



**LAS APORTACIONES DE LA
TEORÍA ECONÓMICA Y LA TEORÍA
DE LA MENTE AL
COMPORTAMIENTO DEL
ESTUDIANTE DE ELE**

**Máster Universitario en Formación de
Profesores de Español**

Presentado por:

D^a. SARA FERNÁNDEZ GÓMIZ

Dirigido por:

D. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, a 21 de MAYO de 2012

Agradecimientos

A Manuel Martí, el director de este trabajo de investigación, por compartir conmigo sus conocimientos y reflexiones, por animarme en todo momento a seguir adelante a pesar de las dificultades, por regalarme tantas horas de su tiempo durante este año y porque sin él no habría sido posible realizar este trabajo.

A mis padres, a mi hermano y a mis amigos, por animarme y por apoyarme siempre en todo lo que hago.

Y, por último, a mis compañeros de máster, por las experiencias que hemos vivido juntos durante este curso, que han hecho que este haya sido un año de crecimiento académico, pero, sobre todo, personal.

ÍNDICE



0. <u>PRELIMINARES</u>	1
• Selección y motivación del tema.....	1
• Razones y objetivos iniciales.....	3
• Estructura del trabajo.....	5
1. <u>CAPÍTULO 1</u>	6
La teorización sobre la motivación y las emociones en la adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras	7
1.1. La dimensión emocional-afectiva en el aprendizaje de lenguas.....	8
1.2. La reflexión acerca de la motivación en ELE.....	17
1.3. Los factores que inciden en el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2.....	27
1.3.1. Los factores externos.....	27
1.3.2. Los factores internos.....	28
1.3.3. Los factores individuales del aprendiz.....	29
2. <u>CAPÍTULO 2</u>	33
Las aportaciones de la Teoría Económica al comportamiento del estudiante de ELE	34

2.1. La economía liberal.....	34
2.1.1. El concepto de “hombre económico” y la “mano invisible”.....	37
2.1.2. La teoría actual: la Economía Conductual.....	41
2.2. El hombre económico en la Teoría Lingüística.....	50
2.2.1. El “homo economicus” y la Teoría de la Relevancia.....	50
2.2.2. Críticas desde la Antropología Lingüística.....	56
3. <u>CAPÍTULO 3</u>	62
Las aportaciones de la Teoría de la Mente al comportamiento del estudiante de ELE	63
3.1. Searle: la racionalidad de la conducta humana.....	63
3.2. El fenómeno de la “brecha” o “akrasia”.....	71
3.3. La aportación de la Psicología Cognitivista al la comportamiento del aprendiente.....	77
4. <u>CAPÍTULO 4</u>	84
Síntesis de ideas: una teoría sobre el comportamiento del estudiante de ELE	85
5. <u>CAPÍTULO 5</u>	89
Propuesta didáctica para el aula de ELE	90
5.1. El concepto de la Inteligencia Ejecutiva en el aula de ELE.....	91
5.1.1. Origen y descripción del concepto de Inteligencia Ejecutiva.....	91
5.1.2. La Inteligencia Ejecutiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.....	95

5.2. El desarrollo de la Competencia Estratégica en la clase de ELE.....	104
5.3. Conclusiones finales.....	110
6. <u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	115
7. <u>ANEXOS</u>	118

PRELIMINARES

• Selección y motivación del tema:

La libertad individual y una suma muy amplia de variables y circunstancias convierten la enseñanza en una actividad bastante misteriosa, donde nunca pueden predecirse con seguridad los resultados. Junto a esta incertidumbre, otro hecho cierto es que la enseñanza siempre necesitará de una persona que sabe y quiere transmitir unos conocimientos, y de una persona que no sabe y que quiere aprender (Steiner y Ladjali (2005 [2003])).

Nos ha parecido conveniente comenzar este trabajo con la cita anterior, ya que está claro que, para que se alcancen los objetivos en la enseñanza, es imprescindible conocer la mente del estudiante y, más concretamente, las razones que le llevan a realizar ese esfuerzo, así como aquellas que lo disuaden de hacerlo.

Precisamente, en el complejo mental del alumno, a menudo, entran en conflicto la motivación y el interés que suscitan las metas didácticas con el deseo de evitar los problemas que se sienten ligados a la lucha por alcanzarlas. Si ese miedo (a la lucha, al fracaso, a la inutilidad del esfuerzo) inmediato es más fuerte que la recompensa que presentan conciencia e inteligencia, se producirá la “brecha” o “akrasia”, de la que ha hablado la filosofía desde los griegos, entre lo que propone la razón y a lo que llevan las emociones negativas.

Como no podía ser de otro modo, en ELE se ha tenido muy en cuenta la figura del alumno, de ahí el gran número de estudios que tenemos en la actualidad sobre la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas relacionada con la edad o las necesidades del estudiante.

Sobre esta base, lo que pretendemos con este trabajo de investigación es ampliar la reflexión acerca de la motivación y la dimensión emocional-afectiva de los alumnos en ELE.

Para ello nos hemos basado en las aportaciones surgidas en otros ámbitos relacionados con la conducta del ser humano como son: la Teoría Económica y la Teoría de la Mente.

El acercamiento en este trabajo a ambas teorías es por la visión unificadora que nos dan con las ideas de que los seres humanos son seres económicos y racionales que actúan en función de lo que tienen en su mente. Sobre esta realidad, que es la realidad humana, el profesor y los aprendientes son concebidos de la misma manera.

Dichas aportaciones nos servirán para entender mejor qué necesitan realmente los estudiantes en el aula para responder a los estímulos que reciben y, como consecuencia, cómo puede el profesor ayudarlos. La llamada Inteligencia Ejecutiva y la Competencia Estratégica serán dos nociones que nos permitan intervenir en el comportamiento de estos para llegar a un aprendizaje exitoso.

Porque en el complejo mental del estudiante no solo cuentan sus motivaciones o intereses, sino también su habilidad para satisfacerlos resolviendo los posibles problemas u obstáculos que puedan aparecer. En consecuencia, defenderemos en todo momento que el profesor tendrá que desarrollar también dicha inteligencia y dichas estrategias para poder influir positivamente en sus estudiantes.

La exposición de las ideas teóricas ocupará la mayor parte de este trabajo de investigación. Tras ella, se elaborará una síntesis con los dos conjuntos de aportaciones, las de la economía liberal y la filosofía de la mente, con la teorización sobre las motivaciones en ELE y la dimensión emocional-afectiva en el aprendizaje de idiomas. Tal síntesis permitirá llegar a unas conclusiones respecto a la conducta de los estudiantes de ELE y, por tanto, respecto al trabajo en el aula. Así estaremos en condiciones de realizar una propuesta didáctica centrada en las necesidades de los alumnos y en el desarrollo de la competencia estratégica y la inteligencia ejecutiva en el aula de ELE.

Coherentemente, a lo largo de este trabajo se tendrá en cuenta en todo momento el famoso aforismo “*Querer, saber y poder*”, y haremos, pues, alguna propuesta respecto al modo de despertar el querer, para que, con la ayuda del saber, el alumno acabe pudiendo.

En nuestra propuesta, distinguiremos entre el querer como apetencia, especialmente indicada en la adquisición y en la suavización del aprendizaje; y el querer como voluntad, especialmente indicada para el aprendizaje. Insistiremos en el valor de del querer como apetencia cuando es iluminado por la conciencia y la responsabilidad, lo que permite al deseo abandonar lo puramente emocional. Así se vuelve más eficiente al penetrar en el mucho más seguro y firme –ante los peligros de la akrasia- mundo de la voluntad (Marina 1996).

- **Razones y objetivos iniciales.**

Dos son las razones fundamentales por las que hemos decidido realizar este trabajo de investigación. En primer lugar estaría la idea de que cada persona es un mundo y actúa de diferentes maneras ante las distintas situaciones que se le plantean en la vida debido a diversos factores.

Pero, al lado de ella, está también la idea de la universalidad, es decir, la de que el ser humano sigue unas pautas universales a la hora de actuar.

Por ello, a la hora de analizar al individuo se han de tener en cuenta las dos, por un lado lo particular de cada persona (su edad, su motivación, sus necesidades, sus emociones...) y, por otro, lo que hay de universal en ella (lo racional, lo económico, la tendencia a mirar por el interés propio, lo positivo de las recompensas, el concepto del esfuerzo y de la relevancia, los efectos de la aceptación o el rechazo por parte de la sociedad, etc).

El porqué de tener en cuenta en todo momento esa doble dimensión del ser humano en este trabajo es por la importancia que esta tiene a la hora de intentar comprender la compleja realidad de la conducta de los alumnos de ELE.

Como consecuencia, creemos que si el profesor es consciente de todo ello, será capaz de crear un clima satisfactorio en el aula y hará que lleguen a cumplirse los objetivos establecidos en la enseñanza.

Todo profesor debe amar el saber y ser el saber en sí mismo y tiene la misión de crear las condiciones externas necesarias, pero, para ello, debe primero conocerse mejor, tal y como podemos ver en la siguiente cita de Griggs (1996): “esta toma de conciencia [sobre uno mismo] y esta creencia en el potencial humano es una fuerza transformadora por sí misma. Establece una base sólida para el aprendizaje y el trabajo eficaces y para la conexión profunda con el yo a la vez que con los demás” (Arnold 2000: 23).

Por consiguiente, para mejorar su enseñanza, el profesor debe beneficiarse, no solo de su formación profesional, sino también del conocimiento de su desarrollo personal. A partir de ahí podrá entender mucho mejor el mundo personal del alumno y ayudarlo a crear una conciencia, es decir, unos principios y unos criterios morales que le ayuden a mejorar su aprendizaje, a tener un deseo de superación y un esfuerzo: “[...] si los profesores también se preocupan de su propia inteligencia emocional, pues esto puede resultar muy ventajoso para el proceso de aprendizaje de idiomas desde el punto de vista del alumno” (Arnold 2000: 22).

Por otro lado, la labor didáctica se centra en el desarrollo potencial, esto es, en lo que se aprende con ayuda; y es ahí donde se sitúa la figura del profesor como guía del proceso de aprendizaje para crear una conciencia en sus alumnos a través del desarrollo de una serie de técnicas que les servirán para aprender a controlar sus emociones, ser más reflexivos y desenvolverse en las posibles situaciones problemáticas que puedan surgir. De ahí que hayamos basado nuestra propuesta didáctica en el desarrollo de la Inteligencia Ejecutiva y la Competencia Estratégica en el aula de ELE.

Por todas estas razones hemos decidido realizar este trabajo, ya que en él se van a presentar algunas ideas clave sobre la forma de actuar del ser humano que pensamos que le ayudarán al profesor a conocerse a sí mismo, a mirar en su interior, para después, a partir de dicha reflexión, poder comprender más fácilmente a sus alumnos y cumplir con éxito los objetivos de la enseñanza. Refiriéndose a la figura del profesor de idiomas y directamente relacionado con las razones que nos han llevado a realizar este trabajo, Arnold dice (2000: 22): “A la vez que llegan a conocerse mejor, también pueden comprender mejor a sus alumnos y orientarlos hacia un aprendizaje y un crecimiento más significativos”.

- **Estructura del trabajo.**

De todas las ideas anteriores se deduce la estructura de este trabajo. Como se ha mencionado en el apartado dedicado a los objetivos iniciales, buscamos en todo momento ofrecer una visión general acerca del comportamiento del hombre para aproximarnos a la compleja realidad del comportamiento de los estudiantes de ELE.

Aunque todo está en la mente, es posible distinguir en los factores que explican ese comportamiento una triple dimensión: universal, cultural e individual. A esta tarea de aproximación conceptual se han dedicado los capítulos 1, 2, 3 y 4.

En este último hemos intentado una síntesis explicativa sobre la conducta del estudiante de ELE. Con esta teorización pensamos que puede entenderse mejor dicha conducta con el objetivo de poder llegar a recibir siempre una respuesta exitosa a los estímulos que se reciben en el aula de ELE.

Sin embargo, este trabajo de investigación aspira a más, a intervenir de algún modo en dicha conducta. Este es el objetivo (siempre limitado por la complejidad de la mente humana y de los factores que condicionan/ determinan sus actos) del capítulo 5, en el que de la mano de los conceptos de Inteligencia Ejecutiva y Competencia Estratégica hemos hecho una propuesta didáctica para el aula.

CAPÍTULO 1

1. La teorización sobre la motivación y las emociones en la adquisición / aprendizaje de lenguas extranjeras

Como ya se ha señalado en los preliminares, en este trabajo de investigación partimos del principio unificador del “hombre económico”, según el cual todos nos movemos por intereses cuando pensamos que el esfuerzo que suponen es suficientemente menor que el esfuerzo que comportan. A pesar de las críticas surgidas en el seno de la antropología (capítulo 2, apartado 2.2.2.), parece un principio universal instalado en la naturaleza humana.

La determinación de cuáles son esos intereses conduce al asunto de la motivación (en su doble sentido de los motivos por los que actuamos y de la acción de motivar) y de las emociones que pueden influir positiva o negativamente en nuestras acciones. Es un hecho que tras nuestros actos siempre están las emociones. A los estudiantes de ELE les ocurre lo mismo en su doble proceso de adquisición / aprendizaje.

El papel fundamental de la motivación y las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2 se manifiesta en el gran número de estudios sobre ello en las últimas décadas. De un escaso papel en la tradición se ha pasado a un papel central en los programas actuales de lenguas extranjeras, gracias al cambio de perspectiva de signo humanista que han supuesto distintos métodos o enfoques, como el comunicativo o el enfoque por tareas, donde el alumno pasa a ser el centro del proceso.

De la mano de la lectura de marcos distintos, haremos en este capítulo un recorrido por los distintos estudios que se han hecho desde la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la dimensión emocional-afectiva y el factor de la motivación en los estudiantes. Por ello, hemos decidido dividirlo en tres grandes partes: la dimensión emocional-afectiva en el aprendizaje de idiomas, basándonos en la obra de Arnold: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000); la reflexión acerca de la motivación en ELE, tomando como referencia algunos artículos del *Vademécum para la formación de profesores* (2004); y, por último, los factores que inciden en el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2, siguiendo la clasificación que realiza Ellis en su obra *The Study*

of Second Language Acquisition (1994), la cual sirve para completar y suplementar las dos partes anteriores.

Así pues, este capítulo tiene como objetivo resumir lo que se ha dicho hasta el momento en el campo de la enseñanza de idiomas y de la enseñanza de ELE acerca del comportamiento del aprendiente y sus motivos. En los dos capítulos siguientes ampliaremos todo ello con las aportaciones de la Teoría Económica y de la Mente para poder llegar así a una síntesis de ideas sobre la conducta del estudiante de ELE en el capítulo 4, lo que nos servirá de base para realizar nuestra propuesta didáctica en el aula y llegar a unas conclusiones finales.

1.1. La dimensión emocional-afectiva en el aprendizaje de lenguas.

En el contexto del aprendizaje la afectividad se concibe desde un punto de vista amplio como el conjunto de aspectos que componen la emoción, el sentimiento, el estado de ánimo o la actitud.

Dicha dimensión emocional-afectiva no se opone a la cognición en la enseñanza, sino que se analizan conjuntamente para que el resultado del proceso de aprendizaje sea lo más satisfactorio posible. Cognición y afectividad no deben separarse, de hecho dependen directamente la una de la otra.

Tal y como señala Arnold (2000: 20) la profunda comprensión de la función que la afectividad cumple en el aprendizaje de idiomas es importante por dos motivos fundamentalmente: en primer lugar, porque el hecho de prestar atención a los aspectos emocionales puede dar como resultado una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Nos sugiere que no nos debemos preocupar tanto de los problemas que surgen a partir de las emociones negativas, sino de utilizar las positivas; ya que, en general, las reflexiones sobre el aspecto emocional se han centrado en factores afectivos negativos como la empatía, la autoestima o la falta de motivación; y se han dejado de lado las positivas, cuando éstas deberían tenerse en cuenta en todo momento para explotar su desarrollo y subsanar así los posibles problemas surgidos.

El segundo de los motivos va más lejos de la enseñanza de idiomas, incluso del ámbito académico. Daniel Goleman (1995) escribió un “mandato ampliado” dirigido a todas las instituciones educativas, donde ponía de manifiesto la idea de que el mundo occidental desde el siglo XVIII se había centrado en el factor cognitivo y en la racionalidad, dejando totalmente de lado el ámbito de las emociones, lo que había llevado a una gran “incultura emocional”. Como consecuencia a todo ello, Goleman propuso unir la mente y el corazón en el aula y demostró que muchos programas educativos estaban poniéndolo en práctica llegando a muy buenos resultados.

Detrás de todas estas ideas está la de enseñar el idioma a la vez que se educa a los alumnos a vivir de forma más satisfactoria y a ser miembros responsables de la sociedad. Y, para llegar a ello, los docentes han de centrarse en las necesidades tanto cognitivas como afectivas de sus alumnos (Arnold 2000: 21).

Por todo ello, y teniendo en cuenta el aprendizaje afectivo de idiomas, *ser* es igual de importante que *hacer*; un buen profesor de idiomas sabe y hace, pero fundamentalmente es. Esto no quiere decir que el profesor de lenguas no tenga que dominar plenamente el idioma, sino que a la vez que lo hace debe tener en cuenta su inteligencia emocional.

El interés por la dimensión afectiva en el ámbito de la educación no es algo nuevo; ya estaba en autores como Dewey y Vigotsky durante la primera mitad del siglo XX, pero se desarrolló más con la llegada de la psicología humanística de los años sesenta, donde nos encontramos con autores como Maslow, Rogers, Isaac Brown o Gloria Castillo.

Dentro de esa corriente una de las ideas más importantes fue la de integrar en la educación la cognición y la afectividad con el objetivo de educar globalmente a la persona.

Ya con la llegada de los años setenta y ochenta los encargados de formar a profesores de lenguas extranjeras y de segundas lenguas y los autores de libros empezaron a introducir

ideas que seguían esa línea. Galyean o Stevick, representante de la enseñanza humanística de lenguas, comenzaron a incorporar aspectos emocionales para hacer más rica la enseñanza de idiomas. Según Arnold (2000: 23) [...] “ la enseñanza humanística de idiomas no se reemplaza la enseñanza de la segunda lengua por otras actividades, sino aumentar la eficacia de la enseñanza que idiomas que tiene lugar en el aula, donde formación e información pueden coexistir”.

Se puede decir que la mayor parte de los avances que se observan en la enseñanza de idiomas en las últimas décadas están ligados a la introducción cada vez más de ese componente afectivo. Ya en los años setenta, métodos como la sugestopedia, la vía silencio, la respuesta física total y la enseñanza comunicativa, situaban en un lugar central la dimensión afectiva.

La enseñanza comunicativa le da una gran importancia a lo emocional tal y como señalan Richards y Rogers (1986): “La enseñanza comunicativa de idiomas hacía un llamamiento a los que buscaban un enfoque de la enseñanza más humanístico, en el que recibiera prioridad el proceso de interacción comunicativa” (Arnold 2000: 23).

Por su parte, el enfoque natural de Krashen y Terrell (1983) también sitúa la afectividad en un lugar destacado. Así vemos como una de las cinco hipótesis de la teoría de Krashen sobre la adquisición de lenguas es la del filtro afectivo. Además, todas las actividades de este enfoque están orientadas a minimizar el estrés en el aula.

En el terreno del diseño curricular también se observa la enorme presencia de las emociones. Como consecuencia, los programas que se diseñan están centrados en el alumno y en sus necesidades y experiencias. Investigadores que han seguido esa línea son Nunan o Tudor. Éstos crean los currículos de forma que el alumno de idiomas participe en la toma de decisiones, se responsabilice con el proceso, aprenda a autoevaluarse y tenga una mayor autoestima para poder llegar a desarrollar todo su potencial.

La psicología educativa y la neurobiología comparten mucho con esos enfoques humanísticos en la enseñanza de idiomas de los que venimos hablando, ya que sitúan también la afectividad en una posición relevante. Los autores Williams y Burden (1997)

señalan que la psicología educativa ve la necesidad de “hacer que las experiencias de aprendizaje sean significativas y relevantes para el individuo, que crece y se desarrolla globalmente como una persona” (Arnold 2000: 25). Por otro lado, en la neurobiología del aprendizaje, representada por autores como Schumann, se observa la misma idea, pero en este caso la dimensión afectiva relacionada con el campo de la neurobiología.

Por consiguiente, cognición y afectividad son dos factores que han de integrarse desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas; así afirma Hilgard (1963): “Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad” (Arnold 2000: 25).

Por todo ello, a la hora de estudiar la conducta del alumno en el aula de ELE y, por tanto, su actitud en el aprendizaje de segundas lenguas, vamos a seguir dos perspectivas que están directamente ligadas a los aspectos afectivos. Por un lado la que se preocupa del alumno de idiomas como individuo y, por otro, la que se centra en el aprendiente como participante de una situación sociocultural, es decir, un individuo que se relaciona e interactúa obligatoriamente con los demás.

