

LOS MODELOS DE ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA EN UNA SEGUNDA LENGUA

escrito por Hamdan 'Ali Al Shehri

LOS MODELOS DE ADQUISICIÓN Y ENSEÑANZA EN UNA SEGUNDA LENGUA, Y LA HIPÓTESIS DEL FILTRO AFECTIVO DE KRASHEN

Hamdan 'Ali Al Shehri

hamshehri@ids.gov.sa

Institute of Diplomatic Studies of Riyadh

RESUMEN

Se han realizado muchas investigaciones para combatir la influencia de los llamados *trastornos emocionales y de conducta (TEC)* que repercuten en el aprendizaje del estudiante. Stephen Krashen aborda este problema dentro de su *teoría de adquisición de una segunda lengua*, llamada *la hipótesis monitor de Krashen*, en donde se recogen y plantean nueve hipótesis. Este artículo se vale justamente de una de ellas, *la hipótesis del filtro afectivo de Krashen*, para analizar los factores desmotivadores presentes en los diversos *métodos y enfoques de aprendizaje de lenguas* por un lado, y en los *modelos de adquisición y enseñanza de segundas lenguas* por otro, para acabar proponiendo actividades que reduzcan en lo posible dichos efectos.

Palabras clave: motivación, etología, homeostasis, empatía, kinestésico

ABSTRACT

Theories of acquisition and learning in second language and Krashen's affective filter hypothesis

There has been considerable research on some factors influencing academic performance of students based on *emotional and behavioural disabilities/disorders (EBD)* regarding academic achievement. Stephen Krashen tackles this problem from his *theory of second language acquisition*, called *the monitor hypothesis*, where he considers up to nine different hypotheses, among which, is *the affective filter hypothesis*. This academic paper proposes a study of this hypothesis considering the impediment to learning caused by negative emotional responses to one's environment, in two different sections; *approaches and methods in language teaching* by one hand, and *theories of acquisition and learning in second language* by another, whereupon we suggest some activities, which seem to assuage these effects.

Keywords: motivation, ethology, homeostasis, empathy, kinaesthetic

1.- Introducción

La historia de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas recoge un amplio abanico de enfoques y métodos de enseñanza y aprendizaje. Este ensayo realiza un estudio diacrónico de los factores que han condicionado negativamente el papel o figura desarrollado por el estudiante hasta llegar a ser considerado como figura indiscutiblemente más importante de la clase. En este ensayo teórico se revisan diferentes conceptos como la falta de motivación, uno de los factores principales reflejados en la hipótesis del filtro afectivo, para realizar acto seguido, un repaso de la metodología de la enseñanza más relevante desde la posición del estudiante y finalmente proponer las actividades que corrigen significativamente este filtro. La figura de un orientador profesional, especialmente en los ámbitos educativo y laboral, cobra a partir de los años noventa una especial dimensión en los espacios educativos gracias a su capacidad de análisis y vertebración de pautas quirúrgicas para tratar factores como el desánimo, las ansiedades, la desmotivación, etc. en base a los diferentes roles desplegados por los orientadores, veinticinco en total recogidos por Angel Boza (2004).

Según Mariano Chóliz, la *psicología de la motivación*, "se divide en diferentes orientaciones que definen el modo de entender los contenidos psicológicos (conocimiento en la investigación psicobiológica, conductista, analítico-introspectiva, etología, procesamiento de la información, etc.)." Chóliz (2004:6).

Tal como describe Chóliz (2004):

La concepción tradicional de Atkinson (1957), entiende que la motivación está en función de dos factores principales: *necesidad*, como estado del organismo que incita a la ejecución conductual con una intensidad determinada e *incentivo*, como meta u objetivo que pretende alcanzar o evitar el organismo. (p 17).

Esta función se refleja en la siguiente fórmula como:

Motivación = $f(\text{Necesidad} \times \text{Incentivo})$, donde estos conceptos se entienden como:

Necesidad = $f(\text{Variables biológicas} \times \text{Cognitivas} \times \text{Situacionales} \times \text{Emocionales} \times \text{Características de personalidad})$

Incentivo = $f(\text{Valor del incentivo} \times \text{Probabilidad subjetiva de obtener el incentivo})$

El *valor del incentivo* depende pues de la cantidad y calidad de la recompensa, de los cambios en la cantidad y calidad de la misma, así como de la facilidad para obtenerla y la contigüidad entre la conducta motivada y la recompensa. Por otra parte, la *probabilidad subjetiva de obtener el incentivo* dependería, al menos, de la relación de contingencia entre conducta y el refuerzo, de las expectativas de resultado y de la atribución de causalidad. En cuanto a la necesidad las variables implicadas son:

- *Variables biológicas*: activación, adaptación al medio (homeostasis) e instinto.
- *Variables cognitivas*: propósitos, metas, planes, intención conductual, o congruencia-consistencia entre cognición y conducta.
- *Variables situacionales*: antecedentes situacionales (estímulos señal, condicionados y discriminativos).
- *Variables emocionales*: hedonismo, la búsqueda de sensaciones, indefensión y holgazanería aprendida.

- Características de las variables de personalidad (tendencias de acción) responsables de la conducta motivada podemos destacar los rasgos de personalidad (normales o patológicos), motivos y motivación intrínseca.

