



Universidad de Oviedo

Trabajo de Fin de Máster

Trastornos ansioso-depresivos y de la personalidad y métodos más adecuados para ajustarse a las necesidades del alumno en el aula de español como lengua extranjera

Autora: Ana Ramos Campo

Tutor: Guillermo José Lorenzo González

Máster en Español como Lengua Extranjera, XI edición

Facultad de Filosofía y Letras

Julio 2020

RESUMEN

Vivimos en una sociedad en la que la salud mental se ve considerablemente afectada por el estrés de la vida diaria, el ansia e incertidumbre de qué nos deparará el futuro y una competitividad cada vez más creciente en el mundo académico y el mercado laboral. Desde que se comienza a tomar conciencia de este problema, se realizan numerosos estudios en relación a las causas y motivos por los que los trastornos psicológicos se producen o acrecientan y sobre las terapias que ayudan a atenuar sus síntomas. En este caso nos centramos en el mundo de la educación y más concretamente en el aula de Español como Lengua Extranjera, analizando las formas en las que podemos, como docentes, hacer del aula un espacio más confortable con un ambiente distendido que favorezca la adaptación de alumnos con dichos problemas de salud mental.

ABSTRACT

We live in a society where mental health is significantly affected by the stresses of daily life, the anxiety and uncertainty of what the future will bring, and increasing competitiveness in academical and labour market. Since the beginning of the awareness of this problem, numerous studies have been carried out in relation to the causes and reasons why psychological disorders are produced or increased and about the therapies that help to attenuate their symptoms. In this case we focus on the world of education and more specifically on the Spanish as a Foreign Language classroom, analysing the ways in which we can, as teachers, make the classroom a more comfortable space with a relaxed atmosphere that favours the adaptation of students with such mental health problems.

Autora: Ana Ramos Campo

Tutor: Guillermo José Lorenzo González

Máster en español como Lengua Extranjera, XI edición

Facultad de Filosofía y Letras

Julio 2020

Índice

1. Introducción	pag. 5
2. Caracterización fisiológica, cognitiva y comportamental de los trastornos ansioso-depresivos y del trastorno límite de la personalidad.	pag. 7
3. Impacto de la sintomatología de esos trastornos en el estudio y en el aprendizaje.	pag. 12
4. Análisis de las metodologías predominantes en la enseñanza de lenguas extranjeras desde la perspectiva de tales síntomas.	pag. 17
5. Propuestas de adaptación para alumnos afectados.	pag. 23

6. Reflexión sobre posibles ventajas terapéuticas o paliativas de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en esos trastornos.	pag. 30
7. Propuestas de actividades	pag. 34
8. Entrevistas	pag. 37
9. Conclusiones	pag. 43
Bibliografía	pag. 46
Anexo	pag. 51

1. Introducción

Desde tiempos recientes, se viene fomentando la concienciación y preocupación por la salud no solo física, sino también mental, que durante mucho tiempo estuvo en el mejor de los casos invisibilizada y en el peor reducida a un estigma. Hoy en día, lejos de ser así, es común que las personas, sobre todo las más jóvenes, acudan a terapia con el propósito de aprender a sobrellevar mejor el estrés del día a día, manejar las relaciones sociales o tratar de solucionar otras dificultades.

Los trastornos de depresión y/o ansiedad o de la personalidad, estrechamente ligados todos ellos entre sí por la similitud de varios de sus síntomas, llevan presentes mucho tiempo en nuestra sociedad, pero hasta los últimos tiempos no se ha empezado a hablar de ellos con normalidad.

Dentro del ámbito docente, es urgente prestar atención a estos trastornos, puesto que pueden ocasionar importantes dificultades a los alumnos en el caso de padecerlos, y el profesor debe ser capaz de manejarlos en la medida de lo posible para hacer del aula un espacio seguro y confortable para todos.

Atendiendo al propósito que nos atañe, siendo éste la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, analizaremos en las siguientes páginas las posibles causas de la ansiedad, las dificultades que ocasiona en el aula de ELE, los diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que se han desarrollado a lo largo de la historia atendiendo a las características que mejor se adecúan en cuanto a la adaptación de alumnos que presentan estos problemas de salud mental, las terapias más utilizadas actualmente para tratarlos y su posible proyección al aula y los beneficios del aprendizaje de lenguas extranjeras y del contexto estándar del aula de ELE, para ayudar a sobrellevarlos, además de presentar, en el apartado de apéndices, una breve propuesta de actividades y los resultados de cuestionarios en los que apreciaremos a través de estudiantes reales de Español como Lengua Extranjera cuál es la realidad en el aula en este sentido, es decir, si creen que los métodos y técnicas empleadas se adaptan bien a

alumnos que puedan estar sufriendo los problemas anteriormente mencionados y cuáles son los aspectos del aprendizaje de lenguas extranjeras que más dificultades les ocasionan.

Para finalizar, dedicamos un apartado a las conclusiones del trabajo, seguido de la relación de las referencias bibliográficas consultadas.

2. Caracterización fisiológica, cognitiva y comportamental de los trastornos ansioso-depresivos y del trastorno límite de la personalidad.

Todo el mundo puede sentirse ansioso o tener ansiedad en momentos concretos de su vida. Sin embargo hablamos de trastornos de ansiedad cuando se cumplen una serie de síntomas, que varían en función del tipo de trastorno que la persona padezca. La ansiedad es una respuesta del organismo ante cambios muy abruptos o sensaciones de peligro. Se convierte en un problema cuando aparece sin necesidad y no hay ningún estímulo peligroso cercano o cuando dura más tiempo del debido. Entran dentro de lo que conocemos como trastornos de ansiedad las fobias específicas (cuando el individuo fóbico teme de manera desproporcionada y siente ansiedad ante algo particular como las alturas, los bichos, etc.), la ansiedad social (suele manifestarse cuando la persona en cuestión tiene que hacer una ponencia o una exposición oral o cuando tiene que interactuar con muchas personas fuera de su círculo cercano) o los desórdenes o ataques de pánico, que conllevan una fuerte ansiedad que aparece de forma repentina y puede manifestarse en cualquier persona aunque no tenga diagnosticado ningún trastorno. En este último caso, el individuo suele pensar que se está muriendo y experimenta síntomas físicos tales como dolor de pecho, fuertes náuseas y mareos, problemas estomacales en ocasiones, dificultades para respirar, etc. Si tras el episodio, persiste una fuerte sensación de angustia durante al menos un mes o tiene más ataques similares, o si no sabe en respuesta a qué se producen los ataques, la persona será diagnosticada de padecer desorden de pánico. También la agorafobia (o temor obsesivo hacia los espacios descubiertos) es un tipo de trastorno de ansiedad (frecuentemente se diagnostica vinculada al desorden anterior), así como el “mutismo selectivo” o los trastornos obsesivo-compulsivos.

Entre los trastornos de ansiedad, uno de los más frecuentes es el trastorno de ansiedad generalizada: la persona que lo padece se siente continuamente en estado de alerta sin que exista nada específico que lo provoque y sufre un constante sentimiento de preocupación. Otros síntomas son la irritabilidad, dificultad para concentrarse (puede ser un problema importante en contextos escolares) y para dormir (incluyendo muchas veces la aparición

de parálisis del sueño o periodos de transición entre el estado de sueño y la vigilia), tensión muscular, sudoración, boca seca, síntomas de los ataques de pánico aunque tal vez en menor intensidad, con problemas gastrointestinales, dolor de pecho, dificultades al respirar, etc. Estos síntomas duran semanas o meses (Raskin, 2019: 181). No es extraño tampoco que la ansiedad aparezca estrechamente ligada a la depresión. El diagnóstico de trastorno mixto ansioso-depresivo se reserva para las personas que presentan síntomas de depresión y ansiedad de manera conjunta durante al menos dos semanas.

Además de la ya vista dificultad para concentrarse, otros aspectos característicos de la ansiedad/depresión que entorpecen el progreso del individuo en contextos escolares y académicos son la baja autoestima (tendencia a compararse excesivamente con los compañeros y establecer internamente una especie de “competición”, a auto-sabotear los propios progresos, a repetirse constantemente que no sirve para nada), el insomnio, las dificultades para la interacción social (cuando existe una necesidad de interactuar constantemente con los compañeros). Existe sin embargo una distinción entre ansiedad facilitadora y debilitadora (Alpert y Haber, 1960). Esta última es la que conlleva todas las dificultades mencionadas, la primera en cambio es la que estimula al sujeto a resolver las tareas y proseguir con el aprendizaje que se proponga, en nuestro caso, de una lengua.

Para tratar la ansiedad, los psiquiatras recetan ansiolíticos como las benzodiazepinas, introducidas por primera vez en los años 50 como una alternativa más segura y menos adictiva que los barbitúricos (Raskin, 2019: 186). Algunos tipos de benzodiazepinas son el Alprazolam, el Diazepam o el Lorazepam. Recientemente los antidepresivos han sustituido poco a poco a los ansiolíticos para tratar ciertos tipos de ansiedad, ya que actúan como un inhibidor de esta y ayudan a equilibrar los niveles de serotonina en el cerebro. Sin embargo, los antidepresivos tienen efectos secundarios frecuentes como náuseas, mareos, falta de libido, aumento de peso o síndrome de abstinencia cuando se retiran. Por ejemplo, en el caso del escitalopram, las personas suelen tener estrés y fuertes vértigos. Los psiquiatras siempre aconsejan empezar y dejar de tomar estos medicamentos de manera progresiva para evitar estas consecuencias.

No se sabe a ciencia cierta qué es lo que ocasiona los trastornos ansioso-depresivos en el cerebro humano. Puede existir cierta predisposición genética o pueden desarrollarse a raíz de sucesos traumáticos, relativos por ejemplo a un núcleo familiar inestable o la pérdida de un ser querido, entre otros de diversa índole. Suele haber también más o menos

predisposición a sufrir ansiedad según el género (es más frecuente en mujeres), el lugar de procedencia/residencia (en EE.UU y en Europa es donde se registran los índices más altos) o las condiciones socioeconómicas. El consumo frecuente de alcohol u otras drogas también acentúa los síntomas y propicia la aparición de este tipo de trastornos. También, atendiendo a las estadísticas: el número de niños y adolescentes que han intentado suicidarse o han tenido pensamientos suicidas se ha doblado desde 2007, el 60% de personas entre 14 y 17 años están deprimidas y también el 47% de niños entre 12 y 13 años (Brooks, 2019: 1). Estos suicidios ocurren la mayoría de las veces durante el curso escolar y no se saben a ciencia cierta los motivos pero se relacionan con frecuencia a la sobrecarga de actividades desde edades tempranas. Es cierto que a estas edades las personas son especialmente vulnerables, ya que el apego con sus progenitores o personas de confianza, de acuerdo con la teoría de John Bowlby (Bowlby, 2014), será determinante para sus relaciones en el futuro tanto con otras personas, bien sea amistosa o sentimentalmente, como consigo mismos, pudiendo desarrollar inseguridades, ansiedad o trastornos de la personalidad si este apego es inseguro o desorganizado. El apego se refiere a la relación que establece un niño, principalmente entre los 0 y 3 años, con su progenitor o tutor estableciéndose éste como un puerto seguro al que retornar después de explorar por su cuenta. Si la figura de apego no permite al niño explorar, entendiendo con esto jugar, conocer el mundo, aprender a desenvolverse por sí mismo progresivamente en diferentes tareas, etc., es altamente probable que el niño desarrolle ansiedad conforme avance su crecimiento, al haber dependido en su infancia excesivamente de una figura paterna que no podrá estar ahí en situaciones propias de la vida más adulta (padres sobreprotectores). Este modelo de apego se conoce como “apego inseguro”. Por otra parte, si el niño ve a la figura paterna como una amenaza (en el caso, por ejemplo, de niños maltratados) se desarrollará un tipo de “apego desorganizado” que podrá dar lugar a desórdenes de la personalidad conforme el niño la vaya desarrollando.

En lo que se refiere a los trastornos de la personalidad, conviene establecer previamente qué se entiende por “personalidad” en el contexto de las ciencias de la salud.

La personalidad como tal es un conjunto de rasgos característicos que presenta cada persona entre los que se incluye su capacidad para adaptarse al entorno. Algunos estudios han dividido la personalidad en cinco grandes rasgos (*Big Five*): apertura a la experiencia, capacidad o predisposición a ser agradable, responsabilidad, extraversión y neuroticismo.

Se diagnostica a una persona de padecer un trastorno de la personalidad cuando ésta le lleva constantemente al conflicto interpersonal y a dificultades para interactuar socialmente que entorpecen su funcionamiento diario. El trastorno es definido como un patrón duradero de experiencia interna y comportamiento que se desvía marcadamente de las expectativas de la cultura del individuo, es penetrante e inflexible, tiene un inicio en la adolescencia o en los primeros años de la edad adulta, es estable a lo largo del tiempo, y conduce a la angustia o al deterioro (Raskin, 2019: 386).

