



# **El miedo al ridículo como viejo problema de la enseñanza/aprendizaje de las LE**

## **Máster Universitario en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera**

**Presentado por:**

**D.<sup>a</sup> ANA RODRÍGUEZ GARCÍA**

**Dirigido por:**

**Dr. D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ**

**Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2020**

D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: “El miedo al ridículo como viejo problema de la enseñanza/aprendizaje de las LE”, ha sido realizado bajo mi dirección por la alumna  
D<sup>a</sup> ANA RODRÍGUEZ GARCÍA.

Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2020



Firmado: Manuel Martí Sánchez

## Resumen

En el ámbito de la didáctica de las lenguas, el miedo al ridículo es una variable perteneciente a la dimensión afectiva de los usuarios de una lengua. Es una emoción que inhibe la capacidad de actuación, por lo que constituye un factor de influencia negativa en el aprendiente de lenguas extranjeras. Fundamentado en el valor de las opiniones de los demás, es un miedo social, que sitúa al *yo* en conflicto con el *yo social*. Partiendo de que la interacción oral es cada vez más importante en la didáctica de las LE, la aparición del miedo al ridículo en el aula puede ser frecuente, dada la necesidad de interacción constante. Por todo ello, el objeto de este trabajo es el miedo al ridículo en el proceso de adquisición/aprendizaje de una LE. Su objetivo, elaborar un estado de la cuestión acerca de la presencia de este miedo social en los estudios de didáctica de lenguas para, finalmente, destacar algunas propuestas que ayuden a contrarrestar sus efectos negativos en el aula.

**Palabras clave:** afectividad, ansiedad, autoestima, emoción, lengua extranjera, miedo, miedo al ridículo.

## Abstract

In the field of language teaching, the fear of ridicule is a variable included in the affective dimension of language users. It is an emotion that inhibits the ability to act, and therefore constitutes a factor of negative influence on the learner of foreign languages. Based on the value of others' opinions, it is a social fear, which places the *self* in conflict with the *social self*. Since oral interaction is becoming increasingly important in language learning, the appearance of the fear of ridicule in the classroom may be frequent, given the need for constant interaction. For all these reasons, the object of this research is the fear of ridicule in the process of acquiring/learning an LE. Its aim is to make a precise statement on the presence of this social fear in language teaching studies, and finally to highlight some proposals to help counteract its negative effects in the classroom.

**Key words:** affectivity, anxiety, emotion, fear, fear of ridicule, foreign language, self-esteem.

## Índice

Introducción.....	5
<b>CAPÍTULO I: La enseñanza y el miedo en la enseñanza/aprendizaje de las LE</b>	
1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	9
1.1.El papel de las emociones.....	13
2. El miedo como respuesta emocional.....	16
2.1.Ansiedad y miedo.....	16
2.2.Clasificación de los miedos.....	20
<b>CAPÍTULO II: La presencia del miedo al ridículo en la enseñanza/aprendizaje de las LE</b>	
1. La naturaleza del miedo al ridículo.....	24
1.1.El autoconcepto, la autoimagen y la autoestima.....	26
1.2.La dependencia del juicio de los demás.....	28
2. El miedo al ridículo en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	31
<b>CAPÍTULO III: Propuestas para contrarrestar el miedo al ridículo: reducir la ansiedad y aumentar la autoestima durante el aprendizaje de las LE</b>	
1. Papel del docente.....	38
2. Papel del aprendiente.....	40
3. La interacción en el aula.....	43
4. Metodología y procedimientos de aula.....	45
Conclusiones.....	49

## Introducción

Con la llegada de las metodologías comunicativas en los años 70, la oralidad cobra protagonismo y se populariza el concepto de *competencia comunicativa*. En esta línea, nacen el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas y el enfoque orientado a la acción, que, en su conjunto, aportan una visión de la lengua de carácter social, por la que los aprendientes son agentes sociales que usan la lengua para interaccionar y realizar tareas. Es necesario mencionar que esta perspectiva se fomentó desde el Consejo de Europa en 2001 con su *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, y, posteriormente, en 2006 por el Instituto Cervantes con su *Plan Curricular*, documentos de referencia en la enseñanza de lenguas.

Esta situación didáctica actual sitúa al alumno de idiomas en el centro del proceso de enseñanza/aprendizaje, convirtiéndolo en el objeto de estudio de múltiples investigaciones. Esto ha obligado a la enseñanza de lenguas a incluir nuevas dimensiones no contempladas hasta el momento. Entre las aportaciones más destacadas, y cuya consideración actualmente no admite duda, es la dimensión afectiva del aprendiente de lenguas.

El interés por esta realidad parte de mi experiencia como hablante nativa de español y como aprendiente de lenguas extranjeras. Durante el proceso de aprendizaje, especialmente en la expresión e interacción oral, es frecuente experimentar una emoción desagradable que condiciona la interacción de manera negativa. En palabras de Soler-Espiauba (2009, p. 823),

todo aquel que ha aprendido una lengua extranjera ha experimentado alguna vez, a lo largo del aprendizaje, una desagradable sensación de ridículo. La respuesta incorrecta contribuirá a disminuir la autoestima del estudiante, creando tensión, y, como consecuencia, le hará cometer más errores, situación característica en el ejercicio de la destreza oral.

El miedo al ridículo a la hora de expresarnos en una lengua extranjera puede inhibirnos, de manera que perdemos las oportunidades de practicar la lengua meta y ralentizamos nuestro proceso de aprendizaje, en algunos casos llegando a abandonarlo.

De acuerdo con ello, se pretende en esta investigación trazar un estado de la cuestión cuyas revisiones bibliográficas nos ayuden a entender la respuesta emocional del miedo al ridículo en los aprendientes. Desde el *a priori* de la importancia de este miedo, el objetivo de la investigación ha sido acercarse a los estudios sobre los factores

individuales que afectan al aprendiente en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y analizar el origen del miedo al ridículo con el fin de que el docente tenga herramientas para identificarlo. También nos hemos aproximado a las medidas propuestas para eliminar y, si no, aminorar los efectos de este miedo al ridículo.

A pesar de su importancia más que contrastada, la enseñanza de lenguas no parece contemplar el miedo al ridículo como un factor en sí mismo, más allá de vagas referencias. Esto da lugar a una situación algo paradójica: el miedo al ridículo parece una realidad muy relacionada con el aprendizaje de lenguas, sin embargo, los expertos en los factores individuales implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje no contemplan este término en sí, sino que abordan la problemática que encierra esta realidad a través de otros términos como la ansiedad, el autoconcepto, la autoimagen o la autoestima.

Por ello, en esta investigación hemos estudiado la relación de estos términos con el miedo al ridículo, para, posteriormente, poder extraer conclusiones sobre su presencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Con esta finalidad recurrimos no solo a la lingüística aplicada como disciplina de estudio, sino también a la psicología, fuente de estos conceptos, y cuyas aportaciones resultan de gran interés para nuestra investigación.

Así las cosas, introducimos, en primer lugar, las principales aportaciones de los estudios sobre la dimensión afectiva y emocional en el aprendizaje de una lengua extranjera. Para ello nos hemos servido de los trabajos de Arnold y Brown, Rubio-Alcalá, Roncel u Oxford, entre otros, para centrarnos en los factores individuales que influyen en el aprendizaje, especialmente la ansiedad y el miedo. Para esto consideramos necesario revisar las definiciones de estos conceptos en la psicología. Trabajos como el de Chóliz, Rojas o Marina, clarifican las diferencias, así como la relación, entre el miedo y la ansiedad y nos ayudan a situarlos en el proceso emocional. Terminamos el capítulo I con una pequeña clasificación de los miedos, que abre el camino para centrarnos en el miedo al ridículo de manera específica.

Seguidamente, el capítulo II pone el foco en el miedo al ridículo. Tras su presentación, se describen los elementos que lo hacen posible. De la mano de autores como Williams y Burden o León Moruno, elementos como el autoconcepto, la autoimagen o la autoestima se presentan como claves para entender el funcionamiento del miedo al ridículo a nivel individual. Sin embargo, es en la influencia por las vivencias

externas, incluyendo especialmente las relaciones con los demás, así como sus opiniones, donde encontramos el origen del miedo al ridículo. Para ello, recurrimos a las teorías de Tajfel o Goffman para entender la importancia de la identidad social.

Al no estar presente el miedo al ridículo más que de manera marginal en toda esta bibliografía, se rastrea la huella del miedo al ridículo en algunos conceptos próximos, en los que destaca la ansiedad. El capítulo II concluye con una reflexión sobre la necesidad de ser más preciso en este terreno atendiendo a las variables intervinientes, así como a su interrelación.

Por último, el capítulo III muestra las propuestas desarrolladas por los autores para reducir los efectos de la ansiedad y aumentar la autoestima en el aula de LE. Estas se exponen clasificadas en cuatro bloques principales: el papel del docente, el papel del aprendiente, la interacción en el aula, y la metodología y procedimientos de aula. Todas ellas se enmarcan dentro de un enfoque centrado en el alumno, que integra y responde a las necesidades afectivas de los mismos durante su proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua extranjera.

## CAPÍTULO I: La enseñanza y el miedo en la enseñanza/aprendizaje de las LE

### 1. La dimensión afectiva en el aprendizaje de una lengua extranjera<sup>1</sup>

Oxford define la afectividad de la siguiente manera: “el término afectividad se refiere a las emociones, actitudes, motivaciones y valores<sup>2</sup>” (1990, p.140). Más adelante, Arnold, una de las autoras que más ha investigado sobre la afectividad en la enseñanza de lenguas y cuyas aportaciones han sido más influyentes, explica la afectividad como “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta” (Arnold y Brown, 2000, p. 3). Aunque de acuerdo con Brown, no es posible definir la afectividad con exactitud (en Oxford, 1990, p. 140), en rasgos generales, podemos entenderla como ese marco en el que caben las emociones, los sentimientos y las pasiones, pero también creencias, actitudes y valores.

Todos estos elementos afectivos son, como indican Arnold y Brown (2000, p. 3), condicionantes de la conducta humana, aunque no siempre se creyó así. Autores como Horwitz (en Toscano-Fuentes y Fernández-Corbacho, 2015, p. 10), Schumann (en Arnold, 2006b), Mercer (2011) o Arnold (2000; 2006) confirman la relación de necesidad existente entre la capacidad cognitiva y la capacidad afectiva para llevar a cabo cualquier proceso vital. Ya Stevick (1996) apuntaba la relación tan especial entre lo afectivo y lo cognitivo en su teoría de la *memoria permanente*, resultado de la implicación de componentes afectivos en el aprendizaje, los cuales facilitan la retención y recuperación de lo aprendido (Toscano-Fuentes y Fernández-Corbacho, 2015, p. 6). En el campo de la neurobiología, Damàsio, figura mundial en el estudio de las emociones y los sentimientos, también descubrió en sus experimentos la relación entre estos y la cognición, llegando a afirmar que “algunos aspectos del proceso de las emociones y de los sentimientos resultan indispensables para la racionalidad” (en Arnold y Brown, 2000, p. 4). Gracias a las aportaciones provenientes de diferentes campos como la neurobiología, la psicología y la lingüística, la relación entre cognición y afectividad cada vez es más conocida.

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante, LE. Con este concepto nos referimos a cualquier lengua que se aprenda distinta de la materna, sin hacer distinción, por lo tanto, entre lengua extranjera o segunda lengua.

<sup>2</sup> “The term *affective* refers to emotions, attitudes, motivations, and values” (Traducción propia)



El ámbito de la enseñanza de lenguas no es diferente. Ambos factores, cognitivo y afectivo, están implicados en el proceso de aprendizaje de una LE (Du, 2009, p. 162). Sin embargo, en las primeras investigaciones relativas al aprendizaje de una segunda lengua predominó el estudio de los factores externos implicados en el proceso de aprendizaje, como los materiales o la metodología. Fue con el reconocimiento de la afectividad en el procesamiento cognitivo cuando se dirigió la atención cada vez más hacia los factores internos y afectivos de los alumnos (Pizarro y Josephy, 2011, p. 209). Stevick, defensor de la llamada corriente *humanista*<sup>3</sup> y pionero en el tratamiento de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas, ya adelantaba esta realidad al decir que “[e]l éxito [en el aprendizaje de una lengua extranjera] depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula” (en Arnold, 2006, p. 14). De esta forma, se comenzó a entender al aprendiente de lenguas como un ser complejo que debía tratarse de forma holística (Mercer, 2011, p.71).

Sarah Mercer, experta en lingüística aplicada y cuyos estudios se centran en el Sistema Complejo y Dinámico<sup>4</sup> (*Complex Dynamic System*), va más allá y ofrece una visión más amplia de esta teoría. En su opinión, los factores internos, sentimientos, emociones y pensamientos internos, están “conectados al mundo a través del cuerpo” (2011, p. 71). En otras palabras, los procesamientos internos no permanecen dentro de los individuos, sino que, por el contrario, son expresados de manera consciente o inconsciente en una permanente relación con el mundo. Para la autora tres son las dimensiones inseparables: el cuerpo, la mente y el mundo.

Esta teoría nos hace ver un hecho fundamental: la inevitable relación del individuo con el mundo y su influencia. Tanto es así, que los enfoques metodológicos actuales promueven la consideración de la lengua como un proceso social y el alumno como un agente social que utiliza la lengua. Esta perspectiva es la impulsada por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001), un documento de referencia para la

---

<sup>3</sup> La corriente humanista supuso un cambio de mentalidad con efectos en varias disciplinas de estudio, entre ellas la lingüística aplicada y la psicología. Esto se debe a su enfoque centrado en el *ser*, que integra las características personales, como la afectividad, y los valores como factores trascendentales de cambio. (Riveros Aedo, 2014, p. 179)

<sup>4</sup> Este sistema defiende que todos aquellos elementos que influyen en la percepción de uno mismo (cognición, afectividad, contexto, interacción, etc.) constituyen una red multidimensional e interrelacionada en torno al individuo. Se trata de un sistema complejo, puesto que estos elementos integran al individuo contribuyendo a una visión holística del mismo, en vez de constituir elementos externos y lineales. A su vez es dinámico porque el individuo, al interactuar con el mundo, es un agente activo y creador de su propia percepción. (Mercer, 2011, p. 76)

enseñanza de idiomas desarrollado por la Comisión Europea que, además de presentar un enfoque “orientado a la acción”, pone de manifiesto la presencia del componente afectivo en la enseñanza/aprendizaje de una LE, y, lógicamente, la necesidad de darle cabida en el aula. Podemos ver todo esto reflejado en el apartado 5.1.3. dedicado a la competencia existencial (saber ser), una de las competencias del usuario o alumno:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal (...)