2.- Revisión teórica del filtro de Krashen en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Retomando los métodos de enseñanza y aprendizaje, nos llegan con la filosofía griega, por una parte, la filosofía idealista de Platón, *la teoría de las ideas*, y por otra la filosofía de Aristóteles, basada en el *realismo*. Los métodos de enseñanza de las lenguas han sido muchos y se han sucedido en el tiempo, en base a mejores concepciones de las teorías, gracias a investigaciones científicas desarrolladas en el tema. Por ejemplo, el método que se basó en desarrollar habilidades para leer y escribir textos clásicos con corrección se conoció como el *método clásico*. Antonio Blázquez (2010), sugiere que dicho método se limitaba exclusivamente a leer. Se trataba de un método de enseñanza de textos clásicos, pero sobre todo de frases aisladas y extraídas de contexto. O sea de una *clase magistral*, donde se ofrecía un modelo expositivo en el que la figura del profesor es la única relevante. Este modelo didáctico expositivo se realizó antes del siglo XV, en el que no se presta atención al contenido, sino a la forma del lenguaje. El alumno realmente se dedica a construir el conocimiento a través de la figura del profesor. El estrés o ansiedad que pudiera tener cabida en la competencia oral, no existe en realidad, porque no se presta atención a la pronunciación. Aparte de las fuentes de información que nos constan, bibliotecas universitarias, entre otras, el profesor es la única fuente de información para un alumno pasivo cuya preocupación principal reside en la memorización de textos escritos.

Ya en el siglo XVIII, predomina el *modelo didáctico instructivo*. La enseñanza gira entorno a la figura del profesor, principal protagonista de la clase. El estudiante adopta una figura pasiva dependiente del profesor. Las tareas del alumno siguen siendo memorizar y repetir. Esto mismo ocurre con el método de gramática y traducción que se conoció en Estados Unidos como el *método prusiano* de 1845, y que fue el primero de los métodos en arrancar en este país. El estudiante no se ve abocado tampoco en este caso a un especial estrés o ansiedad debido a que se sigue manteniendo la L1 como lengua de referencia en la clase. Principalmente, es un modelo deductivo, en el que la lengua materna del estudiante sirve en todo momento de referencia. De hecho, tal como Richard & Rodgers (2001:6) afirman que "en lugar de ansiedad, esta metodología era especialmente tediosa y aburrida debido a que el estudiante había de memorizar interminables listas de reglas gramaticales que no les servían de mucho". Debido a situaciones como estas, el método se enfrentará ya a mitad del siglo XIX a numerosas críticas. Todo y estas afirmaciones, se sabe que a día de hoy este modelo, aún es modelo de referencia en algunos lugares.

También a principios del siglo XIX, se desarrolla el *método directo* que se fundamenta en la intención de enseñar el idioma de la misma manera en que se aprende la L1. Todo y que la producción verbal es graduada, el estudiante recibe la clase únicamente en la L2, y se organiza mediante preguntas y respuestas del profesor de manera inductiva, acusando el estudiante, el estrés que deriva de enfrentarse a una batería de preguntas por parte del profesor, delante de sus compañeros. Para Richard & Rodgers (2001) este modelo, dinamiza especialmente la competencia oral, en el que se practica lo que se aprende para que progresivamente el estudiante acabe pronunciándose con fluidez en la lengua meta. En algunos libros se conoce a este método como *método natural* en el se practica una competencia oral intensiva sobre el alumno y en la que nunca se traduce, sino que se demuestra. Obviamente, la dificultad para demostrar según que conceptos es manifiesta, cosa que somete al estudiante a un nivel de estrés ante la posibilidad bien de no entenderlo, o bien de manifestar su grado de incompreensión con respecto al tema. El método recibe críticas especialmente en este punto, debido a las extensas e innecesarias explicaciones que cada demostración requiere del

profesor, cuando una simple traducción hubiera bastado. Además, el hecho de que no tengas la certeza de que hayas entendido correctamente la explicación del profesor, crea sin duda en el alumno una situación de estrés, totalmente innecesaria. En este sentido, hay un estrés añadido debido el hecho de que sea un método que evita las afirmaciones y las respuestas monosílabas, lo cual requiere del estudiante una mayor competencia comunicativa.

La escuela activa surge a principios del siglo XX, es un modelo didáctico del alumno activo, o sea, por primera vez, se fomenta la actividad del alumno. Este modelo surge con la idea de la escuela activa, se trata de que el estudiante desarrolle actividades que le permitan asimilar mejor el conocimiento. La figura del estudiante sale notablemente favorecida en tanto que se potencia la creatividad del alumno, que pasa a ser el mayor exponente y protagonista de la clase, todo y que la práctica entendida del modo en que me he expresado tiene especial predominancia a final de siglo. A mediados del siglo XX, surgen distintos métodos aunque con semejanzas, como el *método audio-lingüístico* en los Estados Unidos y el *método situacional* en Gran Bretaña. Estos métodos se entienden dentro de la perspectiva estructuralista de Bloomfield, y dentro del marco teórico del estructuralismo (distribucionalismo, funcionalismo, glosemática...), tal y como apunta Blazquez (2010). El método situacional enfatiza la lectoescritura, y especialmente las conversaciones repetitivas y simuladas. El problema de ansiedad puede deberse en este sentido, a que no hay explicaciones de gramática y el vocabulario es muy limitado, cosa que reduce mucho las posibilidades de que el alumno construya el vocabulario personal necesario para sostener una conversación en diferentes frentes. Además, partimos una vez más del punto en el que el estudiante se ve forzado a construir el significado de las explicaciones del profesor exclusivamente en la lengua meta.