Estos desórdenes son difíciles de detectar porque al contrario que otros como la ansiedad o los desórdenes alimenticios, que tienen unos síntomas visibles en tanto que se pueden detectar a partir de patrones de conducta, están más enfocados en la relación del individuo consigo mismo. Entran dentro de los trastornos de la personalidad el desorden de personalidad paranoide, consistente en un sentimiento constante de sospecha injustificada y dificultades para confiar en las personas que llevan al individuo a pensar que todos los actos ajenos son inducidos por malas motivaciones (hacerles daño, engañarles, etc.) o los desórdenes de personalidad esquizo o esquizoide, en los que el individuo no se relaciona con prácticamente nadie, es totalmente ajeno a las opiniones de los demás, tiene metas no realistas o incoherentes, no es consciente del impacto de sus acciones, etc.

Existen, por otra parte, los trastornos de personalidad antisocial (falta de preocupación por los demás, egocentrismo), borderline (que describe a personas que muestran inestabilidad en cuanto a la percepción de sí mismos, la regulación de sus propias emociones y el trato con los demás y sus relaciones sociales, se comportan de manera impulsiva, tienen un constante sentimiento de vacío, tienden a disociar cuando están bajo presión, hipersensibilidad, etc.), histriónica (individuos dramáticos, con constante necesidad de atención) o narcisista (necesidad desesperada por ser admirados, búsqueda de la aprobación ajena). Asimismo, son desórdenes de la personalidad el trastorno de la personalidad evasiva (baja autoestima, tendencia a correr riesgos, sensibilidad a las críticas), dependiente u obsesivo-compulsiva (individuos desproporcionalmente enfocados en tener un orden y un control, rígidos, perfeccionistas).

Los desórdenes de personalidad pueden presentarse en tres niveles: medio, moderado y severo. En el primer nivel el individuo todavía puede responsabilizarse y tener cierto control sobre su interacción con los demás, en los otros dos niveles es bastante complicado que esto ocurra. Los trastornos de personalidad pueden presentarse

conjuntamente con otros, como la ansiedad, la depresión o los desórdenes alimenticios. Las dinámicas utilizadas en terapia para tratar estos trastornos han sido criticadas por ser demasiado vagas y no profundizar lo suficiente. Se ha probado mucho la terapia dialéctica conductual o comportamental, que se ha demostrado que ayuda con los impulsos suicidas o de auto-lesión. Es frecuente que las personas diagnosticadas con trastornos de la personalidad hayan sufrido algún tipo de violencia en el pasado, ya sea física, psicológica o sexual, o algún trauma durante la infancia. Suelen cargar con un fuerte estigma debido a la desinformación general.

Para el diagnóstico, a veces es útil comparar los síntomas con los expuestos en el *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM-5, publicado por la American Psychiatric Association. Este los divide en trastornos del Eje I (síndromes clínicos) y del Eje II (trastornos de la personalidad). Se solían utilizar también el *Centro de Epidemiología para Estudios en Escalas de Depresión* (CES-D) o el *Inventario de Depresión de Beck* (BDI) pero no eran muy específicos con los diferentes tipos de depresión, además de que contemplan exclusivamente trastornos depresivos y dejan de lado los de personalidad o ansiedad. También se trabaja con el *Inventory of Depression and Anxiety Symptoms* (IDAS), que contiene 10 escalas de síntomas específicos: el insomnio, pérdida o aumento de apetito, cansancio, mal humor, bienestar, pánico, ansiedad social, intrusiones traumáticas y suicidio. Incluye también dos escalas más generales, las de Depresión general y Disforia (entendemos disforia como un desajuste de emociones, opuesto etimológicamente a la euforia, que provoca episodios de emociones desagradables como la tristeza y que en contextos de trastornos de la personalidad supone un riesgo elevado de suicidio).

3. Impacto de la sintomatología de esos trastornos en el estudio y el aprendizaje.

En el caso del aula de ELE, puede haber alumnos con un nivel extra de ansiedad, por ejemplo por ser inmigrantes recién llegados, muchos solos, y probablemente sentirse fuera de su zona de confort, motivo por el cual es especialmente importante para el profesor saber afrontar de manera adecuada este tipo de trastornos y el impacto de su sintomatología en el ámbito académico. Además, la actual coyuntura socio-económica favorece la ansiedad en los estudiantes jóvenes al pesar sobre sus expectativas un horizonte con elevadas tasas de paro, la necesidad, en muchos casos, de compaginar trabajos (precarios en la mayoría de casos) con los estudios (con dificultad añadida de que las clases puedan ser de obligada asistencia). Todo ello se acentúa si tienen ya cierta edad y se ven envueltos en situaciones de desempleo o precariedad económica.

El insomnio, propio de la depresión y la ansiedad, aumenta las dificultades de concentración y retención ya de por sí escasas en estos casos y produce alteraciones en el cerebro que impiden rendir adecuadamente en muchos procesos cognitivos o disfrutar de una buena memoria. El alumno no tiene energía ni ganas para seguir en casa con las tareas vistas en clase ni para investigar por su cuenta (tarea que le costará más trabajo que el propio trabajo en el contexto del aula escolar donde estará siendo de algún modo supervisado), además de que la motivación se ve afectada en muchos casos llegando a perder todo interés o motivación por los estudios. Todo ello repercute directamente en un empeoramiento de las calificaciones y por consiguiente en la debilitación de la autoestima y percepción de sí mismos, llegándose al extremo del abandono de los estudios. Por el lado contrario, el alumno narcisista puede llegar a creer que lo sabe todo y no trabajar lo suficiente en aspectos que podría mejorar.

Tener autoestima es un aspecto clave dentro del aula, ya que condiciona de manera directa los resultados del aprendizaje. En palabras de Joaquín Cano:

En cuanto al concepto que uno tiene de sí mismo, aparece en el conjunto de factores de la personalidad como la variable con mayor incidencia en el rendimiento, ya que articula gran parte del aprendizaje. El autoconcepto implica tres instancias diferentes de la persona: la autoimagen – la visión que la persona tiene de sí en un momento dado-; la imagen social que considera que tienen los demás de su persona, y la imagen ideal como proyección de lo que le gustaría ser en el plano ideal. La comunicabilidad – que hace a los demás partícipes de lo que uno tiene- es otro de los factores incidentes en el rendimiento así como las “ganas de aprender” – como disposición favorable y abierta a nuevas situaciones-. (Cano, 2001: 39)

El alumno debe tratar de concienciarse a sí mismo de que aprender no es una competición y que cada cual lo hace a su ritmo, de que las calificaciones no son ningún indicio acerca de su valía como persona y de que las críticas y correcciones no se realizan con ánimo de ofender, sino que pretenden simplemente orientar para que mejore ciertos aspectos de su aprendizaje. Ni la perfección existe ni cometer errores es negativo. A menudo, son sencillamente requisitos necesarios en la senda del aprendizaje. Por esta misma razón, el profesor debe realizar sus correcciones y críticas con empatía y asertividad.

En este punto conviene tener en cuenta también los conceptos de interlengua, dialecto idiosincrásico y error no normativo. Partiendo de que la competencia gramatical es el estado de conocimiento lingüístico interiorizado por un hablante, ¿existen “errores típicos” en lengua extranjera? ¿o deberíamos más bien hablar de “lengua extranjera” a secas?

Cuando un colectivo de hablantes (por ejemplo, individuos francófonos que aprenden el español como lengua extranjera) comete la misma serie de irregularidades de manera sistemática se crea un dialecto idiosincrásico, cuyas idiosincrasias no deberían remitirse a un concepto normativo de error: los hablantes sencillamente hablan conforme a las regularidades que han interiorizado. Se puede remitir, en todo caso, a un concepto de “agramaticalidad” que toma como punto de referencia una pauta de corrección externa (las regularidades correspondientes de los nativos). Esta, sin embargo, no convierte en fallida o errónea la manera de hablar del estudiante. Es importante tener esto en cuenta a la hora de realizar las correcciones al alumno.

Entendemos como “interlengua” (Selinker, 1972) un estado de conocimiento parcial e inestable acerca de la lengua meta, con la que se puede solapar en mayor o menor medida, pero solo parcialmente. La competencia nativa y la interlengua tienen en común que son

sistemáticas, aprendibles, internamente cohesionadas y que rigen regularmente las producciones. No obstante, en términos relativos la competencia es completa, estable y uniforme, mientras que la interlengua resulta parcial, variable e inestable. En palabras de Pit Corder:

Consequently, a better description of idiosyncratic sentences contributes directly to an account of what the learner knows and does not know at that moment in his career, and should ultimately enable the teacher to supply him, not just with the information that his hypothesis is wrong, but also, importantly, with the right sort of information or data for him to form a more adequate concept of a rule on the target language. (Corder, 1971: 25)

Un factor importante y decisivo de la autoestima son los roles de género. Normalmente los hombres presentan una mejor percepción de sí mismos, mientras que las mujeres tienen un concepto de su valía muy inferior, posiblemente debido a las expectativas que socialmente pesan sobre ellas: deben ajustarse a unos cánones estéticos e intelectuales (tradicionalmente siempre se asoció el conocimiento científico e intelectual a los varones mientras que las mujeres eran relegadas a un segundo plano y se insinuaba que no servían para nada en ámbitos como las matemáticas) marcados socialmente y por factores como la publicidad. En el caso de las personas transexuales, al experimentar disforia de género, se suelen dar también índices bajos de autoestima.

La Revista de Psicología de la Universidad de Chile presentó en 2015 un estudio llamado *Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos*, basando sus observaciones en una relación de investigaciones previas en las que toma como referencias estudios sobre la población adolescente española (Amezcuza y Pichardo, 2000, Cardenal y Díaz, 2000, Garaigordóbil, Durá y Pérez, 2005, Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007, Gordillo, Vicente, Sánchez, Gómez y Gordillo, 2011), mexicana (Guido, Mujica y Gutiérrez, 2011), estadounidense (Cunningham y Rinn, 2007), australiana (Hay, 2000), sueca (Nishikawa, Norlandén, Fransson y Sundbom, 2007) y asiática (Chu, 2002, Yun, 2001). En este estudio, la previsión era que los individuos de género masculino presentasen mayor puntuación en cuanto a la percepción de la estabilidad emocional, autoconcepto matemático y habilidades físicas, mientras que las personas de género femenino obtendrían una mayor puntuación en cuanto a la percepción de su sinceridad y su autoconcepto verbal. En cambio:

Los resultados indicaron que las jóvenes presentaron puntuaciones significativamente más altas que los varones en las escalas de Autoconcepto Verbal, Apariencia Física, Sinceridad/Veracidad y Autoestima. Los varones, en cambio, presentaron puntuaciones significativamente superiores en Matemáticas, Habilidades Físicas, Estabilidad Emocional y Relaciones con los Padres. (...) En relación con la edad, los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones del autoconcepto analizadas, excepto en Relaciones con los Padres, Relaciones con el Mismo Sexo y Sinceridad/Veracidad. En concreto, se observó que para las subescalas de Autoconcepto Académico General, Apariencia Física, Habilidades Físicas, Relaciones con el Sexo Opuesto y Autoestima, las puntuaciones tendían a aumentar con la edad; por el contrario, los participantes de mayor edad (17-18 años), obtuvieron puntuaciones más bajas que sus iguales de menor edad para las dimensiones de autoconcepto en Matemáticas, Verbal y Estabilidad Emocional. (Vincent, Lagos-San Martín, González, Inglés, García-Fernández y Gomis. 2015: 8).

Las calificaciones, como ya se apuntó arriba, pueden ser otro problema. Por un lado, por su carácter generalmente cuantitativo y no cualitativo. Al estudiante se le otorga una nota numérica, muchas veces insensible a sus capacidades específicas, que no va acompañada de un *feedback* de aquellas tareas que ha realizado adecuadamente o aquellas en las que debe poner más empeño. Además, como hemos dicho anteriormente, dan pie a las comparaciones excesivas entre compañeros con consecuencias directas sobre su autoestima. Por añadidura, al establecerse unos periodos concretos y reducidos de evaluación (por ejemplo dos o tres veces a lo largo del curso académico, más los exámenes finales) el estudiante tiende a descuidar el estudio hasta la llegada de esas fechas, lo que incrementa el nivel de ansiedad. La evaluación constante favorece que el estudiante gestione mejor su tiempo, así como su ánimo y disposición hacia el estudio. Normalmente, estos trastornos afectan en mayor medida a estudiantes con dificultades ya consabidas (es decir, independientemente del trastorno estos alumnos ya sufrían dificultades respecto a los estudios antes de sufrir los síntomas y ser diagnosticados) para prosperar en el aula y obtener buenas calificaciones. Estos estudiantes necesitan una fuente de validación externa que no están obteniendo y que se ve incrementada debido al trastorno en cuestión.