Por otro lado, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), de manera más escueta, pero siguiendo las directrices del MCER, refleja dentro de su apartado “procedimientos de aprendizaje” la importancia de incluir la afectividad en las programaciones de los cursos de la siguiente manera:

El subapartado 1.3., «Regulación y control de los factores afectivos», presenta procedimientos mediante los cuales el aprendiente puede regular las variables de orden afectivo y emocional que intervienen a lo largo del proceso de aprendizaje y uso de la lengua: la ansiedad, el autoconcepto, las emociones y reacciones y la motivación intrínseca y extrínseca. El control y la regulación de estos factores afectivos permitirá al alumno orientar su comportamiento durante el aprendizaje y el uso de la lengua hacia la mejora del rendimiento y la eficacia.

Como vemos, la afectividad ha ensanchado el campo de la enseñanza/aprendizaje de una LE haciéndola cada vez más completa (en Arnold y Brown, 2000, p.8). Con este objetivo, y en respuesta al método audiolingual, surgieron en los años 60 los primeros estudios basados en la comunicación de la mano de la corriente humanista, que dieron lugar a la creación de nuevas metodologías de enseñanza como, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua en comunidad (Curran, 1961), el método silencioso (Gattegno, 1972), la sugestopedia (Lozanov, 1979) o la respuesta física total (Asher, 1977). Más tarde, Krashen, ayudándose de algunas ideas provenientes de estos métodos y de las derivadas del ya existente método natural, desarrolló *la teoría del filtro afectivo*, que supuso un gran avance en el tratamiento de la afectividad en el aula de idiomas al relacionar un mayor o menor éxito en el aprendizaje de una LE según el nivel de afectividad de los alumnos (Soler-Espiauba, 2009, p. 822).

Desde entonces, la *motivación*, la *actitud*, la *ansiedad* y la *autoestima*, factores analizados por Krashen, han sido objetos de estudio frecuentes con el fin de acercarnos a

una mejor comprensión de su naturaleza y efectos, así como de medir su impacto en el aprendizaje de una LE. Por consiguiente, la realización de nuevos estudios dio lugar a la identificación de otros factores y a la exploración de posibles relaciones entre ellos. Así, Arnold y Brown (2000, p. 12) analizan los factores individuales ya explicados por Krashen y añaden la *inhibición*, la *extraversión/introversión* y los *estilos de aprendizaje*. Posteriormente, Roncel (2008) afirma que la *ansiedad*, la *motivación* y el *autoconcepto* (autoestima) “sobresalen como las tres variables con mayor poder explicativo del rendimiento en contextos formales de enseñanza aprendizaje”. En un artículo más reciente, Arnold introduce el factor *creencias* como parte de los factores afectivos internos y confirma la estrecha relación entre la *ansiedad* y la *autoestima* al definirlos como “dos caras de una moneda afectiva, una que impide el aprendizaje y otra que la favorece” (2006a, p. 17). Más tarde, Rubio-Alcalá también destaca estos dos factores al considerarlos “protagonistas” del proceso de aprendizaje de una LE (2015, p. 47).

Así mismo, comprobamos que no todos los factores han sido estudiados con la misma exhaustividad, en parte, debido a la dificultad que supone su definición y medición. No obstante, es necesario nombrar a los autores de referencia cuyos estudios hoy en día siguen teniendo relevancia y que, junto con Krashen, llevaron las variables afectivas al ámbito de la investigación. Destacan Gardner y Lambert (en Roncel, 2008, p. 4), quienes estudiaron la motivación y establecieron su clasificación entre *orientación integradora* o *instrumental*. Más adelante, Gardner (*ibid.*) llega a desarrollar un modelo de medición de la actitud y motivación con validez actual. Por su parte, Horwitz y Cope (en de la Morena Taboada, Sánchez Burón y Fernández Martín, 2011, p. 117) definieron la ansiedad y consiguieron, a través de un sistema de medición que llamaron *Foreign Language Class Anxiety Scale (FLCAS)*, medir tres tipos de ansiedad: la aprensión comunicativa, la ansiedad ante los exámenes y el miedo a la evaluación negativa.

En definitiva, las aportaciones que se han desarrollado, y que se siguen desarrollando, en este terreno, han supuesto un cambio en la manera de enseñar y de entender el aprendizaje. Sin embargo, es el docente el que debe reflexionar sobre estos aspectos y concederles espacio en la enseñanza para comprobar los beneficios reales. Tal y como reflejan Arnold y Brown (2000: 6), la enseñanza de idiomas y la afectividad presentan una relación de carácter bidireccional: “la preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de forma afectiva”.

### 1.1. El papel de las emociones

Al hablar de la afectividad, son frecuentes las referencias a las emociones. En palabras de Arnold y Brown (2000, p. 3), esto se debe a que “el término *afectividad* tiene que ver con aspectos de nuestro ser emocional”. Para Jiménez Climent (2017, p. 34), las emociones constituyen “la materia prima de nuestra mente afectiva”. Por otro lado, Soler-Espiauba (2009, p. 819) distingue variables afectivas, aquellas de carácter positivo, y variables emocionales, de carácter negativo y positivo. Aunque, como ya hemos mencionado, no hay un consenso entre los autores a la hora de diferenciar términos como *emoción* o *afectividad*, gracias a la psicología sabemos la importancia que tienen en el ser humano, puesto que “cualquier proceso psicológico conlleva una experiencia emocional de mayor o menor intensidad y de diferente cualidad” (Choliz, 2005, p. 3).

Por lo tanto, las emociones tienen un papel fundamental en nosotros como individuos, se relacionan directamente con la afectividad y aparecen en todo proceso psicológico, como puede ser el aprendizaje de una LE. Tal y como explica Jiménez Climent (2017, p. 33), “nadie puede dejar en la puerta del aula su vida emotiva como si fuera un fardo del que desprenderse a voluntad y entrar en una dimensión aséptica donde aprender signifique olvidar lo que uno es y piensa de sí mismo y de los demás”. Por ello, darles espacio en el aula de idiomas es obligado, ya que están presentes de forma innata; y es el tratamiento que les damos en el aula lo que puede llegar a determinar el aprendizaje.

La palabra *emoción* proviene etimológicamente del latín *emotio*, *emotionis*, que “significa el impulso que induce a la acción” (Vieco, 2019, p. 2), derivada, a su vez, del verbo *emovere* (mover). Esta idea de movimiento está implicada en la emoción, puesto que son las encargadas de informarnos de algo que estamos sintiendo en el momento, pero también de impulsarnos a actuar respecto a ello. Por esto, creemos muy acertada la definición de Marina (2014, p. 19) cuando afirma que las emociones constituyen “un sistema organizado para dirigir nuestro comportamiento, no para hacernos felices”.

Al ser un sistema, las emociones cumplen ciertos patrones o reacciones sistemáticas respecto a lo que nos ocurre. Para Marina, desde el ámbito de la pedagogía, las emociones tienen una doble funcionalidad con un único objetivo: la acción. La primera función de una emoción es la de informar acerca de nuestro estado, físico y anímico, así “la *tristeza* nos advierte de que hemos perdido algo valioso, y la *desesperación*, de que

su pérdida es irreparable” (Marina, 2014, p. 20). La segunda función es movernos a actuar de alguna manera. Utilizando el mismo ejemplo de la tristeza, Marina ejemplifica que esta puede llevarnos a la pasividad, pero también al llanto o a la soledad (*ibid.*). Por otro lado, para el ámbito de la psicología estas reacciones no constituyen funciones, sino “sistemas de respuesta” que requieren tres procesos psicológicos y fisiológicos. El primero corresponde al cognitivo/subjetivo, que cumple una función informativa. El segundo, el sistema conductual/expresivo, comprende el impulso que nos mueve a elegir un comportamiento concreto. En el tercer sistema, fisiológico/adaptativo, el organismo se prepara para llevar a cabo el comportamiento elegido (Chóliz, 2005, p. 4).

La emoción es, por lo tanto, la primera reacción que nos informa sobre nuestro estado físico y anímico, que nos mueve a adoptar una actitud respecto a lo que sentimos y nos prepara para adaptarnos a ella. Pero, además de adaptar nuestro cuerpo para llevar a cabo un determinado comportamiento emocional, como sería, por ejemplo, la *protección* frente a la emoción del *miedo* (Plutchick, en Chóliz, 2005, p. 5), según la teoría de Reeve (en Chóliz, 2005, p. 4) las emociones también cumplen otras dos funciones fundamentales: la social y la motivacional.

La función social parte de la relación entre las emociones y el cuerpo. Explica Damàsió que “las emociones se representan en el teatro del cuerpo” (2009, p. 32). Cuando reaccionamos a una emoción (porque la emoción misma es motivadora), se da una serie de expresiones físicas fruto de la emoción escogida, como unos determinados gestos, un tono de voz o postura, con lo que informamos a los demás de lo que estamos sintiendo. Así, “las emociones son acciones o movimientos, muchos de ellos públicos, visibles para los demás pues se producen en la cara, en la voz, en conductas específicas” (Damàsió, 2009, p. 32). La expresión, también la inhibición de las emociones, facilita la interacción social en cuanto que un individuo se expresa y los demás interpretan su comportamiento, de tal manera que pueden reconducir el suyo propio; o bien, decide inhibirlo para evitar esa interacción (Chóliz, 2005, p. 5).

Por otro lado, la relación entre emoción y motivación es directa, pero no bidireccional. Mientras que la motivación es en sí misma una emoción, la emoción no siempre lleva a la motivación, sino que determina “la aparición de la propia conducta motivada [...]”. Podemos decir que toda conducta motivada produce una reacción

emocional y a su vez la emoción facilita la aparición de unas conductas motivadas y no otras” (Chóliz, 2005, p. 6).

Estas dos funciones, motivacional y social, interesan mucho en el aprendizaje de un idioma. Como hemos mencionado, la lengua tiene una función social que se hace efectiva en el aula a través de la interacción. Es por eso por lo que la mayoría de las metodologías actuales se basan en el llamado *enfoque comunicativo*, cuyo objetivo es la comunicación por encima de la enseñanza lingüística, aunque sin olvidar esta última. En este contexto, se hace imprescindible poner atención a todo proceso que esté implicado en la comunicación contextualizada y, especialmente, en la interacción con el grupo y con el profesor. Para conseguirlo, estas metodologías apuestan por la motivación en el aula a fin de que los alumnos adquieran interés, activando sus conocimientos previos y conectando los contenidos a su realidad social y personal, de tal manera que el aprendizaje sea significativo. Como afirma Vieco, “el gran potencial de reforzar las emociones y conectar los contenidos que enseñamos con las vidas de los alumnos hace que sientan la lengua que aprenden como algo cercano que les ayuda a relacionarse y a encontrar puntos de identificación con el profesor y los demás alumnos” (2019, p. 2).

El aprendizaje cooperativo, el enfoque comunicativo experiencial o la teoría de las inteligencias múltiples son algunos de los métodos investigados y puestos en práctica que tratan de integrar las emociones en el aprendizaje de una LE. Ya sea a través de “las imágenes, el movimiento, las dinámicas de aula, la musicalidad, la música” (Ávila, 2015, p. 3) o bien “provocar sensaciones haciendo que el estudiante reflexione llevando a cabo estrategias cooperativas para resolver las tareas propuestas” (Vieco, 2019, p. 4), el objetivo de estas técnicas es potenciar las emociones positivas a costa de las negativas. Citando a Arnold (en Vieco, 2019, p. 5):

Entender la labor que ejerce el componente afectivo en el proceso de enseñanza de un individuo es preocuparse por la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas y, por consiguiente, crear reacciones positivas y facilitadoras que proporcionarán una luz a los profesores para comprender mejor la forma de aprendizaje de sus estudiantes y aplicar los métodos más eficaces.

La existencia de unas emociones básicas comunes ayudaría a focalizar los estudios en direcciones más concretas, aunque de momento existen muchas discrepancias entre los autores respecto a ello. Siguiendo los planteamientos de Darwin, que más adelante adoptaron Tomkins, Ekman e Izard (en Chóliz, 2005, p. 7), existe una serie de emociones

básicas por las que el resto de emociones son resultado de las primeras. Para Izard, estas son el placer, el interés, la sorpresa, la tristeza, la ira, el asco, el miedo y el desprecio (*ibid.*). Jiménez Climent (2017, p. 31), por otro lado, menciona la cólera, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, el disgusto y la vergüenza como emociones básicas propuestas por Goleman, así como las propuestas por Ekman, el miedo, la cólera, la tristeza y la alegría.

Aunque esta teoría no está comúnmente aceptada, es interesante para el propósito de nuestro trabajo observar cómo el miedo es una emoción que todos estos autores consideran básica. Para Ekman, el miedo es universal y reconocible por todas las culturas (Goleman, en Jiménez Climent, 2017, p. 31). Así lo afirma Chóliz (2005, p. 9) al considerar que, a pesar de esta controversia,

lo cierto es que existen ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres humanos. Se trata de las emociones de alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco. Podemos defender incluso que se caracterizan por una serie de reacciones fisiológicas o motoras propias, así como por la facilitación de determinadas conductas que pueden llegar a ser adaptativas.

Con estos planteamientos y de ahora en adelante, nuestra labor se centrará en reflexionar acerca del miedo; más concretamente, acerca del miedo al ridículo. Así, trataremos de exponer el miedo como emoción y como variable afectiva con una clara incidencia en el aprendizaje de una LE.

## 2. El miedo como respuesta emocional

### 2.1. Ansiedad y miedo

Los autores que han estudiado los factores afectivos y la incidencia de las emociones positivas y negativas en el aprendizaje de una lengua extranjera, comúnmente se refieren al miedo en relación con la ansiedad, utilizando este último concepto como hiperónimo por ser más general, o incluso como sinónimo del miedo, por compartir ambos unas respuestas fisiológicas similares. Podemos decir que el miedo como tal es un concepto escasamente presente en los estudios sobre didáctica de las lenguas. La ansiedad, por otro lado, ha sido ampliamente estudiada y, como mencionamos en

apartados anteriores, destacada como una de las variables con más incidencia en el aprendizaje, de forma tanto negativa como positiva.