Por otro lado el método audio-lingüístico americano, se crea durante la fase de conflictos bélicos, y busca en el estudiante una competencia oral en la lengua meta. Por descontado, el hecho de que no todos los adultos tengan las capacidades cognitivas adecuadas para adquirir este nivel, representa un desafío a nivel emocional y consecuentemente derivado en un fuerte estado de ansiedad. El modelo promueve la conversación con nativos y se crea un fuerte rechazo al método directo. La estructura de la lengua se construye a través de frases simples y estructuras gramaticales. Es especialmente relevante que por primera vez, el gobierno de los Estados Unidos con el *National Defense Education Act* de 1958, destina un presupuesto para el estudio y análisis de lenguas modernas, Richard & Rodgers (2001). El método audio-lingüístico, tiene como referente al modelo conductista conocido en Estados Unidos como *Behaviourism* o *Behaviorism*, tiene especial relevancia el aprendizaje del reflejo condicionado repetitivo de Watson, basado en estímulo y respuesta, y de cuya respuesta deriva un refuerzo positivo, o sea, una recompensa, o bien un castigo. Es natural el hecho de que el error o una respuesta insatisfactoria se vinculen psicológicamente al castigo, cree un fuerte estado de ansiedad. "El enfoque conductista considera que el lenguaje es básicamente un sistema de sonidos y que el aprendizaje de la lengua es un sistema de hábitos que descansa, por tanto, en la práctica y en la repetición." (Mayor, 1994:28).

Más allá de la mitad del siglo XX, aparecen otros métodos de aprendizaje de lenguas como el *método total de respuesta física*, el método de rol *silent way*, el método *counseling learning* o *counselearning* o *learning styles counseling* o *community language learning*, el método *suggestopedia*, el método *neurolinguistic programming*, el método de *inteligencias múltiples*, etc. Son métodos que comparten, al menos en sus fases más progresistas, el *modelo de enseñanza abierto y colaborativo*.

El método de respuesta física total, que fomenta la competencia verbal desde la fase inicial de la enseñanza, en el que se presta especial atención a la frase, y a actividades como *simon says* cosa que eleva cierto grado el grado de ansiedad, al tener que hacer frente a un idioma desconocido, sobre todo al tener que seguir unas actividades en grupo que no acaban de

entenderse claramente, sobre porque no sólo se espera que comprendan correctamente, sino que actúen de la misma manera. El lado positivo de este modelo *visual-auditivo-kinestésico* (VAK) de enseñanza reside en que las actividades revierten en una serie de movimientos que permiten despejar el grado de ansiedad que puede crear la incomprensión de las órdenes. Según M^a Eugenia Romo, Delfina López e Ilse López (2006), este método resulta fundamental en las preferencias de quién aprende o enseña, además de tener en cuenta el criterio neurolingüístico.

El método llamado silent way, se circunscribe en una serie de premisas de resolución de problemas para aprender. M^a del Mar Galindo (2008) sobre este método, apunta a la "relevancia de las estrategias cognitivas y los factores cognitivos (reducción de la ansiedad y aumento de la autoestima)". Este método se caracteriza por plantearse desde un punto de vista estructurado, con lecciones planeadas en relación a temas específicos, junto con un vocabulario auxiliar que lo desarrolle. La primera parte de la clase acostumbra a ser de pronunciación, que dependiendo de la dificultad irá desde los sonidos, pasando por frases simples hasta frases compuestas, y así llegar hasta preguntas directas que requieren de explicación, para lo cual el alumno necesitará una buena competencia comunicativa.

El aprendizaje en comunidad también llamado counseling-learning, de cinco pasos, tiene el inconveniente de que es relativamente difícil ponerlo en práctica debido a que un círculo de debate en torno al profesor contempla un número reducido de personas. Por otro lado, los efectos de ansiedad de este aprendizaje son mínimos debidos a que el aprendizaje se basa en el respeto mutuo y donde las valoraciones y apreciaciones a debate siguen un rol de comportamientos basados en la comprensión, en el desarrollo de valores y actitudes, y en la empatía de grupo.

P. Nagaraj (2009) dice:

Community Language Learning (also called Counseling Language Learning) was created by Charles A Curran, a Jesuit priest and professor of psychology, and Paul La Forge inspired by the humanistic psychology of Carl Rogers. It aims to remove the anxiety from learning by changing the relationship between the teacher and student. (p 176).

El profesor se convierte en un mediador que regula el proceso de enseñanza e interacción, estableciendo las metas y regulando los contenidos. Se trata de un aprendizaje abierto y colaborativo que favorece la cooperación del grupo, y consecuentemente, el entendimiento, lo cual sensibiliza mucho el proceso, disminuyendo considerablemente cualquier grado de ansiedad. Estudios sobre la adquisición de segunda lengua indican que la negociación del significado promueve el desarrollo de nuestra competencia verbal, de forma que los estudiantes son más proclives a la negociación y a la interacción verbal.

'Negotiation for meaning' is the process in which, in an effort to communicate, learners and competent speakers provide and interpret signals of their own and their interlocutor's perceived comprehension, thus provoking adjustments to linguistic form, conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved. (Long, 1996, p. 418).

El modelo de aprendizaje llamado suggestopedia, tiene especial relevancia, en cuanto a disipación de ansiedad se refiere debido a los estudios que corroboran que la música ejerce un estado de relajación que aumenta el grado de concentración, permitiendo que trabajen ambos hemisferios. La sugestión que produce la música, favorece el proceso de memorización que puede incrementarse aún más si cabe si realizamos algún tipo de movimiento.