Por otra parte, los alumnos con dificultad para relacionarse con el entorno, así como los que padecen cambios frecuentes de humor e irritabilidad, dificultan las actividades de carácter más comunicativo, como las tareas en grupo. En el caso de la ansiedad social, el alumno puede tener dificultades añadidas con las exposiciones orales (nerviosismo, bloqueos, etc.). Si el profesor debe cumplir una programación específica no puede

adaptarla a casos particulares, al menos deberá crear un clima lo más distendido posible para que esta sensación de nerviosismo disminuya. En casos extremos, se podría llegar a acuerdos y tratar que el alumno se grabase en vídeo a solas recitando el contenido de la exposición, o proponerle realizarla de manera individual en una reunión en el despacho. La ansiedad social también puede afectar a tareas como la lectura en voz alta o hablar con los profesores, ya que los afectados se ven en una situación de autoridad.

Asimismo los docentes pueden, dependiendo de las características del grupo meta, enfrentarse a problemas para dar clase como sufrir agresiones y faltas de respeto o a daños causados a propiedades o pertenencias, dado que este tipo de alumno concreto suele presentar conductas desadaptativas. Estos son quizá casos donde la labor docente pierde su función y debe dar paso a la terapéutica, aunque habría que, por descontado, estudiar cada caso particular.

4. Análisis de las metodologías predominantes en la enseñanza de lengua extranjera desde la perspectiva de tales síntomas.

Los métodos de enseñanza de lenguas a partir de la Revolución Cognitiva (nombre que se da dentro de la comunidad científica al paso, durante los años 50, del conductismo al cognitivismo como paradigma en psicología) empiezan a desarrollar técnicas innovadoras y más efectivas con respecto a métodos como el Tradicional (que solo abordaba aspectos de gramática y traducción y desatendía las destrezas orales) o el Audio-oral (que consistía en la audición constante de ciertos diálogos por parte del alumnado que posteriormente debían memorizar y representar). En palabras de Martín Sánchez:

Como respuesta a las deficiencias de métodos anteriores, se produjo, en el último tercio del siglo pasado, lo que se ha denominado la revolución cognitiva, que oponiéndose a la concepción conductista del aprendizaje, elaboraron[sic] nuevas teorías, ideas, y métodos, que trataron de paliar los problemas en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El innatismo, el constructivismo, el generativismo, y otros modelos, surgieron para dar respuesta a todas las limitaciones que mostraban los anteriores modelos de adquisición de lenguas extranjeras. (Martín Sánchez, 2009: 12).

La sensibilidad de las nuevas técnicas a situaciones como las introducidas anteriormente es destacada por Arnold y Brown con las siguiente palabras:

(...) 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. El intento de expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad. En algunos casos es posible que la metodología utilizada pueda producir mayor ansiedad. Quizá con el método de gramática-traducción se reduce la posibilidad de ansiedad, ya que los alumnos invierten relativamente poco de sí mismos en las actividades requeridas. Sin embargo, con la aparición de métodos que se centran en la comunicación (...) crece enormemente la posibilidad de que se produzcan situaciones que provoquen ansiedad, a no ser que se procure un ambiente emocionalmente seguro. (Arnold y Brown, 2000: 26-7).

Efectivamente, los nuevos métodos empiezan a tener en cuenta las necesidades de los alumnos y sus emociones, procurando hacer de la clase un ambiente distendido que mitigue la ansiedad consustancial a la enseñanza y, en particular, a la dedicada a las lenguas extranjeras, como capta la siguiente cita:

Una de las características que diferencian el aprendizaje de la L1 del aprendizaje de la L2 es que el primero no está sometido a presiones o ansiedad, en tanto que el segundo sí lo está. Así, la ansiedad se interpone entre lo que se tiene que aprender y el hecho de aprender. Por lo tanto, cuanto más reducida sea la ansiedad, mejor será el aprendizaje de la L2, y para ello la mejor fórmula es reproducir las experiencias y procesos que se dan en el aprendizaje de la lengua materna. (Miki Kondo, Higuera y Fernández, 1997: 73)

El primer método que se enfocó especialmente en reducir la ansiedad de los alumnos fue el método de Respuesta Física Total (Asher, 1969), un método de enseñanza que se centraba muy específicamente en actividades de orden-respuesta (los estudiantes responden físicamente a órdenes verbales) pretendiendo enseñar a partir de la acción y la actividad física. Se basaba en los principios constructivistas de Piaget, enfocados también en la motivación, la predisposición para el aprendizaje y los conocimientos previos al mismo sobre los que se irán “construyendo” los nuevos conceptos. Por ejemplo, en este método el estudiante nunca debe ser forzado a hablar antes de estar preparado y utiliza actividades y recursos lúdicos. Por ejemplo, “Simón dice” consiste en una dinámica grupal en la que uno de los participantes es denominado Simón y es quien dirige la acción. Así, si Simón dice “levantaos” los demás participantes deberán levantarse de su asiento o de lo contrario serán eliminados. Este método tiende a eliminar los exámenes y apenas se corrigen errores (a menos que el fallo en cuestión sea demasiado grave). Todos ellos son aspectos que pueden ayudar a personas con trastornos de ansiedad a no sufrir tanto estrés en el aula.

No obstante, presenta numerosos problemas. El método, al no forzar al alumno a hablar, depende demasiado de éste y de su motivación y predisposición. Las actividades lúdicas pueden resultar embarazosas dependiendo del carácter y la personalidad del alumno, la ausencia de retroalimentación al no corregir los errores tiene efectos negativos, y la evaluación, al no hacerse exámenes, es un poco ambigua. Es un buen método para enseñar

el uso del imperativo, por ejemplo, pero se encuentran dificultades para introducir otras formas y tiempos verbales.

Algunas de las técnicas que se usan en esta metodología son, de todos modos, comunes a otros métodos. Por ejemplo, en el Enfoque Natural (Krashen y Terrell, 1977) también se apuesta por no corregir los errores a menos que sean muy graves, ya que el objetivo principal es la comunicación antes que la corrección.

El Enfoque Natural fue desarrollado a raíz de cuatro conceptos o hipótesis: la hipótesis del monitor, los conceptos del orden natural y de input +1 y, finalmente, la hipótesis del filtro afectivo.

La hipótesis del monitor es ideada por Stephen Krashen a partir de las teorías mentalistas de Chomsky. Krashen concibe la adquisición de lenguas como un proceso de evolución mental y personal en que los aprendices no necesitan hablar y escribir para aprender, sino que les basta con escuchar y leer (aquí es donde se produce la adquisición o aprendizaje). La lengua que ellos produzcan posteriormente será resultado del aprendizaje y no causa del mismo. Esto quiere decir que antes de entrar en la fase de producción, el hablante ha asentado sus conocimientos lingüísticos por medio de la observación. La justificación de todo esto se encuentra, precisamente, en que eso es lo que sucede “naturalmente” con los niños cuando comienzan a adquirir la lengua. El problema de que el Enfoque Natural se base en esta hipótesis es que deja desatendidas algunas destrezas importantes en el aula.

La idea del orden natural, por su parte, se refiere a introducir los conceptos en el aula de la misma manera en la que los niños pequeños aprenden su lengua materna, es decir, siguiendo una lógica natural y no un orden arbitrario. Hay conceptos que deben ser introducidos antes que otros: por ejemplo, lo más normal es empezar a decir palabras básicas como saludos o expresar quienes somos y donde vivimos.

En cuanto al concepto de input+1, se refiere a la cantidad de información que se debe introducir en una clase para que los alumnos aprendan, de modo que no olviden lo aprendido en la clase anterior y que cada clase agregue un concepto nuevo, una pequeña cantidad de input.

Por último, el filtro afectivo consiste en que el estado emocional del estudiante es importante, ya que puede actuar como un filtro que dificulte o facilite el paso del input. Se refleja bien en la siguiente cita:

Los factores afectivos son las fuerzas primarias que operan en la instrucción de la lengua. Es necesario alentar la comprensión y crear un clima motivador en el aula. No hay corrección de errores porque se piensa que no ayuda a la adquisición y que es afectivamente negativa. (Miki Kondo, Higuera y Fernández, 1997:84).

Por esta razón, el Enfoque Natural incorpora técnicas de la Respuesta Física Total, ya que concibe la eliminación o paliación de la ansiedad como algo importante a la hora de aprender lenguas extranjeras. Además de técnicas empleadas en el método de Respuesta Física Total, el Enfoque Natural incorpora técnicas comunes a otros métodos, como por ejemplo el apoyo visual característico del Método Directo. El Método Directo se desarrolló inmediatamente después del método Tradicional de Gramática y Traducción, para subsanar aspectos como la demanda por parte de los estudiantes de lenguas extranjeras de un mayor desarrollo en las destrezas orales. También incorporaba el estudio de aspectos culturales o de la vida cotidiana, y se reproducían en el aula ejemplos de situaciones reales.

El Enfoque Natural también se caracteriza por el desarrollo de actividades personalizadas para cada alumno y por la incorporación tras cada sesión de una fase en que el profesor pregunta a los alumnos cómo se sienten respecto a la clase.

De manera posterior al Enfoque Natural, surge en 1976 el llamado Aprendizaje Comunitario o Tutelado, de la mano de Charles Curran. En este método se favorece sobre todo la interacción entre los propios estudiantes, normalmente en pequeños grupos. No hay libro de texto (el único input que se recibe es el que proporciona el profesor) y los estudiantes crean sus propios materiales (cuestión problemática, en el sentido de que dependiendo de la atención y/o predisposición del alumno se suelen descuidar algunos contenidos importantes). Siempre se explica en L1 lo que se va a hacer para evitar inseguridades, y no se puntúa para evitar competencia.

El trabajo en grupo que propugna este método puede ser positivo de cara a los resultados académicos. No obstante, hay que saber cómo enfocarlo bien, porque es muy fácil que las personas con ansiedad y fundamentalmente con trastornos de la personalidad se sientan muy incómodas con actividades en grupo. Algo semejante sucede con la ausencia aparente de elementos o estructuras gramaticales. No obstante, los aspectos negativos de este método son subsanables si en lugar de ser utilizado como método (entendiendo por

método el modo o procedimiento sistemático de técnicas coordinadas que seguimos para lograr un fin, en este caso el aprendizaje del alumnado) se emplea como técnica (es decir, como herramienta que será complementada por otras herramientas diferentes, una actividad o conjunto de actividades que se basan en la aplicación práctica de los métodos).

En el Método Silencioso, desarrollado en 1976 por Caleb Gattegno, también se favorecía la interacción entre los alumnos (de hecho, el método fue llamado así porque el profesor apenas hablaba), tampoco había corrección ni evaluación y no se daba trabajo para casa ya que se buscaba la autonomía del estudiante.

Uno de los métodos centrados primordialmente en la eliminación de la ansiedad fue la Sugestopedia, desarrollada por Lazanov (psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro) en 1978, basada en la utilización de técnicas y ambientes relajantes: música, asientos cómodos, etc.

Se colocaban carteles por todo el aula, sobre temas de gramática o que evocasen aspectos relacionados con la cultura del país de la lengua meta (también se colocaban más elementos culturales además de carteles, p.ej; si la clase era de español es posible que hubiese una guitarra española colgada en la pared), los diálogos estaban fundamentados culturalmente, el profesor utilizaba actividades lúdicas (que solían llevar al infantilismo) y técnicas como “conciertos” (recitado de textos en lengua meta al ritmo de una música de fondo), no había evaluación ni corrección del error formal, y al igual que en el Aprendizaje Comunitario, la producción en grupo era muy importante. Se pretendía crear en el alumno un estado intermedio entre consciente e inconsciente, y no se recurría a opiniones ni vivencias de los alumnos, sino que éstos se creaban un alter ego (es decir, en ningún momento decían a la clase su verdadero nombre).

La Sugestopedia aplicaba una revisión particular de cada uno de los estudiantes, sus puntos fuertes y débiles y qué cosas necesitaba mejorar o practicar en profundidad, pero presentaba problemas como la desproporción de la cantidad de vocabulario relativamente a las estructuras gramaticales que permitiesen hacer uso de aquel. También la ausencia de un input “real”. Además las técnicas de relajación empleadas provocaban el efecto contrario en algunas personas.