Así, encontramos numerosas referencias a la ansiedad, “asociada a sentimientos negativos tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión” (Arnold y Brown, 2000, p. 12). Por otro lado, algunos autores utilizan los conceptos “miedo” y “ansiedad” indistintamente, como es el caso de Horwitz (en Roncel, 2005, p. 16), quien, en su lucha por definir más precisamente la ansiedad, estableció los tipos de miedos que se dan en el contexto de una clase de idiomas.

Posteriormente, algunos estudios comienzan a distinguir entre ambos conceptos gracias, en gran medida, a las aportaciones de la psicología. Son ejemplo de ello autores como Rojas (2014, p. 26) o Chóliz (2005, p. 14), que indican que la diferencia entre el miedo y la ansiedad radica en lo que las genera. Mientras que el miedo sucede como reacción a algo específico, “real”, la ansiedad es una reacción ante algo que no podemos definir. Aunque en algunas investigaciones recientes sobre los factores afectivos en la didáctica de lenguas encontramos así planteada esta distinción (Rubio-Alcalá, 2015, p.48), lo cierto es que se hace de una manera anecdótica, puesto que el objeto de estudio continúa centrado en el concepto de ansiedad de manera global.

Esta confusión puede resultar comprensible si tenemos en cuenta las reacciones afectivas, fisiológicas y cognitivas que tanto el miedo como la ansiedad desencadenan. Ambas surgen como respuesta ante una situación que se presenta como un peligro, y tienen un carácter adaptativo y fundamental para la supervivencia (Gutiérrez, *et al.*, 2012, p. 86), sin embargo, presentan características específicas que las constituyen como objetos de estudio diferentes. Como nos indican Valiente, Sandín y Chorot (2002, p. 62), “el miedo y la ansiedad claramente se solapan en aspectos afectivos y fisiológicos (aprensión, temblor, sudoración, etc.); sin embargo, el miedo y la ansiedad son conceptualmente separables”.

Como vemos, tampoco en la psicología se diferencian con claridad miedo y ansiedad. Gutiérrez (*et al.*, 2012), parte de los estudios de Ollendik, para indicar que la diferencia está en la presencia o advenimiento del peligro. En sus palabras, “el miedo es una respuesta que se manifiesta cuando el peligro está presente; en cambio, la ansiedad es una respuesta de aprehensión hacia un evento futuro que no está presente en el momento” (p. 12). Por otro lado, para Bastida de Miguel (2018, p. 1-2) el miedo es una



respuesta emocional, mientras que la ansiedad es una respuesta fisiológica, aunque pueden aparecer ambas ante estímulos amenazantes.

Para poder entender y situar estos términos de una manera sencilla, utilizaremos la clasificación que hace José Antonio Marina (2014). Dada la confusión generalizada que atañe a estos términos, el autor propone el siguiente *mapa de la intranquilidad* (p. 24):



Como observamos en el mapa, Marina sitúa los conceptos por niveles desde una perspectiva pedagógica y psicológica. En un nivel general, cuando experimentamos una situación novedosa o a la que no estamos acostumbrados, salta en nosotros una alerta que activa nuestros recursos y nos invade una primera sensación de *intranquilidad*. Esta situación puede parecer agradable, como, por ejemplo, puede resultar el día de nuestro cumpleaños, lo que el autor llama *excitación*. Pero también puede ser desagradable, como la inquietud ante un examen para el que no nos hemos preparado bien. Esta inquietud desagradable es lo que llamamos *ansiedad*. De esta manera, la ansiedad es la reacción general ante una amenaza, que puede traducirse, según sepamos su causa o no, en *miedo* (con causa conocida) o *angustia* (sin causa conocida).

Bajo estas premisas, podemos llegar a una definición del miedo más precisa. Aunque para esta definición utilizaremos las aportaciones de la psicología, estas son necesarias para comprender la naturaleza del miedo y su funcionamiento, y poder desarrollarlo posteriormente hacia vertientes más relacionadas con la lingüística y la didáctica de lenguas. Así, el miedo es una emoción considerada básica e innata que nace como respuesta ante algo concreto que percibimos como una amenaza, un peligro, y que desencadena reacciones fisiológicas, cognoscitivas y conductuales con una finalidad adaptativa (Beltrán Martínez, 2014; Pulido y Herrera, 2015; Gutiérrez et al., 2012; Bastida de Miguel, 2018). Además, es necesario destacar su carácter específico, real y causal (Rojas, 2014; Chóliz, 2005; Marina, 2014).

Ahora bien, no todos los miedos son iguales ni presentan la misma intensidad o duración. Un miedo controlado es necesario porque nos avisa y nos protege frente a algún peligro, pero también es motivador porque moviliza nuestros recursos para encontrar una “salida”. En palabras de Bastida de Miguel (2018, p. 1),

la mayoría [de los miedos] serán pasajeros y no representarán ningún problema, irán apareciendo y desapareciendo en función de la edad y del desarrollo psiconeurológico. Estos miedos, a través del aprendizaje, resultarán muy útiles en muchas ocasiones pues les podrán ayudar a enfrentarse de forma adecuada y adaptativa a situaciones difíciles, complicadas, peligrosas o amenazantes que puedan surgir a lo largo de su vida y su función fundamental será protegerles de posibles daños generando emociones que formarán parte de su continua evolución y desarrollo.

Por otro lado, un miedo excesivo crea un bloqueo mental por el que los recursos quedan paralizados. Si estos miedos interfieren de manera intensa y continuada llegando a influir en las situaciones cotidianas, la emoción que se experimenta pasa de miedo a angustia, pudiendo considerarse *fobia* (Bastida de Miguel, 2018, p. 4).

Una distinción parecida fue la que establecieron Alpert y Harbert (1960) entre los conceptos de *ansiedad facilitadora* y *ansiedad debilitadora*, según los efectos positivos o negativos que esta tuviera, afirmando así que “en algunas circunstancias determinados grados de ansiedad pueden ayudar al sujeto a enfrentarse con la tarea” (en Roncel, 2008, p. 5).

Ejemplificaremos estas nociones recurriendo a uno de los miedos más frecuentes en el aprendizaje de una LE que, aunque veremos con detenimiento más adelante, nos ayuda a entender el funcionamiento de esta emoción en un contexto que, sino todos, la mayoría de nosotros conocemos y/o hemos experimentado. Se trata del miedo a hablar en la LE, especialmente con nativos. Situémonos en un aula de español como LE en la que el profesor realiza una pregunta a un alumno en la lengua meta, el español. Para el alumno que cree que no será capaz de dar una respuesta debido a su limitado dominio del español, la situación constituye automáticamente una amenaza para él por la que le invade la intranquilidad. Esta intranquilidad es desagradable, por lo que podemos decir que le genera ansiedad. A su vez, la ansiedad puede ser positiva (miedo controlado) o negativa (miedo incapacitante, angustia), y dependiendo de una u otra el alumno podrá afrontar la situación, con mayor o menor éxito, o rendirse a ella.

Teniendo en cuenta los aspectos hasta ahora mencionados, podemos decir que lo que está experimentando el alumno es miedo, debido a la concreción de su causa. Lo que percibimos y los demás perciben es ansiedad, pero si queremos realmente entender y ayudar al alumno, tendremos que preguntarnos las causas, por lo que, consecuentemente, estaremos hablando de miedo.

Ya conocemos la importancia del estudio de la ansiedad en el aprendizaje de una LE por su capacidad de influencia negativa en los alumnos durante este proceso. Así lo enfatizan Arnold y Brown al decir que “existen pocas disciplinas en el currículo, tal vez ninguna, que sean tan propensas a la ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas” (2000, p. 13), como demuestra el gran número de investigaciones realizadas con el propósito de entender, medir y reducir la ansiedad en la clase de idiomas, algunas de ellas ya mencionadas. Sin embargo, es necesario empezar a distinguir de manera más específica esta y otras variables que afectan en el aprendizaje de una LE, para poder plantearse sus causas y analizarlas multidisciplinariamente, de tal forma que precisemos en su identificación con el objetivo de ayudar adecuadamente a los alumnos.

Queda, por lo tanto, resaltada la necesidad de una distinción propia que se ha de tener en cuenta en el aula si queremos tratar las emociones negativas, a pesar de que los estudios realizados sobre la influencia negativa de factores afectivos en el aula hayan estado monopolizados por la ansiedad. Siguiendo el esquema de Marina (2014, p. 24), la ansiedad se presenta como la reacción general y perceptible que se desencadena frente a un peligro, mientras que otros factores como el miedo o la angustia quedan, por lo tanto, relegados a un segundo plano de estudio. Esto no se debe a que tengan una menor influencia en el aprendizaje de una LE, sino a que su estudio requiere de investigaciones más profundas que las primeras. En resumen, creemos que es necesario identificar el miedo como tal en el aula, y sus diferentes tipos, para saber exactamente a lo que nos estamos enfrentando y tener las técnicas adecuadas para hacerlo.

## 2.2. Clasificación de los miedos

Existen numerosas clasificaciones del miedo según diferentes criterios como la edad, el género, la intensidad, la frecuencia, etc., o las diferentes disciplinas que se han ocupado de él. Para el propósito de nuestro trabajo y siguiendo la línea de análisis utilizada hasta ahora, expondremos dos clasificaciones que tratan de distinguir los tipos de miedo más frecuentes. Estas clasificaciones parten, la primera, de la psicología, dado

el valor de sus aportaciones respecto al miedo, que constituyen la base de cualquier estudio posterior en relación con él. Sus estudios se centran en la medición de los miedos para establecer aquellos que son principales; es decir, determinar unos miedos básicos comunes que engloben todos los demás y con los que sea posible trabajar de manera empírica. La segunda clasificación se centrará en el ámbito académico, específicamente de la didáctica de lenguas, que, aunque también persigue el análisis y medición de los miedos, lo hace en cuanto a efectos en el aula. De esta manera, pretenden establecer los tipos de miedos específicos del aula de idiomas.

Gracias al primer *Inventario de miedos de la población infantojuvenil*, el FSSC (*Fear Survey Schedule for Children*) creado por Scherer y Nakamura en 1968, se hizo posible la evaluación de los miedos según su frecuencia y/o intensidad. A partir de aquí se realizaron diferentes versiones, destacando el Inventario de Miedos para Niños-Revisado (FSSC-R: *Revised Fear Survey Schedule for Children*), de Ollendick, y el Inventario de Miedos en Niños II (FSSC-II: *Fear Survey Schedule for Children II*), de Gullone y King (Ascencio et al., 2012, p. 197). Como afirman Pulido y Herrera (2015, p. 251), “las diferentes versiones de FSS (Inventario de Temores) son claramente los instrumentos más utilizados, fiables, precisos y objetivos para llevar a cabo la evaluación de los miedos”.

La razón por la que la medición de los miedos se centra en las etapas de la infancia y adolescencia se debe a que en estas etapas aparecen los principales miedos. Como ya hemos mencionado, muchos desaparecerán, pero otros se desarrollarán hasta la etapa adulta. Además, como explican Ascencio *et al.* (2012, p. 196), “la infancia y la adolescencia son las etapas en las que típicamente inician las fobias y otros trastornos de ansiedad”, miedos que se asocian con el desarrollo de otros trastornos en la edad adulta. En la siguiente tabla podemos ver una evolución de los miedos más frecuentes por edad, realizada por Méndez (2002; en Ascencio *et al.*, 2012, p. 197):

Edad (años)	Miedos
De 0 a 2	Pérdida brusca de la base de sustentación, ruidos fuertes, extraños, separación de los padres, heridas, animales, oscuridad.
De 3 a 5	Disminuyen: pérdida del soporte, extraños. Se mantienen: ruidos fuertes, separación, animales, oscuridad. Aumentan: daños físicos, personas disfrazadas.
De 6 a 8	Disminuyen: ruidos fuertes, personas disfrazadas. Se mantienen: separación, animales, oscuridad, daño físico. Aumentan: seres imaginarios (brujas, fantasmas, extra-terrestres, etc.) tormentas, soledad, escuela.
De 9 a 12	Disminuyen: separación, oscuridad, seres imaginarios, soledad. Se mantienen: animales, daño físico, tormentas. Aumentan: escuelas (exámenes, suspensos), aspecto físico, relaciones sociales, muerte.
De 13 a 18	Disminuyen: tormentas. Se mantienen: animales, daño físico. Aumentan: escuela, aspecto físico, relaciones sociales, muerte.

A través de estos inventarios podemos establecer la clasificación de los miedos a un nivel general, puesto que todos los inventarios evalúan los miedos más frecuentes desde cinco dimensiones principales. Estas son: el miedo a la muerte o al peligro, el miedo al fracaso y a la crítica, el miedo a lo desconocido, el miedo a animales o a pequeños animales y los miedos médicos (Valiente, Sandín y Chorot, 2002, p. 65; Ascencio *et al.*, 2012, p. 198; Gutiérrez, *et al.*, 2012, p. 87; Beltrán Martínez, 2014, p. 29-30; Pulido y Herrera, 2015, p. 253).

Por otro lado, centrándonos ahora en el contexto académico, los primeros autores en definir la ansiedad dentro del aprendizaje de una LE reclamaron la necesidad de un término específico. Así, a finales del siglo XX se popularizaron los términos “ansiedad lingüística” (Vieco, 2019, p. 7) y “ansiedad específica de la clase de idiomas”, este último establecido por Gardner y derivado de la *ansiedad específica*, proveniente de la psicología

(en Roncel, 2005, p. 14). Ambos términos pretendían expresar ese temor específico que sufre el estudiante al enfrentarse al idioma extranjero.

Otros autores como Krashen y, posteriormente, Horwitz llegaron a analizar tipos de miedos o ansiedad (debido a su confusión, en este caso como sinónimos, ya mencionada) específicos de una clase de idiomas (en Roncel, 2005, p. 16):

1. El miedo a la comunicación: relativo al miedo que produce el comunicarse con los demás.
2. El miedo a la evaluación: relacionado con el miedo al fracaso.
3. El miedo a la evaluación negativa: relacionado con el miedo a ser evaluado por los demás.

Una distinción similar fue la propuesta por Heron (en Arnold y Brown, 2000, p. 12-13), quien, con esta misma intención, distinguió entre tres tipos de ansiedad pertenecientes al concepto “ansiedad existencial”:

1. La ansiedad de aceptación: relacionada con el miedo a no ser aceptado por los demás.
2. La ansiedad de orientación: relacionada con el miedo a no comprender
3. La ansiedad de actuación, relacionado con el miedo a no saber aplicar lo aprendido.