B. Dipamo and R. F. S. (1991) dicen:

Two studies have focused on the effects of anxiety on performance in relation to Suggestopedia (Martin & Schuster, 1977 and Schuster & Martin, 1980). Since the 1977 study acted as a pilot study for the more comprehensive 1980 experiment, the focus will be on the latter. Schuster & Martin (1980) found that subjects high in trait anxiety performed best when tensed in the learning situation, while subjects low in trait anxiety performed best when relaxed. Thus trait-state matching occurred (ie. high anxiety subjects may have become accustomed to high anxiety and so may learn efficiently in this state. Thus, changing their state may disrupt their usual learning abilities). This is apparently contrary to the bulk of the literature which indicates that high anxiety is the least conducive state for learning (Ferguson, 1976). This would seem to suggest then, that relaxation would not benefit all subjects equally and may in fact impair the performance of high anxiety subjects. (p 9).

El modelo *the whole language*, enfatiza el aprendizaje de la lectoescritura desarrollada en situaciones comunicativas, lectura y escritura por placer, cosa que redundaría beneficiosamente en el aprendizaje adquirido. En *power of reading* (Krashen, 1993) después de realizar más de 200 estudios desde los años 90 hasta ahora, asegura que la lectura por placer, aunque sean cómics, desarrolla un nivel de competencia muy superior al aprendizaje académico tradicional en comprensión de textos, riqueza léxica, escritura, gramática y velocidad de lectura.

El modelo de las Inteligencias múltiples, es un modelo especialmente sensible con respecto al grado de ansiedad que pueda desarrollar un alumno en tanto que la diversificación de tareas atendiendo al tipo de inteligencias, posibilita que el estudiante se identifique en mayor o menor grado con cierto tipo de actividades afines. Daley, Christine E. Daly y Anthony J. Onwuegbuzie (1997) dicen "A canonical correlation analysis revealed that students who were less oriented toward linguistic and logical-mathematical intelligence and more oriented toward spatial and interpersonal intelligence tended to have higher levels of statistics anxiety". (p 2). Howard Gardner (1993), se refiere a las inteligencias múltiples como; la inteligencia verbal, la cual está especialmente indicada para desarrollar el léxico del estudiante, la inteligencia lógica/matemática, indicada para la resolución de problemas aritméticos y el razonamiento, la inteligencia visual/espacial, que fomenta la interacción con imágenes y espacios (¿Cómo llegar hasta...?), la inteligencia corporal/kinética, especial para despejar la ansiedad de estudiantes hiperactivos, la inteligencia musical, también indicada para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad (ADHD) o con trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), la inteligencia intrapersonal, que invita a la autocomprensión, a regular la vida emocional, facilitando la interpretación y orientación de la propia conducta, y por último, la inteligencia naturalista, subraya la comprensión y la integridad con el mundo que nos rodea.

El método *neurolinguistic programming*, es en realidad una filosofía humanística con reforzamientos positivos, que exalta la motivación y reduce la ansiedad. Sin embargo, la investigación realizada por Noels, Pelletier, Clement y Vallerand (2000) a estudiantes universitarios, confirman que no es suficiente con persuadir a los estudiantes sobre el hecho de que un aprendizaje puede resultar interesante y divertido, es necesario además, que dicho aprendizaje tenga un beneficio o reconocimiento personal y profesional posterior.

El método *competency based approach*, viene a ser un método basado en las necesidades inmediatas del alumno, es decir, la supervivencia en un país extranjero, o el léxico necesario para desempeñar una actividad profesional. El hecho de atender las necesidades más perentorias del sujeto, posiblemente convierta este método en una tabla salvavidas, con los consiguientes efectos beneficiosos emocionalmente hablando.

Richard W. Bur, Joe Lars Klingstedt (1973) dicen:

Anxiety is an emotional predisposition. Too much anxiety normally reduces a student's effectiveness, while moderate anxiety increases his effectiveness. Many studies have pointed out the advantages of understanding anxiety (Levy, Gooch and Dellmer-Pringle, 1969; Cottle, 1969; O'Neil, Spielberg and Hansen, 1969; Chabassol and Thomas, 1967, 1968; Harleston, 1962). The conclusions of two other studies suggest the implications of anxiety on educational systems. Lott and Lott (1968) indicated that manifest anxiety doesn't affect performance, and Harleston (1962) indicated that situational anxiety (test anxiety) does. (p 25).

El método *communicative language teaching* o *communicative approach to the teaching of foreign languages* o *communicative approach*, es el enfoque *nocio-funcional* o *funcional*, que pone especial atención a la competencia comunicativa del estudiante. Se realiza en grupo y atiende situaciones reales, dando importancia tanto a la función de las palabras como a la forma. Tiene efectos positivos porque estimula la motivación grupal, debido a que el hablante decide el contenido, la forma, el tono, la entonación, el momento, etc.

Kun-huei Wu (2010) dice que:

Language learners who are free from pressure show more confidence and willingness to practice in the classroom. In other words, language must be acquired naturally just as a child who picks up her/his first language. Krashen (1985) promotes the Affective Filter Hypothesis to stress the importance of building a classroom environment that is less threatening to anxious students. It is particularly important to reduce anxiety for learners with low proficiency and confidence. (p 182).

CLT puts the focus on the learner. The role of the teacher is that of a facilitator, advisor, and co-communicator. The role of the students is to communicate by participating in meaning-negotiation activities and to manage their own learning. CLT will fail if teachers have an unfavorable attitude toward it and do not believe that this approach will work for them. In this study, both native teachers surveyed had a positive attitude to CLT. One of the native teachers notes that he prefers adopting activities such as pair/group discussion as well as peer correction to motivate students' participation and generate more interaction in the classroom. (p 183).

3.- Efectos del filtro de Krashen en los modelos de adquisición y enseñanza.