El Enfoque Comunicativo de Wilkins, que apareció mencionado por primera vez en el manual *The Threshold Level*, de 1976, suponía una mejora de métodos anteriores, en el sentido de que incorporaba materiales reales en las aulas (carteles, folletos, etc.), lo que daba pie a trabajar también aspectos socioculturales. La evaluación se centra en la fluidez

y la adecuación en la comunicación, ya que el método en sí se enfoca en el desarrollo de la capacidad para comunicarse en lengua extranjera, no en el dominio total de las estructuras. También se enfocaba en el trabajo grupal y atendía necesidades particulares del estudiante. De hecho es actualmente uno de los métodos más utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Todo este contexto histórico puede llevarnos fácilmente a la pregunta de cuál es el mejor método de enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, no existe una respuesta clara y todos los indicios parecen indicar que todo depende del contexto particular. En el caso concreto de enfrentarnos a un aula en la que sabemos que contamos con alumnos con problemas de ansiedad, son interesantes diferentes aspectos y dinámicas de cada uno de los métodos anteriormente explicados. Por ejemplo:

- Tener siempre en cuenta la opinión del alumno acerca de la metodología (preguntar en clase cómo se siente).
- Centrarse en necesidades particulares.
- No hacer correcciones muy severas (entendido como no hacer de todo error algo punible, pero teniendo siempre en mente que debe existir una retroalimentación).
- Utilizar técnicas de relajación.
- Hacer del aula un espacio lo más confortable posible (asientos cómodos, etc.).

Como dijimos anteriormente, los aspectos problemáticos de los diferentes métodos de enseñanza son evitables si en lugar de utilizarlos como métodos, empleamos técnicas específicas de éstos que nos puedan ser favorables y las complementamos con otras, de diferente índole y procedencia, creando así de alguna forma nuestro propio método adaptado especialmente a las necesidades concretas del grupo meta o incluso haciendo seguimientos particulares de cada alumno, si las circunstancias lo permiten (en todo caso, grupos pequeños).

5. Propuestas de adaptación para alumnos afectados.

Para las actividades concretas, se pueden pensar propuestas didácticas adaptadas a casos particulares como la sustitución de exposiciones orales por grabaciones de vídeos a solas en casa, exposiciones individuales fuera del aula o la división de grupos grandes en otros lo más pequeños posible para facilitar el seguimiento individual.

Algunas universidades prestan apoyo específico para casos como los que nos ocupan en este trabajo. Sin ir más lejos, en la Universidad de Oviedo contamos con la iniciativa ONEO (Oficina de Atención a Personas con Necesidades Específicas) que presta atención profesional personalizada y confidencial a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad o problema de salud que les ocasione dificultades en el ámbito escolar. ONEO depende orgánicamente del Área de Responsabilidad Social, Apoyo a la Inclusión e Igualdad, adscrita al Vicerrectorado de Acción Transversal y Cooperación con la Empresa. En la página web (<https://www.unioviedo.es/ONEO/>) podemos descargar una Guía de Orientaciones para la Inclusión y la Diversidad, en la que encontramos un apartado dedicado a lo que nos concierne: los trastornos psicológicos. Sugiere fundamentalmente tratar al alumno de manera natural sin caer en prejuicios o estereotipos, facilitar si es posible apuntes o materiales de estudio (en caso de ausencias justificadas debido a la enfermedad), permitir salir del aula al alumno sin necesidad de pedir permiso en caso de que esté a punto de experimentar una crisis, flexibilizar los plazos en la presentación de trabajos, ser pacientes con la latencia de respuesta y tener previsto a donde recurrir en caso de emergencia. También menciona el trabajo en grupos pequeños y las exposiciones individuales. Además, de cara a la evaluación (aunque siempre que sea posible es recomendable aplicar los mismos criterios para todo el alumnado) es conveniente avisar con tiempo de fechas de exámenes y cambios en estas (los cambios repentinos y sorpresivos podrían generar ansiedad), permitir al alumno sentarse cerca de la salida para poder salir rápidamente en caso de posible crisis, ampliar dentro de lo razonable el tiempo del examen en caso de que el alumno no esté rindiendo lo suficiente o facilitar medios telemáticos para la realización de la prueba en caso de que el alumno deba quedarse en casa.

Además, el propio profesor podría incorporar a su práctica didáctica, en grupos con alumnos con ese cuadro diagnóstico, elementos propios de las prácticas terapéuticas que comúnmente se aplican a ellos. A continuación, revisaremos las terapias psicológicas o psicoterápicas que se están aplicando con más éxito en los trastornos ansioso-depresivos y de la personalidad y realizaremos algunas propuestas de adaptación basadas en ellas.

Comenzaremos analizando el caso concreto de los trastornos de personalidad, más difíciles de gestionar para el docente que los casos de ansiedad. Sobresalen tres tipos de terapia: la dialéctica-conductual (TDC), la de aceptación y compromiso (ACT) y la psicoterapia analítico funcional (FAP). Las dos primeras son más adecuadas para pacientes con TLP o Trastorno Límite de la Personalidad, mientras que la última sería apropiada en general para pacientes con un trastorno de la personalidad independientemente del subtipo.

La terapia dialéctica-conductual se enfoca en abordar conductas que puedan suponer un riesgo vital y transmitir conductas adaptativas al paciente.

La TDC está basada en la enseñanza de habilidades psicosociales y en la validación de las capacidades del paciente, combinando el aprendizaje y entrenamiento de las mismas en la modalidad grupal y la psicoterapia individual. (Navarro-Leis y López Hernández-Ardieta, 2013: 36).

Es importante que el paciente se sienta comprendido en todo momento y se le haga sentir que sus pensamientos no son irracionales, sino que siguen cierta lógica, aunque no sea la más adecuada. Por ejemplo, ante una situación traumática o desbordante no es extraño o ilógico que una persona piense en quitarse la vida, simplemente hay que trabajar en ello para que ese deseo desaparezca.

Esta terapia se divide en cuatro fases:

1. Una primera, de dos o tres sesiones, dedicada a las habilidades básicas de conciencia (prácticas orientales ancestrales adaptadas a la psicología de la conducta actual o lo que se conoce como *mindfulness*) como la observación (importante para tratar el TLP, ya que la impulsividad es una de las características

principales y conviene comenzar frenando esta conducta) y aprender a no enjuiciar y a centrarse en una sola cosa de cada vez.

2. Una segunda fase destinada a las habilidades de efectividad interpersonal, como la asertividad y su aplicación práctica a situaciones concretas.
3. Una tercera consistente en desarrollar las habilidades de regulación de emociones.
4. Por último, una cuarta fase en la que se trabajan las habilidades de tolerancia al malestar.

Las tres últimas fases tienen una duración aproximada de ocho semanas cada una. Lo singular e innovador de esta terapia es la aplicación simultánea de terapia individual y grupal y la posibilidad de contacto telefónico con el terapeuta en situaciones críticas. (Navarro-Leis y López Hernández-Ardieta, 2013: 35-38).

La terapia de aceptación y compromiso está pensada especialmente para individuos que tratan de evitar afrontar a toda costa los pensamientos y emociones negativos, desarrollando conductas de evasión como la autolesión o el abuso de sustancias. El objetivo de esta terapia es la aceptación psicológica y se trabaja a través de situaciones prácticas, ejemplos y metáforas que hagan comprender al paciente que el dolor a corto plazo puede llegar a ser beneficioso a largo plazo, como el proceso de curarse una herida. (Navarro-Leis y López Hernández-Ardieta, 2013: 38-40).

La psicoterapia analítico funcional pretende trabajar en el moldeamiento de la conducta siguiendo las pautas o consignas de Skinner (conductismo) para ayudar a las dificultades en las relaciones interpersonales: propicia al paciente el desarrollo de habilidades para analizar desde una perspectiva funcional la relación entre sus conductas y otros factores (Navarro-Leis y López Hernández-Ardieta, 2013: 39-41).

Estas tres terapias pueden ser en ocasiones compatibles entre sí y complementarse unas a otras, todo depende del caso particular.

En el caso de la ansiedad, las terapias más usadas pasan por utilizar técnicas de relajación y control de las emociones y práctica gradual con el fin de abolir las conductas evitativas.

Es, en primer lugar, interesante que el paciente reflexione sobre sus propias emociones mediante introspección. Deberá preguntarse a sí mismo en qué circunstancias se siente peor, si hay algo que le ayude a sentirse mejor cuando se siente preocupado, tenso o ansioso, qué cosas le hacen en cambio empeorar este estado, si cree que hay algo que podría ayudarle pero no se encuentra en condiciones para acceder a ello (por ejemplo si influye considerablemente el factor económico), cuál es la parte o las partes de su cuerpo que se encuentran en tensión y cuáles son los pensamientos que rondan su cabeza en esos momentos. Es importante recuperar esos pensamientos en estado de relajación, ya que mediante la reflexión y la aplicación del pensamiento lógico se pueden enfocar de otra manera muy distinta. Por ejemplo, en lugar de pensar que uno es un inútil porque los logros que ha obtenido los podría conseguir cualquiera, se empezará a tener en cuenta que no todo el mundo cuenta con el mismo nivel de ansiedad que la persona afectada y eso le suma una dificultad añadida a la hora de perseguir metas y objetivos a la que quizás no todo el mundo sería capaz de hacer frente. Esto es conocido como la técnica cognitiva de modificación del diálogo interno.

Una vez se es consciente de los efectos que la ansiedad produce en el propio cuerpo y bajo qué condiciones aparecen, se puede trabajar más fácil en ella. Es importante también aclarar al paciente que la ansiedad, dado que es una respuesta natural del cuerpo humano, no va a desaparecer nunca por completo, no va a existir una “curación”, sino una atenuación de sus efectos perjudiciales y que impiden desarrollar la vida cotidiana con normalidad.

Las técnicas de relajación, para las que sería conveniente establecer una rutina y horario concretos (en general es beneficioso para la ansiedad la existencia de rutinas, ya que estas ayudan al cerebro a tener cierta sensación de control respecto a la propia vida), se focalizan fundamentalmente en relajar los hombros, ir poniendo en tensión y relajando diferentes partes del cuerpo una por una y en controlar las respiraciones inspirando por la nariz y espirando por la boca paulatinamente, mientras se escuchan *podcast* específicos para la meditación o música y sonidos relajantes a elección del individuo (sonidos del mar, lluvia, etc.). Sería interesante realizar estos ejercicios de relajación después de haber realizado algún tipo de actividad física más intensiva, beneficiosa también para la regulación de las emociones negativas.

La práctica gradual, a la que nos referíamos anteriormente, consiste en enfrentar los objetivos y dificultades de manera progresiva en lugar de abordarlos todos a la vez o empezando por lo más difícil. El paciente deberá proponerse metas asequibles y concretas. Un objetivo concreto no podrá ser sacar la máxima calificación en una asignatura, pues esta es una meta que para ser lograda dependerá de nuestro esfuerzo en pequeños pasos anteriores como ir a clase todos los días o estudiar también a diario, objetivos más concretos que sí que se podrán proponer, pero también podrá depender de factores externos que pueden no estar a nuestro alcance. En concreto, esta práctica se aplicará a las situaciones que el paciente evita o que le producen ansiedad, ya que es altamente frecuente que el individuo ansioso posponga tareas o boicotee sus propios logros porque no se cree capaz de enfrentarse a ellos. Será conveniente que el individuo realice este tipo de práctica en conjunto o bajo supervisión del terapeuta.

Con algunas personas funciona el sistema de logro-recompensa: recibir obsequios o darse pequeños caprichos cada vez que consiguen una meta propuesta.

