learning: toward a theoretical clarification», *Language Learning* 39, 2, 251-275
- Nainam, N., M. Frolich, H. H. Stern & A. Todesco (1978) *The Good Language Learner*, Research in Education Series, 7. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education

- Racle, G.(1980) «Outlines of Suggestopaedia applied to teaching of foreign languages», *Recherches et Echanges* 5, 2
- Richterich, R. & J. L. Chancerel (1987) *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language*, Council of Europe. Londres: Prentice-Hall International
- Riding, R. J. & G. E. Banner (1986) «Sex and personality differences in second language performance in secondary school pupils», *British Journal of Educational Psychology* 56, 366-370
- Schumann, J. H. (1975) «Affective factors and the problem of age in second language acquisition», *Language Learning* 25, 209-235
- Schumann, J. H. (1976) «Social distance as a factor in second language acquisition», *Language Learning* 23, 135-143
- Scovel, T. (1978) «The effect of affect on foreign language learning: a review of the anxiety research», *Language Learning* 28, 129-142
- Selinker, L. (1972) «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics* 10, 3, 209-231
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*, Londres: Edward Arnold
- Spolsky, B. (1989) *Conditions for Second Language Learning*, Oxford: Oxford University Press
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press
- Stevick, E. (1976) *Memory, Meaning and Method*, Rowley, Mass: Newbury House
- Strong, M. H. (1983) «Social styles and second language acquisition of Spanish-speaking kindergartners», *TESOL Quaterly* 17, 2, 241-258
- Swain, M. (1986) «Communicative competence; some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», en J. Cummins & M. Swain (eds.) *Bilingualism in Education*, Nueva York: Longman
- Taylor, L., J. Catford, A. Dora & H. Lane (1971) «Psychological variables and ability to pronounce a second language», *Language and Speech* 14, 2, 146-157
- Titone, R. (1976) *Psicolingüística aplicada*, Buenos Aires: Kapelusz
- Vogel, K. & S. Vogel (1986) «L'interlangue et la personnalité de l'apprenant», *International Review of Applied Linguistics* 24, 1, 48-67