Llegados a este punto, podemos finalmente situar el miedo al ridículo en un contexto adecuado. Como vemos, el miedo al ridículo está presente en la psicología como uno de los miedos principales, perteneciente al miedo a la crítica y al fracaso, así como enmarcado dentro de un contexto social. En el aprendizaje de una LE, encontramos el miedo al ridículo en los conceptos de “ansiedad de aceptación” o “miedo a la evaluación negativa”. Aunque los autores hayan desarrollado diferentes conceptos, la idea sobresaliente de todos ellos es la misma: la preocupación por la apariencia (en este caso, al hablar una segunda lengua) y su evaluación por los demás (la clase, el profesor o incluso uno mismo).

## **CAPÍTULO II: La presencia del miedo al ridículo en la enseñanza/aprendizaje de las LE**

### 1. La naturaleza del miedo al ridículo

Lo visto en el capítulo anterior nos permite afirmar que el miedo al ridículo guarda una estrecha relación con el aspecto, la percepción y las relaciones sociales. En términos psicológicos, estas cuestiones empiezan a preocupar al individuo entre los 9 y 12 años de edad, y se mantiene de manera intensa durante toda la etapa de la adolescencia. El motivo de que aparezca en esta edad y etapa madurativa se relaciona con el desarrollo de la imagen de uno mismo; es decir, es a esta edad cuando se comienza a tener conciencia de uno mismo. En palabras de Miras y Sancho (2017, p. 874), “el rasgo más importante en la personalidad de esta etapa es el desarrollo del “yo” (corporal, psicológico y social) y de la identidad personal”.

Para Bastida de Miguel (2018, p. 3), esto sucede entre los 12 y los 18 años, y con ello los miedos,

relacionados con la autoestima personal (capacidad intelectual, aspecto físico, temor al fracaso personal o escolar) y a las relaciones sociales (preocupación por el rechazo o reconocimiento por parte de sus iguales, compañeros de clase...), a las críticas... En esta etapa comienza el distanciamiento familiar y la necesidad de experimentar nuevos riesgos como una forma de autoafirmarse dentro del grupo de amigos, poco a poco irán dejando atrás las etapas infantiles y tomando protagonismo el grupo de pertenencia.

Por lo tanto, el miedo al ridículo es, en este sentido amplio, un miedo innato<sup>5</sup> que se experimenta cuando hay una exposición de nuestras habilidades o capacidades o, simplemente, de algunos aspectos de nuestra identidad personal, ante los demás. El miedo al ridículo está fundamentado en la percepción de uno mismo, y, a su vez, nuestra percepción está, en mayor o menor medida, influenciada por los demás, debido a la situación social que supone la propia exposición. Aunque este miedo pueda ser más intenso en la etapa de la adolescencia por ser la etapa madurativa en la que se desarrolla,

---

<sup>5</sup> Marina establece la distinción entre los miedos innatos, “provocados por desencadenantes no aprendidos” y fruto del desarrollo madurativo, y los miedos adquiridos, aquellos que se aprenden o se heredan (2014, p. 41-48).

si las experiencias traumáticas no se reducen, es posible que este miedo nunca desaparezca.

Siguiendo estas aclaraciones, nos encontramos dos conceptos importantes relacionados con el individuo y en los que tiene su origen el miedo al ridículo: la percepción de uno mismo, también denominado “self” o el “yo”<sup>6</sup>, y la identidad, unida al concepto de individualidad y pertenencia.

Dejando aparte estas complejas cuestiones psicológicas, utilizaremos el término “yo” para definir aquello que percibimos de nosotros mismos. El ser humano crea imágenes de sí mismo que intentan conceptualizar cómo es y, sobre esto, a qué puede aspirar. Estas se forjan por las creencias y las experiencias vividas, que van modelando la imagen que tenemos de nosotros, pero también por la cultura y la sociedad, que influyen directamente en la construcción del “yo”. Sin embargo, estas imágenes no dejan de ser percepciones y, como tal, no se corresponden completamente con la realidad. Diversas teorías a lo largo de la historia han intentado aclarar estas cuestiones, pero, dada la complejidad de estudio por la naturaleza ambigua y subjetiva del concepto, no existe una única respuesta.

Lo que sí parece clara es la importancia de estas imágenes que nos formamos de nosotros mismos en el desarrollo de nuestra identidad personal. La identidad de un individuo refleja los aspectos de sí mismo que le diferencian de los demás, que le hacen único, tanto físicos como psicológicos (Miras y Sancho, 2017, p. 874). Para ello, necesitamos establecer estas diferencias entre los demás y nosotros, lo que se consigue mediante la comparación, dando lugar a la identidad psicosocial. Esta identidad “contiene elementos de naturaleza cognitiva, como el observarse y juzgarse a sí mismo a la luz de cómo lo perciben los otros” (*ibid.*). Así mismo, se pone de manifiesto la necesidad de “los otros” para la configuración de nuestra propia identidad personal, lo que nos otorga, a su vez, una importante identidad social.

Como vemos, todos estos conceptos guardan una relación entre sí: la percepción de uno mismo (el yo) forma parte e influye en la construcción de la identidad personal (individual y social). Aunque su análisis profundo no forma parte de los propósitos de

---

<sup>6</sup> La diferencia entre el “self” y el “yo” ha sido ampliamente estudiada en la psicología y psiquiatría, debido a su frecuente confusión. Para ampliar la información sobre estos conceptos, se puede consultar el artículo de Rueda (2015).



este trabajo, es necesario tener en cuenta que, en la toma de conciencia del yo, perteneciente a la identidad, tienen su origen conflictos como el miedo al ridículo. Observamos, por lo tanto, que el miedo al ridículo es un miedo, un conflicto interno que perjudica la salud del individuo (y, como veremos a continuación, también el aprendizaje), y con un marcado carácter social.

### 1.1. El autoconcepto, la autoimagen y la autoestima

El reconocimiento y conciencia de la identidad personal, que engloba al yo, es lo que se denomina *autoconcepto*. Ligado a la *autoestima*, el término ha sido adoptado por la didáctica de lenguas como un factor fundamental en relación con el proceso de aprendizaje. Como ya hemos mencionado, las imágenes que nos formamos de nosotros mismos son percepciones, no son un reflejo exacto de la realidad, sino que constituyen evaluaciones de la propia valía de acuerdo con las experiencias internas y la relación con el mundo (Arnold y Brown, 2000, p. 16). Estas evaluaciones, sean negativas o positivas, determinan la autoestima. Tal y como concluye Rubio-Alcalá, “al fin y al cabo, si se analizan ambos términos, el autoconcepto alude a una entidad, dimensión o, en definitiva, concepto, mientras que la autoestima incluye la estimación, que es la medición o valoración, y como consecuencia la obtención de un resultado” (2015, p. 49). Por lo tanto, un autoconcepto positivo se traduce en una autoestima más elevada, y un autoconcepto negativo, corresponde a una autoestima más baja.

Los estudios en relación con el autoconcepto han intentado explicar las dimensiones que este comprende, así como su relación con la autoestima. Según Fontana (en Miras y Sancho, 2017, p. 874), el autoconcepto presenta tres dimensiones: “una dimensión cognitiva, que comprende los conocimientos que tenemos; una dimensión afectiva, que comprende nuestros sentimientos, y una dimensión conductual, que comprende nuestras acciones”.

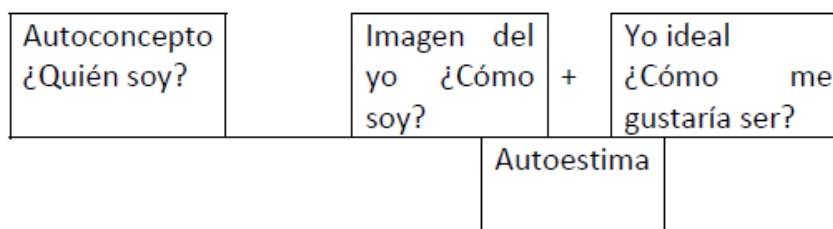
Estudios más específicos, como el realizado por Musitu, García y Gutiérrez en adolescentes, establecen varios tipos de autoconcepto (en Miras y Sancho, 2017, p. 874): el autoconcepto académico, entendido como la percepción de su valía como estudiante; el autoconcepto social, entendido como la percepción de su valía en las situaciones sociales; y el autoconcepto emocional, entendido como la percepción de su propio estado emocional y las respuestas que da en base al mismo. Según los autores, un autoconcepto

elevado en cualquiera de los niveles hará que el adolescente se enfrente mejor a las situaciones derivadas de este.

Por otro lado, Williams y Burden definieron el autoconcepto como “un término global que se refiere a la amalgama de todas las percepciones y concepciones que tenemos de nosotros mismos, y que producen nuestro sentimiento de identidad personal”. Para estos autores, el autoconcepto engloba otros componentes relacionados que lo enriquecen. Son la *autoimagen*, entendida como “la visión concreta que tenemos de nosotros mismos (cómo somos)”, la *autoeficacia*, que “incluye nuestras creencias respecto a las habilidades que poseemos en áreas precisas o en tareas concretas”, y la *autoestima*, que “engloba los sentimientos evaluativos asociados a nuestra autoimagen (si nos gusta o no lo que somos o creemos ser)” (en Jiménez Climent, 2017, p. 53).

Sin embargo, para otros autores, el autoconcepto y la autoestima forman una única realidad, dada su correlación, con múltiples niveles de actuación. Arnold y Brown, por su parte, otorgan el protagonismo a la autoestima destacándola como variable afectiva, aunque equivalente al autoconcepto. Para los autores, la autoestima presenta diferentes niveles según su especificidad, por los que existe una autoestima general o global, una autoestima situacional y una autoestima de tarea (2000, p. 17).

Aunque no siempre son entendidos de la misma forma, estos estudios hacen visible la correlación entre el autoconcepto y la autoestima como conceptos diferentes, pero partícipes del mismo proceso: la percepción de uno mismo. Como explica Schumann (en Rubio-Alcalá, 2015, p. 47), “ambos procesos son difícilmente separables y funcionan de un modo interrelacionado e interdependiente”. Así, las valoraciones que se hacen de uno mismo en cualquier tipo de situación, modifican la autoestima, y, a su vez, influyen en el autoconcepto, lo que crea esta equivalencia entre ambos términos. Para ejemplificarlo mejor, se muestra a continuación el “cuadro explicativo del autoconcepto” de León Moruno (en Miras y Sancho, 2017, p. 874):



Fijándonos en este cuadro, vemos que el autoconcepto se define como la conciencia de uno mismo (¿Quién soy?), mientras que, por otro lado, la imagen del yo hace referencia a la percepción de uno mismo (¿Cómo soy?). Creemos conveniente introducir aquí el concepto de autoimagen mencionado por Williams y Burden, para distinguir de una manera terminológica esta percepción subjetiva del yo, distinta de la conciencia de uno mismo, es decir, del autoconcepto. Ahora bien, León Moruno nos muestra en este cuadro otro elemento que tiene lugar en la evaluación de nuestro yo, así como en la construcción del autoconcepto: el yo ideal. Derivado de los planteamientos de Rogers de la corriente humanista sobre el *self*, para este autor, el individuo tiene una concepción real de sí mismo (*self* real) y una concepción de lo que quiere llegar a ser (*self* ideal), ambas constantemente influenciadas por las experiencias externas (Seoane, 2005, p. 56). Esta aspiración última del yo, nuestra imagen ideal (¿Cómo me gustaría ser?), es lo que León Moruno identifica como “yo ideal”. La valoración de la autoimagen en relación con la imagen ideal es lo que entendemos por autoestima.

Todo ello parte del autoconcepto y conforma, a su vez, el propio autoconcepto. Es por esto que el autoconcepto y la autoestima no son exactamente equivalentes, sino que comparten una estrecha relación de retroalimentación. Una autoestima positiva, derivada de una valoración positiva de la autoimagen en relación con la imagen ideal, resultará en un autoconcepto mejor, que a su vez reforzará la propia percepción. Sin embargo, la distancia entre la autoimagen o la imagen real, y la imagen ideal es lo que Rogers llamará *incongruencia*, que amenazará la autoestima y que supondrá el origen de muchos conflictos psicológicos, como el miedo al ridículo.

## 1.2. La dependencia del juicio de los demás

Llegar a entender cómo se construye el autoconcepto es una tarea muy compleja. Como hemos visto, los diferentes autores no están de acuerdo en las dimensiones que lo conforman ni en los elementos que comprende. Sin embargo, por nuestra condición social, es bien sabido que nuestra relación con el mundo y con los demás condiciona e influye continuamente en nuestra propia percepción. Como afirma Jiménez Climent, “el autoconcepto no lo creamos solos, sino que está en parte determinado por las relaciones que establecemos con los demás” (2017, p. 54). Autores como Mead o Cooley ya contemplaron esta dependencia social en sus teorías sobre el *self*, que posteriormente serían replanteadas hacia vertientes interaccionistas desarrolladas por autores como

Tajfel, en su teoría de la identidad social, o Goffman, en su teoría de la acción social (Seoane, 2005, p. 51).

Para Tajfel, la identidad social es “aquella parte del autoconcepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (en Miras y Sancho, 2017, p. 889). Cuando se pertenece a un grupo, se comparten los valores, actitudes, creencias, etc. del mismo, por los que se adquiere un sentimiento de pertenencia. Por lo tanto, los grupos a los que pertenecemos, y las diferencias con aquellos a los que no pertenecemos, influyen directamente en la definición de nuestra identidad; es decir, la pertenencia, la identidad social, es necesaria para el desarrollo de la identidad individual.

La protección de nuestra identidad grupal lleva a la creación de un yo social, es decir, una manera de mostrarnos ante los demás para conseguir la aceptación y, con ella, la pertenencia a un grupo. Según la teoría de la acción social de Goffman, “en las diferentes situaciones de interacción todo individuo se presenta a sí mismo, a través de sus acciones, que por ello son siempre comunicativas” (en Herrera y Soriano, 2004, p. 62). El ser social intenta mostrar lo más positivo de sí mismo a los demás, y para ello se esfuerza por “gestionar y controlar lo más posible —mediante sus acciones y comportamientos— la «impresión» que los otros recaban de él” (Herrera y Soriano, 2004, p. 63). Esta imagen tiene que ser, al mismo tiempo, creíble para los demás y ventajosa para uno mismo, por lo que podemos decir que la creación de esta identidad es una estrategia social.