Si nos centramos en la primera de ellas hay que detenerse en una serie de factores individuales que forman parte de la personalidad del alumno.

Aunque es cierto que a la hora de aprender un idioma y utilizarlo lo fundamental son las actividades interactivas en las que se ven inmersos los estudiantes, hay que tener siempre muy en cuenta los rasgos individuales de cada uno de los alumnos, es decir, su personalidad, porque influye directamente en el proceso de aprendizaje.

La manera en la que cada uno nos vemos a nosotros mismos y la conciencia que tenemos de nuestras capacidades y habilidades individuales pueden ayudar a dicho proceso, pero también pueden obstaculizarlo.

Por todo ello se han hecho numerosos estudios acerca de estos factores internos para llegar a ver cuáles son los aspectos positivos y negativos, y las ventajas e inconvenientes que pueden acarrear en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Todos estos factores de los que se está hablando no se pueden aislar unos de otros, sino que a la hora de analizar el comportamiento de un estudiante deben verse enlazados entre sí. Vamos a ver ahora algunos de ellos.

En primer lugar, la ansiedad. Es posiblemente el factor afectivo que más frecuentemente obstaculiza el proceso de aprendizaje. Está directamente ligado a sentimientos de carácter negativo como son: el desasosiego, la inseguridad, la frustración, el miedo, etc.

Como señala Arnold (2000: 26), Heron (1989) habló de distintos tipos de ansiedad: la *ansiedad existencial*, que surge dentro de un grupo y tiene tres componentes ligados entre sí que son fundamentales en el aula de lenguas: *la ansiedad de aceptación* (donde alumno se llega a hacer preguntas del tipo: ¿me aceptarán, gustaré, me querrán...?); *la ansiedad de orientación* (¿comprenderé lo que sucede?; y, por último, *la ansiedad de actuación* (donde la pregunta más frecuente que el aprendiente se hace es: ¿podré poner en práctica lo que he aprendido?).

Después de varios estudios, en realidad no está muy claro el porqué de la ansiedad en el aula de lengua extranjera. Para algunos se produce por haber sido ridiculizados tras un error, lo que produce miedo constante. Para otros, puede tener que ver con otros factores que están desligados de la propia clase de idiomas.

En muchas situaciones, la explicación a esa ansiedad se puede encontrar en lo que llama Heron (1989) *la ansiedad arcaica*: “es una angustia reprimida del pasado: la herida personal, sobre todo de la infancia, que ha sido rechazada para que el individuo pueda sobrevivir emocionalmente” (Arnold 2000: 26).

La ansiedad es posiblemente el factor individual más frecuente en el aula de lenguas extranjeras, ya que utilizar un código lingüístico que el alumno considera inestable puede suponer bastante inseguridad.

Por ello, es muy importante a la hora de hacerle frente tener en cuenta la metodología utilizada para aprender. Así, por ejemplo, el método tradicional puede crear menos ansiedad que el comunicativo, porque el segundo, al estar centrado en la comunicación, supone la implicación de más aspectos personales.

Frente a todo ello se han realizado hasta nuestros días numerosos estudios para reducir la ansiedad en el aula, como son los trabajos de Horwitz y Young (1991) y Young (1991).

El segundo de los factores individuales que podemos encontrar en el aula de lengua extranjera es la inhibición. Al cometer un error, puede aparecer ésta. Cuando somos niños no estamos tan inhibidos, porque tenemos menos conciencia de lo que hacemos; pero cuando somos adultos y desarrollamos una conciencia y nos damos cuenta de que tenemos un yo distinto al resto, entonces aparece la necesidad de protegerlo. Las críticas pueden debilitar enormemente dicho yo y producirse una gran inhibición.

Los distintos enfoques de la enseñanza de idiomas han considerado la necesidad de crear situaciones de aprendizaje en las que se reduzca la inhibición con el objetivo de que se cree una comunicación libre. Dufeu (1994) establece un marco afectivo para que los alumnos: “se sientan a gusto mientras dan sus primeros pasos en el extraño mundo de una lengua extranjera. Para conseguirlo, hay que crear un clima de aceptación que estimule su seguridad en sí mismos y les anime a experimentar y descubrir la lengua meta, permitiéndose correr riesgos son sentirse avergonzados” (Arnold 2000: 28).

Como se ha dicho más arriba, la inhibición está directamente ligada en el aula de idiomas a los errores, por ello el profesor de lengua extranjera debe tenerlo en cuenta en todo momento y utilizar la forma más adecuada para la corrección de errores dependiendo de la situación.

Otro factor afectivo, no menos importante que los dos anteriores, es la extraversión-introversión. Normalmente se dice de las personas extravertidas son más

sociables, habladoras y que, por ello, están más capacitadas para aprender idiomas. Por otro lado, de las personas intravertidas se señala que, al ser personas más reservadas, están menos dotadas para el aprendizaje de lenguas.

En realidad, eso no es del todo cierto, puesto que los introvertidos pueden tener una gran personalidad y seguridad interior que les lleve a desarrollar una gran empatía, lo cual es imprescindible en el aprendizaje de una L2.

En la actualidad, después de varios estudios, no está realmente claro cuál de las dos características es más exitosa para el aprendizaje de idiomas, pero lo que sí está claro es que existen un tipo de actividades que son más apropiados para una que para la otra. Así, los profesores tienen que ser comprensivos con los alumnos más introvertidos y animarles a participar en las tareas de comunicación, como pueden ser, por ejemplo, las dramatizaciones; pero siempre de forma adecuada y sin presiones. Además, estos han de tener en cuenta la presencia de alumnos procedentes de otras culturas, donde la inhibición y la introversión son comportamientos normales.

Por otro lado, está el factor afectivo de la autoestima, ligado a la autoevaluación. Si el alumno de lenguas extranjeras no tiene autoestima, el proceso de aprendizaje no tendrá éxito.

Arnold cita a Ehrman, quien señala que la autoestima “comienza con la aprobación y la confianza de otras personas importantes, pero al final se interioriza para poder mantenerla relativamente independiente del mundo externo. Los profesores se pueden basar en este fenómeno con alumnos de cualquier edad” (Arnold 2000: 29).

Siguiendo en la misma línea Canfield y Wells (1994) dicen que:

lo mejor que puede hacer un profesor para ayudar a sus alumnos emocional e intelectualmente es crear un ambiente de apoyo y atención mutuos. Lo que resulta crucial es la seguridad y el aliento que los alumnos sienten en el aula [...] Además, deben sentir que son valorados y que van a recibir afecto y apoyo (Arnold 2000: 29).

Al igual que hemos indicado en la ansiedad, en la autoestima también se pueden señalar distintos tipos: la *autoestima general*; la *autoestima situacional*, que es la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas, como pueden ser el trabajo o la educación; y la *autoestima de tarea*, que se refiere a tareas concretas dentro de situaciones específicas.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de estudiar el comportamiento de los estudiantes de lengua extranjera son los distintos estilos de aprendizaje que estos emplean.

Es fundamental que todo profesor de idiomas sepa que dentro de un aula se puede encontrar con una grandísima heterogeneidad de estilos de aprendizaje entre sus alumnos. Así, podrá encontrarse con un alumno que rinda bien de forma visual, mientras que otro lo hará mejor con actividades de tipo auditivo.

Hasta nuestros días se han realizado numerosas investigaciones sobre los estilos de aprendizaje y se ha hablado de hasta dieciséis perfiles de personalidad (Kersey y Bates (1984)). Ehrman y Oxford han aplicado esos estudios a la enseñanza de idiomas, basándose principalmente en grupos pequeños, donde se puede ofrecer una mayor atención individual a cada alumno, pero también aprovechar para crear conciencia acerca de la importancia de las diferencias entre ellos.

Por consiguiente, Ehrman (1996) introduce la idea de:

[...] ir elaborando e incrementando poco a poco una variedad de opciones para el trabajo del aula y para los deberes de casa. Generalmente los alumnos agradecen la ayuda que se les presta para estructurar sus deberes según pautas que comiencen en sus zonas cómodas y se extiendan paulatinamente fuera de esas zonas (Arnold 2000: 35).

Ahora bien, no todos los factores afectivos que se han de analizar en un aula de idiomas tienen que ver con las características afectivas y cognitivas concretas de cada

alumno, sino que también se han de tener en cuenta todos aquellos aspectos relacionales o de transacción que se ponen en juego a la hora de aprender un idioma.

Si analizamos la dimensión emocional-afectiva en la enseñanza de una lengua extranjera desde una perspectiva social, nos damos cuenta de que todos y cada uno de los alumnos implicados en el proceso de aprendizaje están condicionados por el contexto social. Así, podemos hablar de tres grandes factores de transacción: la empatía, las transacciones en el aula y los procesos interculturales.

La empatía se refiere al hecho de ponerse en la piel de otro, de identificarse con otra persona tomando previamente conciencia de cuáles son nuestros sentimientos hacia el otro y hacia la otra cultura. El profesor debe guiar poco a poco a los alumnos hacia una empatía por la cultura con la que entran en contacto para llegar así a un ambiente armonioso en el aula.

Con respecto a las transacciones en el aula, Francis Bailey (1996) señala que el aula de idiomas desde un punto de vista social es: “un tipo de “cultura” que se crea en las interacciones comunitarias entre los participantes del curso” (Arnold 2000: 37). Esto es, el ambiente afectivo que se crea en el aula a partir de esas relaciones sociales entre los participantes en el proceso de aprendizaje hace que éste vaya orientado en una u otra dirección. Por su parte, Gross (1992) afirma que hay que “enseñar a los alumnos a aprender y no a “cubrir” un currículo establecido” (Arnold 2000: 37).

Cuando nos referimos a los procesos interculturales, nos referimos al hecho de que en la enseñanza de lenguas, a menudo, se producen dificultades provocadas por el choque de dos culturas. Porque el alumno de una lengua extranjera no solo se enfrenta a lengua en sí, sino también a su cultura. La cultura está directamente ligada a la lengua y establece junto con ésta un contexto tanto cognitivo como afectivo que afecta al comportamiento del individuo. Si el contacto con la nueva lengua y, por tanto, con la nueva cultura produce ansiedad en el alumno, entonces estaremos ante un *choque cultural*. Éste puede llegar a ser bastante grave y provocar incluso crisis profundas de carácter psicológico.

Se pueden observar hasta cuatro etapas en el proceso de aculturación: la primera sería la fase de entusiasmo ante la nueva cultura; la segunda el choque cultural del que acabamos de hablar; la tercera el *estrés cultural*, donde el individuo trata de recuperarse de la situación anterior aceptando aspectos de la nueva cultura; y, la última, la asimilación y aceptación.

Con todos los factores afectivos que acabamos de nombrar, tanto con los individuales como con los de relación, tiene que estar sensibilizado y comprometido el profesor de una L2 para poder hacer frente a todos los problemas que puedan surgir y contribuir a un mayor desarrollo de la competencia emocional.

1.2. La reflexión acerca de la motivación en ELE.

La motivación ha sido bastante estudiada a lo largo de las últimas décadas como concepto conveniente para llegar así a técnicas empíricas que dan lugar a conclusiones metodológicas plenamente útiles para la enseñanza de una L2.

Más concretamente, la motivación es un factor muy atractivo porque posee las características de que puede crecer, retraerse, sucumbir de por vida o, incluso, instalarse en niveles altos estables; y, en el caso del aprendizaje de una L2 es el que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones (Berguillos, 2004: 305-307). En consecuencia, es un rasgo cambiante que todo docente debe tener en cuenta en su trabajo en el aula para desarrollar técnicas; de ahí su papel fundamental en este trabajo de investigación.

Cuando el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje de una L2, la motivación es uno de los factores individuales que más respuestas nos da acerca de la forma de actuar, la intención y la toma de decisiones que lleva a cabo el alumno a la hora de adquirir y utilizar una lengua extranjera.

Por consiguiente, y tal y como llevamos indicando desde el comienzo de este trabajo, tenemos que tener en cuenta el estudio del comportamiento y, por tanto, el

concepto del esfuerzo que se observa en el alumno en el proceso de aprendizaje. Cristina Alcaraz (2007: 205), teniendo en cuenta todo ello, da la siguiente definición de motivación:

un estado interno del individuo influido por determinadas necesidades y / o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le conduzca a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

El interés por la motivación surgió a mediados de la década de los cincuenta del siglo XX en Canadá con Lambert (1955), a partir de la idea de que el grado de compromiso emocional en el aprendizaje de una L2 afectaba directamente al proceso de aprendizaje; hasta el punto de que si el grado y el tipo de motivación del alumno era adecuado, se produciría un bilingüismo aditivo, mientras que si no, se obtendría un conocimiento parcial de la L2, lo que se llamó bilingüismo substractivo.

Pero la entrada en la madurez en la investigación de la motivación viene con los estudios de Gardner y mediante la *teoría de las orientaciones* de Gardner y Lambert (1972), donde se señala que las razones que llevan al estudiante a aprender la lengua producirán unas actitudes que determinarán tanto el grado como el tipo de motivación.

De esa forma se distinguieron dos grandes tipos de orientaciones: la integradora y la instrumental que, a su vez, se corresponden con el par motivación extrínseca e intrínseca, empleado en otras ramas de la psicología del aprendizaje. La primera se refiere al deseo de aprender el idioma con el objetivo de ser capaz de relacionarse con la cultura de la lengua meta y formar parte de ella; y, la segunda, que tiene que ver con el aprendizaje de la L2 para motivos prácticos como, por ejemplo, aprender un idioma para conseguir un ascenso o unos objetivos académicos concretos.

Es importante señalar que un tipo de motivación no es más eficaz que el otro; la clave está en el grado en que se encuentre y se desarrolle esta y, también, en los otros factores que hemos nombrado más arriba.

Aunque la teoría sobre la motivación de Gardner nace de esa dicotomía que acabamos de describir, con el paso del tiempo la revisa y deja de ser una dicotomía para llegar a desarrollar cinco grandes principios que ofrecen una visión global del aprendizaje. Estos son:

- a) El *Principio de orientación integrativa*: se refiere a las actitudes que tiene el individuo hacia la lengua meta, su interés y su disposición hacia la asimilación de ésta.
- b) El *Principio de creencia cultural*: en este punto entra todo lo referido a los juicios y prejuicios con respecto a la cultura de la segunda lengua. El concepto de *creencia cultural* es fundamental en este principio y está directamente relacionado con factores psicosociales, como pueden ser la percepción de la vitalidad etnolingüística de la lengua materna y la lengua meta o el grado de etnocentrismo.
- c) El *Principio de aprendizaje activo*: se refiere al hecho de que los sujetos que están motivados integrativamente son más activos en el proceso de aprendizaje y, por tanto, tienen más éxito. En este punto entraría todo lo que tiene que ver con el uso correcto de las estrategias sociales y comunicativas (este principio es de gran importancia en este trabajo de investigación, ya que da cuenta de lo relevante que es el desarrollo de una competencia estratégica en el alumno de ELE).
- d) El *Principio de causalidad*: es decir, la motivación es la causa, no el efecto, del proceso de aprendizaje.
- e) El *Principio del doble proceso*: este principio diferencia la aptitud de la motivación, concibiéndolos como rasgos personales independientes y con distintos resultados en el desarrollo de la competencia de una L2. De esa forma, los efectos de la motivación están más relacionados con la competencia sociolingüística y discursiva; mientras que los de la aptitud con la competencia puramente gramatical. Ese doble proceso fue

estudiado por Clement y Kruidener (1985) y da como resultado la idea que se acaba de presentar.

Lo que nos ofrecen estos principios es fundamental, hasta el punto de que Skehan (1989) afirmó que “casi todos los estudios sobre motivación han resultado ser, de una u otra forma, un comentario en la agenda establecida por Gardner” (Berguillos 2004: 309).

Todos estos estudios sobre la motivación siguen una línea psicosocial, de forma que llegó un momento en el que no eran aplicables al estudio de idiomas como lengua extranjera, ya que no se definía el concepto de motivación tal y como era utilizado por los profesores; y se produjo un desequilibrio en la formulación del concepto.

Como consecuencia a todo ello, tuvo lugar a primeros de los años noventa un giro educacional en los estudios de motivación hacia la L2 gracias a los trabajos de Dörnyei (1990).

Apoyado por otros autores como: Crookes y Schmidt (1991), Oxford (1994) y Shearin (1994), se llegó a un debilitamiento de la teoría gadneriana y a un cambio de perspectiva que enfocó el estudio de la motivación al contexto del aula.

Las críticas que recibió la teoría de Gardner fueron dos:

- Por un lado, la falta de modelos que permitieran reparar los déficits motivacionales y, por tanto, el alejamiento del contexto aula de idiomas.
- Por otro, la clasificación de los estudiantes de una L2 como categorías puras. Frente a lo que señalan que estos han de ser vistos con perfiles mixtos, y no con perfiles constantes y universales.

A partir de esas críticas, y mediante los estudios de los autores que acabamos de nombrar, se confeccionaron modelos alternativos que explicarán las actitudes y las conductas de los alumnos hacia el aprendizaje de una L2.

Más concretamente, Dörnyei (1994) distingue tres niveles de adquisición que tienen elementos con incidencia en el desarrollo de la motivación: el nivel lingüístico (el cual recoge de forma dialéctica la distinción integrativa / instrumental); el nivel del alumno (donde se incluyen aspectos relacionados con la ansiedad situacional, la autoconfianza, etc); y, finalmente, el nivel de la situación de aprendizaje (que incluye: los componentes motivacionales del propio curso, esto es, el sílabo utilizado, los materiales empleados, la metodología seguida, las actividades...; los componentes motivacionales del profesor, es decir, su estilo de enseñanza, su papel en la clase, etc; y los componentes motivacionales grupales).

Esta división que realiza Dörnyei es muy valiosa para el estudio de la motivación en el aula de una L2, porque deja de ser algo muy general y abstracto para ser algo concreto y modificable dependiendo de cada situación específica.

Así, las alteraciones de la motivación en un aprendiente de L2 dependerán de todos aquellos factores que estén presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A partir de ese momento los docentes pasan a tener un papel fundamental en el estudio de la motivación en el aula de idiomas; idea que estará presente durante todo nuestro trabajo y a la que volveremos más adelante.

Al hablar de los estudios de la motivación en una L2, Berguillos (2004: 311) señala que es importante mencionar que también se han realizado estudios que van más allá de lo cognitivo y relacionan la motivación con la base física del aprendizaje, señalando que existen determinadas áreas cerebrales que, al contacto con *input* lingüístico interesante o en situaciones de aprendizaje satisfactorias, se movilizan en la adquisición de la segunda lengua. Desde esta hipótesis de tipo neurolingüística se pueden ver semejanzas en el aprendizaje de una L2 y de la lengua materna cuando las áreas cerebrales se activan para adquirir una L2 a causa de factores motivacionales.

Al margen de todo ello, el valor de la motivación, como ya indicamos en el apartado anterior, está en su capacidad para aumentar los mecanismos mentales: la memoria, la atención o las estrategias.

En todas las aportaciones que la psicolingüística ha realizado acerca de la adquisición de una L2 ha apuntado la importancia del concepto del esfuerzo. Y, en ese sentido, los mecanismos mentales que se acaban de nombrar pueden verse alterados por el grado de motivación que presente el alumno.

Por consiguiente, los efectos que tiene un comportamiento motivado se dejan notar en todos y cada uno de los niveles lingüísticos. Así, por ejemplo, en el nivel fonológico opera de forma que el individuo sea capaz de emplear una atención especial para asimilar el nuevo sistema fonético y sus rasgos más significativos. Autores como Purcell y Suter (1980) y Moyer (1990) señalan en su estudio de las multivariantes desencadenantes del desarrollo de la competencia fonológica que la motivación es uno de los factores con mayor incidencia en los niveles de corrección del acento de la L2.

En cuanto al nivel léxico-morfosintáctico, hay que citar las conclusiones del trabajo seminal de Kleinmann (1977), según las cuales un alto grado de motivación lleva a que el alumno manipule las estructuras que le resultan más complejas en la L2 debido a su alto grado de marcación respecto a sus equivalentes en la L1. En definitiva, una conducta motivada en el estudiante de una lengua extranjera da como resultado el uso de un mayor repertorio de estructuras lingüísticas y una mayor retención de léxico. En el *output* de los alumnos más motivados se observa que existe una mayor proporción de palabras plenas respecto a palabras funcionales.

Con lo que respecta a la competencia pragmática ocurre lo mismo, esto es, cuanto mayor grado de motivación tenga el aprendiente, mayor número de funciones y expresiones idiomáticas conocerá y utilizará.

Al lado de todo ello se ha de señalar que el mayor grado de motivación lleva también a intervenciones más extensas, a mayor participación y al desarrollo de una

competencia discursiva que se caracterice por el robo de turnos, los solapamientos, la lucha por el uso de la palabra, etc.