Todo y que los enfoques no acaban aquí, ahora se hace necesario analizar el impacto del filtro de Krashen sobre los diferentes modelos de adquisición y enseñanza de segundas lenguas propuestos por Juan Mayor (1993).

El modelo de adquisición y enseñanza de competencia de Bates y MacWhinney (1982), se fundamenta principalmente en la estrecha relación que guarda la forma en que los estudiantes interpretan los conceptos, y la función que realizan estos mismos conceptos. Esta relación permite contextualizar la información y hacerla más comprensible, minimizando la ansiedad del estudiante. También inciden; en la interpretación de las correlaciones que afectan al binomio forma-función, en las correlaciones convergentes que facilitan la comprensión o que compiten entre sí, dispersando la comprensión de la relación forma-función, y en la diferente correlación de las diferentes estrategias de competencia que existen en L1 y L2:

- Simple diferenciación, o sea, estrategias de competencia diferentes.
- Transfer progresivo, es decir, las estrategias de competencia de L1 que se usan en L2.
- Transfer retroactivo, las estrategias de competencia de L2 que interfieren en L.
- Amalgamación, las estrategias de comunicación de L1 y L2 se usan indistintamente.

Un año después que el modelo de adquisición y enseñanza de Bates y MacWhinney, aparece *el modelo integrador de Stern* (Stern, 1983) con variables a tenor del:

- Contexto social (variables sociolingüísticas)
- Perfil cognitivo y afectivo del aprendiz.
- Condiciones, exposición al aprendizaje (variables relacionadas con el sistema educativo y/o a la exposición a la Segunda Lengua).
- Resultado de dicho aprendizaje, la competencia adquirida.

Este modelo hace especial hincapié, en el uso de las estrategias comunicativas, para facilitar y consolidar el uso de las estrategias de aprendizaje, que Chamot & O'Malley (1990), definen como: "the special thoughts or behaviours that individuals use to help them comprehend, learn, or retain new information." (p 1). Consolidar las estrategias de aprendizaje normalmente posibilita una mejor realización de la *interlingua* propia del estudiante.

El modelo de adquisición y enseñanza de procesamiento cognitivo según John Bissell Carroll (1986), se regula en base a diferentes variables que no contemplan el filtro afectivo, sólo los procesos cognitivos y extralingüísticos. Así se subrayan los siguientes factores:

- La dependencia del procesamiento y memorización de conocimientos a que esta expuesto el aprendiz.
- La importancia del contexto lingüístico y extralingüístico referencial.
- La adquisición favorecida por la motivación, la repetición y el reconocimiento de estructuras similares.
- La semejanza entre el proceso de adquisición entre competencia oral y escrita de L2.

Por último, el modelo de adquisición y enseñanza Monitor de Stephen Krashen (1982) despliega nueve hipótesis, pero nos centraremos únicamente en la hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis se entiende mejor desde la idea de que los factores responsables de este filtro, actúan como un biombo que bloquea al estudiante impidiéndole interiorizar el conocimiento, ya venga de una explicación del profesor. Según Krashen el estudiante con alta motivación, confianza en si mismo, una buena imagen de si mismo y bajo nivel de ansiedad acostumbra a estar en mejores condiciones para el éxito en la adquisición del L2. Estos factores están directamente relacionados en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Encarnan una serie de variables afectivas negativas como por ejemplo:

- La ansiedad, angustia,
- La ausencia de empatía,
- La ausencia de motivación,
- Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH),
- La actitud: una falta de auto-confianza, la falta de integración, etc.

4.- Tipos de motivación.

Los factores anteriormente mencionados se pueden clasificar de diferentes formas. A continuación hacemos un breve repaso diacrónico a las diferentes interpretaciones y terminologías que distinguen los tipos de motivación:

Desde una perspectiva socio-psicológica, Gardner y Lambert (1972) distinguen dos tipos de motivación:

- La motivación 'integradora', la afinidad que desarrolla un individuo por aprender y relacionarse con una comunidad de habla L2
- La motivación 'instrumental', por interés profesional, lo cual mueve a un individuo a entender el aprendizaje de L2 como un instrumento para conseguir sus metas.

Según Heidi C. Dulay y Marina K. Burt (1977), estas motivaciones reducen la influencia del filtro afectivo, que actúa como una pantalla que impide la comprensión:

- La motivación integrativa, que se define por el deseo de parecerse a los hablantes de la lengua objeto.
- La motivación instrumental, que se define por el deseo de utilizar la lengua objeto para alcanzar fines prácticos.

En uno de sus modelos de Richard Clément (1980, 1986), hace referencia al factor motivación en base a tres niveles de aprendizaje: el nivel del lenguaje, el nivel del aprendiz y el nivel de la situación de aprendizaje, que se complementan respectivamente con el proceso de aprendizaje de la lengua meta. A su vez, estos tres niveles, se identifican con otros tres aspectos relacionados con el aprendizaje: la dimensión social, la dimensión personal y la dimensión de la materia de instrucción educativa.

Edward L. Deci y Richard M. Ryan (1985), desde las perspectivas de la psicología social, proponen un modelo binario de motivación intrínseca y extrínseca.

Otras de las variables afectivas importantes son las actitudes, puesto que son consideradas componentes de la motivación, junto con el deseo y esfuerzo que se realiza para conseguir el objetivo (Gardner, 1985).