Jane Arnold nos da algunas sugerencias para tratar la ansiedad como docentes dentro del aula (Arnold, 2006). En primer lugar, tratando al alumno con respeto y dándole pie a manifestar sus preocupaciones propiciaremos un ambiente más relajado donde tendrá más sensación de seguridad. Este ambiente relajado se debe complementar con un clima de cooperación en lugar de competición. Tal vez alentando a los alumnos a trabajar en equipo, compartiendo unos con otros sus progresos y descubrimientos y haciendo que las calificaciones sean algo privado entre profesor y alumno consigamos una aproximación a este clima. Arnold pretende recuperar también estrategias propias de métodos como la Respuesta Física Total: una política de corrección de errores que resulte lo menos violenta posible para el alumno y no presionarle a hablar antes de que se sienta capaz. También sugiere prestar especial atención al apoyo y refuerzo de la autoestima en el aula, proponiendo los siguientes puntos clave:

- comunicar al alumno que es valorado. Una forma de hacer esto es aprender los nombres de los alumnos y de vez en cuando antes o después de clase saludarles e interesarse por ellos y al hablar con ellos, realmente escuchar;
- hacer que los alumnos participen en la construcción del espacio de aprendizaje. Pueden consensuar las normas de la clase y opinar sobre qué tipo de actividades les resultan más eficaces;
- mostrar confianza en sus capacidades para aprender el español y reconocer sus logros;

- incorporar algunas actividades que no solo tengan fines lingüísticos sino también metas de carácter personal, como conocerse mejor y conocer a sus compañeros;
- ayudar a los alumnos a identificar sus fortalezas en el aprendizaje y buscar estrategias para trabajar sus debilidades;
- hacer espacios para que puedan compartir, si quieren, sus intereses, sus sentimientos o sus preocupaciones;
- si algún alumno tiene un comportamiento inadecuado, intentar ver qué hay detrás de ello, intentar descubrir la raíz y buscar soluciones desde allí;
- usar actividades y exámenes diseñados para ver lo que el alumno puede hacer, no lo que no puede hacer;
- imaginar cómo te sentirías como alumno en tu propia clase. ¿El ambiente creado allí te daría la confianza necesaria? (Arnold, 2006: 5)

En mi opinión, estas sugerencias son bastante lógicas y necesarias, ya que el reconocimiento de los logros es algo fundamental para inducir al alumno autoestima y motivación para seguir adelante (se puede hacer, por ejemplo , haciendo hincapié en aquellos aspectos que el alumno domina y haciendo que prevalezcan sobre los que le causan dificultades: “te cuesta un poco la gramática, pero tienes bastante espontaneidad a la hora de expresarte y comunicar lo que quieres transmitir y eso es muy positivo”). Sin embargo, discrepo con alguna de ellas. Por ejemplo, acercarse demasiado al alumno puede llegar a resultar invasivo. Creo que la clave estaría en mostrarse accesible pero dejando espacio para que sean ellos quienes se acerquen si lo consideran oportuno o se mantengan más distantes si lo quieren así. En cuanto a las normas de la clase, está bien que los alumnos participen en su construcción pero con ciertos límites. Entiendo que lo que la autora quiere decir es que los alumnos puedan decidir cosas como la posibilidad de ir al baño sin levantar la mano, la disposición de las mesas en el aula o donde sentarse, qué temas relacionados con el español les gustaría tratar en el aula, las fechas de realización de exámenes o de entrega de trabajos, etc. En cambio, no deberían decidir cosas como los criterios de evaluación o el temario, que muchas veces estará sujeto a una programación que se debe seguir. La sugerencia de crear espacios para que puedan compartir sus preocupaciones es muy interesante, la interpreto como que el docente debería dejar cierto espacio al final de la clase, o dedicar una clase cada cierto tiempo, a escuchar sugerencias de alumnos acerca de cómo podría enfocarse el aprendizaje del español, qué aspectos les cuestan más trabajo, si se sienten cómodos o no en el aula, etc., una especie de tutoría en pequeña escala. Esto da pie a que el profesor pueda orientarles

para trabajar esos aspectos problemáticos y a que les señale cuáles son sus puntos fuertes si es que ellos no han reparado aún.

Introducir actividades que fomenten la interacción entre compañeros y el conocimiento mutuo es mucho más fácil cuando se trata, como es el caso, de un aula de lengua. En otras materias puede que sea más difícil organizar y programar este tipo de actividades, pero en este caso lo tenemos tan fácil como plantearles ejercicios en los que se hagan entrevistas en español unos a otros, se informen sobre las aficiones, los intereses y las metas y propósitos de futuro de su compañero y después lo presenten a la clase, etc. Hay un sinfín de posibilidades.

En cuanto a la propuesta de realizar exámenes y ejercicios destinados a averiguar lo que el alumno puede hacer y no lo que no sabe, interpreto que si el docente plantea ejercicios de carácter más creativo (escritura de redacciones o relatos de tema libre, p. ej.) el alumno puede desplegar todos sus conocimientos, mientras que si se trata de un ejercicio más concreto (de huecos) en el que solo hay una posibilidad, estaremos evaluando solamente una parte muy específica de sus conocimientos, ya que puede que no sepan esa respuesta concreta, pero nos podría asombrar sin embargo sabiendo vocabulario o expresiones que no sospechábamos que el estudiante sabía.

6. Reflexión sobre posibles ventajas terapéuticas o paliativas de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en esos trastornos.

Pese a que padecer un trastorno ansioso-depresivo o de la personalidad conlleva unas dificultades añadidas en el contexto escolar o académico, podemos señalar algunas ventajas paliativas con relación a ellos de los contextos estándar del aula de Español como Lengua Extranjera, y en general del aprendizaje de segundas lenguas.

Para empezar, los grupos suelen estar más reducidos que en otras materias para facilitar la comodidad a la hora de trabajar y procurar que todos los alumnos hablen y participen, a menos que no haya recursos para ello (falta de espacios o personal docente). Esto es también muy positivo de cara a la interacción entre alumnos ya que en grupos pequeños prevalecerá una sensación de más familiaridad.

Por otra parte, el conocimiento de lenguas extranjeras le da al alumno la habilidad de comunicarse con personas con las que anteriormente no podría interactuar de igual modo, por consiguiente esto puede suponer un incremento de su autoestima al desarrollar nuevas habilidades. Además si esta interacción con hablantes nativos de la lengua que estudia se produce, el alumno podrá comprobar que no juega un papel tan importante el conocimiento de una gramática perfecta como la habilidad para hacerse entender, mucho más fácil de lograr puesto que para esto no hace falta un nivel avanzado sino que un nivel intermedio es más que suficiente para lograr comunicarse satisfactoriamente. La búsqueda de estas interacciones en niveles intermedios repercute directamente en las habilidades de resolución de problemas: aprender a transmitir un mensaje cuando no se dispone de los suficientes recursos gramaticales o de vocabulario es un reto que una vez resuelto proporcionará satisfacción al alumno. También creo que el aprendiz puede experimentar este sentimiento de satisfacción al comprobar que tiene la posibilidad de escuchar música en la lengua que estudia sin necesidad de traducir las letras de las canciones, ver películas en versión original sin subtítulos o disfrutar de leer novelas, revistas o jugar a videojuegos que no estén traducidos. Se amplían considerablemente de esta forma sus posibilidades de ocio.

En el caso de las aulas de inmersión, los alumnos se encuentran en un contexto específico que puede ocasionar mucha ansiedad (haber viajado solos, no sentirse en casa etc.), pero sin embargo en el aula están en contacto constante con un grupo de alumnos en sus mismas circunstancias, lo cual facilita la socialización entre ellos y la comprensión mutua. El conocimiento del español les conducirá además a interacciones más fluidas y satisfactorias en su vida cotidiana. Dominar el idioma del país de residencia reduce los niveles de ansiedad al enfrentar situaciones complicadas: burocracia, interacción con superiores, etc.

Incluso en un aula estándar este componente de socialización, aunque pueda conllevar dificultades al inicio en caso de ansiedad social, es en general positivo sobre todo porque las actividades que se proponen en las aulas de lenguas extranjeras suelen promover la interacción oral y las tareas cooperativas, así como la creatividad (desarrollar esta es importante porque estimula mucho más el cerebro que actividades más mecánicas que se puedan realizar en otras asignaturas).

En el caso de alumnos que no residan en un país de lengua española, contarán igualmente con la ventaja de poder viajar a estos (ya sea por motivos de ocio o necesidad) y resolver por sí mismos todas las dificultades que se puedan presentar, así como disfrutar de toda la oferta cultural que estos países ofrecen. Además, con toda probabilidad a lo largo de su experiencia en el aula de ELE el alumno habrá aprendido lo suficiente sobre la cultura española e hispanoamericana como para deshacerse de prejuicios y estereotipos que podría tener, siendo estos últimos a menudo causantes de agobio, ansiedad y miedos.

Como añadido, si el estudiante logra aprender a reconocer el error como algo necesario en el proceso de aprendizaje (a través del reconocimiento de los cambios y la mejoría que experimenta por medio de las correcciones y sugerencias del profesor) podrá extrapolar este conocimiento a los demás ámbitos de su vida.

Cabe además la posibilidad de que el alumno aprenda nuevas técnicas de organización y aprendizaje relevantes para su día a día. En el aprendizaje de lenguas es fácil encontrarse de manera habitual con técnicas memorísticas que utilicen juegos de palabras o recursos más visuales. Como profesores podemos hacer uso de ellas, siendo esto positivo ya que el alumno no tendrá que hacer un uso tan extenuante de su capacidad memorística como en otras materias que requieran memorizar grandes cantidades de texto.

A partir de mi experiencia personal, considero que las lenguas se adquieren con la práctica más que con el estudio y que esta práctica se adquiere en las aulas, en primer lugar, con la interacción profesor-alumno y alumno-alumno. No solo eso sino que los temas tratados en el aula probablemente estén relacionados con aspectos prácticos y cotidianos, probablemente el alumno llegado a cierto nivel trabaje en el aula la realización de Currículum Vitae y cartas de motivación en la lengua meta o diálogos estándar y pragmáticamente adecuados a diferentes situaciones de la vida diaria. Para las personas con dificultades a la hora de entablar relaciones sociales puede ser importante tener estos ejemplos de diálogos como referente.

En relación con el párrafo anterior y refiriéndonos a un aspecto mucho más práctico de cara a las oportunidades ofrecidas en el mercado laboral, actualmente en una sociedad cada vez más globalizada, se prioriza el conocimiento de lenguas extranjeras frente a otras capacidades o méritos expuestos en el Currículum Vitae, de modo que una persona con la capacidad de comunicarse de manera fluida en diferentes lenguas extranjeras tendrá prioridad a la hora de optar a muchos trabajos frente a otros individuos que no cuenten con esta habilidad. La sensación de estar más preparado de cara al mercado laboral puede reducir en gran medida el agobio y la ansiedad de los estudiantes ante éste. De hecho, en mi opinión, el conocimiento de lenguas extranjeras puede ser decisivo en prácticamente cualquier trabajo, contando con que en cualquier momento puede aparecer un cliente que no hable con fluidez la lengua local. En el caso del español y teniendo en cuenta la cantidad de migrantes de España y de países hispanoamericanos como Cuba, Argentina, Colombia o Venezuela que hay repartidos por las diferentes partes del mundo, no sería raro trabajar en cualquier local alemán o estadounidense y tener que interactuar frecuentemente con hablantes de español. Si el cliente acaba de llegar y no domina la lengua autóctona, así como el trabajador no domina el español, la situación será incómoda, embarazosa y posiblemente se obtendrán pésimos resultados. Sin embargo, si el trabajador puede hablar español la situación se resolverá con más normalidad.

En relación a esto último y como contexto general de la situación actual del español en el mundo, en muchos países como Brasil o EE.UU la lengua española está experimentando un importante crecimiento (también que es cierto que en Estados Unidos siempre ha tenido una presencia significativa, sobre todo en el sur y en el oeste del país). De hecho, está entre las cinco lenguas del mundo con mayor peso social, administrativo y económico (junto al mandarín, hindi, árabe y por supuesto el inglés) y además es el cuarto idioma en

número de hablantes de segunda lengua después del inglés, francés y alemán y cuenta con veintitrés millones de hablantes europeos fuera de Europa (M. Carreira, 2007).

7. Propuestas de actividades

A la hora de tratar con alumnos con una situación psicológica delicada, considero que es importante tener en cuenta esa flexibilidad de la que hablábamos en secciones anteriores, pero no creo que sea bueno diseñar actividades muy específicas para ellos, sino simplemente adaptar nuestra actitud como docentes. Forzar a los alumnos a la realización de actividades específicamente creadas para ellos por estar en esa situación puede crear un sentimiento de inseguridad, pues da la impresión de que les estamos tratando con demasiada condescendencia. Además, no se trata de pensar que sean incapaces de hacer las mismas actividades que el resto de la clase, sino simplemente tener en cuenta que les supondrá un esfuerzo superior y que en caso de que el propio alumno se dé cuenta y decida que no puede con ello, debemos estar preparados para sugerir alternativas.

Por tanto, lo que debemos asumir desde el principio es que siempre puede haber alguna persona en nuestra clase que esté en una situación complicada, por lo que las actividades que propongamos deben ser flexibles en la realización y originales para estimular la creatividad y la participación activa, sin dejar de incluir los contenidos específicos de la unidad didáctica que estemos tratando en el momento y la práctica de las destrezas básicas.

Aun así, propongo a continuación algunas actividades que considero son apropiadas para un aula de ELE que incluya alumnos en esta situación.

Para comenzar, la mejor forma de romper el hielo en cualquier aula en una primera sesión de cualquier curso o materia y con participantes de cualquier edad o nivel es realizar una ronda de presentaciones. Además en el aula de ELE esta ronda de presentaciones nos puede servir para recabar mucha información acerca del nivel general de la clase (siendo la presentación de uno mismo el tema más recurrente en los exámenes de expresión oral) y para proponer ejercicios a partir de ella. Una buena dinámica sería plantear un juego basado en el popular “¿Quién es quién?”. Después de que cada estudiante nos haya aportado información básica sobre él o ella (nombre, edad, nacionalidad o lugar de procedencia, lengua materna, número de lenguas extranjeras que domina y cuáles son,

por qué estudia español, gustos, intereses y aficiones, profesión soñada, etc.), escogerá a otra persona de la clase para cambiar su identidad y se pondrá en pie para responder a preguntas que los compañeros le irán haciendo. El objetivo será que a través de preguntas que solo se puedan responder con “sí” o “no” (“¿Vienes de Rusia?” “¿Tienes entre 13 y 16 años?”), los alumnos adivinen a qué persona está representando. Se harán varias rondas que darán pie a que los alumnos se conozcan mejor entre ellos y memoricen mejor los nombres de sus compañeros, facilitando interacciones posteriores. Además de ser ésta una forma sencilla de introducirse en la experiencia de estar hablando al frente de la clase, no supone un esfuerzo excesivo decir simplemente “sí” o “no” de manera mecánica, pero es un primer paso para que el alumno con ansiedad social compruebe que es capaz de hacerlo.