Llegados a este punto, es conveniente señalar que los estudios sobre motivación se han ido acomodando a dos situaciones de aprendizaje diferentes: la del aprendizaje de segunda lengua o la del aprendizaje de lengua extranjera.

En el primer caso, el aprendizaje se refiere a entornos educativos únicamente, mientras que en el segundo la presencia de la L2 es accesible en diversas situaciones y contextos sociales en los que se encuentra el individuo.

Las motivaciones de los alumnos en ambas situaciones serán diferentes, ya que el nuevo código lingüístico puede convertirse en una *lengua de identificación*, donde su uso puede llegar a crear conflicto con la L1; pero también puede convertirse en una *lengua de comunicación*, respondiendo a una serie de necesidades pragmáticas del individuo.

La primera de las situaciones concibe la lengua como un modo de identificación, lo que lleva a consecuencias motivacionales de mucho calado en una cultura, ya que el bilingüismo se entiende como biculturalismo.

Sin embargo, cuando la L2 se concibe únicamente como una forma de comunicación, la cual facilita la interacción con los demás o un ascenso laboral, entonces las actitudes del aprendiente serán por lo general positivas y las motivaciones intensas.

Tras la presentación de todos estos modelos, se puede decir que todos ellos tienen en común la idea del concepto de motivación como factor explicativo del grado de dominio de una L2.

Por otro lado, es importante la idea general que dejan tras de sí los numerosos estudios que se centran en el aula de lengua extranjera: la falta de contacto con la comunidad o la cultura de la L2 hace que los niveles motivacionales descendan. Un

ejemplo de ello es el trabajo de Sung y Padilla (1998) o el de Castro (1990), respecto al aprendizaje de inglés en la enseñanza secundaria en España.

Para finalizar este apartado, queremos referirnos a los contrastes que han existido en lo que se refiere a la motivación en los distintos métodos de enseñanza de lenguas.

Así, en el método audiolingual, donde se estudiaban las estructuras lingüísticas y el léxico de forma descontextualizada y mediante una producción controlada, la motivación del aprendiente estaba totalmente al margen del proceso de aprendizaje. Al ser un método basado en la reproducción mimética de estructuras controladas, solía producir efectos negativos en el mantenimiento de la motivación, ya que llevaba a una rutina en la enseñanza donde se presentaba la lengua aislada de su significado.

Con la llegada del enfoque comunicativo se observa un giro hacia actitudes positivas y, por tanto, hacia unos niveles mayores de motivación; lo que garantiza un aprendizaje más exitoso y adecuado. La revolución de la metodología comunicativa en la enseñanza de lenguas produjo un incremento de la motivación en todas las competencias, ya que esta pasó a concebir la lengua a través de nociones y funciones, y no como un mero código. Desde ese momento la lengua se presentará siempre contextualizada y se pondrá toda la atención en su significado y no en su forma, como hemos visto que ocurrían anteriormente.

A partir de ahí, y tal y como dice Littlewood (1984), “la comunicación en el aula desarrolla la motivación como factor esencial que conduce al aprendizaje” (Berguillos 2004: 319).

Desde un punto de vista más amplio, y sin encasillarnos en una metodología concreta, se ha apoyado la conexión comunicación-motivación en el diseño curricular de los cursos basados en sílabos analíticos, esto es, sin seguir una secuenciación de estructuras que marque la dinámica del aula, lo que parece que supone un mayor impacto motivacional. En el caso del español como lengua extranjera hay estudios que constatan un incremento motivacional, ya sea mediante el aprendizaje por tareas, por la enseñanza de la lengua basada en el contenido o mediante los programas de inmersión lingüística.

Las razones del éxito de todo ello son la perfecta integración en la enseñanza de los contenidos puramente lingüísticos y académicos con las necesidades de los alumnos, lo que le da al aula de idiomas mayor realismo y dinamismo.

Después de todo ello, concluimos, por tanto, con la idea de que no debemos ceñirnos a un método concreto a la hora de incrementar la motivación de nuestros alumnos, sino que debemos centrarnos en el universo del aula para llegar a conocer las estrategias más efectivas para ello.

Así, hemos de nombrar los estudios de Dörnyei y Csizer (1998), Arnold (1999) o Lorenzo (2001), donde se han analizado los factores que incrementan la motivación en el aula de lenguas extranjeras. De todos ellos se pueden destacar los siguientes (Berguillos 2004: 319):

- a) El profesor ha de transmitir compromiso y asumir los objetivos de la enseñanza para mantener o crear la motivación en sus alumnos. Por ello, tendrá que crear redes de interacción en la L2; servir como modelo y como representante de la cultura de la L2; controlar las actitudes de los estudiantes y crear conciencia en ellos del proceso de aprendizaje mediante la identificación de objetivos generales significativos.
- b) El profesor creará también un ambiente relajado en el aula, totalmente alejado de la tensión que puede crear el aprendizaje de determinadas estructuras o determinadas situaciones comunicativas. Por ello, es realmente importante que el profesor sea consciente de la forma en la que evalúa y corrige a sus alumnos.
- c) Las actividades deberán presentarse de forma clara, secuenciadas y con los objetivos bien definidos. Uno de las razones que más desmotiva a los alumnos es la percepción de una gran dificultad en las actividades que se le plantean. Por ello tienen que existir tareas facilitadoras, de apoyo y, por supuesto, lúdicas que produzcan satisfacción en ellos y aumente así su motivación.

- d) El profesor ha de hacer interesantes sus clases. En este punto es importante el concepto de la relevancia temática de los contenidos. El profesor ha de enseñar siempre lo relevante. Dicha idea está ligada al concepto de “hombre económico” y a la Teoría de la Relevancia, por lo que se incidirá en ella más adelante.

- e) Otro factor importante es promover la autonomía en el aprendizaje. Como ya hemos dicho más arriba los estilos de aprendizaje de los alumnos son un factor individual que el profesor ha de tener en cuenta en todo momento, ya que, en ocasiones, demandarles a los alumnos ciertas actividades puede resultar conflictivo e incluso dañar su imagen. Por ello, hay que respetar sus estilos de aprendizaje, pero también facilitarles otros para fomentar su autonomía.

- f) El profesor, además, tiene la misión de familiarizar a sus alumnos con la cultura de la L2, ya que ésta supone autenticidad y representa el aprendizaje de una lengua. Por ello, los materiales que se le presenten al alumno han de ser materiales auténticos, lo que suele tener un impacto motivacional significativo, tal y como dice Peacock (1997). Además, promueve la interculturalidad en el aula y hace que si hay determinados alumnos con prejuicios hacia la L2, acaben eliminándolos.

Estas últimas ideas sobre el mantenimiento de la motivación conectan directamente con la Teoría Económica, con la Teoría de la Mente y con nuestra propuesta didáctica, por lo que se deben de tener presentes de aquí al final de este trabajo de investigación para entender mejor la actuación humana y, en consecuencia, la del estudiante de ELE.

1.3. Los factores que inciden en el proceso de adquisición / aprendizaje de una L2.

El proceso de adquisición / aprendizaje de una L2 es más complejo que el de la L1, y la prueba de ello es, precisamente, el fracaso o el abandono de los aprendices del que ya hemos hablado en los preliminares.

Se puede decir que dicho proceso de adquisición / aprendizaje de una L2 está relacionado con tres ámbitos: el lingüístico (las producciones lingüísticas), el psicológico (la creación del sistema de las representaciones mentales) y el sociolingüístico (los factores sociales). Atendiendo a ello, podemos deducir que habrá gran cantidad de factores que estarán implicados en el proceso y que serán determinantes para el éxito del aprendizaje de una L2.

Al respecto, Ellis propone clasificar esos factores en tres grandes grupos. Dicha clasificación permite completar y suplementar los estudios de los que acabamos de hablar. Así, habla de factores externos (socioculturales e *input*), factores internos (mentales) y factores individuales del aprendiz.

1.3.1. Los factores externos.

Los factores externos representan el contexto de comportamientos tanto cognitivos como afectivos. El análisis de todos ellos servirá para saber cómo y por qué cada uno aprende una L2 y sus actitudes hacia la lengua y su aprendizaje. Estos son: el sexo, la identidad étnica, la clase social y el contexto del aprendizaje.

- El sexo.

Con respecto al sexo, se ha dicho de forma general que las mujeres tienen actitudes más positivas hacia la L2, pero hay estudios que defiende que son los hombres. Sea de una forma o de otra, hay que tener en cuenta las creencias culturales

relacionadas con el papel de cada sexo, porque pueden estar relacionadas con cómo se aprende una lengua y las actitudes que se dan hacia ella.

- La identidad étnica.

La identidad étnica se refiere a las características propias de un grupo frente a otro y la conciencia que tienen de serlo y de diferenciarse de los demás. Este factor externo influirá directamente en la manera de pensar, en los estilos de aprendizaje, en la manera de comportarse o en la forma de comunicarse de los alumnos. Al analizar este factor se deben nombrar los procesos interculturales.

- La clase social.

Por su parte, la clase social a la que pertenecen los aprendientes es otro factor importante. Son tres las variables que comúnmente se tienen en cuenta a la hora de analizarla: el ingreso, la educación y la profesión. Hay investigaciones que apuntan que los alumnos de una L2 de clase media con un nivel cultural alto tienen más éxito que las clases más bajas.

- El contexto de aprendizaje.

El contexto del aprendizaje puede ser natural o institucional y formal. El primero se da dentro del entorno de la L2 y se corresponde con un contexto de comunicación real y un mayor *input*. En el segundo se recibe el conocimiento explícito en clase más que en otros lugares, por lo que el contexto es más artificial. En este entorno es muy importante el universo del aula y, en consecuencia, los elementos que la forman: el profesor, los alumnos, los materiales, los programas, las actividades, las metodologías seguidas, etc.

1.3.2. Los factores internos.

Son los que están relacionados con la mente del aprendiz de una L2: la transferencia, los estilos de aprendizaje y el conocimiento del mundo.

- La transferencia.

La transferencia se refiere a la influencia de la L1 o de otras lenguas adquiridas antes de la L2. A mayor conocimiento de la L2 mayor posibilidad de transferencia, porque hay más posibilidades lingüísticas a disposición del alumno. Es un tema que se ha estudiado mucho y está directamente ligado a la producción de errores.

- Los estilos de aprendizaje.

Es fundamental que todo profesor de idiomas sepa que dentro de un aula se puede encontrar con una grandísima heterogeneidad de estilos de aprendizaje entre sus alumnos. Así, podrá encontrarse con un alumno que rinda bien de forma visual, mientras que otro lo hará mejor con actividades de tipo auditivo.

Los estilos de aprendizaje, por tanto, tendrán mucha importancia en el aula de idiomas y los alumnos a través de ellos demostrarán su potencia y sus habilidades, por lo que el profesor ha de darles una gran importancia en el aula para que los alumnos sean conscientes de ellos.

- El conocimiento del mundo.

Se refiere a los dominios cognitivos generales de cada individuo. En el caso de una L2 es un aspecto fundamental el conocimiento del país donde se habla la L2 y su cultura. El fracaso o la desmotivación pueden deberse en muchos casos a que el alumno no llegue a adquirir los suficientes conocimientos del mundo para entender el entorno en el que se utiliza la lengua que está aprendiendo.

1.3.3. Los factores individuales del aprendiz.

Dentro de los factores o características individuales del alumno Ellis señala cinco: la edad, la aptitud lingüística, la personalidad y la actitud y la motivación.

- La edad.

La edad es un factor individual sobre el que se han realizado muchos estudios acerca del proceso de adquisición / aprendizaje de una L2 comparándolo con la adquisición de la lengua materna. Se han hecho muchas hipótesis que apoyan que los niños aprenden mejor y más rápido una L2, pero las diversas investigaciones demuestran que los niños, los jóvenes y los adultos tienen distintas ventajas a la hora de aprender una L2.

La edad es una variable biológica a la que se ha atendido últimamente mucho en los estudios del aprendizaje de una L2, porque se considera un factor individual fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es cierto que en el aprendizaje lingüístico el factor de la edad es determinante. Por lo general se ha dicho que los niños aprenden más fácilmente una lengua extranjera que los adultos, pero hay estudios de enfoque psicológico y social que demuestran que esa afirmación es relativa.

Por ello, a la hora de tratar el factor de la edad en el aprendizaje, podemos observar dos enfoques muy diferentes: el tratamiento de éste desde un punto de vista biológico y desde un punto de vista sociológico. Los niños poseen una mayor plasticidad en el cerebro, lo que les permite adaptarse mejor al aprendizaje lingüístico. Además, tienen más oportunidades para practicar la L2 (Cristina Acaraz, 2007: 207). Pero, si nos trasladamos al ámbito sociológico, es decir, a lo relacionado con la cultura y la psicología; y observamos datos reales, vemos que el rendimiento de los adultos se nivela con el de los niños.

Por tanto, y en contra de la visión puramente neurológica, se puede decir que “el adulto posee un pensamiento formal que le capacita para reflexionar sobre la lengua y puede utilizar otros recursos cognitivos para construir sus competencias” (Cristina Alcaraz, 2007: 208).

Con respecto a la velocidad de aprendizaje de una lengua extranjera existen varios estudios, como el de Ciliberti (1994), que demuestran que los adultos pueden aprender más rápido que los niños por sus mayores capacidades cognitivas, pero que los segundos tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación. Por su parte, los adolescentes muestran un rendimiento más alto en gramática y en vocabulario, y son los que mejor provecho le sacan al aprendizaje de una L2 porque tienen una gran flexibilidad mental y social, por lo que utilizan mucho la memoria y se integran bien en el entorno sociocultural.

Pues bien, hemos visto claramente que el factor edad deja de ser un factor puramente biológico, para ser también un factor que varía en función de la psicología y, en consecuencia, está directamente relacionado con la motivación que pueda tener el alumno en concreto.

Así, entre las conclusiones del trabajo de Richard Johnstone (2002: 22), nos encontramos con la idea de que no existe en realidad ninguna prueba que demuestre que es imposible que un aprendiente adulto sea capaz de llegar a niveles elevados en una lengua extranjera: “il n'existe pas de preuve qu'il soit impossible pour les apprenants plus âgés de parvenir à des niveaux très élevés de maîtrise d'autres langues”.

Bien es cierto que se ha de tener presente la teoría neurológica a la hora de enfrentarse a una clase de idiomas, pero, lo más importante es que, teniendo en cuenta la motivación, el aprendizaje de una segunda lengua será posible e igual de eficaz en todas las edades. Por ello, Richards Johnstone (2002: 23) hace la siguiente afirmación: “En fait, la bonne nouvelle est que, à la condition d'un enseignement, de une motivation et d'un soutien appropriés, il est possible de réussir l'apprentissage d'une langue à tous les âges et à tous les niveaux [...]”.

- La aptitud lingüística.

Se refiere a la capacidad para estudiar lenguas. Es importante no confundirla con la inteligencia, de la que hablaremos bastante a lo largo de este trabajo.

- La personalidad.

La personalidad es un factor individual fundamental en el aprendizaje de una L2. Algunos aspectos que se derivan de ella son la ansiedad, la búsqueda de estado social, la necesidad de reconocimiento y la conformidad social. Es uno de los factores que más afectan a la actitud y a la motivación del estudiante de idiomas, por lo que ha llevado a numerosos estudios acerca de la ansiedad, la inhibición, la introversión / extroversión, la autoestima o la empatía.

La manera en la que cada uno nos vemos a nosotros mismos y la conciencia que tenemos de nuestras capacidades y habilidades individuales pueden ayudar a dicho proceso, pero también pueden obstaculizarlo. Por todo ello se han tantos estudios acerca de estos factores individuales, para llegar a ver cuáles son los aspectos positivos y negativos, y las ventajas e inconvenientes que pueden acarrear en la enseñanza de lenguas extranjeras.

- La actitud y la motivación.

Finalmente, Ellis nos habla de la actitud y la motivación. Estos dos factores individuales son mutables y pueden cambiar dependiendo de la situación en la que esté el aprendiz. Están directamente relacionados, porque cuanto más positiva sea la actitud hacia la L2, mayor será la motivación del alumno. Una gran motivación llevará a mayor autonomía y reflexión con respecto al proceso de aprendizaje. Será, por tanto, uno de los elementos más importantes sobre los que reposa el éxito del aprendizaje de una L2.

CAPÍTULO 2

2. Las aportaciones de la Teoría Económica al comportamiento del estudiante de ELE.

En este capítulo vamos a presentar las ideas fundamentales de la Teoría Económica, más concretamente de lo que dice la economía liberal acerca de la conducta y la forma de actuar del ser humano, para después poder aplicar todo ello al comportamiento del estudiante de ELE. Por tanto, nos centraremos en todo momento en los conceptos del “hombre económico” y de la “mano invisible”; en la teoría de la Economía Conductual, que supone un paso más con la introducción de la dimensión afectiva o emocional en las acciones humanas; y, finalmente, en la Teoría Lingüística de la Relevancia, directamente relacionada con el “hombre económico”. También presentaremos las críticas que tenemos hacia todo ello desde la disciplina de la Antropología Lingüística.

2.1. La economía liberal.

El desarrollo científico moderno comienza cuando tras el Renacimiento la filosofía deja de ser ontológica y vuelve a preocuparse por encontrar caminos metodológicos que lleven a la “verdad”. Así, a partir del siglo XVII, y especialmente con el Iluminismo del siglo XVIII, la filosofía trató de encontrar por medio de la Razón los fundamentos del conocimiento, los fenómenos naturales, las costumbres y leyes humanas e, incluso, la religión. Tuvo lugar un cambio metodológico pasando a la observación inductiva y mediante figuras como René Descartes o Francis Bacon llegó el “racionalismo”. A su vez John Locke estableció el empirismo como fuente única de certeza y David Hume introdujo el positivismo.

Desde ese momento todas las ciencias, incluida la Economía, construyeron su base teórica apoyándose en el “racionalismo”. De ahí que sus sujetos sean concebidos como “agentes racionales”, tanto en su naturaleza como en su comportamiento (Botero y Zarama, 2010: 217).

Por economía liberal entendemos la teoría económica elaborada por los autores que pertenecen a la Escuela Clásica de Economía Política. Resulta algo difícil delimitarla en el tiempo, pero se podría decir que comenzó en 1776 y llegó a su fin en 1870. Tiene como precursores a Cantillon y a David Hume, quien publicó sus *Essays* en el año 1792. Pero también encontramos ejemplos de autores después de 1870, como son Bagehot (1826-1877) o Cairnes (1823-1875).

Los economistas liberales más importantes fueron Adam Smith (1723-1790), Th. R. Malthus (1766-1834), D. Ricardo (1772-1823), Jean Baptiste-Say (1767-1832) y John Stuart Mill (1806-1873). Todos ellos reorientaron la economía alejándose del análisis previo que se centraba en los intereses personales del gobernante y / o las clases gobernantes para centrarse en los intereses del individuo. Sin duda, entre todos ellos, Adam Smith tiene un papel relevante, ya que no solo es el economista más importante de la economía liberal, sino probablemente también el más importante de la historia.

En cualquier manual sobre la teoría económica aparecen su nombre y sus ideas fundamentales introducidas en su famosa obra *Causas y consecuencias de la Riqueza de las Naciones* (1776). Prácticamente todas las teorías económicas posteriores se han fijado en ella y les ha servido como base. En esa obra Adam Smith intentó demostrar cómo un conjunto específico de reglas contribuye a aumentar la riqueza de las naciones. La propiedad privada e individual son las bases de su teoría.

El objetivo fundamental de la economía liberal era el crecimiento económico. Por ello, se trató el problema de la asignación de recursos, es decir, la idea básica de que los individuos luchan por su interés personal, lo que lleva al mecanismo de asignación. Esta idea constituye la clave para entender muchas de las proposiciones realizadas por los economistas clásicos y nos traslada al campo de los supuestos filosóficos que encontramos en ellos.

Adam Smith era profesor de filosofía moral y heredó una tradición a lo largo de la cual había venido configurándose el concepto de naturaleza humana que subyace a la economía clásica, pero también a la que podemos denominar corriente principal de

pensamiento económico o teoría económica ortodoxa (Victoriano Martín Martín, 2006: 152).

Según esa tradición, el principal supuesto que explica el comportamiento humano es el interés propio. A lo largo del siglo XVIII se van desarrollando las otras dos ideas fundamentales que se han de tener en cuenta en la teoría económica; una se refiere a la no maleabilidad de los individuos, esto es, la aceptación de acomodarse a la condición general de los hombres y obtener así el mayor partido posible; y, la otra, es la ley de las consecuencias no queridas, lo que conducirá al concepto nombrado más arriba: la mano invisible, una fuerza gracias a la cual los individuos, que actúan siempre de acuerdo con sus intereses privados, contribuyen sin saberlo al bien común.