Tragant y Muñoz, (2000) señalan que: en el campo de las lenguas extranjeras y segundas lenguas se manejan especialmente 4 tipos de motivación, los cuales se clasifican en dos dicotomías respectivamente. Por un lado, la motivación intrínseca y la extrínseca, y, por el otro, la motivación integradora y la motivación instrumental:

- La motivación intrínseca se manifiesta cuando la experiencia de hacer algo genera interés y placer y el motivo para realizar la actividad reside dentro de la actividad misma, es decir, el solo hecho de llevar a cabo algo es gratificante en sí mismo, como la afinidad o predilección por alguna tarea intelectual particular del idioma meta.
 - La motivación extrínseca se observa cuando se realiza una actividad específica que nada tiene que ver con la afinidad, porque ayuda a obtener lo que se quiere. Esto significa que el motivo para realizar algo es conseguir una meta determinada fuera de la actividad misma, puesto que se lleva a cabo con el fin de conseguir objetivos a final del proceso.
 - La motivación instrumental se caracteriza por el deseo práctico de obtener un objetivo un mayor reconocimiento profesional.
 - La motivación integradora o sociocultural se aprecia cuando una persona aprende una segunda lengua, porque desea identificarse o interactuar con otro grupo u otra comunidad de habla L2, o incluso integrarse en la comunidad meta.

Por otra parte, Lourdes M^a Gordillo (2011:4), destaca como fases del proceso motivacional:

- La Motivación Inicial, es el aspecto psicológico desencadenante o detonante que lleva al estudiante a tomar la decisión de enfrentarse a la ardua tarea de aprender una segunda lengua. Los factores personales, las afinidades en algunos o varios aspectos, las convicciones personales, las impresiones positivas, un deseo de integración íntegro, las ambiciones personales o bien las experiencias previas son en muchos casos el catalizador responsable de las esperanzas que el estudiante deposita en el nuevo idioma.
- La Motivación Accional, esta ineludiblemente supeditada a la superación de la motivación inicial, es decir, es la fase en que el alumno se posiciona o decanta en relación a si acepta o desecha definitivamente la idea de acometer todas las etapas gramaticales y lingüísticas necesarias para concluir la experiencia con éxito.
- La Motivación Post-accional, esta fase esta igualmente supeditada a la superación con éxito de las fases anteriores. Es la fase, en que el proceso culmina con mayor o menor grado de satisfacción.

5.- Metodología más empleada para minimizar la hipótesis del filtro afectivo.

La metodología que se sugiere desde este artículo para disminuir la hipótesis del factor afectivo de Krashen, se centra básicamente en actividades y tareas orientadas desde el modelo didáctico colaborativo. La interacción, la cooperación, la inclusión de actividades acompañadas de movimiento son muy recomendables especialmente:

- Actividades Constructivas: o contextualizadas, reales, colaborativas que promuevan el aprendizaje significativo. Pastor (2009), en dinámicas de trabajo y tiempo libre, sugiere canalizar el tiempo de ocio hacia actividades más constructivas.
- Actividades interactivas, como los juegos, que fomenten la cooperación entre estudiantes como la dinámica de grupos para fomentar un intercambio de posiciones e ideas que permitan construir el conocimiento trabajando objetivos comunes y participando en la elaboración y desarrollo de proyectos en grupo lejos de la ansiedad que produce trabajar aisladamente.
- Actividades Autorreguladas: se propone una autonomía progresiva del aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas.
- Actividades con apoyo tecnológico para explorar opciones más enriquecedoras como *Mis primeras lecciones de español 2* (Miras y Miras, 2007), es un programa interactivo hecho en flash, un aporte tecnológico al estudio de las lenguas sin parangón, por los siguientes motivos:
 - Facilita la inmersión audio-lingüística básica al alumno.
 - Es un programa descargable gratis que permite usarlo sin conexión a la red
 - Esta elaborado de forma simplista lo que incrementa su valor pedagógico.
 - Se adapta al ritmo de estudio del alumno completamente.
 - Son gráficos actuales e interesantes, tanto los videos, como las viñetas.
 - Puede utilizarse a cualquier hora del día, en espacios de tiempo más cortos o más largos, al gusto del estudiante.
 - Todas las características mencionadas arriba se adaptan al perfil del estudiante, cosa que neutraliza el filtro afectivo de Krashen, prácticamente en su totalidad.

- Actividades de voluntariado, como la del Centro de Normalización Lingüístico de Barcelona. Los centros lingüísticos organizan un programa de voluntariado en el que se propone a nativos, sin otro requisito, que el de ser nativos, que dedican semanalmente un par de horas con un estudiante para intercambiar experiencias e impresiones en la lengua meta. Es un programa que funciona muy bien debido por una parte a la curiosidad que siente el nativo por conocer las costumbres y modo de pensar del país de residencia del estudiante, y por otro, de gran valor pedagógico para el estudiante, debido a que se beneficia de una interacción real en la lengua que aprende.

Conclusiones

La hipótesis del filtro afectivo de Krashen, siempre ha sido uno de los fenómenos con mayor incidencia en los estudiantes. Todo y que como podemos ver en este artículo en la diacronía del aprendizaje de idiomas, se trate de un fenómeno relativamente nuevo en el estudio de segundas lenguas. Los factores psicológicos que aíslan al estudiante de la necesaria comprensión bien sea para entender un texto o simplemente para seguir las instrucciones que imparte el profesor. Este artículo pretende poner de manifiesto, que el filtro afectivo de Krashen adquiere grandes dimensiones cuando se lo contempla a lo largo de la historia, y lo que es más, hoy día se trata de un tema especialmente sensible por la incidencia que tienen estos factores en todas los niveles de estudio.