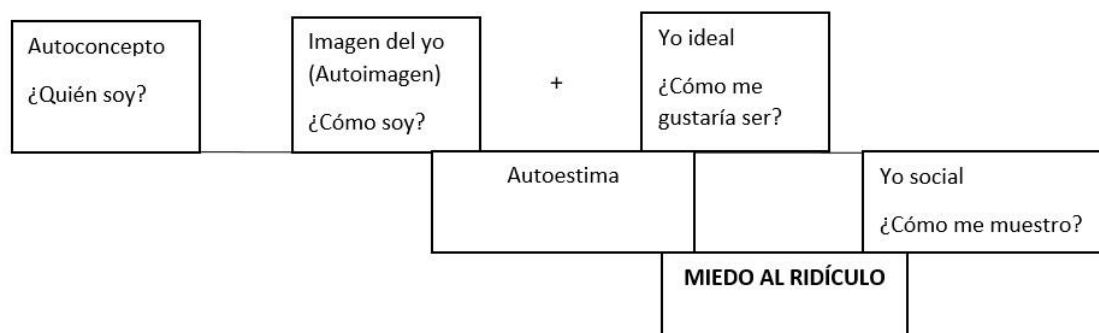
Esta estrategia es social en cuanto su objetivo es la aceptación, puesto que creamos esta “fachada personal” que expresa, según Goffman, “valores y jerarquías socialmente aceptadas”. Esto es, la sociedad tiene unos cánones de comportamiento, algunos fijos como tener un buen trabajo o un buen sueldo o ciertas habilidades, y otros temporales dependientes de lo que hace la mayoría, que buscamos imitar para ser aceptados (*ibid.*) La aceptación conlleva la pertenencia a un grupo y, con ella, también una identidad social, que fortalece la identidad individual.

Cuando nuestras capacidades se ponen en duda delante de los demás y no somos capaces de proteger nuestro yo social, (por lo tanto, estamos mostrando nuestro yo más real), nos invade la vergüenza, una emoción muy relacionada con el miedo al ridículo y la identidad. En palabras de Marina, “la vergüenza deriva de la necesidad de proteger

nuestro yo social, es decir, la imagen que damos a los demás, mediante la que pretendemos alcanzar reconocimiento y aceptación” (en Fernández de Quero, 2008, p. 4). Según el autor, esta es una emoción *a priori* que nos impide tomar decisiones, nos lleva a la pasividad, y que nace de la preocupación por la imagen que damos a los demás, derivada de la imagen negativa que tenemos de nosotros mismos.

Por lo tanto, el yo social forma una parte indispensable del autoconcepto. Al igual que este se va formando por las experiencias internas, también lo hace por las externas, en las que se incluye la relación con el mundo y con los demás, es decir, la interacción. La autoestima se verá, entonces, influenciada no solo por la valoración de la propia percepción en base a estas experiencias, sino también por las valoraciones que los demás realicen.

Sobre estas premisas, tomamos el cuadro de León Moruno (en Miras y Sancho, 2017, p. 874), comentado en el apartado anterior, como punto de partida para mostrar el miedo al ridículo en relación con los conceptos tratados hasta ahora:



En este esquema pretendemos dar cabida a la identidad social del individuo (yo social), así como situar el lugar del miedo al ridículo en relación con el autoconcepto y sus componentes, basándonos en la bibliografía revisada hasta ahora. Como hemos explicado anteriormente, aunque el yo social pertenece a un nivel más externo del individuo, tiene una gran influencia a nivel interno. Tanto es así, que, además de determinar el autoconcepto, es capaz de modificar la autoestima positiva o negativamente a través de las experiencias externas. La manera en la que nos mostramos y las valoraciones que extraemos de nuestras interacciones con los demás repercuten en nuestra autoestima, así como lo hacen las percepciones sobre nosotros mismos. El miedo al

ridículo tiene cabida en cuanto el juicio de los demás afecta negativamente a la autoestima.

En definitiva, aunque no podemos evitar que las experiencias, tanto internas como externas, nos afecten; sí podemos trabajar para conseguir una autoestima más fuerte, resultado de una valoración más positiva y real de nosotros mismos, y menos vulnerable al juicio de los demás. Este es el camino por el que tanto la psicología como la didáctica de las lenguas apuestan, en el que es posible construir un autoconcepto más sano de nosotros mismos, que, como indica Soler-Espiauba, nos ayude a alcanzar nuestro potencial y liberarnos de las emociones negativas como el miedo al ridículo (2009, p. 825).

## 2. El miedo al ridículo en el aprendizaje de una lengua extranjera

Las metodologías de enseñanza de una LE apuestan cada vez más por el carácter social de la lengua, lo que se traduce en una enseñanza comunicativa en la que los alumnos tienen que interactuar para usar la lengua. Sin entrar en matices, son enseñanzas orientadas a la oralidad. Así lo aclara Soler-Espiauba: “desde los años ochenta, la didáctica de lenguas extranjeras ha evolucionado fuertemente hacia los métodos comunicativos, es decir, que la destreza de expresión oral está fuertemente potenciada” (2009, p. 822).

Estas tendencias favorecen la aparición del miedo al ridículo, así como otros conflictos emocionales relacionados con el temor, la ansiedad y la vergüenza. Esto ocurre debido a que se expone al alumno a más interacciones públicas en las que tendrá que poner a prueba y demostrar sus capacidades. En palabras de Arnold y Brown, “con la aparición de métodos que se centran en la comunicación, sobre todo en una comunicación que abarca más aspectos personales como, por ejemplo, los sentimientos, crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad” (2000, p. 13).

Además, es necesario tener en cuenta que la lengua, dada su fuerte naturaleza social, forma parte de la identidad social y cultural de los individuos. Utilizamos el lenguaje para interactuar con los demás y, a través de este, expresamos nuestra identidad (Mercer, 2011; Jiménez Climent, 2017). En el aprendizaje de una LE, al mismo tiempo

que se revelan ciertos aspectos de la identidad del alumno, también se aprenden unas conductas distintas, no solo lingüísticas, sino también sociales y culturales a través de la expresión e interacción con los demás en la lengua meta; una lengua que conlleva su propia identidad cultural. Es por ello por lo que el aprendizaje de una LE implica al yo de una manera especial, en todas sus dimensiones (individual, social, cultural...), que no ocurre en otras materias de estudio (Mercer, 2011, p. 58).

Por lo tanto, la enseñanza/aprendizaje de una LE afecta de forma directa a la identidad del ser humano, tanto individual como socialmente, puesto que el alumno necesitará interactuar, mostrarse, darse a conocer y desarrollar su individualidad con unas herramientas lingüísticas limitadas, que determinarán su expresión. Como explican Arnold y Brown, “el intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad”. Y especialmente, dado el carácter personal de esta disciplina, aparecerán con facilidad emociones positivas y negativas que influirán en el aprendizaje, puesto que “la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades puede facilitar nuestro aprendizaje u obstaculizarlo” (2000, p. 12-13).

Sin embargo, los estudios sobre didáctica de las lenguas han mencionado escasamente el concepto del miedo al ridículo como tal. Únicamente encontramos vagas menciones hacia lo perjudicial que es esta emoción en el aprendizaje de idiomas, aunque siempre en relación con la ansiedad y no como una realidad distinta. Por otro lado, sí hemos encontrado similitudes con el autoconcepto y, sobre todo, con la autoestima, que, como ya hemos visto, están muy relacionados. Mientras que todos tenemos un autoconcepto y una autoestima, sean más o menos positivos, no todos sufrimos el miedo al ridículo durante el aprendizaje y/o ejercicio de una LE. Para ello tiene que darse una serie de características situacionales y personales, que hace que este sea un concepto más difícil de medir.

Además del autoconcepto y la autoestima, encontramos en los estudios de didáctica de las lenguas otros conceptos relacionados con el miedo al ridículo que hacen referencia a la dificultad que puede suponer la interacción en una LE, relacionados, pero con causas diferentes, algunas de ellas poco especificadas. Estos son la inhibición, las creencias, la aprehensión comunicativa y el miedo a la evaluación negativa. No se ha comprobado que estos conceptos incluyan o puedan referirse al miedo al ridículo, pero

han sido tratados por algunos autores como variables independientes, pudiendo semejarse al miedo al ridículo en cuanto a características y efectos en el aula, por lo que creemos interesante que se mencionen aquí.

El aprendizaje de un LE implica siempre el riesgo de cometer errores, pero este riesgo no se puede evitar, por lo que es necesario aprender a afrontarlo y a arriesgarse. Sin embargo, con el desarrollo de la identidad, el alumno tiende a proteger su yo, lo que le hace más reticente a arriesgarse y a cometer errores, ya que estas acciones lo ponen en peligro (Arnold y Brown, 2000, p. 14). Es aquí donde se produce lo que Arnold y Brown denominan *inhibición*, y que relacionan con la permeabilidad del ego. El ego (la identidad) de un individuo está ligado a la lengua y cultura maternas. El aprendizaje de una lengua diferente a la materna hará tambalear las barreras del ego, por lo que alumnos con una baja permeabilidad del ego tenderán a rechazar el aprendizaje de la LE. Por otro lado, una alta permeabilidad comprende aceptar los cambios de la propia identidad que supone el aprendizaje de una LE, así como adaptarse a las situaciones inesperadas desarrollando la tolerancia a la ambigüedad (Vila, 2009, p. 25).

Aunque parte de un conflicto originado en la toma de conciencia de uno mismo, la inhibición tiene su foco en la identidad individual y en los cambios que esta puede sufrir en el proceso de aprendizaje de una LE, debido a la implicación personal que exige esta disciplina ya comentada anteriormente. Aunque comparten ciertos puntos, miedo al ridículo e inhibición presentan situaciones de origen diferentes y, por lo tanto, requieren tratamientos diferentes. La inhibición no implica necesariamente situaciones sociales que desencadenen ansiedad, mientras que el miedo al ridículo, sí.

Del mismo modo, Arnold (2006a, p. 16) establece como variable afectiva las *creencias*, para centrarse especialmente en las creencias sobre uno mismo. Estas son entendidas como pensamientos limitadores, negativos, que alejan al estudiante de las situaciones reales para convencerse de que no son capaces de realizar ciertas actividades relacionadas con la lengua, o de poder aprender el idioma en general. Esta variable también comparte aspectos comunes con el miedo al ridículo en cuanto a que las creencias negativas afectan al autoconcepto y a la autoestima del aprendiente. Sin embargo, creemos que es un concepto demasiado vago y general, que dificulta la profundización en su estudio.



Por otro lado, encontramos varias referencias a la *aprensión comunicativa* (*communication apprehension*) y el *miedo a la evaluación negativa* (*fear of negative evaluation*) que parten de la ansiedad como variable analizada por Krashen en su teoría del filtro afectivo. Horwitz (en Roncel, 2005, p. 16) también lo menciona. Así, la ansiedad presenta varias formas de actuación, según la situación de aprendizaje. En primer lugar, la aprensión comunicativa es el miedo real o anticipado a la interacción con los demás en la lengua meta, comúnmente asociado a la introversión y a la timidez. Aunque el alumno quiera participar, la situación lo inhibe (Du, 2009, 163; Pizarro y Josephy, 2011, p. 213). En segundo lugar, el miedo a la evaluación negativa se define como la preocupación por las opiniones de los demás que hacen que los alumnos eviten situaciones en las que se exponen a una evaluación negativa (Du, 2009, 163; Pizarro y Josephy, 2011, p. 215).

De entre todos los conceptos mencionados, es posible que el miedo a la evaluación negativa sea el más cercano al miedo al ridículo en cuanto a origen y efectos en el aula. Así mismo, todos los conceptos mencionados guardan una u otra relación entre sí. El miedo a la evaluación negativa, que podríamos comparar *a priori* con el miedo al ridículo, parte de la arraigada creencia de que los demás tendrán una opinión negativa de él, aunque en muchas ocasiones no sea así. Esto provoca inhibición en el alumno y es un miedo frecuente en alumnos con una baja autoestima, normalmente relacionada con la timidez, la inseguridad o la introversión. Por ello, es interesante que las variables afectivas se estudien de manera interrelacionada y no únicamente de manera aislada, como es más común. Nos unimos así a la propuesta de Roncel (2008, p. 2), quien defiende un estudio relacionado de las variables para profundizar en su naturaleza y efectos:

el tratamiento diferenciado que realizan los autores de los múltiples factores individuales relacionados con la personalidad del estudiante no permite abordar la verdadera naturaleza de los mismos. Sea por razones conceptuales o metodológicas, lo más frecuente es que las investigaciones aborden el estudio de los diferentes fenómenos de forma aislada, con lo cual se prescinde del componente verdaderamente relacional de las variables en cuestión.

A raíz de estos ejemplos, observamos una vez más que la ansiedad es la protagonista en cuanto a dificultades afectivas y de comunicación se refiere. El término ansiedad es utilizado por los autores de manera global, para designar actitudes referentes al bloqueo, a la inhibición o al miedo ante cualquier ejercicio de la LE, desde la participación en clase hasta ser corregido, con el objetivo de explicar la pasividad con la que los alumnos reaccionan durante el aprendizaje (Rubio-Alcalá, 2015, p. 53). De este

término se han derivado otros ya mencionados en este trabajo como aprensión comunicativa, ansiedad lingüística o miedo a la evaluación negativa, para intentar concretar las situaciones en las que se produce esta respuesta emocional.

Aunque el miedo al ridículo no tenga un espacio visible como tal en los trabajos de didáctica de las lenguas, dada la relación tan estrecha con los conceptos mencionados y con las bases que hemos asentado durante esta investigación, podemos situarlo de igual manera como fruto de la imagen negativa del hablante de lenguas en un contexto de interacción social. Así mismo, defendemos un tratamiento más preciso de otras variables afectivas aún no contempladas, o no especificadas, por los estudiosos, como es el caso de nuestro objeto de estudio. Esto, aunque supone un gran esfuerzo debido a la variedad de frentes a los que ya se dedica el profesor de lenguas, no pretende ser una complejidad añadida, sino una ayuda para comprender mejor a nuestros alumnos (Arnold, en Roncel, 2008, p. 10).