Aunque la figura de Adam Smith es fundamental, cuando hablamos de economía liberal, no podemos dejar de nombrar a John Stuart Mill, quien, al igual que A. Smith, era filósofo, además de economista. Escribió obras clave dentro de la línea de la economía liberal como son: *Principios de Economía Política* (1848) o su Autobiografía (1873). Recibió muchas influencias intelectuales a lo largo de su vida entre las que se encuentran las de Adam Smith, David Ricardo o la de los socialistas franceses. Evolucionó con respecto a todo lo anterior y realizó numerosos descubrimientos entre los que se pueden destacar: la existencia en el mercado de grupos no competitivos; el problema de la producción conjunta; y la exposición clara de la ley de la oferta y la demanda.

Es importante dejar claro que no todos los representantes de la economía liberal compartían todas esas ideas, pero, como escuela, sí que se puede hablar de algunas doctrinas generales:

-La doctrina del interés propio o el egoísmo psicológico: los clásicos asumen la idea de que la motivación básica del ser humano es el interés propio, esto es, el individuo no realiza sus acciones porque desee hacer el bien, sino por interés propio, por utilidad personal.

-La doctrina de la racionalidad de los individuos: la característica principal del ser humano es que es un animal racional. Las personas actúan y consiguen sus objetivos más efectivamente cuando lo hacen de acuerdo a la razón.

-La doctrina del trabajo como fuente de toda riqueza y valor.

-La doctrina del desarrollo o progreso: asumen la idea de la progresión y de distintos estadios en el trabajo para llegar a un aumento continuo de la productividad.

-La doctrina de la mínima distorsión de actividades económicas: se refiere a la idea de que las fuerzas económicas por sí mismas han de dirigir la producción, el intercambio y el consumo a su nivel más eficiente.

Dichas asunciones generales son, sin duda, fundamentales en este trabajo de investigación, principalmente las dos primeras, por lo que pasamos a analizarlas más profundamente.

2.1.1. El concepto de “hombre económico” y la “mano invisible”.

De la teoría económica descrita en el apartado anterior surge el concepto de “economic man” para explicar el comportamiento del ser humano.

Algunas de las definiciones que dieron sus máximos representantes fueron las siguientes:

John Stuart Mill señaló en sus *Principios de economía política* (1848) la idea de que la economía política no trata la conducta del hombre en sociedad; de forma que se refiere a él solo como un ser que desea poseer riqueza, y que es capaz de comparar la eficacia de los medios para la obtención de ese fin. Así, continuó diciendo que el ser humano era un ser que inevitablemente hace aquello con lo cual puede obtener la mayor cantidad de cosas necesarias y comodidades con la menor cantidad de trabajo con la que éstas se pueden obtener.

Adam Smith, por su parte, en *La riqueza de las naciones* (1776) siguió la misma línea teórica.

Es decir, el ser humano es concebido como un ente que actúa para alcanzar el bienestar más alto posible teniendo en cuenta su capacidad para lograr unos objetivos predeterminados. Por ello, el hombre, además de ser económico, es racional, en el sentido de que trata de alcanzar unos objetivos específicos con un costo mínimo.

Según la economía, los hombres son económicos (y, por tanto, racionales), egoístas y perfectos evaluadores. La teoría económica es una teoría sobre cómo los hombres toman las decisiones. En ese sentido el ser humano es egoísta, ya que prefiere y busca su bienestar, y es un perfecto evaluador, porque las acciones que lleva a cabo se analizan como favorables o desfavorables. La economía supone que el hombre decide actuar de determinada manera cuando eso le reporta más bienestar que pérdida; por ello siempre antes de actuar baraja opciones, analiza la situación y tiene en cuenta diversos factores.

Por consiguiente, la teoría económica considera que si los hombres no fuesen “racionales-económicos”, esto es, si tomaran decisiones solo por tomarlas, ya no serían hombres, sino que habrían retrocedido a su estado primitivo.

Además, desde la teoría económica se considera que la capacidad de procesamiento de la información del decisor es ilimitada y que la descripción del entorno es objetiva. En ese modelo se da por supuesta una racionalidad total e ilimitada, pero vemos como autores posteriores han matizado esas ideas. Así, Simon (1979) señaló que la racionalidad total no describe el proceso que utilizan los seres humanos para tomar decisiones en situaciones complejas; por consiguiente, en 1982 distinguió entre racionalidad objetiva y racionalidad subjetiva. La primera de ellas se refiere a la toma de decisiones apropiada en situaciones en las que existen limitaciones provenientes del entorno; mientras que la segunda se refiere a las restricciones derivadas del propio individuo, de su modo de percibir el problema y de sus características intrínsecas.

A modo de resumen, podemos decir que el comportamiento de ese “Modelo de Agente Económico Racional” se caracteriza por los siguientes principios (Botero M. y Zarama S. 2010: 217-218):

- Sus actuaciones son racionales, esto es, pensadas, elaboradas y razonadas.
- Aprovecha las oportunidades existentes.
- Busca maximizar su función de utilidad y optimizar sus preferencias mediante actuaciones “racionales”.
- Tiene un conjunto de preferencias consistentes, es decir, irreversibles y transitivas. Además, son también exógenas y estables. De ese modo, si hay alguna preferencia subjetiva o cambiante, se deberá a fenómenos o factores psicológicos o culturales, no económicos, y, por tanto, no serán estudiados dentro de la teoría económica.
- La eficiencia es la norma de su actuación.
- Actúa en condiciones de libertad.
- Tiene conocimiento e información de los aspectos relevantes de su entorno a la hora de realizar sus escogencias y actuaciones.
- Busca conseguir el máximo beneficio con el menor coste posible.

Todas las características anteriores son entendidas en la teoría económica dentro de un estado de “presente continuo” y de un contexto inicial de “equilibrio sostenido”, donde el agente cuenta con una serie de recursos entre los que utiliza el más eficiente. Ese equilibrio puede verse perturbado por factores externos del entorno, pero estos, según la economía clásica y neoclásica, no cuentan ni influyen las actuaciones del

agente, sino que se vuelve a crear un nuevo estado de equilibrio con una nueva distribución de recursos satisfactoria (Botero M. y Zarama S. 2010: 217).

Por otro lado, dentro de esta teoría económica tenemos otro concepto de gran importancia que es introducido por Adam Smith para explicar otro de los principios fundamentales que se han de tener en cuenta para entender el comportamiento humano: el concepto o metáfora de la mano invisible.

Adam Smith habla de dicho concepto a partir de la ley de las consecuencias no queridas, es decir, de la contribución del individuo al bien común sin saberlo, ya que actúa de acuerdo a sus intereses privados. De esa manera se explica el rol beneficioso que tiene el interés personal que caracteriza al hombre económico en la sociedad en general.

La mano invisible fue una idea utilizada y matizada posteriormente por la escuela escocesa de filosofía moral, más concretamente, por Adam Ferguson (1723-1816), quien en su *Ensayo sobre la Historia de la sociedad Civil* (1767) afirmó que “ las naciones se debaten entre instituciones que si son realmente el resultado de un acto humano, no son la ejecución de un designio humano”. Por su parte, Adam Smith señaló en *La riqueza de las naciones* (1776) que:

[...]el individuo solo piensa en su propia ganancia, pero en éste como en otros muchos casos es conducido por una mano invisible a promover un fin que no entraba en sus intenciones. Mas no implica mal alguno para la sociedad que tal fin no entre a formar parte de sus propósitos, pues al perseguir su propio interés, promueve el de la sociedad de manera más efectiva que si esto entrara en sus designios (Martín 2006: 152).

La mano invisible es, por tanto, un concepto que armoniza la idea del interés propio y egoísta del hombre económico para la obtención de la prosperidad pública. Directamente relacionado con ella está el concepto de “simpatía”, también introducido por Adam Smith en su libro de ética *La teoría de los Sentimientos Morales* (1759), donde señala que el hombre, a pesar de mirar por su interés personal, también tiene tendencia a sufrir y a sentir con sus semejantes. A ese mecanismo psicológico lo

denominó simpatía. La simpatía presupone el deseo de obtener alabanza de los demás, pero también el deseo de ser digno de alabanza. Esta idea lleva a que aparezca dentro de cada uno lo que llamó “un espectador imparcial”, es decir, quien aprueba o desaprueba nuestra conducta. De esa manera, el concepto de simpatía es otra fuerza, junto con la mano invisible, que ayuda a frenar los intereses egoístas de los individuos para canalizarlos hacia el bien común.

En conclusión, en el mundo planteado por la teoría económica se busca el máximo bienestar social y se plantean tres ideas fundamentales que hacen que la sociedad progrese constantemente hacia la riqueza y los bienes:

- La fuerza del interés o egoísmo individual (el “hombre económico”).
- El mecanismo regulador del mercado (la ley de la oferta y la demanda), que hace el comportamiento de los individuos anárquico y egoísta. Dentro de este mecanismo se encuentra la fuerza de la mano invisible, de forma que el mercado fija los precios de forma libre, ya que los individuos actúan en su propio beneficio sin saber realmente que están siendo conducidos por dicha fuerza.
- La división del trabajo, que lleva al progreso del conjunto social.

El concepto de la mano invisible puede aplicarse al funcionamiento de las lenguas a la hora de explicar el fenómeno del cambio lingüístico, ya que este surge de un uso particular y se generaliza con el tiempo hasta instalarse en la lengua por el uso que hace de él la sociedad sin haber tenido una intención previa de hacerlo; simplemente por la fuerza ejercida por esta idea de la que venimos hablando.

2.1.2. La teoría actual: la Economía Conductual.

A mediados del siglo XX la teoría económica de la que venimos hablando sufrió un giro. Los economistas Herbert Simon, Douglas North y Kahneman realizaron una nueva propuesta con respecto a la forma de actuar del hombre basada en lo que llamaron la “racionalidad limitada”.

En esa nueva línea Simon habló de que el agente racional no busca ni puede obtener una optimización de sus preferencias, como se venía diciendo desde el modelo de la Economía clásica liberal, sino que se contenta con encontrar soluciones satisfactorias.

El premio Nobel Douglas North advierte también esa racionalidad limitada en la conducta del ser racional basándose en las “instituciones”, que son definidas como el conjunto de creencias, tradiciones y la cultura formadores de juicios y preferencias para los agentes económicos. Siguiendo a este autor Botero M. y Zarama S. (2010: 217) señalan:

[...] el deseo de los hombres por reducir la incertidumbre en su medio ambiente los incentiva a actuar. Como consecuencia de dicho esfuerzo, el medio ambiente sufre modificaciones y surge de nuevo la incertidumbre y nuevos desafíos por entenderla. Ante esa idea continúa diciendo que para reducir la incertidumbre el hombre interpreta el medio ambiente valiéndose de sus percepciones del mundo, las cuales resultan de una estructura institucional originada a lo largo del tiempo a partir de creencias dominantes, y compuesta por reglas formales, normas informales y los mecanismos para el cumplimiento de unas y otras.

En ese sentido, la cultura es un factor que influye directamente en las decisiones presentes y futuras que toman los agentes.

A modo de conclusión, North (2007) señala que:

[...] el supuesto de racionalidad no es erróneo, pero ese tipo de aceptación impide una comprensión más profunda del proceso de toma de decisiones, al confrontar las incertidumbres del complejo mundo que hemos creado (Botero M. y Zarama S. 2010: 219).

Ese complejo mundo del que habla está en continuo cambio, no es estable, como se decía en la economía liberal; y en él se plantean nuevas estructuras derivadas de explicaciones “no racionales”.

Tras esta referencia al modelo de la racionalidad limitada, estamos preparados para ahondar en la tendencia actual, la llamada Economía conductual. También llamada psicología económica o economía psicológica, la Economía conductual es el campo de la economía que evalúa las fortalezas y debilidades del modelo de elección racional partiendo de tendencias cognitivas y emocionales que prevalecen en determinadas circunstancias (Botero M. y Zarama S. 2010: 220).

Las tres ideas fundamentales que caracterizan el Modelo Conductual son:

- Su objetivo es formular una teoría más realista del comportamiento económico del ser humano.
- La proposición de un nuevo modelo de agente: el “homo vulgaris”, mediante el que se trata de predecir el comportamiento del hombre común y corriente para comprobar si se ajusta a las decisiones racionales.
- Se apoya en la psicología para llegar a conclusiones valiosas sobre la capacidad cognitiva humana y la interacción social. Así, en este modelo se introducen nuevos factores que influyen en la toma de decisiones.

Señala Daniel Khaneman, uno de los pioneros en la Economía Conductual, que la toma de decisiones del ser humano ocurre mediante “razonamiento” o mediante “intuición”. Cuando ocurre de la primera forma se que ha habido un gran esfuerzo reflexivo y, por tanto, intencional y estructurado según normas de procedimiento lógico; mientras que si las escogencias que realizamos las hacemos basándonos en la intuición, entonces el esfuerzo no es reflexivo, sino todo lo contrario, es espontáneo. A su vez, matiza que la mayoría de las escogencias o juicios que hace el ser humano se hacen intuitivamente.

El mecanismo por el que los pensamientos llegan a la mente recibe el nombre de “accesibilidad” y, como se acaba de ver, para Khaneman puede ser o bien razonada o bien intuitiva. La primera supone dominio del razonamiento, esfuerzo e intencionalidad;

la segunda va ligada a los juicios intuitivos, a la ausencia de esfuerzo reflexivo y a la no intencionalidad. Las intuiciones están cargadas emocionalmente, determinadas por la costumbre y son difíciles de controlar y de modificar. Cuando un agente actúa de forma razonada o intuitiva va a depender de sus experiencias, estímulos y factores de presión del entorno.

En la misma línea que Khaneman nos encontramos a G. Katona, uno de los fundadores de la psicología económica. G. Katona señala que el hombre sigue una conducta habitual, basada en la rutina, y que a la hora de actuar no refleja características propias de la conducta racional. Para explicar esa idea habla de los casos de pertenencia al grupo, de seguir a la masa, de tener un líder o modelo sin deliberar ni elegir, simplemente haciendo lo que se ha hecho en situaciones similares; lo que puede ser una forma de actuar adecuada, pero que difiere mucho de la conducta racional de la que se ha hablado hasta el momento.

Otra idea que difiere de la economía liberal y que veíamos en el “hombre económico” es la de maximizar la utilidad esperada. Ahora, el agente económico evalúa los resultados esperados por la utilidad que le represente la posición de sus activos finales, esto es, la utilidad se considera cambiante en este nuevo modelo, ya que mediante esa evaluación lo que puede ser preferencial y bueno en un momento puede no serlo en otro.

Otro paso importante que supone esta economía psicológica es la aportación de Dan Ariely, quien afirma que la presentación de la decisión a tomar influye directamente en la elección, lo que indica que en muchas ocasiones la decisión a tomar no depende de quien tiene que tomarla, sino de quien la presenta o de cómo se presenta. Por tanto, ese factor exógeno que se ignoraba, como hemos visto, en la economía liberal tradicional, ahora se tiene muy en cuenta, de hecho es la base de este nuevo campo.

Para la Economía Conductual factores emocionales y afectivos como pueden ser el optimismo, el ánimo de venganza, etc, son importantes para la toma de decisiones. Precisamente, la importancia de la Economía Conductual es que permite percibir las debilidades del modelo de escogencia racional. A pesar de ello, la conducta de las personas no es impredecible o irracional, sino que se han de tener en cuenta los

problemas cognitivos y motivacionales de los sujetos para ver cómo responden a las reglas del entorno; de esa forma se llegará a comprender de forma más exacta y realista la conducta humana.

Así como se han indicado las limitaciones del modelo de racionalidad económica, también se pueden indicar algunas limitaciones en el modelo de la Economía Conductual. Al defender la idea de que la mayor parte de los juicios que realizan los agentes son intuitivos o emocionales y que, por tanto, toman las decisiones según sus gustos, quiere decir que el individuo conoce las reglas racionales, pero no las usa hasta que detecta un error. Si se detecta dicho desequilibrio, entonces se hará un esfuerzo para corregirlo, pero a veces es insuficiente, porque los juicios finales se quedan ligados a la idea intuitiva inicial.

Después de haber delimitado las ideas generales que caracterizan a esta rama de la teoría económica, vamos a pasar a profundizar en algunos conceptos desarrollados por ella y que son claves para interpretar el comportamiento humano. Nos referiremos, por tanto, a continuación, a los fenómenos de las preferencias, las valoraciones y la utilidad.

Las preferencias y los valores humanos se construyen poco a poco, de tal forma que son un resultado del contexto y el procedimiento al momento de la elección.

Esto es, las preferencias están determinadas por las situaciones concretas, no por algo que esté previamente determinado. Por ello, a la hora de estudiar la toma de decisiones del individuo hay que tener en cuenta los factores externos (como el contexto y la situación), pero también los factores internos presentes en el individuo (su personalidad).

Por su parte, dentro de las valoraciones hemos de distinguir las ganancias y las pérdidas, ya que el ser humano actúa de una manera o de otra ante ellas. Una pérdida disgusta mucho más al individuo que lo que le complace una ganancia. Además, un evento es considerado pérdida o ganancia de acuerdo a una escala de factores contextuales. Por lo que, de nuevo, el factor del contexto es fundamental en la toma de decisiones y a la hora de entender la razón de actuar del ser humano.

Directamente relacionado con las dos ideas anteriores está el concepto de la utilidad en la toma de decisiones. Bernoulli en 1738 fue el primero que habló de la teoría de la *utilidad esperada*. Dicha teoría suponía que los distintos niveles de riqueza tenían una utilidad concreta y proponía que la regla de decisión en las elecciones realizadas en un contexto de riesgo fuera la de maximizar la utilidad esperada de la riqueza. Desde el punto de vista de Bernoulli se planteaba la toma de decisiones dentro del marco de una persona razonable y siempre centrándose en la utilidad a largo plazo. Además las ganancias y las pérdidas se presentaban equilibradas en la elección.

Frente a esa teoría, que fue mantenida y defendida en el análisis económico durante casi trescientos años, surge un nuevo avance: la teoría prospectiva, formulada por Kahneman y Tversky en el año 1979.

Estos van a rechazar la utilidad a largo plazo, ya que señalan que no es el punto de vista en el que se ve la vida, así como el equilibrio entre ganancias y pérdidas. En consecuencia defenderán la utilidad a corto plazo y la relevancia del factor de las pérdidas en la toma de decisiones.

Conciben, además, que utilidad y emoción van unidas. Así Kahneman (2003: 195) afirma que:

La utilidad no se puede separar de la emoción y las emociones se desencadenan por medio de cambios. Una teoría de la elección que se olvide de sentimientos tales como el sufrimiento ocasionado por las pérdidas y el arrepentimiento derivado de los errores [...] no es realista.

Pues bien, de todos estos supuestos se deriva la idea de que para entender la toma de decisiones hay que tener en cuenta la dimensión emocional-afectiva, porque en muchas ocasiones el ser humano no se ajusta a la lógica de las preferencias económicas. Por ello, para llegar a entender el porqué de sus preferencias hay que comprender primero la psicología de las emociones.

A continuación presentamos las características fundamentales de esta teoría prospectiva, las cuales hemos considerado de gran utilidad en este trabajo de investigación:

- Se distinguen dos sistemas en la toma de decisiones:
 - El sistema 1 (intuitivo / espontáneo), que se caracteriza por ser un proceso a corto plazo y, por tanto, por tener las características de ser flexible, rápido, paralelo, automático, sin esfuerzo, asociativo, de aprendizaje lento y emocional.
 - El sistema 2 (razonamiento), que se refiere a la adquisición de destrezas que al final generan respuestas muy eficaces con costes reducidos. El proceso en este caso es lento, consecutivo, controlado, con esfuerzo, regido por reglas, flexible y neutral.

El sistema 1 viene determinado por la costumbre y consecuentemente es difícil de controlar o modificar. El sistema 2, por su parte, interviene en todos los juicios, aunque no tenga su origen en impresiones.

El mecanismo de la accesibilidad del que se ha hablado antes (la forma en que las intuiciones se nos vienen a la mente de forma espontánea) estaría presente también en esta teoría y, directamente relacionado con el contexto, ya que este tiene efectos en ella. Un ejemplo de ello sería el hecho de que una letra dentro de un conjunto de letras se ve, sin embargo, como un número cuando se sitúa entre números. Todo ello explica que los estímulos relevantes desde un punto de vista motivacional y llamativos desde una perspectiva emocional atraen la atención de forma rápida y espontánea.

- Los agentes actúan, a menudo, de forma intuitiva.

- Lo relevante en esta teoría es el momento dado, lo que viven; esto es, la utilidad a corto plazo. En este modelo la utilidad no está solo determinada por el estado final, sino también por la referencia.
- Hay diferencias entre grupos e individuos. No todos los agentes se consideran iguales. Así, lo que es normal e intuitivo en una determinada situación no es lo mismo para todo el mundo: experiencias culturales diferentes llevan a intuiciones diferentes acerca del significado de las situaciones, y conductas nuevas se convierten en intuitivas a medida que se adquieren las habilidades. Por ello, Ross y Nisbett (1991) hablan de la “fuerza de la situación”.
- El papel de la emoción y, en consecuencia, los efectos que tienen estas en la toma de decisiones y la importancia del miedo ante las posibles pérdidas que las escogencias puedan acarrear.
- La incorporación de la psicología en los modelos económicos. Las creencias y las preferencias han de analizarse conjuntamente para comprender el comportamiento humano.