Desde este artículo se considera que entender como acusan los estudiantes dichos factores, es un paso imprescindible para combatir el efecto que tiene en ellos. Este artículo pone de manifiesto diferentes factores capaces de disminuir la intensidad del filtro afectivo, como la relevancia del entorno. Un entorno adecuado, en el que se consideren aspectos que pueden resultar tan banales como la temperatura ambiente, la intensidad de la luz, las expectativas que se pretenden cubrir dependiendo de si nos encontramos a primera hora de la mañana o a última hora de la tarde, son manifiestamente significativos para plantear una clase dinámica y distendida.

La relación sociocultural del alumno, además de con su entorno más inmediato, como es la integración del estudiante dentro del ámbito estudiantil, destaca por las fuentes o recursos a las que dicho estudiante tiene acceso para solventar problemas fuera de clase. La labor del profesor debería entenderse como una figura que facilite el entendimiento del estudiante con el medio que le rodea. Por tanto, una correcta comunión de los docentes con el psicopedagogo, posibilitará que mediante una correcta orientación y asesoramiento, el estudiante gane la confianza y la autoestima necesaria para afrontar los factores de Krashen.

Así mismo, la actividad desarrollada en clase debe poner especial atención a puntos de vital importancia, como al actuación del profesor, que en la medida de lo posible, se espera que tenga una conducta permeable, accesible con todos los alumnos por igual. Lo cual no significa en absoluto, que dispense un trato igual para todos los alumnos. Esta última idea ha de entenderse desde la idea de que las diferencias no se basan obviamente en preferencias personales, sino en el grado o capacidades cognitivas que el profesor detecta en cada uno de los estudiantes y que le "obliga" a dispensar las mejores herramientas pedagógicas en su mano, para aplicar tareas diferentes a diferentes alumnos, con la intención de cubrir sus capacidades cognitivas, obviamente diferentes, lo cual facilita extremadamente la incursión del estudiante por primera vez dentro del estudio de la materia, en este caso, el estudio de segunda lenguas.

Existen muchos otros factores que facilitan la inmersión lingüística del estudiante y consecuentemente disipan el grado de ansiedad. El hecho de que el profesor explique detalladamente el itinerario del curso al comenzar la asignatura, y que se explicita, por ejemplo en un mapa conceptual, las expectativas a cubrir, resulta especialmente indicado para la

orientación contextual del alumno, en aquellos casos en el que el continuo cambio de materias abordadas, puede crear conflictos de orientación en tanto en cuanto no se recuerda exactamente la materia que formulada anteriormente y la dirección de estudio que persigue el profesor en la materia. Realmente la desorientación dentro de la clase, y el desconocimiento de la línea ascendente que el profesor tiene pensado argumentar, son factores del filtro afectivos muy recurrentes.

Este artículo presta atención a la recompensa, como uno de los factores para generar un ambiente de clase distendida. Valorar el aprendizaje, y ser consciente de lo que se está aprendiendo resulta especialmente motivador para el estudiante. Sin embargo ocurre que esta motivación para de la curiosidad, especialmente en aquellos alumnos que se han incorporado recientemente. Uno de los logros más notables que puede generar el profesor para combatir el filtro afectivo, es conseguir que el factor motivación con que viene "equipado" el alumno y que procede de; experiencias, ilusiones, curiosidad personal, etc., pueda transformarlo en una pasión comprometida por la materia. Evidentemente, esta capacidad no depende en su totalidad del profesor, puesto que el alumno es el principal protagonista de la clase, y de su aprendizaje, se espera que el alumno persevere y contribuya a hacer ello posible.

Otro de los factores que desde este artículo se presta para combatir el filtro afectivo, es como decía, es la recompensa, pero en el sentido de los márgenes que el profesor entiende como exigibles para cada alumno dentro de sus posibilidades y que obviamente ha de ser compatible con los mínimos exigibles para cursar la materia. Este balance acostumbra a tener cierta dificultad para asumirse entre el alumnado por cuanto estudiantes con capacidades diferentes, tienen diferentes exigencias, y puede resultar especialmente frustrante si no se explica con claridad. En este sentido, la autoestima, es otro de los factores relevantes a tener en cuenta si queremos atenuar los factores responsables del filtro afectivo. El profesor puede poner mucho de su parte, para salvaguardar la autoestima del alumno, promoviendo la integración de los alumnos mediante actividades en que se les inste a colaborar, o restando relativa importancia a los errores que comete el alumno delante de sus compañeros, y apoyándolo relajadamente cuando se encuentra en un estado de tensión, debido a una pregunta o a que simplemente se han quedado en blanco. El profesor acostumbra a ser una columna sobre la que descansa y se refleja el estrés de la clase. En este sentido la disposición que muestra el profesor hacia sus alumnos, acostumbra a tener un feedback con igual intensidad, o sea, directamente proporcional.