Creo que otra buena actividad para el aula de ELE, y adaptable a diversos niveles en función del vocabulario, es trabajar la comprensión auditiva y lectora en grupos a partir de canciones o poemas. De esta forma, se trabaja con aspectos de la cultura española o hispanoamericana que pueden interesar a los alumnos, se sale un poco de la monotonía de las actividades usuales de la clase (ejercicios de gramática o redacciones, por ejemplo), se fomenta la interacción en grupo (esta puede ser negativa en un principio para alumnos con ansiedad, pero finalmente considero que se pueden encontrar más aspectos positivos que negativos), y se pueden tratar temas muy diversos según la temática de las canciones y dar pie a posteriores debates.

Pongamos como ejemplo la canción “La hoguera de los continentes” del grupo La Raíz (accesible en <https://www.youtube.com/watch?v=Q6CisavxDLU>). Esta canción trata el tema de la interculturalidad y de encontrar puntos en común entre las personas independientemente de la nación a la que pertenezcan. El vocabulario es un poco complicado, en el sentido de que introduce demasiados nombres propios, pero a un nivel gramatical (los verbos suelen estar en presente, como mucho hay algún gerundio) es más sencilla. De todas formas, lo importante será que comprendan el sentido general de la canción, no tanto todas las palabras una por una. Asimismo el profesor estará siempre disponible para la resolución de posibles dudas en caso de que no sepan resolverlas ellos mismos. Podríamos adecuarla para un aula con alumnos de nivel aproximado al B2 acorde al MCER, ya que trata una temática un tanto abstracta.

A partir de esta canción, y tras escucharla un par de veces, los alumnos divididos en pequeños grupos (3 o 4 personas, la división de grupos será escogida por ellos mismos) pondrán en común aquello que han entendido, las dificultades de vocabulario que encuentran (ayudándose de diccionarios para tratar de resolver las dudas por sí mismos) y la temática de la que creen que trata la canción. Esto es interesante sobre todo porque en grupos pequeños y sin un profesor que escuche todo el tiempo lo que dicen, tal vez los alumnos sean capaces de expresarse con menos inseguridad. Además, fomentamos la cooperación entre ellos en lugar de la competitividad y la capacidad de resolver dudas por sí mismos.

Cada grupo podrá escoger un portavoz para expresar a la clase las conclusiones a las que han llegado en cuanto a la interpretación de la canción. De esta forma, no es necesario que todos los alumnos hablen en público, por lo que en caso de que tengan dificultades con ello se ahorrarán el mal trago pero sus opiniones serán expresadas igualmente a través del portavoz.

Una vez hayan expresado sus conclusiones, se debatirá sobre los temas de interculturalidad y choque cultural, invitándoles a que, si lo desean, compartan sus experiencias personales al respecto. Se aclarará que con “interculturalidad” nos referimos al contacto cercano entre culturas, aprender los unos de los otros pasando por valores básicos como son la tolerancia y el respeto, y que al hablar de “choque cultural” hablamos de las posibles dificultades de adaptación a una cultura diferente a la propia. Considero esta una buena forma de trabajar la expresión oral, además de crear un ambiente cercano para ellos al tratar un tema que les toca tan de cerca. Entendemos que en una mayoría de aulas de ELE los alumnos son inmigrantes o estudiantes que han tenido ya experiencias, positivas o negativas, en este ámbito. No se forzará al alumno a hablar a menos que lo desee pero el profesor tratará de fomentar la participación haciendo preguntas (¿Cómo os habéis sentido al llegar a España por vez primera? ¿Habéis tenido una buena acogida por parte de todo el mundo? ¿Qué diferencias culturales habéis encontrado respecto a vuestro país de origen?) y compartiendo también en la medida de lo posible experiencias personales en el caso de tenerlas. En general, las experiencias de los alumnos al estar todos en la misma situación serán bastante similares, por lo que se generará un ambiente de comprensión, empatía y apoyo.

8. Entrevistas

Finalmente, y con el propósito de averiguar cuál es la realidad de las personas con ansiedad en el aula de ELE y recabar algunas estadísticas, realizamos (a fecha de 29/5/2020) el siguiente cuestionario anónimo y online, con el título de “Ansiedad en el aula de ELE”. Las preguntas marcadas con el asterisco son de carácter obligatorio. Remitimos el cuestionario a la Casa de las Lenguas, edificio anexo a la Universidad de Oviedo, que acoge fundamentalmente estudiantes Erasmus o procedentes de convenios.

1. ¿Cuál es tu lugar de procedencia? (Pregunta de respuesta libre)
2. ¿Con qué género te identificas? (Respuestas a elegir: Masculino-Femenino-No binario/otro)
3. ¿Cuántos años tienes? (Pregunta de respuesta libre)
4. ¿Cuál es tu lengua materna? * (Pregunta de respuesta libre)
5. Estudio español desde... * (Pregunta de respuesta libre)
6. ¿Cuál es tu nivel de estudios? (último finalizado) (Respuestas a elegir: Estudios primarios y secundarios obligatorios - FP Grado Medio o equivalente - FP Grado Superior o equivalente – Bachillerato - Grado o Licenciatura - Posgrado/ Máster – Doctorado)
7. ¿Trabajas actualmente? (Respuestas: Sí – No)
8. En caso de respuesta afirmativa, indica tu profesión: (Pregunta de respuesta libre)

9. ¿Crees que procedes de un núcleo familiar estable? (Respuestas a elegir: Sí – No - Tal vez)
10. ¿Dónde estudias o has estudiado español? * (Respuestas a elegir: Instituto y/o Universidad - Academia - Escuelas de Idiomas - De forma autodidacta - Varias de las anteriores)
11. ¿Cuántas horas semanales dedicas al estudio o práctica del español? *(Respuestas a elegir: 2/3 - 3/5 - 5/10 – Más - Estoy en contexto de inmersión lingüística)
12. ¿Por qué motivo estudias español? * (Respuestas a elegir: Por motivos relacionados con mi trabajo actual o para tener más oportunidades laborales - Por satisfacción personal - Me gusta la cultura hispánica y/o me gustaría mudarme a un país de habla española - Para comunicarme mejor con personas cercanas cuya lengua materna es el español - Solía gustarme al principio y he continuado con ello aunque no estoy seguro de por qué motivo)
13. Además del español, ¿estudias o has estudiado otra(s) lengua(s) extranjera(s)? * (Respuestas a elegir: Sí – No)
14. En caso afirmativo, especifica cuál o cuales: (Pregunta de respuesta libre)
15. ¿Cuáles son los aspectos o destrezas del español que más trabajo y esfuerzo te cuestan? * (Respuestas a elegir: Interacción y Expresión oral - Comprensión oral - Comprensión escrita - Expresión escrita)
16. ¿Has sufrido alguna vez algún problema de ansiedad y/o depresión o algún trastorno de la personalidad? * (Respuestas a elegir: Sí- No-Tal vez)
17. En el caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿te han supuesto estos problemas una dificultad extra en el aprendizaje de idiomas? * (Respuestas a elegir: Sí – No -Tal vez)
18. ¿Qué dificultades has tenido? * (Respuestas a elegir: Problemas de concentración - Dificultad para memorizar - Falta de interés -Todas las anteriores –Otros)

19. En caso de haber respondido "otros", especifica cuales: (Pregunta de respuesta libre)
20. ¿Crees que en general las aulas de lenguas extranjeras se adaptan bien a personas con este tipo de problemática? * (Respuestas a elegir: Sí – No -Tal vez)
21. En caso de respuesta anterior negativa, especifica los motivos: (Pregunta de respuesta libre)
22. ¿Consideras que el estudio de español como lengua extranjera ha supuesto una fuente de estrés añadida? * (Respuestas a elegir: Sí – No - Tal vez)
23. ¿Crees que el tiempo que le dedicas al estudio del español es, por el contrario, satisfactorio y te ayuda a desconectar de los problemas de la vida diaria? * (Respuestas a elegir: Sí – No -Tal vez)
24. Aquí tienes un espacio para comentar cualquier otro aspecto relacionado con la temática de la encuesta que consideres importante. ¡Muchas gracias por haber respondido!

A día 24/6/2020 hemos registrado 34 respuestas. La mayoría de alumnos proceden de EE.UU. (11 de los encuestados), de China o Italia (ambos registran 4 y 3 encuestados respectivamente). El resto no especifican procedencia o proceden de diversos países europeos (Suecia, Francia, Alemania, Turquía, Irlanda, Bélgica, Polonia y Rusia). Un 64% se considera de género masculino, y un 36%, femenino. Casi todos son mayores de 18, el 58% tiene una edad similar: 20/21 años. El resto tienen entre 22 y 27 años, salvo un par de alumnos menores (17 y 19) y mayores de este rango (34 y 36). Como era de esperar, una mayoría de personas respondieron que su lengua materna es el inglés (correspondiéndose probablemente con los alumnos estadounidenses) y el resto de lenguas se corresponden con las lenguas principales de los países mencionados anteriormente (ruso, italiano, polaco, sueco, francés, etc.). Es una ventaja para ellos

hablar, en su mayoría, lenguas con un alfabeto latino similar al español o incluso lenguas de su misma familia de lenguas romances (italiano o francés), puesto que el dominio de lenguas similares facilita el aprendizaje del español. No es el caso de los alumnos chinos o rusos, que tendrán que hacer un mayor esfuerzo.

La mayoría son alumnos que poseen ya un título de grado universitario o máster, por lo que posiblemente sus respuestas correspondan a su experiencia en las aulas universitarias (de hecho en una de las respuestas posteriores vemos que un 82% de los encuestados han estudiado español principalmente en el Instituto o en la Universidad). Otros cuentan con títulos de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o FP Superior (o equivalentes según el país). Algunos países incorporan el español a la Educación Secundaria (especialmente en EE.UU. goza de una popularidad importante), y esto se refleja también en las respuestas a la pregunta 5 (con qué edad comenzaron a estudiar español), ya que en algunas respuestas podemos ver que comenzaron a estudiar español siendo adolescentes.

La mayoría de los estudiantes encuestados no trabaja, solo ocho de ellos han respondido que sí lo hacen (con profesiones de cuidado de niños, camarero, entrenador de béisbol, tutor de español o escritora/editora). Considero que esta es una pregunta relevante por ser el trabajo una de las fuentes de estrés más importantes. Pertenecer a un núcleo familiar inestable podría ser otra de ellas. Un 23 % afirma proceder de una familia desestructurada o inestable.

La mayoría dedica al estudio del español entre 2 y 5 horas semanales, solo un 8 % está en un contexto de inmersión lingüística, asumimos que actualmente se encuentra en España o cualquier otro país de habla hispánica. La mayoría estudia español por motivos laborales, interés cultural o con intención de mudarse próximamente. Solo uno de los encuestados afirma no saber por qué estudia español. Casi todos han estudiado además otras lenguas extranjeras (inglés, francés o alemán, por ejemplo).

Para la mayoría (67%), la destreza que más dificultades presenta a la hora de estudiar Español como Lengua Extranjera es la Interacción y Expresión Oral. Un 14 % responde que la Comprensión Escrita y otro 8 % que la Expresión Escrita, mientras que un 8% de los encuestados afirma que la Comprensión Oral es la destreza que más dificultades supone. Esto es curioso ya que la Comprensión Oral suele presentar bastantes más dificultades.

Un 26% afirma haber sufrido problemas de ansiedad y/o depresión o algún trastorno de la personalidad, el porcentaje restante lo niega o no está seguro de ello. Sin embargo, casi todos han tenido problemas de falta de memoria, concentración o interés. Algunos responden que en los momentos que tienen más ansiedad tienen también menos confianza en sí mismos o les resulta más difícil interactuar con los demás. Un alumno indica que le genera ansiedad no tener el ambiente adecuado para estudiar. También algunos responden más adelante (a la pregunta de si creen que las aulas de Español como Lengua Extranjera están bien adaptadas a los alumnos que sufren ansiedad) que no todos pueden aprender de la misma forma y en las aulas de lenguas extranjeras los conocimientos se imparten de una forma muy generalizada. Otro alumno responde que no todos proceden del mismo lugar y hay países más estrictos que otros. Otros afirman tener dificultades para hablar en público, siendo este tipo de tarea obligatoria. Sin embargo la mayoría cree que las aulas están bien adaptadas (52%).