Si bien es cierto que la afectividad en el aprendizaje de una LE, así como la comprensión del alumno de manera holística, son relativamente novedosas, para poder defender una educación fundamentada en el aprendizaje emocional y prosperar en estas teorías es necesario comenzar a concretar ciertos aspectos relativos a la afectividad de los alumnos y que tienen una incidencia real en el aula. Desafortunadamente, por ahora debemos conformarnos con las propuestas derivadas del estudio de la ansiedad que, aunque carecen de la especificidad necesaria, sin duda son una ayuda para profesores y alumnos interesados en la enseñanza/aprendizaje de una LE.

Bajo la ansiedad, encontramos claves que podrán ayudarnos a abordar problemáticas relacionadas, como el miedo al ridículo, la aprensión comunicativa, la inhibición, etc. A rasgos generales, nos parece muy adecuado potenciar las emociones positivas que surgen en los estudiantes respecto a la clase y a su aprendizaje, como medida para frenar el avance de emociones negativas, es decir, para contrarrestar estas últimas. Tal y como nos recomiendan Arnold y Brown (2000, p. 4-5), como profesores muchas veces nos obcecamos en frenar las potencias negativas que aparecen en los alumnos (miedo, ansiedad, frustración...) cuando en realidad sería más eficaz centrar nuestros esfuerzos en potenciar las positivas (autoestima, empatía...). De esta manera, no es necesario establecer un “plan de ataque” específico contra cada emoción negativa, sino fomentar la presencia de las positivas, proceso que resultará más natural y asequible.

Como ya hemos comentado, nos centraremos, por lo tanto, en fomentar la autoestima y, con ella, mejorar el autoconcepto de los alumnos, ya que “una mayor ansiedad lleva consigo un bajo autoconcepto. Y a la inversa: los alumnos con mayor seguridad en sus capacidades sufren menos ansiedad” (Roncel, 2008, p. 9). Según estas palabras, mientras que la ansiedad limita o impide el aprendizaje, la autoestima lo favorece (Arnold, 2006). Todo ello parte de una enseñanza centrada en el alumno, que tiene en cuenta la afectividad del alumno como parte integradora de su aprendizaje. Así, el desarrollo de la autoestima reforzará su imagen como aprendiente de lenguas capaz de enfrentarse a su propio proceso de aprendizaje, asumiendo las dificultades sin desmoralizarse. Como afirman Arnold y Brown, “el alumno tiene que saber que, aunque puede que su respuesta no valga, él sí vale” (en Soler-Espiauba, 2009, p. 824).

## **CAPÍTULO III: Propuestas para contrarrestar el miedo al ridículo: reducir la ansiedad y aumentar la autoestima durante el aprendizaje de las LE**

A continuación, se pretende desglosar algunas aportaciones relevantes habidas en el ámbito de la lingüística aplicada para trabajar las emociones en el aula de idiomas. Especialmente, se proponen estrategias para reducir la ansiedad, que al mismo tiempo trabajan la autoestima del estudiante, de tal manera que el profesor pueda aprovechar la afectividad inherente a los alumnos en beneficio del aprendizaje. Para ello, partimos de la figura del alumno como centro del proceso y de la comprensión del alumno como un todo, que involucra la mente, pero también el corazón (Goleman, en Arnold y Brown, 2000, p. 6).

Aunque todos los aspectos que tienen lugar en el aula tienen su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, Horwitz, Horwitz y Cope distinguieron dos aspectos clave para reducir la ansiedad en la clase de idiomas: “el contexto de aprendizaje” y que los alumnos puedan “hacer frente” a la ansiedad (en Arnold y Julián de Vega, 2015, p. 66). Es decir, cualquier profesor, de manera indirecta a través de unas estrategias, pautas, una metodología con actividades adecuadas, etc. puede decidir qué ambiente quiere fomentar en el aula (Rubio-Alcalá, 2015, p. 54). Además, debe proporcionar el apoyo y las herramientas adecuadas a sus alumnos (valores y estrategias) para que reconozcan su ansiedad en las situaciones de aprendizaje y consigan superarla. No obstante, esta es una tarea compleja que puede implicar muchos factores, desde la actitud del docente hasta las actividades que se proponen, que, además, requieren entre sí cierta armonía.

Para ordenar las propuestas, seguiremos la clasificación de los principales factores que influyen en la ansiedad del aprendiente en el aula, establecida por Young (1991), una de las autoras más reconocidas por sus estudios sobre la ansiedad. Young propone una serie de estrategias en torno a los siguientes factores: la ansiedad personal e interpersonal, las creencias del aprendiente sobre el aprendizaje de la lengua, las creencias del profesor sobre la enseñanza de la lengua, las interacciones entre el profesor y los aprendientes, los procedimientos de aula y la evaluación. Por motivos de extensión, resumiremos estos seis factores en cuatro grandes bloques de interés general para esta investigación: el papel del

docente, el papel del aprendiente, la interacción en el aula, y la metodología y procedimientos de aula.

### 1. Papel del docente

Para poder integrar los ideales afectivos en la clase de idiomas, es necesario, en primer lugar, entender lo que supone la afectividad y desear mejorar la competencia emocional de los alumnos, confiando en que, mediante el trabajo de las emociones, es posible que los alumnos mejoren su aprendizaje y sean los protagonistas del mismo. Este es un proceso en el que el profesor tiene un papel fundamental. Aunque el alumno debe ser el centro del aprendizaje, quien toma las decisiones respecto a qué y, sobre todo, de qué manera enseñar es el profesor.

Para ilustrar la influencia de la afectividad en la práctica docente, puede valer el modelo de docente de Underhill (en Vieco, 2019, p. 5). Este establece tres tipos de docente: el *lector*, aquel que conoce la lengua, el *profesor*, aquel que conoce la lengua y hace uso de diferentes metodologías y técnicas, y el *facilitador*, aquel que reúne las características anteriores y, además, se interesa por las características individuales de los alumnos, así como de su relación en el aula y el clima que esta genera; es decir, presta atención a la afectividad.

Como vemos, la integración de la afectividad en la didáctica de las lenguas, ha traído consigo una nueva forma de entender al profesor de idiomas y, con ello, nuevas responsabilidades a las que deberá enfrentarse. De esta manera, el profesor ya no puede conformarse solamente con *saber* (conocimientos lingüísticos y metalingüísticos) y *hacer* (dominio de técnicas y metodologías). El profesor de idiomas tiene que *ser*; es decir, tiene que trabajar en el desarrollo de su propia competencia emocional, de tal manera que pueda ayudar al desarrollo de sus alumnos de forma eficaz. Así, “a la vez que llegan a conocerse mejor, también pueden comprender mejor a sus alumnos y orientarlos hacia un aprendizaje y un crecimiento más significativos” (Arnold y Brown, 2000, p. 7).

Así mismo, conseguir que el docente sea un facilitador en el proceso de aprendizaje de sus alumnos no es algo que dependa únicamente del esfuerzo del docente. Los alumnos también necesitan comprender y adaptarse al cambio, que supone más responsabilidad y autonomía por su parte. Heron (en Arnold y Brown, 2000, p. 27) propone tres modalidades para adecuar el nivel de responsabilidad que se le da a los

alumnos, de tal manera que estos acepten el cambio progresivamente. En una primera fase, el facilitador adopta una *modalidad jerárquica* en la que él toma las decisiones, para, posteriormente, optar por una *modalidad cooperativa* en la que las decisiones son compartidas con la clase al mismo tiempo que guía a los alumnos en su criterio. Por último, el facilitador reduce su intervención en una *modalidad autónoma* para que los alumnos puedan tomar las riendas de su aprendizaje. Todo eso sin desentenderse de sus tareas como docente.

El docente puede decidir cuál de las modalidades es más adecuada según las necesidades de los alumnos, ya que una modalidad podría favorecer el aprendizaje de algunos alumnos, pero perjudicar el de otros. Lo que no es aceptable, y aún menos si nuestro objetivo es atender la afectividad de los alumnos y reducir la ansiedad, es que el profesor se instale en una de las modalidades sin tener en cuenta las reacciones emocionales de los alumnos, que repercuten en su aprendizaje. En este punto resulta fundamental la actitud del profesor. Los estudios comentados por Bertoglia (2005, p. 16) demuestran que una actitud rígida e inflexible por parte del profesor, derivada de su posición jerárquica en el aula, fomenta la ansiedad en los alumnos. Aunque conseguir autoridad en el aula es positivo, la clave está en la manera en la que se pretende conseguir, ya que “la autoridad nace del reconocimiento que los alumnos atribuyen al profesor y no como algo impuesto a partir de la ubicación social que el docente tiene en el grupo-curso” (*ibid.*). En esta línea, Ewald (en Vieco, 2019, p. 13) defiende que el docente debe ser un apoyo para los alumnos y “nunca debe adoptar un papel autoritario”.

La elección del papel que queremos adoptar como docentes dependerá en gran medida de nuestros estudiantes, siguiendo el enfoque que promovemos en este trabajo. Por lo tanto, en palabras de Rubio-Alcalá, “[e]l punto de partida consiste en conocer mejor a nuestros alumnos y reflexionar sobre nuestra práctica docente” (2015, p. 50). Para este autor es necesario, en primer lugar, conocer bien a los alumnos, lo que implica saber cuáles son sus experiencias y conocimientos previos respecto al idioma en cuestión, así como su nivel de competencia respecto al resto de sus compañeros, su personalidad (introversión/extraversión) y sus estilos de aprendizaje, de tal manera que adecuemos la enseñanza a su capacidad de aprendizaje.

Por otro lado, el aprendizaje de una LE es un proceso, por lo que es habitual que los aprendientes experimenten cambios cognitivos y afectivos según vayan avanzando en

su aprendizaje y desarrollando habilidades y competencias. Es por esto por lo que el docente necesita ser reflexivo respecto a los elementos que envuelve la enseñanza/aprendizaje, incluyendo su propio desempeño como docente. Necesita ser reflexivo para poder realizar los cambios necesarios siempre en favor de los alumnos. Toscano-Fuentes y Fernández-Corbacho (2015, p. 8) defienden la importancia de esta reflexión y exigen la necesidad de herramientas que fomenten la docencia reflexiva. Ejemplos de estas herramientas son la propuesta de Alarcón, basada en la reflexión a través de la observación, gracias a la evaluación formativa, y el “Portafolio Reflexivo del Profesor”, de Pujolà y González.

## 2. Papel del aprendiente

Una de las enseñanzas fundamentales que promueve el enfoque comunicativo actual es la visión del alumno, no como una hoja en blanco, sino como un usuario de la lengua cuyos conocimientos previos y características generales deben ser orientadas hacia el adecuado aprendizaje de la lengua. La visión del alumno, su comprensión y su estudio son fundamentales, ya que, como sabemos, este constituye el eje de la enseñanza/aprendizaje actual.

Ya que el alumno no parte “de cero”, lo normal es que sus *a priori* acerca de la lengua meta sean variados, así como su concepto de sí mismo como aprendiente de lenguas. Si estos supuestos son negativos durante el aprendizaje de la lengua (por diferentes motivos como la permeabilidad del ego, experiencias negativas anteriores, etc.), las situaciones de aprendizaje pueden provocar ansiedad en el alumno. El objetivo aquí es reconducir los prejuicios negativos o pesimistas sobre la lengua y sobre la imagen de sí mismo como aprendiente de esa lengua hacia imágenes más realistas de los mismos.

Los estudios de Foss y Reitzel (en Young, 1991, p. 430) ponen de manifiesto que el reconocimiento de esta negatividad por parte de los alumnos los acerca a una imagen más realista de sí mismos y de la lengua; de este modo, el hecho de que sean conscientes de que la ansiedad que están experimentando es irracional les ayudará a enfrentarse a ella. Para ello, los autores recomiendan una serie de propuestas que pueden utilizar dentro y fuera del aula y que los ayudará a crear imágenes más realistas:

- Verbalizar sus emociones para saber que no están solos.

- Utilizar un gráfico de la ansiedad para discernir los momentos de mayor ansiedad respecto a aquellos que no la producen, aunque se trate de una misma tarea.
- Escribir en un diario su experiencia como aprendientes de una LE, que los ayude a proyectar su ansiedad y verla de manera realista.

Crookall y Oxford (en Young, 1991, p. 431), por otro lado, proponen varios juegos de simulación en los que, utilizando un contexto ficticio como la escritura de una carta a un personaje inventado, los alumnos reflejan sus dificultades y ansiedades respecto al aprendizaje de la lengua, las comparten con sus compañeros y obtienen respuestas que también son comentadas en la clase. Este es un ejercicio lúdico muy positivo para que los alumnos reflexionen sobre sus propias ansiedades.

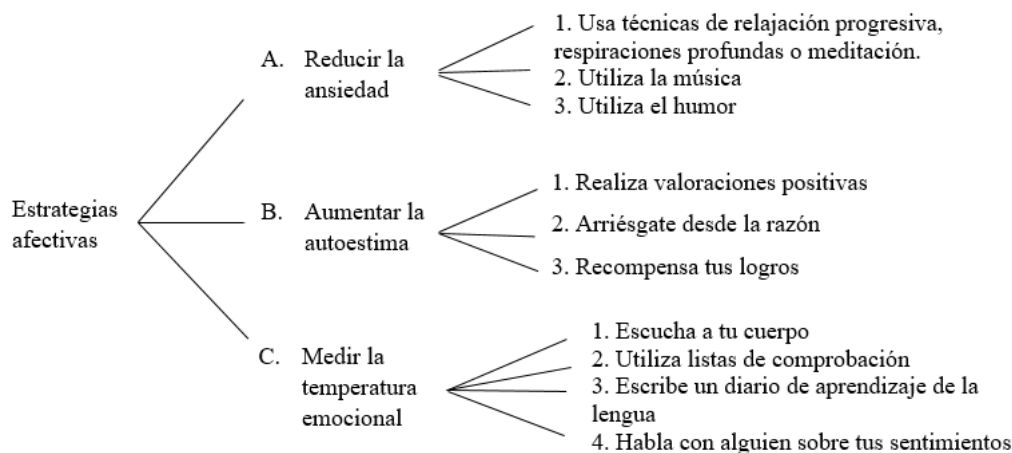
En estas y otras propuestas, vemos que la mayoría de autores coinciden en dos estrategias principales que pueden resultar muy útiles para producir el cambio de perspectiva en los alumnos, en a sus creencias y sentimientos, respecto a la lengua y su aprendizaje. Estos son la verbalización y la imaginación. Así lo demuestran los trabajos de Ewald (en Vieco, 2019, p. 13), quien, al igual que Foss y Reitzel, afirma que la mejor manera para reducir la ansiedad en los aprendientes es que estos la reconozcan, reflexionen sobre ella y la afronten “con actividades en las que abiertamente se discuta la ansiedad” (*ibid.*) Con estos esfuerzos, los alumnos trabajan no solo su ansiedad, sino también su autoconcepto y autoestima.