En la misma línea J. M. Keynes, matemático británico que tuvo una gran repercusión en las grandes teorías políticas y económicas del siglo XX, propuso el concepto de los *animal spirits* (o impulsos espontáneos y emocionales) para hablar de la inestabilidad y las emociones en la toma de decisiones del ser humano. Así afirma que: “nuestras actividades positivas dependen más del optimismo espontáneo que de una expectativa matemática, ya sea moral, hedonista o económica” (Méndez Ibisate 2006: 25). De hecho, señala que esos *animal spirits* son fundamentales a la hora de tomar una decisión. Esta idea él la aplica al ámbito económico, pero podría verse aplicada al comportamiento del hombre en general: “ Si los *animal spirits* se enfrían y el optimismo espontáneo vacila, dejando como única base de sustentación la previsión matemática, la “empresa” se marchita y muere” (Méndez Ibisate 2006: 26).

Tras la presentación de los fundamentos sobre los que reposa la Economía Conductual, podemos establecer una serie de conclusiones y contrastes entre el Modelo del Agente Racional y el “homo vulgaris”.

- El Agente Racional tiene un único sistema (el sistema 2), mientras que desde el nuevo enfoque el agente conductual posee dos: el sistema 1 o intuitivo, ligado a las emociones y al factor del contexto, y el sistema 2 o razonado. Por tanto, tiene dos vías alternativas a la hora de resolver problemas. Esto no quiere decir que el Agente Conductual razone mal, sino que actúa dejándose llevar por las emociones.
- Tal y como dice Kahneman (2003: 215) esta teoría nos lleva a aproximarnos a preguntas del tipo: ¿Cuál es el curso de la acción que parece más normal en esta situación?. La teoría económica tradicional no presentaba posibles respuestas a preguntas como esa.
- Además, este nuevo planteamiento abre la posibilidad de que haya diferencias entre grupos e individuos dentro de una sociedad. Así se podrán explicar aquellos casos en los que un individuo corre en una dirección diferente al grupo al que pertenece.
- Finalmente, la incorporación de la psicología a la teoría económica es fundamental , porque gracias a ella se han podido dar grandes pasos con respecto a la forma de entender el sentido común mediante el que actúa el agente intuitivo.

La Economía Conductual no niega la teoría económica tradicional, sino que la amplía; ayudando así a entender el enigmático mundo de la mente humana y, en consecuencia, cuáles son los factores que determinan la forma de actuar y de tomar las decisiones que tiene el ser humano.

En consecuencia, en este trabajo de investigación no se descartará ninguno de los dos enfoques. Se tendrán en cuenta los principios de ambos para llegar así a conclusiones más fundamentadas acerca del comportamiento del estudiante de ELE.

2.2. El hombre económico en la Teoría Lingüística.

2.2.1. El “homo economicus” y la Teoría de la Relevancia.

Entre la Teoría de la Relevancia y el concepto del hombre económico se pueden establecer muchas correspondencias que son de verdadera utilidad en este trabajo.

La Teoría de la Relevancia fue formulada por Sperber y Wilson y es uno de los modelos más llamativos, pero también polémicos en el ámbito de la pragmática. Sigue la línea de todas aquellas teorías que defienden que no hay una correspondencia biunívoca entre las representaciones semánticas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. Lo novedoso de esta teoría es que pretende dar una explicación deductiva acerca de cuáles son los procesos y las estrategias que el ser humano emplea para pasar del significado literal a la interpretación puramente pragmática de los enunciados.

Sperber y Wilson parten de dos ideas fundamentales: que en la comunicación no solo codificamos y descodificamos, sino que además empleamos otro mecanismo, el de la ostensión y la inferencia. El primero es de tipo convencional, mientras que el segundo es no convencional y consiste en hacerle inferir un determinado contenido al emisor.

Ese proceso de inferencia es lo realmente novedoso de esta teoría, ya que esta se refiere de forma general al cálculo de las inferencias que realiza el destinatario. La inferencia es el proceso por el cual aceptamos como verdadero o no un supuesto sobre la base de la verdad de otro supuesto; esto es, la inferencia crea supuestos a partir de supuestos. Un supuesto podría definirse como el conjunto de “representaciones mentales” (creencias, pensamientos, deseos...) que tiene todo individuo a partir de su interpretación del mundo real.

Por otra parte, no todos los supuestos son aceptados como verdaderos, por lo que se pueden señalar diferentes grados en la veracidad de un supuesto. De esa forma, cuando hay contradicción entre dos supuestos, nos decidimos por el que es más verosímil; y cuando nos encontramos ante dos posibilidades, elegimos, por lo general, la que nos resulta más segura.

Según Sperber y Wilson, para calcular el peso de un supuesto el individuo se basa en la “historia” de dicho supuesto. Así, la fuerza de un supuesto vendrá dada por la manera en que éste se ha adquirido; de forma que tendrá bastante peso cuando se haya adquirido mediante la experiencia directa o a través de personas a las que demos crédito. Aún así, un supuesto no es estable, sino que puede cambiar con el tiempo y dependiendo de las circunstancias.

Estos supuestos de los que venimos hablando se generan a partir de una serie de reglas deductivas, que pueden ser o bien analíticas o bien sintéticas. Las primeras tienen como base un supuesto único y las implicaciones a las que dan lugar son necesarias para entender el supuesto. Las segundas toman como base dos supuestos diferentes, y las implicaciones a las que dan lugar no son intrínsecas a ninguno de ellos.

Lo más importante de esas reglas deductivas es que permiten extraer las implicaciones de cualquier información que sea nueva con respecto a la que ya se posee. Este tipo de inferencia tiene el nombre de implicación contextual, porque en esta teoría el contexto es el conjunto de premisas que se usan para interpretar un enunciado (Escandell 1993: 138).

En el mecanismo deductivo del que venimos hablando deriva primero las implicaciones analíticas del nuevo supuesto y construye después las sintéticas. Esta combinación posee el nombre de efectos contextuales, y pueden ser: o bien reforzamientos (la información nueva refuerza la ya conocida), o bien contradicciones (la información nueva contradice la información previa).

De todas estas ideas se deduce que en la teoría de la relevancia se da por supuesto que siempre que se interpreta un enunciado se pone en funcionamiento un mecanismo que obtiene efectos contextuales.

Pero no siempre que recibimos una información obtenemos efectos contextuales. Y es aquí donde se introduce el concepto de la relevancia; ya que si la información recibida no lleva a efectos contextuales será irrelevante. Por el contrario, si da lugar a efectos contextuales, será relevante.

La relevancia de un supuesto se evalúa de forma gradual y, para ello, Sperber y Wilson sugieren hacerlo de forma semejante a la que se utiliza para medir la productividad, es decir, siguiendo las bases de la teoría económica que se ha descrito en el apartado anterior. En consecuencia, dicha evaluación de la relevancia se hará teniendo en cuenta los costes y los beneficios y, por tanto, el esfuerzo que ha sido empleado en el proceso.

Por consiguiente, se podría decir que un supuesto es relevante en un contexto:

- si sus efectos contextuales son amplios.
- si el esfuerzo empleado para obtenerlos es pequeño.

Ante todas estas ideas surge el problema de la delimitación del contexto, ya que este puede ser muy amplio. Frente a ello, Sperber y Wilson proponen que el contexto no viene delimitado previamente, sino que es el destinatario quien lo delimita en cada momento; esto es, el que se decide a interpretar un estímulo lo hace teniendo en cuenta qué puede ser relevante. Para encontrar esa relevancia busca entre su conjunto total de supuestos aquellos que le permitan llegar a la interpretación más relevante posible, es decir, la que con un esfuerzo mínimo de procesamiento, produzca mayor cantidad de efectos contextuales. De todos los estímulos que recibimos, el individuo tiende a procesar solo los que le resultan relevantes para sacarles el mayor partido posible (Escandell 1993: 122).

El hecho de ser relevante no es una cuestión de los enunciados, sino que es un proceso que surge de la relación entre el enunciado y el individuo que lo interpreta a partir del conjunto de representaciones mentales que posee y de la situación concreta en la que se encuentra. De ahí que lo que puede ser relevante para unas personas, puede no serlo para otras.

El sistema cognitivo del ser humano está configurado de esa forma, es decir, de entre todos los estímulos que nos rodean, seleccionamos los más relevantes para extraer los mayores efectos posibles y de la forma más eficaz. La explicación a ello es muy lógica, ya que al tener el ser humano un sistema cognitivo con recursos limitados, tiende a economizar el esfuerzo para gestionar de la forma más eficaz los recursos cognitivos disponibles. Esto es lo que proponen Sperber y Wilson en el Primer Principio de Relevancia: la cognición humana está orientada hacia la maximización de la relevancia (Escandell 1993: 123).

Como podemos observar, este principio es de carácter general, no solo referido al ámbito de la comunicación, de hecho en él se ve la correspondencia directa con el concepto del comportamiento del “hombre económico” a la hora de tomar decisiones. En el caso de la comunicación (siempre entendiendo lo que es intencional) este principio hace que se cree una expectativa de relevancia en el enunciado que se transmite para hacer que el destinatario llegue a la interpretación deseada. De ahí se deriva el Segundo Principio de Relevancia: todo estímulo ostensivo transmite la presunción de su propia relevancia óptima (Escandell 1993: 124). Esto es, los efectos que se obtengan tendrán que ser lo suficientemente importantes como para que merezca la pena el esfuerzo de interpretar el enunciado; pero, a su vez, el esfuerzo no será mayor de lo necesario para llegar a conseguir dichos efectos. Se introduce así la idea del equilibrio que ha de existir entre el esfuerzo empleado y los efectos conseguidos.

La relevancia explica no solo como interpretamos los enunciados, sino que también es un principio que le sirve al emisor para producirlos, seleccionando los que dan lugar a mejores efectos y suponen un menor coste de procesamiento para el

destinatario. De esta manera, el principio de relevancia sirve para explicar la comunicación ostentivo-inferencial.

En resumen, el mecanismo de procesamiento que supone la teoría de la relevancia es el siguiente: el ser humano procesa teniendo siempre en cuenta los supuestos contextuales en el orden en que se presentan de forma espontánea en su mente; y se deja de procesar cuando se ha conseguido ese equilibrio satisfactorio del que acabamos de hablar entre el esfuerzo invertido y los efectos logrados.

Relacionado con todo ello está el *Principio del Mínimo Esfuerzo* introducido por Zipf en 1949 en su libro *Human Behavior and the Principle of Least Effort* para explicar la economía intrínseca al lenguaje y la teoría ecológica general del comportamiento humano. Así, Zipf (1949) afirmó: “every individual’s entire behavior is governed by the Principle of Least Effort”(Coulmas 1992: 235). Según esta teoría, el ser humano desarrolla instrumentos para llegar a los objetivos que se marca. Pero, a su vez, debe adaptar los medios para mejorar la funcionalidad de esos instrumentos y para facilitar el acceso a ellos, de esa forma el esfuerzo para manejarlos se minimiza y el gasto de tiempo de trabajo con el paso del tiempo se reduce al mínimo. F.Coulmas (1992: 235) señala todas estas ideas al hablar de la economía en el lenguaje:

[...] minimizing effort does not mean the tendency to expend as little work as posible at any moment, but that a person's average rate of work-expenditure over time is minimized (Zipf, 1949: 6).[...] In the long run, however, he sees the Principle of Least Effort being effective in a process of adaptive evolution. An essential aspect of this adaptation consists in developing suitable instruments for the objectives at hand as well as employing existing instruments for pursuing the objectives for which they are suitable. Instruments must be matched to objectives and vice versa. Adaptation then also means to improve the functionality of instruments and to facilitate access to them in such a way that the necessary effort of handling them is minimized.

Una vez descritos el concepto de hombre económico y la teoría de la relevancia, se pueden establecer varias correspondencias para entender mejor la forma de actuar del ser humano y, así, llegar a una serie de conclusiones aplicadas al comportamiento del estudiante de ELE.

Como hemos podido observar a lo largo de estas páginas, el concepto de la relevancia, además de ser una teoría para explicar la manera en que nos comunicamos, es una máxima a la hora de comprender la forma de actuar del ser humano ante determinadas situaciones. Es, por tanto, y tal y como dicen la teoría económica y la teoría de la relevancia, una característica intrínseca al sistema cognitivo del hombre el actuar atendiendo siempre a la evaluación de los costes y de los beneficios, buscando siempre entre las alternativas posibles aquella que le resulte más beneficiosa y calculando el esfuerzo que le supone llegar a ella.

Si conseguir un objetivo supone emplear un esfuerzo mayor que el resultado que obtenemos, entonces no habrá un equilibrio y, probablemente, se abandone el deseo de obtenerlo. Por ello, siempre se buscará dicho equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa.

Esta idea es necesaria a la hora de entender el comportamiento de todo estudiante y, más concretamente, de un estudiante de lengua extranjera. El esfuerzo que implica aprender un segundo idioma es muy grande, por lo que si la metodología empleada en el aula lleva a realizar un trabajo mayor que la recompensa que se recibe, probablemente el alumno se frustre y no llegue a conseguirlo; ya que solo se aprende aquello que se cree que merece la pena y / o cuesta poco. Por consiguiente, es la misión del profesor de lenguas el enseñar siempre lo relevante manteniendo el equilibrio del que venimos hablando.

En la enseñanza, al igual que en la vida, aumentan el coste de cualquier esfuerzo los miedos o la falta de confianza de que va a conseguirse la recompensa, lo que puede producir desmotivación. Las recompensas han de medirse teniendo en cuenta los intereses de los alumnos (sus circunstancias personales, familiares, sociales, su edad, etc). De ahí la importancia del análisis de necesidades o de los factores que influyen en la enseñanza de una L2 de los que hemos hablado en el primer, así como de la teorización acerca de las emociones y la motivación.

En consecuencia, la didáctica enseñará siempre lo relevante, es decir, aquello que no puede enseñarse sin la ayuda del profesor o aquello que requiere mucho esfuerzo. Siguiendo en todo momento la teoría de la relevancia y el concepto de hombre económico, será tarea del docente convertir la enseñanza en algo accesible y hacer que el modo de llegar a las metas sea más fácil.

Por otro lado, no se quedará fuera en ningún momento la aportación de la Economía Conductual, ya que sitúa en un lugar central el papel de las emociones y de la influencia del contexto. En el universo del aula el profesor se encuentra ante alumnos que son reales y concretos, esto es, individuos que poseen un mundo personal que el profesor ha de conocer. Como ya hemos señalado, la psicología económica se apoya en la psicología. Esta disciplina entra de lleno en el proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene que tenerse muy en cuenta, por ello no podemos ignorar el rol fundamental que tienen en este trabajo las aportaciones de la Economía Conductual y los estudios acerca de la dimensión emocional-afectiva.

Ya en la introducción de este trabajo hablamos de la importancia del querer como apetencia y el querer como voluntad. Pues bien, en el querer como voluntad se encuentra el papel principal de la labor didáctica, es decir, en crear una voluntad y, posteriormente, una conciencia en el alumno para que ese querer se convierta en apetencia y el alumno no pierda el deseo de aprender movido por sus emociones.

Basándonos en todas estas premisas, elaboraremos al final de este trabajo de investigación una propuesta didáctica en la que se tenga en cuenta todo ello.

2.2.2. Críticas desde la Antropología Lingüística.

Al lado de todo ello, es importante destacar las críticas que han sufrido ambas teorías desde la disciplina de la antropología lingüística.

La antropología lingüística es un campo interdisciplinar que en las últimas décadas ha ido construyendo poco a poco su identidad y que intenta explicar el lenguaje

no solo como un modo de pensamiento, sino también como una práctica cultural. Al ser interdisciplinar se apoya en otras disciplinas, principalmente en la antropología y en la lingüística.

Para dar una definición más exacta, Duranti (1997: 21) la define como: “el estudio del lenguaje como un recurso de la cultura, y del habla como una práctica cultural.”

Los antropólogos lingüísticos se apoyan siempre en una base etnográfica, es decir, en el estudio de las estructuras lingüísticas tal y como aparecen dentro de los grupos humanos en un tiempo y en un espacio concretos. Esto implica que conciben a sus sujetos de estudio no solo como hablantes, sino también como actores sociales, es decir, como miembros de comunidades complejas que están articuladas en torno a una serie de instituciones sociales, y a través de una red de creencias y valores morales entrecruzados (Duranti 1997: 21).

La diferencia fundamental entre los antropólogos lingüísticos y los estudiosos de la lengua (como, por ejemplo, los representantes de la Teoría de la Relevancia de la que acabamos de hablar) es su forma de ver el lenguaje como un conjunto de estrategias simbólicas que forman parte de la red social a la que pertenecen y de la representación individual de mundos posibles o reales (Duranti 1997: 22). Este punto de vista les lleva a estudiar temas como las bases culturales del racismo, las políticas de la emoción, la constitución de la autoridad, el contacto cultural y el cambio social, etc. Por todo ello, hay que situar la antropología lingüística dentro del amplio campo de la antropología, porque estudia el lenguaje apoyándose en cuestiones antropológicas.

A la hora de realizar sus investigaciones los antropólogos lingüísticos se centran en un momento determinado, esto es, analizan las palabras que pronunciamos en un momento concreto para así reflexionar acerca del mundo y de la existencia del ser humano. Para ellos, como ya hemos indicado más arriba, los hablantes son actores sociales que son el resultado de la interacción social que tiene lugar en las comunidades de habla, las cuales están en continuo cambio a través de los actos de habla.

Por esas razones estudian lo que la gente hace realmente con el lenguaje en momentos determinados, en el contexto que se producen. Como indica Duranti (1997: 44):

ser hablante de una lengua significa pertenecer a una comunidad de hablantes, algo que, por otra parte, significa estar inmerso en un ámbito de actividades y usos del lenguaje. Ser un hablante competente de una lengua significa ser capaz de hacer cosas con ese lenguaje como parte de un conjunto de actividades sociales que están organizadas culturalmente y que han de ser interpretadas a la luz de la cultura.

Pues bien, teniendo en cuenta los principios en los que se basa esta disciplina, podemos hablar ahora de las críticas que desde ella han sufrido las teorías antes descritas. Las teorías pragmáticas sobre los actos de habla, como son la Teoría de la Relevancia o la teoría previa de Grice, descansan sobre una idea general, la de que los actos de habla tienen una aplicación universal. Por otro lado, los antropólogos lingüísticos critican que en sus estudios imaginan situaciones posibles, sin recoger datos de la vida real. En definitiva, la crítica y, por tanto, la diferencia fundamental entre la antropología lingüística y las teorías económica y de la relevancia está en el concepto de universalidad.

Algunos lingüistas como Searle en su teoría sobre los actos de habla realizó una clasificación de los actos de habla que definía la comunicación y la psicología del ser humano general. Recibió muchas críticas desde la antropología lingüística por contradecir la comprensión antropológica de la acción humana y por interpretar el contexto de forma muy general.

Para Searle y otros teóricos del acto de habla como Grice, el objetivo fundamental era formular teorías que establecieran las condiciones necesarias y suficientes de la comunicación humana (Duranti 1997: 309). Ante esta idea, aparecerán estudiosos de la antropología lingüística como Michelle Rosaldo que criticarán las diversas teorías de los actos de habla basándose en un trabajo de campo realizado con una comunidad de hablantes, los ilongotos, formada por cazadores y horticultores de la provincia de Nueva Vizcaya, al norte de Luzón, en Filipinas. Mediante dicho estudio llegó a las conclusiones de que las personas utilizan el lenguaje dependiendo de la comprensión

que tengan del mundo y, por tanto, el uso de los actos de habla no será algo universal, sino algo que cambia dependiendo del sistema social. Así, por ejemplo, ante la idea de la condición universal de la sinceridad que estableció Grice, dijo que los ilongotos no la compartían y que, por tanto, no podía establecerse como una estrategia universal de las interacciones verbales: “Los ilongotos utilizan la negación y el aserto en el discurso como un mecanismo para establecer sus papeles interaccionales” (Duranti 1997: 310).

La crítica fundamental que estableció Rosaldo con respecto a la teoría de los actos de habla fue que ésta hacía demasiado hincapié en las acciones individuales y los logros individuales, esto es, en el desarrollo de los “yoes autónomos”; mientras que para él lo fundamental es la documentación de las prácticas particulares. Él defendía que para los ilongotos eran más importantes en la comunicación las relaciones sociales que las intenciones individuales. Con esta idea rechaza la teoría económica y la Teoría de la Relevancia, las cuales conciben al hombre como un ser egoísta e individual que se mueve en la sociedad mirando siempre por su interés.