Un 58% concibe el tiempo que dedica al español como un tiempo satisfactorio que dedica a sí mismo. Un alumno responde que a veces el estudio del español es una forma de distraerse, pero cuando tiene más problemas de ansiedad encuentra mucha dificultad para mantener la concentración.

El objetivo de este cuestionario era comprobar la relación entre los porcentajes de alumnos con ansiedad, depresión o trastornos de la personalidad, los porcentajes de alumnos en los que se dan aquellos factores que más estrés suelen ocasionar (trabajo, relaciones familiares problemáticas) y los porcentajes de alumnos en los que se manifiestan síntomas de los trastornos anteriormente mencionados a la hora de desempeñar actividades relacionadas con el estudio.

Creo que en este caso accedimos a una población muy uniforme: alumnos jóvenes que, en su mayoría, no han entrado aún al mercado laboral, proceden de núcleos familiares estables, han empezado a estudiar español hace varios años, lo hacen por gusto y no necesidad y sus lenguas maternas por lo general son bastante similares al español.

Todo esto explica que el porcentaje de alumnos que declara sufrir ansiedad no sea más alto, probablemente los resultados hubiesen sido un poco diferentes de acercarnos más a alumnos en aulas de inmersión, siendo esto una opción más difícil al tratarse de alumnos adolescentes que actualmente no acuden a clase debido al estado de alarma y seguramente no tengan en estos momentos absolutamente ningún interés en rellenar cuestionarios

acerca de su experiencia en el aula de ELE, además de que algunos de ellos quizá ni siquiera cuenten con acceso a internet. Si nos hubiésemos acercado a organizaciones que ofrecen apoyo lingüístico a inmigrantes (como en el caso de ACCEM o Cruz Roja), los resultados también hubiesen sido con toda seguridad diferentes. Aun así, considero que un 25% entre 34 alumnos que han respondido el cuestionario no es una nimiedad sino que es un porcentaje lo suficientemente significativo como para tener en cuenta sus emociones y su experiencia a la hora de impartir el temario, plantear actividades o decidir los criterios de evaluación. Por otra parte creo que la existencia de ese porcentaje de alumnos que dice no estar seguro de sufrir o no ansiedad evidencia la poca importancia que en esta sociedad se le da a la salud mental: muchos han sufrido posibles síntomas (de acuerdo a las respuestas observadas en el cuestionario) pero probablemente no han acudido a centros de salud mental a tratar estos síntomas o a comprobar si son signo de algo más complejo, ya sea por el estigma que supondría o por el desconocimiento que hay al respecto. Es por tanto deber del profesor asumir que siempre puede haber alumnos en esta situación y facilitar las tareas en la medida de lo posible.

9. Conclusiones

A raíz de la realización de este trabajo, podemos extraer algunas consideraciones o conclusiones finales. En primer lugar, nunca podemos saber en qué situación psicológica están nuestros alumnos, porque, de hecho, en la mayoría de los casos ni siquiera ellos son conscientes completamente. Creo que aquellos puntos acerca de cómo tratar en el aula a alumnos con ansiedad u otros trastornos que resumimos en la sección 5 deberían ser extensibles, por tanto, a todos los alumnos de cara a evitar que aparezcan estos problemas de ansiedad o adquieran un carácter más grave en aquellos alumnos que ya los padezcan. De cualquier manera, observamos que síntomas característicos como la falta de memoria o la dificultad para concentrarse se presentan también en estudiantes sin este tipo de problemas de salud. Esto no implica que sean menos esforzados o presenten menos interés. No todas las personas tenemos las mismas capacidades (velocidad de aprendizaje, capacidad de focalización, velocidad de respuesta, etc.) ni el mismo tipo de inteligencia. La diferencia entre una persona sana y otra que no lo está, aunque presenten dificultades parecidas a la hora de estudiar, está en la propia carga que supone el trastorno o enfermedad. Si bien a una persona sana se le podrían hacer correcciones un tanto severas sin más ánimo ni repercusión que el intento de mejora, una persona deprimida, ansiosa o con TLP puede llegar a obsesionarse con ese comentario bienintencionado durante días, pensando que no vale nada como persona. Ese es el motivo por el que se debe tener cuidados especiales con los individuos que padezcan estos trastornos particulares.

La universidad o el instituto, por los elevados costes de las matrículas o materiales de estudio que además se incrementan si el alumno no consigue superar asignaturas y debe repetir, por su carácter en general competitivo, la dificultad de obtener becas o matrículas de honor, por la presión de la elevada carga de tareas, o por la dificultad de tratar de compaginar los estudios si es preciso con trabajo o con la vida familiar y personal, entre otros posibles motivos, puede llegar a ser la fuente principal de estrés o ansiedad en la vida de un estudiante. Considero que es parte del trabajo del profesor, si bien hay circunstancias que no dependen de él sino de la institución en particular o de la programación que debe seguir, facilitar el trabajo a sus alumnos en la medida de lo posible. Un primer paso consistiría en focalizarse más en el aprendizaje de los estudiantes

y por dar más prioridad a este que a la evaluación, que pasaría a ser una consecuencia (si el alumno ha comprendido bien el temario no tendrá ningún problema para superarla) y no el propósito principal. De hecho, si el profesor ha seguido y comprobado el aprendizaje y desarrollo de las aptitudes del alumno a lo largo del curso, la realización de un examen no sería más que una mera formalidad, pues no demostraría al cien por cien sus capacidades. Podría reducirse como mucho a un cincuenta por ciento de la nota final, mientras que el otro cincuenta por ciento derivaría del progreso observado desde el principio del curso hasta el final de éste. De hecho, en un aula de idioma es mucho más fácil observar este progreso ya que constantemente se hacen actividades de expresión oral y escrita en el aula y se puede reparar fácilmente gracias a estas en qué puntos fuertes y débiles presenta el alumno en cuestión y ayudarle a corregirlos.

Por otra parte, las aulas de lenguas extranjeras conllevan algunas ventajas respecto a aulas en las que se traten otras materias. El estudio de idiomas tiene un carácter fundamentalmente práctico que, además, suele ser motivo de división de la clase en grupos más pequeños (lo cual crea un ambiente de estudio y trabajo mucho más familiar). Los alumnos pueden fácilmente comprobar los efectos simplemente buscando personas hablantes de español (o la lengua extranjera en cuestión) nativas y viendo cómo no es necesaria una gramática perfecta o un conocimiento teórico perfecto para desenvolverse a la hora de entablar una conversación. Esto sin duda subirá su autoestima como aprendiz. Además, en un aula estándar podemos encontrar personas con un nivel de competencia comunicativa bastante similar, por lo que practicando entre ellos en un principio no habría lugar para comparaciones excesivas. Con el tiempo sí que se pueden dar diferencias (algunos alumnos tienen más facilidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras que otros por su mejor memoria, mayor fluidez o capacidad de desenvolverse a la hora de hablar, etc.), pero el profesor deberá insistir siempre en que la velocidad de aprendizaje no es significativa y cada uno adquiere los conocimientos y mejora a su ritmo. De hecho, el error es bastante positivo de cara a recibir instrucciones sobre cómo mejorar, por lo que el alumno debe tratar de quitarse ese miedo a fracasar cuando se trata de hablar en español como lengua extranjera.

Cabe mencionar las ya consabidas ventajas de ampliar el conocimiento de lenguas extranjeras, ampliándose como repercusión directa las posibilidades de ocio e interacción social, siendo estos de gran importancia en procesos de recuperación de depresión u otros trastornos.

Por otra parte, los alumnos de las aulas de inmersión se encuentran en una situación similar y es bastante positivo para alumnos en ese contexto socializar con personas con las que estén en igualdad de condiciones, pudiendo convertirse en un fuerte apoyo o simplemente desarrollar sentimientos de empatía y de comprensión por parte de unos a otros. Además el conocimiento del español reducirá sus dificultades en su vida diaria y facilitará su adaptación.

Hay factores que son determinantes a la hora de impedir o acentuar la ansiedad en el aula de ELE, tal como sugieren los datos extraídos de la encuesta que hemos planteado. Es lógico que para un alumno cuya lengua materna sea de la misma familia o similar al español, sea mucho más fácil desenvolverse en el aula de ELE que para un alumno cuya lengua materna sea por ejemplo árabe, chino o ruso, que conllevan, de entrada, la dificultad añadida de tener que aprender un abecedario nuevo. La edad a la que se comienza a estudiar el idioma también es relevante, así como los motivos. No es lo mismo estudiar un idioma por adaptación al entorno y supervivencia que simplemente por afición o gusto personal, al igual que no es igual llevar aprendiendo español desde edades tempranas, cuando las lenguas son más fáciles de adquirir, que haber comenzado a una edad adulta y comprobar cómo el progreso es mucho más lento. Las condiciones socioeconómicas también son importantes puesto que tiene mucha más facilidad un estudiante que no tenga que compaginar sus estudios con el trabajo, además de que este último es una de las principales fuentes de estrés, así como la estabilidad o inestabilidad del entorno o núcleo familiar (alta probabilidad de que los problemas de discusiones y conflictos constantes con la familia, pareja, amigos u otros afecten al estado anímico y psicológico de los alumnos).

Bibliografía

ALPERT, R. y R. N. HABER (1960). "Anxiety in Academic Achievement Situations". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.

ASHER, John J. (1969). "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" *The Modern Language Journal*, 53 (1), 3-17.

Enlace:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1969.tb04552.x>

ARNOLD, Jane (2006). "Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère?" *Études de Linguistique Appliquée*, 144, 407-426.

[citado por la versión en castellano, "Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera". Enlace:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm#npas]

ARNOLD, Jane y H.D. BROWN (2000). "Mapa del terreno". En Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Edinumen. Madrid.

AZMECUA, J.A. y M.C. PICARDO (2000). "Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes". *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.

BOWLBY, John (2014). *Vínculos Afectivos: Formación, Desarrollo y Pérdida* (6ª edición). Morata. Madrid.

BROOKS, Kim (2019). “We have ruined childhood.”. *New York Times Sunday Review*, 17.08.2019.

CANO, Joaquín (2001). “El rendimiento escolar y sus contextos”. *Revista Complutense de Educación*. 12 (1), 15.

Enlace:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101120015A>

CARDENAL, V. y J.F. Díaz (2000). “Diferencias según el sexo en autoestima y en su asociación con otras variables psicológicas en adolescentes” *Revista de psicología Educativa* 6 (2), 105-128.

CARREIRA, María (2007). “Español a la venta: la lengua en el mercado global”. En Lacorte, M. (ed.) *Lingüística aplicada del español*. Arco Libros. Madrid.

CHU, Y.W. (2002). “The relationships between domain-specific self-concepts and global self-esteem among adolescents in Taiwan”. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 103-124.

CORDER, Pit (1971). “Idiosyncratic dialects and error analysis”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9, 147-160.

CUNNINGHAM, L.G. y A.N. RINN (2007) “The role of gender and the previous participation in a summer program on gifted adolescents: self-concepts over time” *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (3), 326-416.

GARAIGORDOBIL, M., A. DURÁ y J.I. PÉREZ (2005). “Psychopathological symptoms, behavioral problems, and self-concept, self-esteem: A study with adolescents from 14 to 17 years”. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.

GÓMEZ VELA, M., M. A. VERDUGO y F. GONZÁLEZ GIL (2007) “Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas” *Infancia y Aprendizaje*, 30 (4), 523- 536.

GORDILLO, M., F. VICENTE, S. SÁNCHEZ, M. GÓMEZ y T. GORDILLO (2011). “Diferencias en el autoconcepto de adolescentes extremeños en función del género, el nivel socioeconómico-cultural y la población de pertenencia” *Campo Abierto*, 30 (2), 65-78.

GUIDO, P., A. MUJICA y R. GUTIÉRREZ (2011) “Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento” *Liberabit* 17 (2) 139-146.

HAY, I. (2000). “Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school” *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (3), 345-352.

MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel. A. (2009). “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. *Tejuelo*, 5, 54-70.

MIKI KONDO, Clara, Marta HIGUERAS y Claudia FERNÁNDEZ (1997). *Historia de la Metodología de Lenguas Extranjeras. Con especial referencia al español*. Fundación Antonio de Nebrija. Madrid.

NAVARRO-LEIS, Manuela y Marcos LÓPEZ HERNÁNDEZ-ARDIETA (2013). “Terapias cognitivo conductuales para el tratamiento de los trastornos de personalidad”. *Acción Psicológica* 10 (1), 33-44.

NISHIKAWA, S., T. NORLANDER, P. FRANSSON y E. SUNDBOM (2007). “A cross-cultural validation of adolescent self-concept in two cultures: Japan and Sweden” *Social Behavior and Personality*, 35 (2), 269-286.