Así también lo indica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* en los “procedimientos de aprendizaje”, concretamente en los subapartados 1.3.1 y 1.3.2., que proponen estrategias para que los alumnos puedan trabajar la ansiedad y el autoconcepto. Entre ellas, encontramos la visualización, la verbalización de las emociones, el énfasis en los aspectos positivos, los diálogos internos o la petición de ayuda, entre otros. Una distinción de estrategias parecida es la que realiza Oxford (1990, p. 141) en su “diagrama de las estrategias afectivas”<sup>7</sup>, donde encontramos estrategias para que los alumnos reduzcan la ansiedad, aumenten su autoestima y sean capaces de medir su “temperatura emocional”, tal y como vemos a continuación:

---

<sup>7</sup> “Diagram of affective strategies” (Traducción propia).





Respecto al uso de la imaginación, una estrategia que pueden utilizar los alumnos para reducir la ansiedad en la interacción oral y que ha sido aplicada con éxito en diferentes proyectos de didáctica de lenguas, es el ejercicio de visualización. Brown (en Arnold, 2005a, p. 17) propone que los alumnos se visualicen a sí mismos hablando con fluidez en la lengua meta, de tal manera que se sientan más cómodos a la hora de interactuar en la vida real, puesto que ya lo habrán hecho de manera imaginada. Esto se debe a “una conexión muy directa entre nuestros sentimientos y nuestras imágenes mentales”, que pueden proporcionar al alumno la confianza y motivación necesarias para enfrentarse a la tarea.

“Imaginar es en cierto modo creer que las cosas son factibles o poseen un sentido” (Foncubierta y Rodríguez, 2015, p. 2). Para estos autores, la imaginación permite mitigar las emociones negativas que provoca el aprendizaje de una forma lúdica, de tal manera que el aprendizaje ocurre en un estado placentero (*flujo*<sup>8</sup>) y no ansiógeno. Es por ello por lo que al visualizar o al simular, podemos “jugar a ser”, donde el alumno puede verse a sí mismo, controlar sus producciones y cometer errores, puesto que,

ya no son atribuidos a la persona física sino a su *alter ego*, (...). Esta nueva forma de avatar hace de escudo de la imagen del aprendiente y le provee de un espacio de seguridad que favorece la asunción de riesgos conductuales y de “valentía comunicativa” a través de la creatividad con el lenguaje, que es en definitiva lo que perseguimos como docentes para el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestros estudiantes (Foncubierta y Rodríguez, 2015, p. 10).

<sup>8</sup> La teoría del flujo de Csikszentmihalyi ha sido definida por Goleman como “el estado ideal del aprendizaje eficaz”, por lo que es frecuente su relación con la afectividad en la didáctica de lenguas debido a la canalización de las emociones en una tarea, consiguiendo así la dedicación completa de una persona a la tarea, “uniendo su conciencia con sus acciones” (en Arnold y Brown, 2000, p. 20).

Esto genera en los alumnos la confianza para expresarse de manera genuina, con una comunicación que les pertenece.

### 3. La interacción en el aula

El establecimiento de relaciones interpersonales positivas en el aula, ya sea entre el profesor y los alumnos o de los alumnos entre sí, constituye un factor de gran influencia en la mejora del aprendizaje en general y en la reducción de la ansiedad, así como en el fomento de la autoestima, en particular. Es por ello por lo que la mayoría de autores coinciden en modificar el clima de la clase como primera acción transformadora para todos los integrantes del aula. Autores como Dufeu aclaran que el ambiente que nos interesa crear en la clase es “de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos sin sentirse avergonzados” (en Arnold y Brown, 2000, p. 15).

El alumno debe encontrar en la clase, en el profesor y también en sus compañeros, el apoyo necesario para dar rienda suelta a sus capacidades, especialmente aquellas que pueden resultar más ansiógenas como son la expresión e interacción oral. La “disposición a comunicarse” (*Willingness to communicate*, o WTC) desarrollada por MacIntyre, Clément, Dörnyei y Noels tiene su base en los factores afectivos, los cuales forman el motor que impulsa a los alumnos a buscar situaciones en las que poder comunicarse. Como indican Arnold y Julián de Vega, “si tenemos en cuenta las relaciones que se establecen entre las personas en el aula, la comunidad de aprendizaje que podemos establecer allí, damos un paso importante hacia la facilitación de la expresión oral” (2015, p. 67). Esto requiere generar un clima de seguridad y aceptación en el que el alumno, al sentirse valorado y un miembro más de la clase, participa activamente, toma partido en las decisiones de la clase y se arriesga en su propio aprendizaje. A su vez, esto aumentará su motivación y la confianza en sí mismo (Vieco, 2019, p. 12).

En palabras de Ewald, “básicamente se trata de fomentar en los aprendices la autoconfianza, la confianza en el docente y el compañerismo” (*ibid.*). Esta defensa del compañerismo por Ewald, para quien se debe “establecer un ambiente en clase que favorezca la cooperación más que la competición”, es apoyada por Oxford (en Arnold y Julián de Vega, 2015, p. 66) como un elemento clave en la reducción de la ansiedad. Para Du (2008, p. 164), la clase también debe ser animada, amistosa y armoniosa para poder reducir la ansiedad de los alumnos, lo cual debe ponerse en práctica desde el comienzo

del curso con un ambiente de acogida que favorezca que los alumnos se conozcan entre sí.

Además de propiciar un ambiente adecuado en la clase, es necesario que el docente tenga en cuenta la manera en la que interactúa con sus alumnos. El profesor puede ser en muchos sentidos un modelo para los alumnos, y la manera en la que este se dirige a ellos incide directamente en su afectividad. El término “confirmación del profesor” desarrollado por Ellis, hace referencia a esta realidad, “que tiene que ver con los mensajes verbales y no verbales que los alumnos reciben del profesor y que les hace sentirse aceptados y valorados, creando una zona segura donde el alumno no tiene miedo a tomar los riesgos implícitos en expresarse en una lengua extranjera” (Arnold, 2005a, p. 16). Rubio-Alcalá (2015, p. 55) coincide con Arnold y añade que esta confirmación reduce la ansiedad y mejora la autoestima.

Para mejorar el discurso del profesor, Soler-Espiauba (2009, p. 825) señala la importancia de la mirada como herramienta básica para valorar y dar confianza a los alumnos, y explica que “[c]uando nos encontramos en una situación colectiva, existimos por la mirada”. También nos recuerda que interesarnos por el alumno comienza por aprendernos su nombre y su procedencia desde el primer día, lo que aportará motivación al alumno y mejorará su autoestima. Otro aspecto importante es el hecho de utilizar o no la lengua vehicular de la clase. Para Vieco (2019, p. 14), es necesario utilizar esta lengua cuando se dan instrucciones precisas sobre la realización de alguna tarea, de forma que todos tengan claro qué hacer. Esto reducirá la ansiedad de la tarea, al igual que lo hará disminuir la velocidad de habla.

Además del clima de la clase, un elemento esencial para aliviar la ansiedad en la interacción entre el profesor y los alumnos tiene que ver con la corrección de los errores (Young, 1991, p. 432). La mayoría de los autores coinciden en que el error forma parte del aprendizaje, por lo que debe presentarse a los alumnos como algo natural y frecuente, incluso positivo, de manera que no tengan miedo a arriesgarse (Young, 1991; Arnold y Julián de Vega, 2015; Vieco, 2019; Soler-Espiauba, 2009; Du, 2008). De lo contrario, “la corrección de los errores de forma abrupta y severa puede finalmente elevar el temor al ridículo y es un elemento potencialmente ansiógeno en el aula” (López Fernández, en Soler- Espiauba, 2009, p. 823).

Lo importante es que los errores no sean amenazantes, por lo que tampoco es eficaz presionar a los aprendientes, ya que estaríamos consiguiendo el efecto contrario (Ewald, en Vieco, 2019, p. 14), ni recurrir de forma abusiva al “mecanismo de recompensa y castigo”, puesto que también promueve la ansiedad sin que el alumno llegue a interiorizar lo que se le pide (Bertoglia, 2005, p. 17). Para evitar estas situaciones, los autores proponen “otros métodos indirectos más eficaces y “suaves”, como el llamado “devolución oral”, o bien, otorgar más protagonismo al alumno permitiéndole tomar decisiones sobre su aprendizaje y dejar que el alumno se exprese sin corregirle los errores continuamente, lo cual favorecerá la participación (Soler- Espiauba, 2009, p. 823). Una propuesta interesante es la actividad “el panel de los errores” (*Mistakes Panel*), desarrollada por Crookall y Oxford (en Young, 1991, p. 432), en la que se recompensa a los alumnos por los errores tras haberlos expresado y entendido. De esta manera “se dan cuenta de que no son tabú y de que pueden contribuir al aprendizaje”<sup>9</sup>.

Rubio-Alcalá (2015, p. 55-56) también destaca el valor de la empatía como característica positiva que permite conocer y comprender mejor a los alumnos, y señala la necesidad de que los profesores se formen en habilidades sociales para desarrollarse personalmente y, así, mejorar su docencia. En esta línea, Gregersen (en Vieco, 2019, p. 13) propone que la formación del profesorado debe incluir “cómo descodificar signos de la comunicación no verbal (gestualidad y lenguaje corporal) para así facilitar la identificación y estimar los niveles de ansiedad en los aprendices”. Para ello, añade que el docente puede servirse de videos donde se muestren actitudes ansiógenas, reflexionar sobre cómo intervendrían y pedir *feedback* respecto a su actuación.

#### 4. Metodología y procedimientos de aula

La metodología que utilicemos en clase puede ser muy variada, ya que contamos con diversos enfoques gracias al desarrollo de la lingüística y, con ella, la lingüística aplicada. Sin embargo, independientemente de la metodología que se adopte, insistimos en apostar por aquella centrada en el alumno, teniendo en cuenta lo que nos dice Rubio-Alcalá (2015, p. 56): “En una metodología centrada en el alumno se da la oportunidad a éste de ser el principal agente partícipe del aprendizaje, de explorar, descubrir y realizar

---

<sup>9</sup> “Realice that they are not taboo – and that they can contribute to learning” (Traducción propia).

tareas que llevan a los alumnos a estados de fluidez (Rubio, 2011), lo cual se relaciona con estados altos de motivación y potenciación de la autoestima”.

Una metodología así es beneficiosa no solo para el alumno, sino también para el profesor, quien podrá orientar su enseñanza en función de lo que demanden sus alumnos, consiguiendo un aprendizaje más efectivo. Aunque el profesor tiene a su disposición múltiples enfoques para decidir cómo quiere enseñar, no debe imponer una metodología sin antes prestar atención a sus alumnos en todas sus características, cognitivas e individuales, ya que “las técnicas más innovadoras y los materiales más atractivos pueden resultar inadecuados, si no inútiles, debido a las reacciones afectivas negativas que pueden acompañar al proceso de aprendizaje de idiomas” (Arnold y Brown, 2000, p. 4). Para no caer en este error, puede resultar muy útil la realización de un análisis de necesidades a cualquier altura del curso, que, junto con la observación, orientará a los profesores hacia una programación más adecuada.

En línea con este enfoque metodológico, han surgido diferentes propuestas educativas que integran la afectividad y persiguen un aprendizaje más efectivo. Reasoner fue pionero en desarrollar un programa de actividades para trabajar la autoestima a partir de cinco componentes fundamentales: seguridad, identidad, pertenencia, propósito y competencia. Esto tuvo aplicaciones muy relevantes en la enseñanza de las LE (Rubio-Alcalá, 2015, p. 56). En cuestión de ansiedad, Young (1991, p. 433) nos hace una serie de recomendaciones para el planteamiento de las actividades que examinamos a continuación: potenciar el aprendizaje de cooperación, introducir más elementos lúdicos y adaptar las actividades a las necesidades afectivas de los alumnos.

El aprendizaje cooperativo consiste en el trabajo en pequeños grupos en el que los estudiantes pueden participar libremente, interactuar y formar un espacio de trabajo autónomo, independiente del docente (Vieco, 2019, p. 13) y en el que desarrollan su pertenencia al grupo (Rubio-Alcalá, 2015, p. 56). Este cambio en la dinámica de la clase influye directamente en la afectividad de los alumnos y, de manera general, lo hace positivamente, disminuyendo la ansiedad y aumentando la autoestima respecto a sí mismo y respecto a la lengua meta (AA. VV., 2008). Para que esto sea así, es necesario que el *grupo* sea lo que Cassany llama un *equipo* (en Jiménez Climent, 2017, p. 89); es decir, un conjunto de alumnos que saben trabajar juntos, que no tienen miedo a interactuar y que respetan las interacciones de sus compañeros. Este es un procedimiento que se puede

y debe entrenar en clase a través de actividades preparatorias que vayan consolidando esta manera de trabajar. La asignación de roles a cada miembro del grupo también constituye una técnica que favorece la motivación y la autoevaluación (Rubio-Alcalá, 2015, p. 56).

El humor y la creatividad son elementos esenciales en el aula; sin embargo, la ansiedad interfiere negativamente (Bertoglia, 2005, p. 17). Para afrontarla, debemos considerar minuciosamente las actividades de aprendizaje que incluyan estos elementos, puesto que, planteados de la manera correcta, pueden resultar muy beneficiosos. Las actividades no solo deben tener fines lingüísticos, sino también personales y de relación entre los alumnos (Soler-Espiauba, 2009; Arnold, 2005a). Esto también es defendido por Jiménez Climent (2017, p. 42), quien en las actividades lúdicas recomienda no presentar directamente a los alumnos el contenido que se va a trabajar, sino “enmascararlo”, de tal forma que el objetivo de la actividad sea otro, como, por ejemplo, resolver un enigma. Además, las actividades visuales, que utilizan la imaginación, los sentidos o la música son consideradas como beneficiosas para regular las emociones en el aula y comparten el componente creativo que centrará más al alumno en la actividad en sí y menos en la ansiedad que le genera el uso de la lengua meta (Ávila, 2015, p. 90).