Por consiguiente, los antropólogos lingüísticos defenderán en todo momento la idea de la cultura específica frente a la de la universalidad. Así, Rosaldo (Duranti 1997: 315-316) señala que:

[...] nuestro propósito teórico de entender cómo funciona el lenguaje coincide con los mucho menos explicados pensamientos lingüísticos de personas de otros lugares del mundo en que ambas maneras tienden a reflejar localmente las ideas prevalentes sobre la naturaleza determinada de los seres humanos que hablan cada lengua.

Otra de las críticas que recibió la teoría lingüística fue la de estar centrada únicamente en el mundo occidental. Los antropólogos lingüísticos veían en ella un estudio del individuo occidental únicamente, dejando de lado otras culturas.

Se puede decir, que los antropólogos culturales y lingüísticos tienen una interpretación de la conducta humana totalmente diferente a la de los lingüistas teóricos. Con respecto a ello señala Duranti (1997: 318) que:

Los teóricos del acto de habla comienzan con la asunción de que “el lenguaje es acción”, pero no cuestionan su propia noción de “acción”. Asumen que la “acción” misma es una dimensión

universal de la existencia humana que no requiere mayor análisis. Por ello, cuando se analizan mandatos, el tema es «¿qué reglas necesitamos para poder explicar cómo una persona puede hacer que otra haga algo?», y no se aborda la cuestión de quién hacer qué por quién, y por qué, ya que una cuestión así quedaría fuera del dominio de la teoría.

Por otro lado, la noción de contexto es diferente en ambas disciplinas, ya que los antropólogos lingüísticos entienden la “acción” unida a la persona implícita en ella y, por tanto, se centran en la relación entre el uso del lenguaje y la comunidad determinada. Defienden así que no todas las personas comprenden una palabra o un enunciado de la misma manera; mientras que los lingüistas teóricos intentan encontrar por todos los medios un conocimiento lingüístico universal y compartido.

Wittgenstein, un antropólogo lingüístico, defendía el estudio de los casos particulares, huyendo así de las generalizaciones. Para explicar su teoría utilizó una metáfora: los llamados *juegos del lenguaje*. Con esta noción apoya la idea de que una palabra o enunciado pueden tener distintos significados dependiendo de la actividad en la que se encuentren; por lo que el contexto ha de estudiarse atendiendo a los casos particulares. Como indica Duranti (1997: 325): “la noción de *juego de lenguaje* es atractiva para los etnógrafos, que deben buscar el sentido a las interpretaciones lingüísticas que no siguen el modelo gramático occidental de proporcionar conjuntos de palabras”.

Por su parte, la antropología lingüística también critica a los analistas de la conversación por ignorar el contexto histórico y cultural donde tienen lugar las interacciones, porque estos han hablado de que se pueden comparar un gran número de conductas sociales con las de otras culturas. Ante esa acusación de “no-contextualidad”, los analistas de conversación proponen la cuestión de delimitar o definir el contexto y, para ello, introducen, como ya se ha visto en el punto anterior, la cuestión de la relevancia. Esta noción también recibe fuertes críticas por parte de la antropología lingüística, que afirma que sigue habiendo una brecha en cuanto al acceso o descubrimiento de los rasgos contextuales relevantes.

Pues bien, todas estas críticas desde la antropología lingüística nos servirán para introducir un elemento, que no incluyen las teorías de las que hemos hablado y que está

muy presente desde las últimas décadas en los estudios de la enseñanza de una L2 y en las metodologías y enfoques seguidos en las aulas, y es el concepto del multiculturalismo. En esa línea Duranti (1997: 370) señala al referirse a los objetivos de los estudios de los antropólogos lingüísticos:

[..] un dilatado compromiso con un grupo de personas (una familia, una organización, una unidad política) como comunidad de hablantes que comparten recursos verbales y económicos. Sus movimientos, encuentros, elecciones de vida se convierten en algo importante para el investigador, que desea seguirles la pista en sus desplazamientos y actividades.

En antropología, por tanto, se intentan explicar los motivos y las intenciones individuales a partir de un contexto creado por la sociedad. Esta idea general resume la gran diferencia que existe entre esta disciplina y la de la economía o la lingüística, ya que si estas se centran en el estudio de la conducta individual para establecer reglas universales de actuación y comportamiento; la primera defiende la existencia de reglas particulares en las distintas comunidades apoyándose en las diferentes estructuras sociales y culturales.

CAPÍTULO 3

3. Las aportaciones de la Teoría de la Mente al comportamiento del estudiante de ELE

Este capítulo presenta las aportaciones que la Teoría de la Mente hace con respecto a la conducta del ser humano. Podemos hablar de dos grandes aportaciones: por un lado, la teoría de J. R. Searle, que amplía las ideas de la racionalidad y de las razones de actuación de los seres humanos que acabamos de ver introduciendo algunos matices que se podrán ver a continuación, como es el concepto del fenómeno de la “brecha”, fundamental para la propuesta didáctica final. Y, por otro, la aportación de la Psicología Cognitivista a la conducta humana y al proceso de enseñanza-aprendizaje con nociones como la del desarrollo de la competencia estratégica, que también nos permitirá solapar los fundamentos teóricos con la propuesta para el aula.

Por tanto, las ideas que se van a desarrollar en este capítulo completan las teorías acerca de la conducta humana que ya hemos presentado y, a su vez, nos sirven de puente para realizar una síntesis de ideas sobre el comportamiento del estudiante de ELE y para elaborar una propuesta didáctica con toda esa información. Hasta el momento hemos hablado de cómo son y por qué actúan de determinadas formas los seres humanos para llegar a entender cómo son y por qué actúan los aprendientes de ELE; pero el objetivo es ampliar dicha información con este capítulo para llegar a formular una propuesta didáctica orientada a cómo debe ser el profesor y, en consecuencia, cómo deben ser sus alumnos.

3.1. Searle: la racionalidad de la conducta humana.

John Rogers Searle es profesor de filosofía en la Universidad de California, Berkeley, y es especialista en los campos de la filosofía de la mente y de la conciencia y de la filosofía del lenguaje. En su obra *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío* (2000) expone las debilidades que puede llegar a tener el modelo clásico de la racionalidad para explicar cómo el libre albedrío, la “brecha”, la posesión de un lenguaje o de una conciencia son elementos fundamentales a la hora de interpretar

nuestra toma racional de decisiones. Además, y apoyándose en esa idea, la racionalidad se entiende como un fenómeno biológico y, por ello, universal.

Para Searle el concepto de la racionalidad presenta algunos problemas, ya que, por ejemplo, los seres humanos se ven constantemente obligados a elegir entre fines que están en conflicto y que son, por tanto, incompatibles. Por otro lado, el ser humano, como agente racional, toma decisiones y es capaz de asumir responsabilidades en el futuro por las decisiones tomadas en el presente, o de asumir otras en el presente por las tomadas en el pasado. Además, los humanos conciben sus decisiones como compromisos con principios generales que aplican por igual a él y a otros “yoes” (Searle 2000: 15). Él mismo afirma que el problema de la racionalidad se podría plantear a partir de la siguiente pregunta: “¿cómo es posible tomar decisiones racionales en un mundo en el que todo lo que ocurre sucede como resultado de fuerzas brutas, ciegas, naturales y causales?” (Searle 2000: 17).

En el libro nombrado más arriba Searle establece los seis principios más relevantes sobre los que descansa el modelo clásico de la racionalidad y, a partir de ahí, expone sus flaquezas. En líneas generales Searle va a distinguir, a diferencia de lo que hace el modelo clásico, entre razones para la acción, las cuales tienen que ver con la satisfacción de algún deseo, y razones que son independientes de los deseos. Esto es, las primeras serían aquellas razones que tienen que ver con lo que uno quiere hacer o lo que uno tiene que hacer para conseguir lo que quiere; y las segundas las relacionadas con lo que uno tiene que hacer independientemente de los deseos que tenga (Searle 2000: 20).

A continuación vamos a exponer los seis supuestos que están detrás del modelo clásico, representado por Aristóteles o Hume principalmente, y los puntos débiles que Searle observa en ellos:

1. *Las acciones cuando son racionales, están causadas por creencias y deseos.* Desde la perspectiva clásica y tradicional se ha defendido la idea de que tanto las creencias como los deseos son causas y razones de las acciones del ser humano. A raíz de todo ello, se deriva la máxima de que la coordinación “correcta” de dichas creencias y deseos da como resultado acciones racionales.

Por el contrario, Searle (2000: 25) señala que: “las acciones racionales no están causadas por creencias y deseos. En general, solo las acciones irracionales están causadas por creencias y deseos”. Argumenta que aquellos casos en los que las creencias y los deseos son condiciones causalmente suficientes para realizar una acción están lejos del modelo de racionalidad. Así, dice (2000: 25): “Son casos en los que, por ejemplo, el agente ha caído en las garras de una obsesión o una adicción”. Relacionado con todo ello, afirma que hay una brecha entre la intención sobre la que se toma la decisión y la toma efectiva de la decisión en sí. Dicha brecha se ha llamado desde la tradición “libre albedrío”. Al respecto, Searle (2000: 26) señala:

Tenemos que suponer el libre albedrío para que sea posible el embarcarnos en la toma racional de decisiones. De hecho, como veremos más adelante, tenemos que suponer libre albedrío en cualquier actividad racional.

Y, continúa diciendo:

Kant señaló esto: no hay manera de liberarse de nuestra propia libertad en el proceso de la acción voluntaria porque el propio proceso de deliberación solo funciona en contraste con la presuposición de libertad, en contraste con la presuposición de que hay una brecha entre las causas que tienen la forma de creencias, deseos y otras razones del agente, y la decisión efectiva que toma el agente (Searle 2000: 27).

Por ello, en la teoría de la racionalidad de Searle, la brecha va a tener un papel fundamental, hasta el punto de que la racionalidad solo puede existir si se da el fenómeno de la brecha. De esta afirmación se deriva la idea de que la racionalidad solo es posible donde es posible la irracionalidad y, por tanto, la de la elección (la brecha) constante entre lo racional y lo irracional en la que se ve envuelto el ser humano a lo largo de su vida:

Y en el caso de las percepciones puras y simples tomadas en bruto, no tenemos racionalidad ni irracionalidad. Solo entran en juego cuando hay una brecha, allí donde la existencia de los fenómenos, la propia existencia de los fenómenos intencionales, no es suficiente para causar el resultado, y estos son casos en los que se tiene que decidir lo que se va a hacer o pensar (Searle 2000: 37).

2. *La racionalidad tiene que ver con obedecer reglas, las reglas especiales que marcan la distinción entre pensamiento y conducta racionales e irracionales.* Ante este segundo supuesto del modelo clásico Searle (2000: 31) señala que: “la racionalidad no es enteramente, ni siquiera en gran medida, un asunto consistente en seguir reglas de racionalidad”. Para justificar esta afirmación utiliza el fenómeno de las inferencias, como un fenómeno intrínseco al ser humano que no deriva su validez de las reglas, sino que las reglas tienen validez porque en sí mismas expresan un número infinito de inferencias.

Según Searle, si seguimos el supuesto del modelo clásico de que el modo de actuar racionalmente se limita a obedecer o seguir una serie de reglas, no damos cuenta de cómo realmente actuamos en la vida real; ya que una regla en sí no tiene un papel justificativo del razonamiento que llevamos a cabo. Por ello, señala:

[...] no hay nada que fuerce a ningún ser humano real a hacer esa inferencia. El fenómeno de la brecha existe tanto para la actividad de inferir como para cualquier otra actividad voluntaria [...] Lo que estoy diciendo es que la racionalidad no está constituida como un conjunto de reglas, y la racionalidad en el pensamiento y en la acción no viene definida por un conjunto de reglas (Searle 2000: 35).

3. *La racionalidad es una facultad cognitiva separada.* De acuerdo con la tradición, los humanos tenemos varias capacidades cognitivas: una para la visión, otra para el lenguaje..., y otra para la racionalidad. Frente a ello, Searle (2000: 35) realiza la siguiente afirmación: “no existe una facultad separada de la racionalidad”. Explica que no puede haber una facultad separada de la racionalidad distinta de capacidades como el lenguaje, el pensamiento, la percepción y las distintas formas de intencionalidad. Lo argumenta diciendo que la racionalidad es algo intrínseco a la intencionalidad y al lenguaje:

Una vez que uno tiene estados intencionales, una vez que uno tiene creencias, deseos, esperanzas y temores y, especialmente, una vez que uno tiene lenguaje, entonces tiene las constricciones de la racionalidad [...] La racionalidad no es una facultad separada, está incorporada en la estructura del pensamiento y del lenguaje (Searle 2000: 36).

4. *Los casos aparentes de debilidad de la voluntad, lo que los griegos llamaban “akrasia”, solo pueden surgir en aquellas situaciones en las que hay algo erróneo en los antecedentes psicológicos de la acción.* El modelo clásico de racionalidad concibe los casos de “akrasia” o brecha como casos especiales que solamente podrían ocurrir en situaciones extrañas. Por ello, cuando se da un ejemplo de abandono de la acción, se dice que se debe a que existe algo erróneo en las causas previas. Por el contrario, para Searle (2000: 38) este fenómeno es algo muy común en la vida real, y afirma que: “la debilidad de la voluntad es una forma común y natural de irracionalidad. Es una consecuencia natural de la existencia del fenómeno de la brecha”.

Defiende que no es correcto decir que al existir algo erróneo en las causas se produce la “akrasia”, ya que da igual la forma en que se dispongan los antecedentes de una acción, porque la debilidad de la voluntad es posible siempre. Así, da una explicación fundamentada de la razón por la que se produce dicha debilidad de la voluntad:

La debilidad de la voluntad surge simplemente del hecho de que en cualquier punto el fenómeno de la brecha nos presenta un número indefinidamente extenso de opciones que nos están abiertas y algunas de ellas nos habrán de parecer atractivas incluso si ya nos hemos hecho a la idea de que las íbamos a rechazar (Searle 2000: 39).

5. *La razón práctica tiene que empezar con un inventario de los fines primarios del agente, incluyendo las metas y los deseos fundamentales, los objetivos y los propósitos; y estos no están sujetos a constricciones racionales.* Dicha afirmación del modelo clásico implica que no puede haber razón alguna para realizar la acción que sea independiente del deseo y, en segundo lugar, que esos fines primarios no pueden ser valorados racionalmente, porque según este modelo tradicional, la razón trata siempre de los medios, nunca de los fines. Así, el autor Herbert Simon (Searle 2000: 24) del modelo clásico afirma que: “la razón es completamente instrumental. No nos puede decir adónde ir; en el mejor de los casos puede decirnos cómo llegar allí”. Por su parte, Bertrand Russell (Searle 2000: 24) señala que: “la razón tiene un significado

perfectamente claro y conciso. Significa la elección de los medios correctos para un fin que uno quiere lograr. No tiene nada que ver con la elección de fines”.

Con respecto a todo lo anterior Searle (2000: 40) hace la siguiente afirmación: “contrariamente al modelo clásico hay razones para la acción independientes del deseo”. Para explicarla pone un caso que podría darse perfectamente en la vida real, el hecho de entrar en un bar cualquiera y pedir un vino. Searle señala que a la hora de pagar, si el agente racional se para a pensar en su conjunto de motivaciones, no encontrará ninguna para pagar el vaso de vino; ya que argumenta que pagar por el vino no es un medio para lograr el fin en sí mismo. Así, señala (2000: 41):

La razón por la que encontramos que toda esta perorata es absurda es que entendemos que cuando se pidió y se bebió el vaso de vino, si la persona que lo ha hecho está cuerda y es racional está creando intencionalmente una razón independiente del deseo, una razón para hacer algo sin tener en cuenta lo que estaba en el conjunto de motivaciones en el tiempo en que este se formó [...] Pero en la vida real el mero conocimiento de los hechos externos del mundo como, por ejemplo, que has pedido un vaso de vino y lo has bebido, puede ser una razón que te obligue a pagarlo.

6. *El sistema total de racionalidad solo funciona si el conjunto de deseos primarios es consciente.* Desde el punto de vista del modelo clásico esta afirmación es lógica, puesto que al aseverar que la racionalidad está formada siempre de razones lógicas, no funcionará si hay alguna contradicción o perturbación en el conjunto de los deseos primarios. Pero, Searle (2000: 44) señala que eso no es del todo cierto diciendo que:

Las razones inconsistentes para la acción son comunes y, de hecho, inevitables. No hay ningún requisito racional al efecto de que la toma racional de decisiones tenga que comenzar con un conjunto consistente de deseos, u otras razones primarias para actuar.

Argumenta todo ello con la idea de que el razonar práctico está directamente ligado a la tendencia universal del hombre a hacer juicios sobre deseos y otras razones que entran en conflicto o son inconsistentes antes de llevar a cabo la acción. Señala que es precisamente el trabajo de la razón práctica el realizar dichos juicios. El ser humano en su razonar práctico tiene que barajar opciones para llegar finalmente a abandonar algunos deseos y satisfacer otros. A raíz de estas ideas introduce el concepto de las

preferencias (el cual ha sido ya tratado en el capítulo de la teoría económica como clave para entender la forma de actuar de los individuos). Según Searle (2000: 45): “un conjunto de preferencias bien ordenado es típicamente el *resultado* de la deliberación con éxito, y no es una *precondición*”.

Ocurre, incluso, que cuando se ha elegido entre todas esas opciones una, vuelven a surgir de nuevo toda una serie de conflictos, que se tratarán siguiendo el mismo procedimiento.

Después de haber expuesto las críticas realizadas por Searle a los supuestos del modelo clásico de racionalidad, podemos hablar de seis grandes aportaciones a la forma de actuar del ser humano:

1. La asunción del “libre albedrío” o la forma de actuar voluntaria del ser humano para llegar a entender la toma de decisiones racionales. Si no se asume la idea del “libre albedrío”, no se podrá entender el comportamiento del hombre.
2. El hombre no actúa de forma racional siguiendo una serie de reglas que la definen, sino que el individuo lleva a cabo inferencias sin ser forzado a ellas por ninguna regla; simplemente por su característica intrínseca del “libre albedrío”, por la tendencia que tiene de actuar voluntariamente.
3. La racionalidad es una facultad que está ligada al lenguaje, al pensamiento y a la intencionalidad y, por tanto, es algo universal. Esto es, en el momento en el que el ser humano desarrolla un lenguaje, un pensamiento y tiene unas intenciones, entonces ya hay racionalidad en sus actos. De ello se deduce que la racionalidad es un fenómeno biológico y se extiende a todos los seres humanos.
4. La debilidad de la voluntad o la “akrasia” son casos muy frecuentes en la vida real y que se producen independientemente de si los antecedentes de la acción estaban bien dispuestos o no. Pueden aparecer en cualquier momento como el resultado de la aparición de un número alto de opciones

(debidas al fenómeno de la brecha) que pueden parecer muy llamativas a pesar de haber sido rechazadas anteriormente. Es lógicamente posible que el agente no llegue a realizar la acción que se había propuesto por su propia voluntad. La “akrasia” no debe verse como un síntoma de irracionalidad, sino que está dentro de la racionalidad humana, es una forma de conflicto, pero no es una forma de inconsistencia lógica.

5. La existencia de razones para realizar una acción independientes del deseo, es decir, razones que tienen que ver con lo que tenemos que hacer independientemente de nuestros deseos. Relacionado con la existencia de este tipo de razones está, como hemos visto, el conocimiento que los sujetos tienen de los hechos externos del mundo, que son los que en esos casos llevan a crear una razón.
6. Los deseos inconsistentes y los juicios que el ser humano realiza antes de llevar a cabo una acción son algo normal en la vida cotidiana del hombre. Así, este siempre baraja opciones y crea una lista de preferencias bien ordenada para llegar a una decisión exitosa.

Todos estos supuestos se van a tener muy en cuenta en este trabajo de investigación, ya que suponen un paso más a la hora de entender el comportamiento del estudiante de ELE.

Estos matices sobre las razones que llevan a actuar al ser humano nos servirán enormemente para llegar a una serie de conclusiones; ya que, si hasta el momento hemos asumido algunas ideas fundamentales acerca del comportamiento del hombre, como son: sus motivaciones; el concepto del “homo economicus” y, en consecuencia, los del interés, la “mano invisible”, el esfuerzo, la relevancia y la economía lingüística; y la repercusión de las emociones (en el estudio de las segundas lenguas, pero también en la Economía Conductual); ahora se nos han presentado más aportaciones que son esenciales para entender cómo actúa y por qué lo hace así el aprendiente de una L2.

Vemos, entonces, cómo mediante los conceptos del “libre albedrío”, la existencia de razones independientes a los deseos, las preferencias y la “akrasia” o la brecha

podemos entender por qué una persona decide por su propio pie y de forma totalmente lógica comenzar a estudiar una segunda lengua y, de la misma manera, seguir haciéndolo o abandonar esa acción. Por ello, hemos creído que es necesario dedicarle ahora un apartado al fenómeno de la brecha. De esa forma, llegaremos a conocer más cómo son nuestros alumnos, pero, además, podremos elaborar una propuesta para el aula que ayude al profesor a hacer frente a dichas situaciones y conseguir que el querer aprender una lengua sea siempre una apetencia y no solo una volición.