RASKIN, Jonathan D. (2019). *Abnormal psychology. Contrasting perspectives*. Macmillan International Higher Education. Red Globe Press. Londres.

SELINKER, L. (1972). “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.

TERRELL, Tracy D. (1977). “A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning” *The Modern Language Journal*, 61 (7), 325-337.

Enlace:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1977.tb05147.x>

VINCENT, María, Nelly LAGOS-SAN MARTÍN, Carolina GONZÁLVEZ, Cándido J. INGLÉS, Jose Manuel GARCÍA-FERNÁNDEZ y Nieves GOMIS. (2015). “Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos”. *Revista de Psicología*, 24 (1), 1-16.

YUN, D. (2001). "A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high ability and average Chinese adolescents". *Journal of Secondary Gifted Education*, 13 (1), 22-32.

OTROS MATERIALES

Enlace cuestionario GoogleDocs:

<https://docs.google.com/forms/d/1xdFMTS5TokLBOS5noyoO7xdia7Lj9DaxQMHHFcbB8eA/edit>

Enlaces ONEO:

Página web:

<https://www.unioviedo.es/ONEO/>

Enlace Guía de Orientaciones para la Inclusión y la Diversidad:

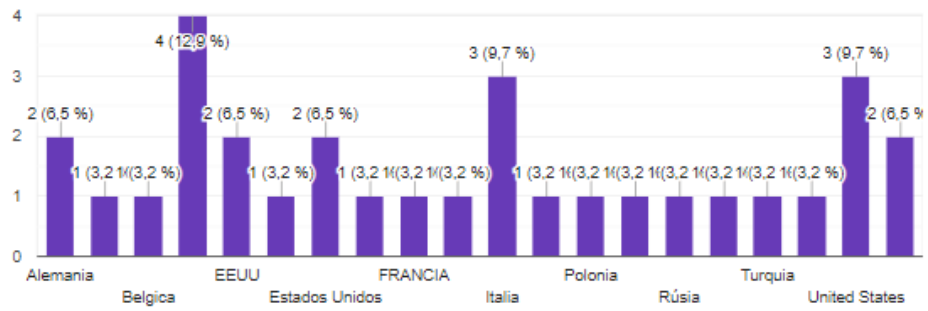
<https://www.unioviedo.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Inclusi%c3%b3n-y-Universidad.-Gu%c3%ada-de-orientaciones....pdf>

Anexo

Resumen de las respuestas al cuestionario.

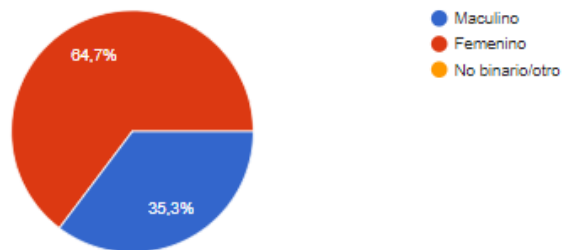
¿Cuál es tu lugar de procedencia?

31 respuestas



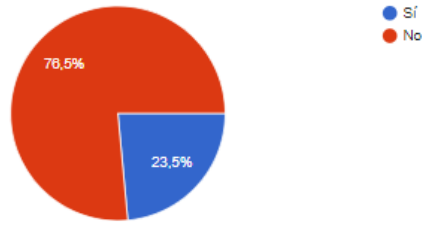
¿Con qué género te identificas?

34 respuestas



¿Trabajas actualmente?

34 respuestas



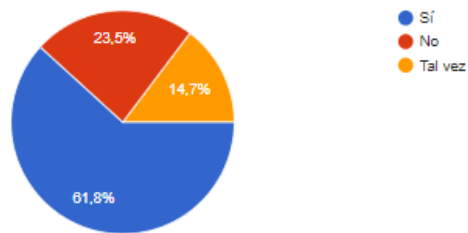
En caso de respuesta afirmativa, indica tu profesión:

10 respuestas

- camarera
- Private Child Services
- Programadora (informática)
- Estudiante
- Escritora/Editora
- profesora
- Cuidado de niños
- Entrenador de béisbol y tutor de español
- Camarero

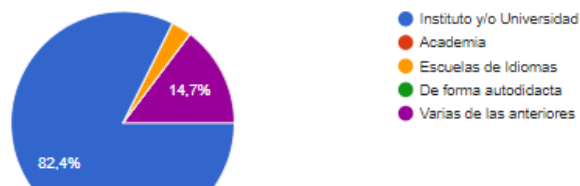
¿Crees que procedes de un núcleo familiar estable?

34 respuestas



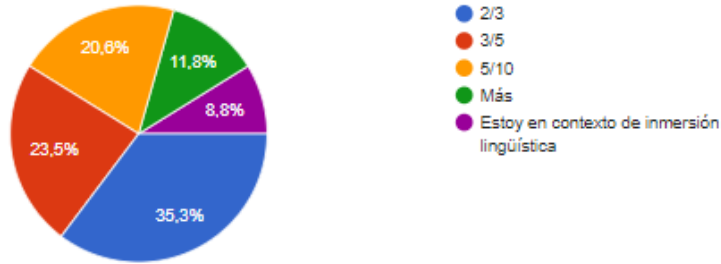
¿Dónde estudias o has estudiado español?

34 respuestas



¿Cuántas horas semanales dedicas al estudio o práctica del español?

34 respuestas



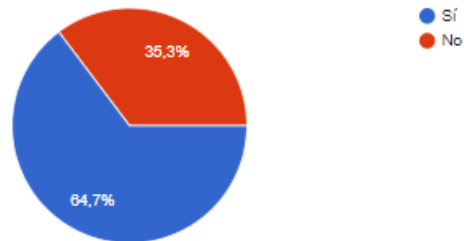
¿Por qué motivo estudias español?

34 respuestas



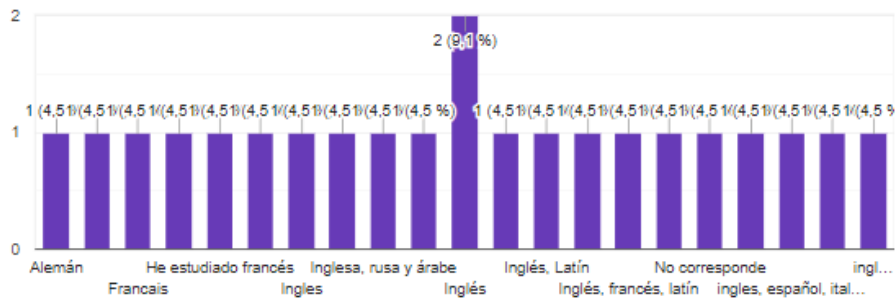
Además del español, ¿estudias o has estudiado otra(s) lengua(s) extranjera(s)?

34 respuestas



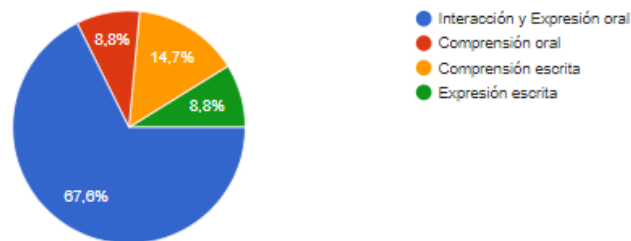
En caso afirmativo, especifica cuál o cuales:

22 respuestas



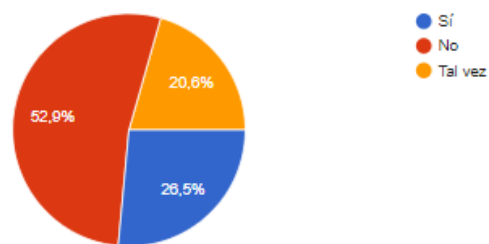
¿Cuales son los aspectos o destrezas del español que más trabajo y esfuerzo te cuestan?

34 respuestas



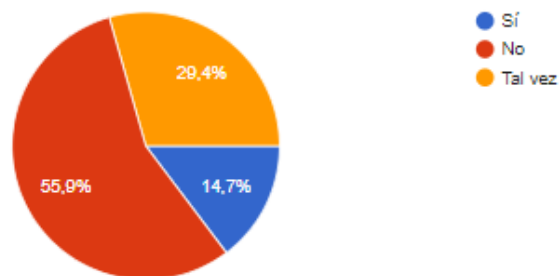
¿Has sufrido alguna vez algún problema de ansiedad y/o depresión o algún trastorno de la personalidad?

34 respuestas



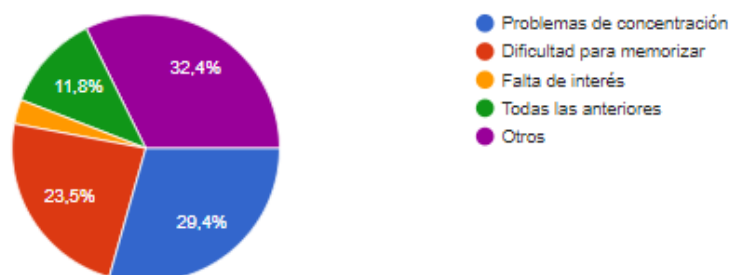
En el caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿te han supuesto estos problemas una dificultad extra en el aprendizaje de idiomas?

34 respuestas



¿Qué dificultades has tenido?

34 respuestas



En caso de haber respondido "otros", especifica cuales:

6 respuestas

es difícil para hablar con otra gente si tengo un poco de ansiedad

Tenía menos confianza

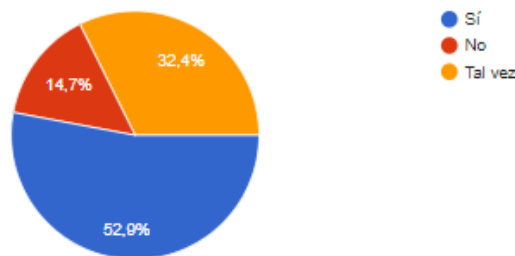
Falta un medio adecuado para estudiar

mi respuesta ha sido negativa, pero son preguntas obligatorias

No corresponde

¿Crees que en general las aulas de lenguas extranjeras se adaptan bien a personas con este tipo de problemática?

34 respuestas



En caso de respuesta anterior negativa, especifica los motivos:

6 respuestas

Creo que es difícil entender esos problemas en estudiantes internacionales porque todos somos de países distintos y el ambiente académico es distinto en cada país. Unos vienen de países más estrictos que otros.

No todos podemos aprender y estudiar el idioma de la misma manera. Y es un aprendizaje muy generalizado.

Having anxiety, social anxiety in particular, it is difficult to speak in public, especially in a language that is not my first language

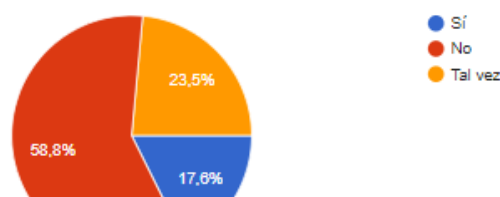
ansiedad (tenemos que dar discursos), vocabulario (pura memorización)

porque muchas veces una persona con ansiedad se siente tan incómoda que no dice nada y por eso recibe una calificación mala.

No corresponde

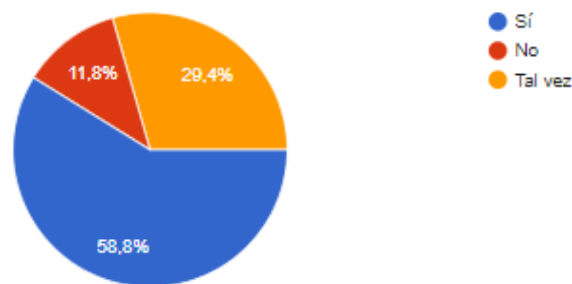
¿Consideras que el estudio de español como lengua extranjera ha supuesto una fuente de estrés añadida?

34 respuestas



¿Crees que el tiempo que le dedicas al estudio del español es, por el contrario, satisfactorio y te ayuda a desconectar de los problemas de la vida diaria?

34 respuestas



Aquí tienes un espacio para comentar cualquier otro aspecto relacionado con la temática de la encuesta que consideres importante. ¡Muchas gracias por haber respondido!

4 respuestas

Practico español unas horas cada semana cuando estoy en los EEUU pero todavía participé en una programa de inmersión antes del coronavirus.

Que buenas preguntas! A veces, estudiar español es una forma de distraerme, pero cuando me pasan los problemas de ansiedad etc., están demasiado fuertes para concentrarme. Depende en la severidad del problema, supongo, y la situación específica.

creo que toda la ansiedad en el aula de ELE depende de varios factores (p.e. profe, circunstancias personales y situacionales, compañeros de clase etc.).

No corresponde