Para adaptar las actividades a las necesidades afectivas de los alumnos, es necesario, una vez más, conocer a nuestros alumnos. Ya hemos comentado que el alumno no parte “de cero”, sino que cuenta con unos conocimientos y experiencias previas que pueden relacionarse con la lengua, además de que cuentan con una lengua materna propia que dominan. Todos estos conocimientos son un recurso para conectarlos con los conocimientos nuevos y que la adquisición sea más sencilla, dotada de sentido personal y en armonía con su autoconcepto. De esta manera, el aprendizaje se vuelve significativo y relevante para el alumno, lo que propicia su adquisición (Arnold y Brown, 2000, p. 10). El aprendizaje significativo ha derivado en propuestas educativas con base en la afectividad, como el aprendizaje experiencial que, en palabras de Vieco (2019, p. 4), promueve “la conexión emocional entre los materiales, los estudiantes y los profesores” así como un “ambiente relajado y acogedor” (p. 14).

Además, la forma de enseñar debe adaptarse también a la forma que los alumnos aprenden, para facilitar y motivar la consecución de las competencias, al mismo tiempo que la ansiedad provocada por el aprendizaje disminuye. Es frecuente encontrar en un mismo aula alumnos que aprendan mejor con la música, otros que necesiten actividades

más dinámicas u otros que sean más reflexivos. Esta consideración nace de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, quien reconoció por primera vez que “no existe una única forma de pensar de manera inteligente” (en Jiménez Climent, 2017, p. 7). Esto ha supuesto “la necesidad de considerar la heterogeneidad individual de los alumnos y de diversificar las actividades del aula con el fin de llegar a una mayor variedad de alumnos” (Arnold y Brown, 2000, p. 23). Una manera de llevarlo a cabo es la creación de finales diferentes para una misma actividad, o el diseño o adaptación de actividades para que puedan llevarse a cabo correctamente atendiendo a diferentes estilos (Jiménez Climent, 2017, p. 42-43).

Por otro lado, son comunes los procedimientos que no atienden la afectividad, pero que son rutinarios en el aula y, por ello, pasan desapercibidos; estos causan más ansiedad en los alumnos, ya que son sistemáticos. Young (1991, p. 433) y Soler-Espiauba (2009, p.833) no están de acuerdo respecto a organizar a los alumnos por orden alfabético ni preguntarles de manera lineal, lo cual hace crecer su ansiedad; por el contrario, proponen integrar las actividades orales de diferentes maneras (con actividades preparatorias, trabajando primero en grupos pequeños, de forma creativa, variando los estilos de las actividades, etc.) y periódicamente, para que se conviertan en un hábito y no en un miedo. Sin embargo, las autoras discrepan en cuanto a los procedimientos de evaluación. Para Soler-Espiauba (2009, p. 824) los exámenes son amenazas que deben reemplazarse por la evaluación formativa, “mucho más humana y razonable”. Young (1991, p. 434), por el contrario, defiende los exámenes, pero solo aquellos que coincidan con lo aprendido y practicado en clase. Aunque esto puede parecer evidente, la autora denuncia la frecuencia con la que los programas educativos ignoran este principio: “examina lo que enseñas en el contexto de cómo lo enseñas”<sup>10</sup>.

Una vez más, enfatizamos la importancia de la reflexión, en este caso respecto al desarrollo de las actividades. Para comprobar la adecuación de las actividades podemos utilizar los parámetros definidos por Arnold (2020) sobre las características que una actividad afectiva debe poseer. Estas incluyen que sea significativa, que tenga en cuenta mente, emociones y cuerpo, que sea flexible, y que favorezca la dinámica del grupo. Tanto si el resultado de la actividad es positivo como si es negativo, la reflexión brinda al docente la posibilidad de mejorar su trabajo y, por ende, el aprendizaje de sus alumnos.

---

<sup>10</sup> “Test what you teach in the context of how you teach it” (Traducción propia).

## CONCLUSIONES

Durante muchos años hemos presenciado una manera de enseñar parcelada, centrada en la cognición y en los elementos externos del aprendizaje, como los manuales o la metodología de enseñanza. La dimensión afectiva, gracias a las aportaciones del humanismo, ha supuesto el redescubrimiento del alumno, en el que sus emociones también toman partida en los procesos cognitivos y constituyen una parte indispensable del aprendizaje, pudiendo facilitararlo, pero también obstaculizarlo o incluso imposibilitarlo. Este trabajo ha pretendido recordar que la inclusión de la afectividad, de las emociones, en el aula es hoy en día una obligación, dado que las características individuales e interpersonales de nuestros alumnos sí tienen algo que decir en su aprendizaje, tal y como se refleja en la “competencia existencial” desarrollada por *el Marco*.

A lo largo de este trabajo, hemos visto cómo nuestro objeto de estudio, el miedo al ridículo, parte del miedo, una de las emociones consideradas básicas y una variable afectiva con una gran incidencia negativa en el aprendizaje de la LE. Es un miedo que se materializa en vergüenza, fruto de una mala percepción del juicio de los demás y que perjudica a la autoestima. En los trabajos sobre didáctica de las lenguas, sin embargo, no encontramos estudios específicos sobre esta variable, sino alusiones bajo diferentes términos, dependientes del concepto *ansiedad*. Este concepto es presentado como un constructo que, de manera general, engloba aquellas situaciones que suponen intranquilidad para el alumno. La problemática que se deriva de esta asociación es la falta de exactitud respecto a las situaciones que pueden experimentar los alumnos en el aula, dado el origen y características específicas que estas pueden poseer, como las derivadas del miedo al ridículo, lo que dificulta la identificación y solución del problema.

En esta investigación ponemos de manifiesto, por lo tanto, la relevancia del estudio profundo del miedo al ridículo. A su vez, el predominio de la oralidad e interacción frente al resto de actividades de la lengua en la enseñanza de idiomas actual, que implica y expone constantemente al yo, enfatiza esta necesidad. Para ello, se hace necesario que futuros estudios consideren una mayor interrelación con el resto de variables, ya que todas ellas forman parte de la dimensión afectiva del individuo y pueden contribuir en su estudio individual. Del mismo modo, como se realiza en este trabajo, el estudio multidisciplinario es la mejor forma de lograrlo, puesto que las variables



mencionadas no son únicas de la didáctica de las lenguas; muy por el contrario, son estudiadas en la psicología, psiquiatría, filosofía, pedagogía y otras ciencias cuya labor se centra en el ser humano y por lo que constituyen verdaderas bases del conocimiento, muy útiles para su aplicación en nuestro ámbito.

A través de las propuestas que se han expuesto, observamos que el aprovechamiento de las emociones en favor de los estudiantes y de su aprendizaje está al alcance de todo docente. Su consecución depende, en gran medida, de una buena comprensión de la dimensión afectiva de nuestros estudiantes, fruto de una actitud abierta, comprensiva y reflexiva de nuestra actividad docente, pero, sobre todo, del deseo continuo de mejorar la realidad de nuestra aula de idiomas.

## Bibliografía

AA. VV. (2008). Aprendizaje en cooperación. *Diccionario de términos clave de ELE*.

Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/aprendizaje.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/aprendizaje.htm)

Arnold, J., y Brown, D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Eds.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (3-31). Cambridge University Press.

Arnold, J. (2006a). La dimensión afectiva en el aprendizaje de ELE. *Centro Virtual*

*Cervantes*, 14-19. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/rabat\\_2015/03\\_arnold.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/03_arnold.pdf)

Arnold, J. (2006b). Los factores afectivos en el aprendizaje de español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de:

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/claves/arnold.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm)

Arnold, J., y Julián de Vega, C. (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en

la clase de español como L2. En J. Ávila (Eds.), *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE* (62-75). marcoELE. Recuperado de:

<https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>

Arnold, J. (2020). Lo afectivo en la enseñanza de español. En *II Simposio Internacional de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE)*. Ele in Éirinn. Recuperado

de: <https://iisimposioeleineirinn.wordpress.com/2020/06/18/taller-2-lo-afectivo-en-la-ensenanza-de-espanol/>

- Ascencio, M., et al. (2012). Estudio de traducción, adaptación y evaluación psicométrica del Inventario de Miedos FSSC-II en una muestra de estudiantes de educación media superior. *Salud mental*, 35(3), 195-203. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a3.pdf>
- Bastida de Miguel, A. M. (2018). Miedos, ansiedad y fobias: diferencias, normalidad o patología. *Psicología-Online*, 1-28. Recuperado de: [http://fundacioncadah.org/j289eghfd7511986\\_uploads/20130110\\_wXO2Y3NkxjVs\\_zUYzFP1q\\_0.pdf](http://fundacioncadah.org/j289eghfd7511986_uploads/20130110_wXO2Y3NkxjVs_zUYzFP1q_0.pdf)
- Beltrán Martínez, S. (2014). Los miedos en la pre-adolescencia y adolescencia y su relación con la autoestima: Un análisis por edad y sexo. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 1(1), 27-36. Recuperado de: [https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14\\_03.pdf](https://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_03.pdf)
- Bertoglia Richards, L. (2005). La ansiedad y su relación con el aprendizaje. *Psicoperspectivas*, 4, 13-18. Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/18/18>
- Centro Virtual Cervantes (CVC). Plan curricular del Instituto Cervantes: Procedimientos de aprendizaje. Recuperado de: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/13\\_procedimientos\\_aprendizaje\\_inventario.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/13_procedimientos_aprendizaje_inventario.htm)
- Chóliz Montañés, M. (2005). Psicología de la emoción: El proceso emocional. *Universidad de Valencia*, 3-15. Recuperado de: <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/)

Damàsio, A. R. (2009). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (6ª ed.). Crítica.

De la Morena Taboada, M., Sánchez Burón, A., y Fernández Martín, M. P. (2011). Análisis de las propiedades psicométricas del FLCAS (Foreign Language Class Anxiety Scale) aplicado a alumnos españoles de educación secundaria. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, 10(1), 117-134. Recuperado de: <https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/3846>

Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162-165. Recuperado de: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/3457>

Fernández de Quero, J. (2008). “Anatomía del Miedo”, Un tratado sobre la Valentía. *Hombres igualitarios*. Recuperado de: [http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material\\_masculinidades\\_0078.pdf](http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/bibliog/material_masculinidades_0078.pdf)

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gutiérrez, C., et al. (2012). Características psicométricas del Inventario de Miedos de Ollendick. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 12(1), 85-93. Recuperado de: [https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol12\\_1](https://issuu.com/universidadelbosque/docs/vol12_1)

Herrera Gómez, M. y Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: revista de sociología*, 73, 59-79. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n73/02102862n73p59.pdf>

Jiménez Climent, C. (2017). Las inteligencias personales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. *E-eleando*, 29-57. Recuperado de: [https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34526/inteligencias\\_jimenez\\_e-eleando\\_2017\\_N2.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/34526/inteligencias_jimenez_e-eleando_2017_N2.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Marina, J. A. (2014). *El miedo y el aprendizaje de la valentía* (1ªed.). Ariel.

Mercer, S. (2011). The self as a complex dynamic system. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 57-82.

Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En A. M. Cestero e I. Penadés (Eds.), *Manual del profesor de ELE* (865-912). Universidad de Alcalá.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers.

Pizarro Chacón, G. y Josephy, D. (2013). El efecto del filtro afectivo en el aprendizaje de una segunda lengua. *Letras*, 2(48), 209-225. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/5619>

Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2015). Miedo e inteligencia emocional en el contexto pluricultural de Ceuta. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, 45(2), 249-263. Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/14270>

Riveros Aedo, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu Órgano de Difusión*

*Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 12(2), 135-186. Recuperado de:

<http://www.ucb.edu.bo/publicaciones/Ajayu/v12n2/v12n2a01.pdf>

Roncel Vega, V. M. (2005). Variables explicativas del rendimiento en una lengua extranjera. En V. M. Roncel Vega (Tesis de Maestría), *El rendimiento académico en el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto formal: Un modelo causal*.

Universidad de Sevilla. Recuperado de:

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaester/2-semester/roncel-v.html>

Roncel Vega, V. M. (2008). Autoconcepto, motivación y ansiedad en el aula de idiomas. *marcoELE*, (7), 1-10. Recuperado de:

[https://marcoele.com/descargas/7/roncel\\_autoconcepto-motivacion.pdf](https://marcoele.com/descargas/7/roncel_autoconcepto-motivacion.pdf)

Rubio-Alcalá, F. D. (2015) La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. En J. Ávila (Eds.). *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE* (47-61). marcoELE. Recuperado de:

<https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>

Rueda Mora, R. C. (2015). El yo y el Self: una delimitación conceptual. *Revista Medicina*, 14(1), 28-35. Recuperado de: <http://revistamedicina.unisinu.edu.co/>

Seoane, J. (2005). Hacia una biografía del Self. *Boletín de Psicología de la Universidad de Valencia*, (85), 41-87. Recuperado de:

<https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N85-3.pdf>

Soler-Espiauba Conesa, D. (2009). Los factores emocionales en la enseñanza del e/2l. el trasvase intercultural. En Barrientos Clavero, A., Martín Camacho, J. C., Reyes

Delgado Polo V., Fernández Barjola, M. I. (Eds.), *El Profesor De Español LE-L2: Actas Del XIX Congreso Internacional De La Asociación Para la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (819-834). Universidad de Extremadura.

Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403891>

Toscano-Fuentes, C. y Fernández-Corbacho, A. (2015) Una enseñanza reflexiva: aspectos cognitivos y afectivos que mejoran el rendimiento en el aula de ELE. En J. Ávila (Eds.). *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE* (6-26). marcoELE. Recuperado de: <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>

Valiente, R. M., Sandín, B. y Chorot, P. (2002). Miedos comunes en niños y adolescentes: relación con la sensibilidad a la ansiedad, el rasgo de ansiedad, la afectividad negativa y la depresión. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(1), 61-70. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=326197>

Vieco, M. (2019). Las emociones contraatacan en el aula de español. *marcoELE*, (29), 1-19. Recuperado de: <https://marcoele.com/emociones/>

Vila Falcón, R. (2009). *La permeabilidad del ego, la tolerancia a la ambigüedad y la competencia intercultural: una intervención didáctica*. (Tesis de Maestría). Universidad Internacional Menéndez Pelayo/Instituto Cervantes. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2011/memoriamastr/1-trimestre/rociovila.html>