3.2. El fenómeno de la brecha o “akrasia”.

Como ya hemos introducido en el apartado anterior, es perfectamente posible y muy común que cualquier agente racional y consciente tenga una intención incondicional o una moral relevante, pero, aún así, no actúe de acuerdo con el contenido del antecedente. Todo esto sucede porque existe una brecha en la toma de decisiones. Porque, aunque las causas estén ya presentes, no obligan al agente a actuar; el agente tiene que actuar de acuerdo con su intención o sus razones.

Cuando nos formamos intenciones, no tienen que ocurrir necesariamente, sino que hay que actuar de acuerdo con ellas. Las acciones, por tanto, son cosas que se hacen, que se llevan a cabo, no son cosas que suceden por sí solas. Y es ahí donde se encuentra esa brecha de la que venimos hablando. Así, Searle (2000: 251) hace la siguiente afirmación:

El hacerse a la idea de llevar a cabo algo no basta; uno tiene que hacerlo todavía. En esta brecha entre intención y acción es donde encontramos la posibilidad, de hecho la inevitabilidad, de algunos casos al menos de debilidad de la voluntad. A causa de la inevitabilidad de los deseos en conflicto, para la mayor parte de las acciones premeditadas habrá también la posibilidad de deseos en conflicto, deseos de no hacer la cosa que uno se había propuesto hacer.

De esa forma, podríamos decir que la “akrasia” es un síntoma de la libertad del hombre y puede ocurrir en cualquier momento de su vida, aunque sea totalmente consciente. El conjunto infinito de elecciones es una constante en la vida del ser humano; la elección y la toma de decisiones forman parte de su ser. La debilidad de la voluntad surge precisamente de ahí; esto es, nos formamos una intención, pero cuando

tenemos que llevarla a cabo, se nos presentan una serie de opciones llamativas que hacen que no la llevemos a cabo.

La “akrasia” siempre va a estar ahí, a pesar de la formación de intenciones previas y deliberaciones para llegar a satisfacer nuestras metas a largo plazo:

La conducta cuerda no es simplemente un ramillete de actos espontáneos, motivado cada uno de ellos por las consideraciones del momento; más bien lo que hacemos es introducir un orden y capacitarnos para satisfacer la mayor parte de nuestras metas a largo plazo mediante la formación de las intenciones previas y la deliberación (Searle 2000: 254).

Para profundizar más en el concepto, vamos a ver ahora cuál es la definición que Searle (2000: 84) da sobre el fenómeno de la brecha:

La brecha es aquel rasgo de la intencionalidad consciente por el que los contenidos intencionales de los estados mentales no se experimentan por el agente como algo que establece condiciones causalmente suficientes para decisiones y acciones, incluso en los casos en los que la acción es parte de las condiciones de satisfacción del estado intencional. Así, por lo que respecta a nuestras experiencias conscientes, las creencias, deseos y otras razones no establecen condiciones causalmente suficientes para una decisión respecto de qué hacer (la formación de una intención previa) [...].

A su vez, Searle distingue entre tres tipos de brecha posibles: en primer lugar, cuando alguien está tomando decisiones racionales, hay una brecha entre el proceso de la deliberación y la propia decisión, donde la decisión constituye la formación de una intención previa; en segundo lugar, entre la intención previa ya formada y la iniciación efectiva de la acción; y, en tercer lugar, entre la intención-en-la-acción y el llevar a cabo de forma efectiva hasta su fin la actividad (Searle 2000: 85).

Para Searle, la manifestación más extrema del fenómeno de la brecha en la vida real es cuando uno tiene varias razones para realizar una acción, pero solo puede actuar de acuerdo a una de ellas. La manera de atajar dicho problema es tener en cuenta la efectividad, esto es, seleccionar la razón más efectiva. Con respecto a ello, señala (2000: 87): “hay distintas causas operando sobre mí, pero solo una de ellas es realmente

efectiva y *selecciono la que será efectiva* [...] Decido, dicho sea brevemente, cuál de las múltiples causas será efectiva”.

Lo que quiere decir este filósofo de la mente con esta idea es que siempre que el ser humano actúa libremente y, por tanto, de forma racional, lo hace de acuerdo con una razón que ha seleccionado y ha hecho efectiva.

Otra idea sobre la que insiste desde el inicio de su obra, y de la que ya hemos hablado anteriormente, es el hecho de que el fenómeno de la brecha existe solo cuando hay racionalidad; pero, al mismo tiempo, la racionalidad es solo posible donde la irracionalidad es posible. Respecto a ello Searle (2000: 88) afirma que: “de este modo, para comportarse racionalmente uno solo puede hacerlo si es libre y tiene la posibilidad de comportarse irracionalmente”.

A partir de todo ello se deriva su definición de la “akrasia” o debilidad de la voluntad, no entendida como un hecho irracional, sino todo lo contrario, como algo que existe en toda toma de decisiones racional: “*akrasia* es una forma de conflicto pero no una forma de inconsistencia lógica o irracionalidad” (Searle 2000: 255).

Por consiguiente, podemos decir que al llevar a cabo acciones voluntarias y conscientes siempre existe un gran número de posibilidades alternativas que entran en conflicto. Ese conflicto al que se enfrenta constantemente el hombre es el resultado de su “libre albedrío”; ya que si únicamente fuésemos capaces de percibir, pero no de realizar ninguna acción por nuestra cuenta, no podríamos hablar de la importancia del “libre albedrío” a la hora de comportarnos. Ante ello, Searle (2000: 90-91) plantea la cuestión de qué es entonces el sentido de la libertad, y responde de la siguiente manera:

[...] el sentido de la libertad en la acción voluntaria es un sentido en el que las causas de la acción, aunque efectivas y reales, son insuficientes para determinar que la acción ocurrirá. Puedo decirle a usted por qué estoy haciendo lo que estoy haciendo ahora, y al decirle por qué, doy normalmente una explicación causal *parcial* de mi conducta, pero al especificar esas causas, no le doy a usted lo que considero que son las condiciones causalmente suficientes [...] se dice comúnmente que las acciones están causadas por creencias y deseos, pero si por “causa” se quiere decir algo que implique “causa eficiente” entonces, por lo que respecta a nuestra experiencia de la acción

voluntaria, es simplemente falso el que las acciones voluntarias normales estén causadas por creencias y deseos.

Todos estos supuestos nos sirven para llegar a la conclusión de que tenemos que asumir que existe una brecha y que, por tanto, no podemos evitar el estar decidiendo y eligiendo constantemente. Por ello, Searle (2000: 93) se apoya en tres tesis para defender este fenómeno:

1. Tenemos experiencias del fenómeno de la brecha del tipo que he descrito.
2. Tenemos que presuponer el fenómeno de la brecha. Tenemos que presuponer que los antecedentes psicológicos de muchas de nuestras acciones y decisiones no establecen condiciones causalmente suficientes para esas decisiones y acciones.
3. En la vida normal consciente no se puede evitar el elegir y el decidir.

Estas tres tesis resumirían todas las ideas que hemos venido exponiendo a lo largo de estas páginas. A continuación, vamos a profundizar un poco más y vamos a ver la relación necesaria que Searle observa entre el “yo” y el concepto del tiempo con el fenómeno de la brecha. Esta correspondencia nos servirá de base para plantear algunas ideas con respecto al trabajo en un aula de idiomas.

Cuando actuamos voluntaria, racional o libremente las causas no exigen necesariamente el efecto; ya que el efecto no es algo necesario, sino voluntario. Lo que caracteriza precisamente a una acción libre es eso, que las causas que anteceden al efecto, en muchas ocasiones, no son suficientes y se produce la brecha. Por esto, el efecto ha de entenderse, tal y como lo define Searle (2000: 95), como: “la intención consciente en la acción, esto es: la experiencia del actuar”.

Hasta el momento hemos hablado del fenómeno de la brecha en sí, pero no hemos dicho nada aún acerca de qué es lo que rellena esta brecha. Pues bien, Searle (2000: 96) nos da la respuesta a partir de la siguiente frase: “la inteligibilidad de nuestro operar en el fenómeno de la brecha exige una noción substancial de yo”. Es decir, la respuesta a

ello está en definir un “yo” concreto. Para llegar a entender esa definición hay que distinguir entre: el acto que sucede pura y simplemente y el “yo” realizo el acto. El primero es una experiencia perceptiva, pero el segundo implica la realización de una acción y, por tanto, hacer un esfuerzo y tener una intención-en-la-acción. Es el que realmente explica las acciones humanas.

Ante todo ello, va a definir las pautas del “yo” que entiende que tiene que formarse para poder hacer frente a esa debilidad de la voluntad de la que venimos hablando:

Uno tiene que tener un agente animal. Algo es un agente en este sentido si y solo si es una entidad consciente que tiene la capacidad de iniciar y llevar a cabo acciones bajo la presuposición de libertad. [...] Pero un agente en este sentido exige algo más que ser un haz o ser parte de él. ¿Por qué? Porque la intención-en-la-acción no es solo un evento que ocurre por sí mismo. Solo puede ocurrir si un agente está haciendo efectivamente algo o, al menos, intentando hacer algo. La actuación exige que un agente sea consciente de que *él mismo está haciendo algo* (Searle 2000: 104).

Y, continúa diciendo más adelante:

Puesto que el agente ha de ser capaz de tomar decisiones y realizar acciones sobre la base de razones, la misma entidad que actúa como agente tiene que ser capaz de percepción, creencia, deseo, memoria y razonamiento. Para usar la jerga antigua: la noción de actuación fue introducida para dar cuenta de la *volición*, pero la misma entidad que tiene volición ha de ser también conativa y tener cognición. El agente, dicho resumidamente, tiene que ser un yo (Searle 2000: 104).

Es decir, Searle establece este concepto de “yoes” racionales como agentes para aceptar que existen casos de “akrasia” que pueden ser superados. Estos “yoes” siempre tienen que elegir una razón entre muchas para una acción. Y, teniendo en cuenta, como se ha puesto de manifiesto en la última cita, que las razones son cognitivas; a la hora de actuar no solo entra en juego la volición, sino también la cognición. El ser humano ha de operar con razones cognitivas.

Tras este supuesto, Searle introduce el último paso y, por consiguiente, la clave para rellenar esa brecha, la responsabilidad:

Si suponemos la existencia de un yo consciente substancial que actúa sobre la base de razones bajo las constricciones de la racionalidad y de acuerdo con la presuposición de la libertad, podemos ahora dar sentido de la *responsabilidad* y de todas sus nociones ajenas. *Puesto que el yo opera en el fenómeno de la brecha sobre la base de razones para tomar decisiones y realizar acciones, es en él donde se localiza la responsabilidad.* [...] Para que podamos asignar responsabilidad, tiene que haber una entidad capaz de asumir, ejercer y aceptar responsabilidades (Searle 2000: 107-108).

A su vez, para llegar mejor a dicha responsabilidad en la toma de decisiones es preciso tener en cuenta la noción de tiempo. Es el tiempo el que nos permite ver si un agente ha razonado de forma consciente, siempre bajo la presuposición de la libertad. Así, Searle (2000: 108) afirma que: “razonar es un proceso del yo a lo largo del tiempo y, para la razón práctica, razonar tiene que ver con el tiempo”.

El “yo” tendrá que tener una responsabilidad en el presente que será resultado de acciones pasadas, pero que también estará enfocada a acciones futuras, a conseguir metas a largo plazo. De esta idea se derivan varias conclusiones importantes:

- En primer lugar, que es posible, desde el punto de vista racional, ser un agente y no ser un “yo”; ya que para ser un “yo” no basta solo con razonar de forma racional, sino también razonar conscientemente sobre sus acciones. Tal y como señala Searle (2000: 110): “tiene que ser una entidad capaz, de manera general, de percepción, memoria, creencia, deseo y cognición. La capacidad de actuar no es suficiente para la acción racional. El agente tiene que ser un yo.”
- En segundo lugar, cuando el agente es un “yo”, entonces tendrá que tener en cuenta una gran acción problemática como es la responsabilidad, siempre acompañada de las nociones de reproche, culpa, mérito, recompensa, alabanza y condena.
- En último lugar, la relación directa entre la acción y el tiempo: “todo razonar se desarrolla en el tiempo y el razonamiento práctico es sobre el tiempo” (Searle 2000: 110).

Como consecuencia a todo ello, el “yo” consciente delibera continuamente y actúa, lo que hace que tenga percepciones, examine sus recuerdos, tome decisiones, las cuales llevará a cabo o no, o se sienta satisfecho o insatisfecho en función del resultado de esas actividades.

Finalmente, Searle (2000: 113-114) señala los cinco rasgos definitorios del “yo”:

Hay un x tal que

1. x es consciente.
2. x persiste a lo largo del tiempo.
3. x es capaz de decidir, iniciar y llevar a cabo acciones, bajo la presuposición de libertad.
4. x opera de acuerdo con razones bajo las constricciones de racionalidad.
5. x es responsable de, al menos, parte de su conducta.

Y, concluye con la siguiente idea:

El tema central de discusión en una teoría de la racionalidad es la actividad de los seres humanos [...], yoes participando en el proceso de razonar. [...] el tema de la filosofía de la racionalidad es la actividad del razonar, una actividad de yoes conscientes que está dirigida hacia un objetivo (Searle, 2000: 114).

Con todas las ideas anteriores y, fundamentalmente, con esta última podemos resumir cuál es la aportación principal de la teoría de la mente de Searle al comportamiento del hombre y, en consecuencia, al comportamiento de nuestros aprendientes: la importancia de la formación de una conciencia.

3.3. La aportación de la Psicología Cognitivista al comportamiento del aprendiente.

Antes de pasar a la propuesta didáctica, hemos creído conveniente hablar sobre esta rama de la psicología, porque presenta muchos puntos en común con la Teoría de la Mente de Searle y porque ha sido utilizada para explicar ciertos aprendizajes a través de la conciencia o los procesos mentales en interacción con las ideas y acontecimientos del

ambiente. Por ello, su aportación será clave para ayudar a los alumnos a desarrollar la competencia estratégica.

Se puede decir que la Psicología Cognitivista nace en los años sesenta como reacción al conductismo. Hasta ese momento el ser humano había sido concebido como un reactor a estímulos ambientales, pero ahora se da un paso más con la investigación cognitivista y este será un constructor activo de su experiencia. Es un enfoque que se apoya en la metáfora del ordenador. El conductismo afirmaba que los procesos cognitivos eran una caja negra, donde lo único que se podía observar eran las acciones que se realizaban después de dichos procesos. Esto suponía que el conductismo carecía de un sujeto activo. Frente a todo ello, el cognitivismo pone su punto de atención en esos procesos cognitivos. Por ello, Mayer y Richard (1985) definen la Psicología Cognitivista como: “[...] el análisis científico de los procesos mentales y estructurales de memoria humana con el fin de comprender la conducta humana” (N. Abate de Tadeo 2006: 2).

Tiene, por tanto, como objetos de estudio los mecanismos por los que se elabora el conocimiento (la percepción, la memoria y el aprendizaje), la formación de conceptos y el razonamiento lógico. Así, afirma N. Abate de Tadeo (2006: 2): “su objeto de estudio se refiere a los sistemas cognitivos, es decir, trata de comprender los procesos psicológicos con los que los sujetos establecen sus relaciones, como por ejemplo la percepción, atención, memoria, razonamiento entre otros.”

Es una rama interdisciplinar, ya que se mueve entre distintas ciencias como son: la Neurociencia, la Inteligencia artificial, la Psicología, la Lingüística, la Antropología y la Filosofía.

La psicología cognitivista tiene dos frentes de estudio abiertos: por un lado, se interesa por cómo las personas entienden el mundo en el que viven y de cómo utilizan la información que viene dada por él para después procesarla, sintetizarla, almacenarla, recuperarla y, al final, hacer uso de ella; y, por otro, se centra en estudiar cómo la cognición lleva a la conducta o comportamiento del hombre. Para los cognitivistas la acción está en función de los pensamientos de la persona.

Es decir, desde esta perspectiva cognitivista de la psicología, podemos llegar a entender cómo los seres humanos llegan a tener un conocimiento funcional y a hacer uso de él mediante sus acciones. Es, gracias a ese conocimiento, que las personas se marcan unas metas que intentarán conseguir teniendo siempre en cuenta las consecuencias positivas e intentando minimizar lo máximo posible las negativas.

El desarrollo de la cognición facilitará esa tarea y hará que la actuación se ajuste a la cognición y no se deje guiar por las emociones.

Según N. Abate de Tadeo (2006: 4):

Acorde a este modelo de la mente como un sistema de procesamiento de información va a discriminar en ella:

-Estructuras:

Componentes estáticos del sistema. Son entidades funcionales y no físicas que cumplen determinadas operaciones de procesamiento o procesos. Ejemplos memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, etc.

-Procesos:

Corresponden a la actividad del sistema, aspectos dinámicos o procesuales, y son descritos de acuerdo a los términos de la informática: decodificación, almacenamiento, recuperación, activación, etc.

-Representaciones: son las formas en que la información o input, proveniente del ambiente es codificada y registrada en el sistema cognitivo humano.

Este nuevo enfoque sufrió varias crisis en las décadas siguientes a su aparición debidas a las flaquezas que suponía la metáfora del ordenador, ya que esta no daba cuenta realmente de cómo las personas utilizaban esos procesos mentales en contextos concretos. Así, N. Abate de Tadeo (2006: 6) señala que: “la computadora no puede dar respuesta a las emociones, sentimientos, razones o motivaciones que pueden surgir en situaciones complejas.”

Ante esa situación, las teorías de la psicología cognitivista fueron reforzadas y las investigaciones comenzaron a abandonar el trabajo en los laboratorios para centrarse en la realidad:

De este modo, tanto las estructuras como los procesos son estudiados en contextos ecológicamente relevantes y su estudio se realiza en forma evolutiva y genética. Las técnicas utilizadas son variadas: observación natural, entrevistas, estudio de casos, técnicas psicométricas, experimentos, métodos antropológicos como historias de vida entre otros. En los últimos veinte años, fenómenos como el cambio conceptual, las estrategias, las ideas previas, las representaciones son estudiadas dentro de esta perspectiva. Por ejemplo se interesan menos en pruebas extensas de memoria para y más cómo se emplea la memoria en el estudio. La comprensión, el razonamiento o la memoria operan con contenidos interpersonales y hacen uso sistemático del contexto social (N. Abate de Tadeo 2006: 6).

Tras esta crisis de los años setenta la psicología cognitivista pasó a centrarse más en los procesos que suceden en el marco de la enseñanza-aprendizaje. Estos estudios son de gran ayuda para este trabajo de investigación, ya que van a dar muchas respuestas acerca de cómo los alumnos reciben y transforman la información a través de los procesos del sistema cognitivo para llevar a cabo el proceso de aprendizaje:

En el proceso de aprendizaje, el alumno establece relaciones entre la información nueva y los conocimientos previos; organiza y puede monitorear todo el proceso, ya que puede pensar y reflexionar sobre las etapas utilizando para ello las estrategias de aprendizaje. El aprendizaje, de este modo, es un proceso activo y constructivo: es activo porque el alumno, con la información que recoge del medio, construye una representación interna que se organiza en los esquemas mentales. Esta actividad mental le permite estructurar los conocimientos, utilizando estrategias para lograr que esa información sea adquirida, organizada y almacenada en la memoria (N. Abate de Tadeo 2006: 7).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico donde el sujeto pone en juego numerosas operaciones mentales que le permiten procesar la información que recibe. Para dicho proceso se pone mucho énfasis en la utilización de estrategias, ya que se consideran esenciales para el aprendizaje. El uso del componente estratégico es el que hace consciente al alumno de su propio proceso de aprendizaje, le orienta a comprender su conocimiento. Como señala N. Abate de Tadeo (2006: 8):

En este proceso, el alumno se orienta a la comprensión del conocimiento, y para ello, establece relaciones entre la nueva información y los conocimientos ya almacenados; en consecuencia, hay

una reestructuración de los conocimientos que posee el alumno y del material a aprender. Son estas relaciones, que el alumno construye activamente, las que otorgan significado y sentido a los conocimientos.