Referencias Bibliográficas.-

- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*. 64, Part 1(6) p 359-72. Citado el 10 de abril de 2012. Disponible en: <http://www.springerlink.com/content/n068808763321303/>
- B. Dipamo, R. F. S. (1991). A methodological review of studies of SALT (Suggestive-accelerative learning and teaching) techniques. In *Australian Journal of Educational Technology (AJET)*. Vol 7 (2), 127-143. University of Sydney. Citado el 16 de abril de 2012. Disponible en: <http://ebookbrowse.com/a-methodological-review-of-studies-of-salt-suggestive-accelerative-learning-and-teaching-techniques-doc-d181482796>
- Bates, E. & Macwhinney, B. (1982). Functionalist approaches to grammar. En *Wanner, E. & Gleitman, L., Language acquisition: The state of art*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Blazquez, O. A.. (2010). Metodología de enseñanza del inglés como segunda lengua. En *Revista digital de innovación y experiencias educativas*. Nº30. ISSN

1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007. Citado el 11 de abril de 2012. Disponible en : http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_30/ANTONIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_02.pdf

- Boza, C. A. (2004). Evaluación de los roles de los orientadores de educación secundaria. *En Revista de Investigación Educativa*, vol 22 (2), p. 311-326. Citado el 30 de mayo de 2012. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/98551/94221>
- Burns, R.W., Klingstedt, J.L. (1973). *Competency Based Education: An Introduction*. In Educational Technology Pubns. ISBN-10: 0877780617 / ISBN-13: 978-0877780618.
- Carroll, J. B. (1986). Second Language. *En Duxon, R. F. & Sternberg, R. J. Cognition and instruction*, Academic Press. Orlando. Citado el 3 de abril de 2012. Disponible en <http://www.mendeley.com/research/functionalist-approaches-grammar/>
- Chamot, A., O'Malley, M. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. University of Cambridge.
- Clément, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. *En H. Giles, W.P. Robinson, y P. Smith (Eds.), Language: Social Psychological Perspectives* (pp. 147- 54). Oxford: Pergamon Press.
- Clément, R. (1986). Second language proficiency and acculturation: an investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5, 271-290. doi: 10.1177/0261927X8600500403.
- Chóliz, M. M. (2004). Psicología de la Motivación: el proceso motivacional. *Universidad de Valencia*. Citado el 1 de marzo de 2012. Disponible en: <http://www.uv.es/choliz/Proceso%20motivacional.pdf>
- Daley, C. E., Onwuegbuzie, A. J. (1997). The Role of Multiple Intelligences in Statistics Anxiety. *In Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Memphis, TN, November 12-14, 1997). Citado el 14 de abril de 2012. Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED415272.pdf>
- Deci, L. E., Ryan, M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. *In Viewpoints of English as a Second Language*, ed. M. Burt, H. Dulay, and M. Finocchiaro, 95-126. New York: Regents Pub. Co.
- Galindo, M^a.M. M. (2008). L1 y L2 en el aula de idiomas: un conflicto sin resolver. *En IV Jornadas regionales de EEOOII de Castilla La Mancha*. Universidad de Alicante. Citado el 10 de abril de 2012. Disponible en : http://www.eeooiinet.com/n_apeoiclm/docs/L1yL2.pps
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. Basic Books. NY.
- Gardner, R. C. & Wallace, E. Lambert. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*. Social Psychology of Language. Vol. 4 Londres: Edward Arnold. ISBN 0713164255.

- Gordillo Santofimia, L. M. (2011). La necesidad de una clase de inglés motivadora. Issn 1988-6047 dep. legal: gr 2922/2007 N° 38. Citado el 4 de marzo de 2012. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_01.pdf
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press. Oxford.
- Krashen, S. (1993). *The Power of Reading: Insights from the Research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Long, M. H. (1996). *The role of the linguistic environment in second language acquisition*. In Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press.
- Long, M. H. & Doughty, C. J. (2009). *The Handbook of Language Teaching*. (Eds.). Oxford: Wiley-Blackwell, xix + 801 pp.
- Mayor, J. (1993). Adquisición de una Segunda Lengua. *En IV Congreso Internacional de ASELE*. Citado el 10 de marzo de 2012. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Mayor, J. (1994). Adquisición de una segunda lengua. Citado el 8 de marzo de 2012. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0021.pdf
- Miras C., M. L. Y Miras C., M. V. (2007). Mis primeras lecciones de español 2. Citado el 3 de marzo de 2012. Disponible en : <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/adjuntos/2008/09/11/0001/lecciones.html>
- Noels, K. A., Pelletier, L., Clément, R., Y Vallerand, R. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and selfdetermination theory. *In Ed. Wiley-Blackwell. Language Learning*, Supplement 1, May 2003 , pp. 33-64(32).
- P. Nagaraj (2009). Application of community language learning for effective teaching. Eds R. Marayanan, N. Rajasekharan, Krushna, C. Mishra. *In The modern journal of applied linguistics (MJAL)*. Vol 1:3. p. 174-181. ISSN 0974-8741. Bharathiar University. Coimbatore. Citado el 16 de abril de 2012. Disponible en: <http://www.mjla.org/Journal/Community.pdf>
- Pastor, S. M^a del C. (2009). Dinámicas de relación interpersonal en el aula. *En Revista digital de innovación y experiencias educativas*. N°15. ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007. Citado el 13 de abril de 2012. Disponible en : http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20CARMEN_PASTOR_2.pdf
- Richards, J. C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Romo, A. M^a. E., López R. D., López, B. I. (2006). ¿Eres visual, auditivo o kinestésico? Estilos de aprendizaje desde el modelo de la Programación Neurolingüística (PNL). *En Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN 1681-5653, Vol. 38, N°. 2. Universidad de Chile. Citado el 11 de abril de 2012. Disponible en : <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1426780>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Tragant, E. Y Muñoz, C. (2000). *La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera*. En Muñoz, C. (eds.) *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel Lingüística, 81-105. Citado el 16 de abril de 2012. Disponible en : http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_6/investigacion_1.html
- Wu, K. (2010). The Relationship between Language Learners' Anxiety and Learning Strategy in the CLT Classrooms. *In International Education Studies. Vol 3 (1). Aletheia University*. Citado el 14 de abril de 2012. Disponible en: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/download/4979/4151+communicative+approach+anxiety>