La psicología cognitivista señala que es el alumno quien tiene que aprender a seleccionar la información relevante a lo largo de su proceso de aprendizaje para poder comparar las nuevas ideas con las anteriores, para organizar y comprender la información; y, para modificar todo ello si eso no ocurre. La relevancia, como ya hemos visto en el capítulo anterior, es un concepto clave a la hora de realizar una acción; y, en el ámbito concreto de la enseñanza-aprendizaje, como ya hemos indicado, es el profesor el que enseña lo relevante, esto es, aquello que el alumno tiene dificultad para aprender sin ayuda. Pues bien, lo que propone la psicología cognitivista es que precisamente el alumno, gracias a la ayuda del profesor, llegue a aprender a seleccionar y a retener la información que es relevante. El objetivo es que el aprendiente sea cuanto más autónomo mejor, y a ese estado solo se llega si este desarrolla correctamente una conciencia y, en consecuencia, una competencia estratégica en su proceso de aprendizaje. Así, señala N. Abate de Tadeo (2006: 9):

La información que permanece en los esquemas, se encuentra interrelacionada y le permite al alumno utilizarla, a partir de la puesta en marcha de diferentes estrategias: selección, almacenamiento, elaboración, organización y recuperación de la información. Los esquemas son fundamentales para la comprensión de hechos y de situaciones; también intervienen en la adquisición de nuevos conocimientos, ayudan a comprender y a recordar textos, y permiten predecir y clasificar nuevas experiencias; en síntesis, son estructuras que intervienen en la comprensión y en el aprendizaje.

En ese proceso la memoria juega un papel fundamental, ya que es un ejercicio mental que permite, justamente, retener toda esa información relevante. Por ello, ha de ejercitarse con las múltiples estrategias. El aprendizaje no tiene que ser, por tanto, algo estático e inmóvil, sino todo lo contrario, ha de ser una actividad dinámica y activa. Así lo afirma Rivière (1980):

El aprendizaje no se reduciría a adquirir respuestas, sino que implicaría, a su vez, cierto dominio de mecanismos activos de construcción de nociones o proposiciones significativas y la asimilación de estas a los propios esquemas o conocimientos previos (N. Abate de Tadeo 2006: 9).

Mediante dicho proceso activo los conocimientos se presentarán perfectamente interconectados en la mente del estudiante creando una red de significados. Ante esta idea N. Abate de Tadeo (2006: 10) señala que: “el aprendizaje dependerá de la manera en que organizamos el material y las estrategias que utilizamos para recuperarlo”.

Todas estas ideas explican cómo aprenden los alumnos y qué estrategias utilizan para ello, dando lugar a la ejecución de tareas, donde se puede observar si el aprendizaje ha tenido lugar o no.

Por todo ello, en esta rama se le ha otorgado mucha importancia al aprendizaje estratégico. Este concepto fue introducido por Paris, Lipson y Wixson en 1983. Los dos caminos para llegar a él son la conciencia y el control. De este modo, señala N. Abate de Tadeo (2006: 11):

La primera se refiere al conocimiento de las estrategias utilizadas y en saber qué, cómo, cuándo y por qué utilizarlas. En tanto que el control de este proceso, le otorga al alumno la capacidad de poder revisar la tarea y de cambiar las estrategias, según los resultados obtenidos; es decir que esto implica saber cómo y cuándo utilizar las estrategias. Al respecto, las investigaciones del grupo de Paris (1983) agregan que gran parte del control de las estrategias se relaciona con la automotivación, la toma de decisiones, la organización del tiempo y la evaluación del éxito o el fracaso en la tarea.

Esta cita nos da las claves para llegar a desarrollar un aprendizaje efectivo, donde no tengan cabida la desmotivación, la frustración o la debilidad de la voluntad; ya que se señalan las dos soluciones a todo ello: la creación de una conciencia y el control. Esta idea ya la hemos visto en la Teoría de la Mente de Searle con los “yoes” conscientes, quienes al desarrollar dicha conciencia desarrollan, a su vez, una responsabilidad que es la que les lleva al éxito y a rellenar el espacio de las posibles brechas. Siguiendo en esta línea, Novak y Gowin (1988) hacen la siguiente afirmación: “un sujeto consciente de sus propios procesos cognitivos es un sujeto más activo, responsable y eficaz frente a los aprendizajes, en definitiva, más capaz de aprender a aprender” (N. Abate de Tadeo (2006: 11)).

Como ya hemos señalado en los dos capítulos anteriores, en ese proceso de aprendizaje influyen otros factores que son determinantes, como las emociones, la motivación, la edad o las necesidades concretas de los alumnos. El docente tendrá que tener en cuenta todos ellos y, a partir de ahí, dirigir su labor a la creación de una conciencia y un control hacia el proceso de aprendizaje. Por ello, N. Abate de Tadeo (2006: 12-13) señala:

Del mismo modo podemos afirmar, que lo que todo docente busca en sus prácticas es que se modifiquen las ideas con las que los alumnos llegan a la escuela, de carácter cotidiano y superficial, y que estas sean transformadas, por otras más académicas, científicas y elaboradas [...] se considera que el aprendizaje será más eficaz si el maestro gradúa o distribuye mejor la nueva información, de forma que no sature o exceda los recursos cognitivos disponibles de los alumnos. Favoreciendo la construcción de estrategias que apunten a un aprendizaje comprensivo y profundo. Esta enseñanza, crítica y reflexiva es posible en el aula y con el grupo de alumnos.

Las aportaciones de la psicología cognitivista, por tanto, nos hacen ser conscientes de que los aprendientes no van a ser receptores pasivos de la experiencia de aprendizaje, sino que estos son, tal y como dice N. Abate de Tadeo (2006: 12) : “activos, constructivistas e interpretativos [...]”

Esta rama de la psicología ofrece una base teórica atractiva para la enseñanza de una lengua extranjera, ya que la figura del profesor y el componente estratégico en ella son fundamentales. Todas las ideas anteriores conectan directamente con la Teoría Económica y la Teoría de la Mente de Searle, y explican, mediante procesos mentales, la conducta humana.

CAPÍTULO 4

4. Síntesis de ideas: una teoría sobre el comportamiento del estudiante de ELE

Este capítulo sirve de puente entre las aportaciones de las teorías presentadas en los tres anteriores y la propuesta didáctica en el aula de ELE que vamos a proponer en este trabajo de investigación. Por tanto, su objetivo es el de establecer una serie de premisas que conforman una teoría sobre el comportamiento del estudiante de ELE sobre la que se apoyará nuestra propuesta didáctica. Así, podemos hablar de diez grandes ideas o premisas:

1. Todos los individuos son hombres económicos, es decir, agentes que actúan racional y económicamente. Todo hombre económico se mueve por sus intereses y siempre calculando el trabajo que le supone conseguir una recompensa. Pero, con sus actos, de forma indirecta y por la fuerza ejercida por la mano invisible, llega también a beneficiar a la sociedad.
2. El esfuerzo realizado para llegar a su objetivo siempre tendrá que ser menor que la recompensa o fin al que se pretende llegar, puesto que el ser humano es racional y consigue sus objetivos más efectivamente cuando lo hace de acuerdo a la razón (tal y como veíamos que se defendía en la Teoría Económica, en la Teoría de la Relevancia o en el *Principio del Mínimo Esfuerzo*); ya que si el esfuerzo es mayor, se podrá caer en frustración, desmotivación, “akrasia”, etc. Por ello, el sujeto siempre buscará lo relevante y lo económico.
3. A la hora de determinar los intereses de los individuos hay que tener en cuenta la motivación, ya que el mantenimiento de esta es fundamental para llegar exitosamente a los objetivos establecidos. Está directamente ligada, por tanto, a la intencionalidad, a la toma de decisiones y, por supuesto, al esfuerzo a la hora de actuar del que venimos hablando.
4. Pero, en las acciones pueden intervenir factores emocionales que hacen que el conflicto a la hora de conseguir los objetivos aumente y puede dar

como resultados: la frustración, la desmotivación o, incluso, el abandono de la tarea que se está realizando. Por estos factores o acciones psicológicas se puede producir en toda toma de decisiones racional, a pesar de que las motivaciones previas sean consistentes, una brecha.

5. Dicha “brecha” existe porque se presupone la condición de libertad o de “libre albedrío” en el ser humano (por la que tenemos que estar siempre decidiendo y eligiendo constantemente a lo largo de nuestras vidas). Esta brecha no ha de verse como un caso de irracionalidad en la conducta humana, sino todo lo contrario; es, precisamente, un resultado de la racionalidad, de la decisión racional del ser humano.
6. La forma para rellenar esa brecha y, por tanto, la fórmula para que no se den casos en los que no se logre llegar a satisfacer el objetivo propuesto, es la creación de “yoes” conscientes. Estos no solo razonarán de forma racional (como se indicaba que hacía el “economic man” desde la Teoría Económica), sino también razonarán conscientemente y, en consecuencia, tendrán presente en todo momento la idea de la responsabilidad; lo que equivale a ser controlador, en gran medida, de su conducta. De ese modo, será mucho más difícil caer en la “akrasia” y abandonar cualquier actividad.
7. El aprendiente de ELE, como ser humano que es, actuará de acuerdo a las premisas anteriores y, por tanto, tendrá unos intereses, una motivación y unas circunstancias concretas que serán fruto de su situación personal (su edad, su personalidad, su aptitud...); de lo que tiene en su mente (su conocimiento del mundo, las estrategias de aprendizaje que utiliza, etc) y de su entorno (la clase social a la que pertenece, el contexto de aprendizaje en que se encuentra, su sexo, etc. Esas circunstancias podrán llevarle al éxito o al fracaso del aprendizaje. De ahí la importancia del análisis previo de necesidades en el aula de lenguas extranjeras.
8. El profesor de ELE, por su parte, basándose en ello y conociendo el elevado número de posibilidades que existen de que un alumno a lo largo

del proceso de aprendizaje movido por sus emociones pueda caer en una brecha, tendrá que enseñar a sus aprendientes a controlar el componente emocional fomentando el desarrollo de la conciencia y la responsabilidad mediante técnicas variadas para que eso no llegue a ocurrir.

9. Pero, para poder intervenir en la conducta de sus alumnos, el profesor tendrá que conocerse primero a sí mismo para llegar a entender mejor la complejidad de la mente humana.

10. En nuestra propuesta didáctica el desarrollo de la Competencia Estratégica y la Inteligencia Ejecutiva en el aula de ELE nos van a dar las claves de cómo deben ser los alumnos y los profesores de ELE para llegar al éxito en el aprendizaje. Serán, por tanto, dos nociones que el profesor ha de desarrollar e interiorizar para servir como modelo en el aula de idiomas y formar esos “yoes” conscientes de los que hemos hablado (convirtiendo así el querer como voluntad en querer como apetencia). De esa forma, los alumnos podrán satisfacer sus intereses personales, pero también cumplir con éxito los objetivos educativos establecidos sin caer, movidos por las emociones, en la desmotivación o, incluso, en el abandono del estudio.

Hasta aquí hemos introducido, por tanto, una teoría sobre el comportamiento del estudiante de ELE gracias a las aportaciones acerca de la forma de actuar de los capítulos anteriores.

A partir de este momento, y teniéndola en cuenta siempre, vamos a presentar nuestra propuesta didáctica para el aula de ELE. Si hasta el momento nos hemos centrado en ver cómo son y cómo actúan los estudiantes de ELE y en los posibles problemas que pueden surgirles a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahora en adelante realizaremos una propuesta didáctica centrada en cómo deben ser los aprendientes de ELE para poder responder a los estímulos que reciben en el aula de ELE y llegar siempre con éxito a las metas establecidas. En ella tendrá un papel esencial la figura del profesor, por lo que se le prestará mucha atención.

Para ello, nos hemos basado en los conceptos de Competencia Estratégica e Inteligencia Ejecutiva. En ambos hemos visto las claves para afrontar las dificultades exitosamente, ya que son intrínsecas a ellos la conciencia, la responsabilidad, la efectividad, la reflexión, el dinamismo, el esfuerzo, la motivación de logro y la comprensión.

CAPÍTULO 5

5. Propuesta didáctica para el aula de ELE

Llega el momento de presentar nuestra propuesta didáctica para el aula de ELE apoyándonos en las premisas que acabamos de exponer acerca de la forma de actuar de los seres humanos y, en consecuencia, de los estudiantes de ELE. Estas surgen, como ya hemos indicado, de las aportaciones de los estudios acerca de la motivación en una L2 y de las teorías económica y de la mente sobre el comportamiento del ser humano.

Los fundamentos de esta propuesta para el aula descansan en el desarrollo de la Inteligencia Ejecutiva y el de la Competencia Estratégica en la clase de ELE. Ambas realidades se implican mutuamente; por lo que han de verse relacionadas entre sí y, a su vez, con las premisas señaladas.

En el desarrollo de ambas reside una clave para el aprendizaje eficaz y exitoso del español como lengua extranjera. Como esa meta no solo es del estudiante, sino también del profesor, ambos actores deberán desarrollar sus propias inteligencias ejecutivas y sus propias competencias estratégicas. Si el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (ver, arriba, capítulo 1), el docente, el guía en el referido logro.

Los aprendientes deben ver en el profesor una persona que está segura de lo que hace y de lo que enseña. La imitación es algo subyacente a la especie humana y a lo que estamos acostumbrados todos desde que nacemos. Pero no imitamos a cualquier persona, sino que elegimos minuciosamente a quién imitamos. Si lo hacemos, es porque estamos inmersos en la sociedad y en constante relación con los demás. Muchos artículos científicos han señalado que el aprendizaje social es fundamental para el éxito de la humanidad y que la imitación resulta muy útil porque, por lo general, tendemos a imitar a individuos que desarrollan el comportamiento que mejor rinde en entornos concretos. De esa forma, las personas imitadas, sin darse cuenta, hacen de su comportamiento un modelo para otros. Ese es el efecto de la mano invisible del que hemos hablado ya en este trabajo y fundamental en esta propuesta didáctica.

Por consiguiente, a lo largo de ella, apoyaremos que todo profesor debe conocerse a sí mismo para poder desarrollar la inteligencia ejecutiva, ya que, como veremos, es la que dirige el comportamiento hacia el éxito; y, una vez que la haya desarrollado, y teniendo siempre en cuenta todas las premisas presentadas sobre la realidad humana, entre las que figura la fuerza de la mano invisible, pondrá todo su empeño en conseguir que sus estudiantes le imiten. Porque, como dijo Anne Robert Jacques Turgot: “el principio de la educación es predicar con el ejemplo”; o como dice un conocido refrán, “el mejor predicador, Fray Ejemplo”.

En consecuencia, con esta propuesta didáctica fomentaremos el aforismo de “*Querer, saber y poder*” tanto en el profesor como en el alumno de ELE, haciendo así de la enseñanza del español para extranjeros una actividad en la que no solo se enseñe el objeto, sino que sirva también para beneficiar a todos y cada uno de los integrantes del aula, creando un ambiente agradable, donde la motivación de logro, el compromiso, la cooperación, la reflexión o la autonomía sean máximas a seguir para llegar a crear buenos profesores y usuarios competentes de la lengua.

5.1. El concepto de la Inteligencia Ejecutiva en el aula de ELE.

5.1.1. Origen y descripción del concepto de Inteligencia Ejecutiva.

El término Inteligencia Ejecutiva aparece por primera vez en el ámbito económico y empresarial y fue creado por Justin Menkes en el año 2006 en su obra *Executive Intelligence*. Es otro concepto más proveniente del mundo de la Economía, ahora surgido del ámbito de la economía empresarial, por lo que su objeto de examen, no son los consumidores, sino trabajadores y directivos. Nosotros nos hemos basado en el resumen autorizado por el mismo autor, disponible en Leader Summaries y publicado en el año 2007.

Antes de comenzar a describir qué es la inteligencia ejecutiva hay que pararse a analizar qué es inteligencia y a qué se refiere el adjetivo que la acompaña. Por ello, para comenzar, hay que diferenciar entre las nociones de conocimiento e inteligencia. Ambas

no son lo mismo, aunque llegan a confundirse en muchos casos; el primero se refiere a la reproducción de lo aprendido, mientras que el segundo es la capacidad mental de un individuo para realizar una tarea o acción intencionada. El conocimiento sin la inteligencia vale poco, ya que hay que saber utilizar lo aprendido. De esa forma, en este trabajo de investigación, y mediante nociones como esta, defendemos que la metodología y los currículos de la enseñanza de ELE han de basarse en estas ideas para que los alumnos lleguen a ser usuarios conscientes del proceso de aprendizaje y, por tanto, competentes en el uso del español.

Por su parte, el término “ejecutiva” es muy importante en esta noción, ya que en la ejecución está la capacidad para encontrar qué ajustes precisan los planes que hacemos desde una perspectiva responsable y comprometida.

Es decir, la inteligencia ejecutiva va a referirse a la capacidad mental de realizar una tarea utilizando una forma de actuar ejecutiva, esto es, mediante ajustes determinados dependiendo del plan u objetivo que tengamos.

Los líderes de las empresas están dotados de dicha inteligencia, la cual permite conseguir brillantes resultados. Así, en el resumen del libro de Menkes (2007: 1) se señala que: “su fundamento es la capacidad de un individuo para utilizar hábilmente la información de que dispone y guiar con ella su pensamiento y sus acciones”.

En general, las razones que se han dado para encontrar el camino al éxito han sido el trabajo en equipo, la anticipación a los cambios, etc, pero Menkes piensa que las verdaderas condiciones para el éxito han de buscarse en las capacidades cognitivas, entre las que la inteligencia ejecutiva tiene un papel muy importante. Así, sostiene que (2007: 2): “es un error irse a buscar los criterios de un liderazgo eficiente en vagos atributos como el “carisma”, la “inteligencia emocional” y similares”. Para Menkes es el concepto de inteligencia ejecutiva el que crea la aptitud para el liderazgo.

Por otro lado, la inteligencia ejecutiva debe desarrollarse individualmente para después demostrarla en el trabajo con los demás. De esa forma, Menkes (2007: 2) afirma que:

No se trata de tener una personalidad arrolladora, ser agradable o actuar con buenos modales, sino de unas aptitudes cognitivas específicas que permiten a un individuo comprender la complejidad de las situaciones cotidianas y moverse entre ellas con agilidad mental.

Además, este tipo de inteligencia resulta esencial a la hora de evaluarse y corregir los errores de uno mismo:

Los líderes con falta de inteligencia ejecutiva para consigo mismos no están en condiciones de aceptar sugerencias que les obligan a reconsiderar sus propias ideas, útiles para poder tomar las mejores decisiones [...] (Menkes 2007: 3).

La base de dicha inteligencia ejecutiva es el pensamiento crítico. Menkes (2007: 3) define este de la siguiente manera:

El pensamiento crítico es la capacidad de recopilar, procesar y aplicar la información a la realización de un objetivo o al manejo de una situación compleja [...] El pensamiento crítico es la mejor guía con la que cuentan los líderes empresariales para encontrar las respuestas correctas a la hora de emprender una tarea, tratar con la gente o evaluar y corregir su propio comportamiento.

En su obra, nombrada más arriba, hace una clasificación de los grupos de aptitudes que componen este tipo de inteligencia. Así, las clasifica en tres grupos: las relacionadas con las tareas, las relacionadas con las personas y, finalmente, las relacionadas con uno mismo.

En el primero entran aptitudes como: definir adecuadamente un problema; distinguir entre objetivos principales y secundarios; anticiparse a los obstáculos e identificar medios para superarlos; seleccionar cuál es la mejor manera de obtener la información relevante, etc.

En el segundo estarían: saber las conclusiones correctas a partir de un intercambio de opiniones; anticiparse a las posibles reacciones emocionales de los individuos; mantener el equilibrio entre las distintas necesidades de todas las partes interesadas...

Por último, en el tercero: la búsqueda de información para encontrar los errores y subsanarlos; reconocer los propios prejuicios y limitaciones para elaborar un buen plan de acción; saber cuándo es el momento de rechazar las objeciones de los demás y mantener el compromiso con un plan de acción válido, etc.

La combinación de estos tres tipos de aptitudes es la que lleva al éxito en la empresa y la que da los mejores resultados según Menkes. Estas aptitudes de las que habla este autor son, al fin y al cabo, estrategias utilizadas a la hora de tomar decisiones y actuar, y pueden aplicarse también en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que el docente tendrá que tenerlas en cuenta en todo momento.

Siguiendo esta línea, para medir o evaluar la inteligencia ejecutiva en el ámbito empresarial lo más importante es utilizar escenarios de trabajo reales donde el individuo, utilizando sus capacidades cognitivas, tiene que resolver determinados problemas. Dentro del mundo de la enseñanza de una lengua extranjera vemos una relación directa con el desarrollo de aquellas metodologías que promueven la realización de simulaciones y proyectos a partir de situaciones reales. Los objetivos de utilizar escenarios reales serán siempre: poder analizar la situación; llegar a sacar conclusiones y justificar los diferentes razonamientos. De esa forma se examina el proceso de la toma de decisiones.

En definitiva, la existencia de la inteligencia ejecutiva y de sus métodos de evaluación hacen que se valore esta capacidad mental y garantiza que las personas sean responsables y capaces de tomar decisiones razonadas y justificadas.

Una vez definidas las bases de esta noción y viendo sus aplicaciones para el ámbito económico y empresarial, vamos a exponer nuestra aplicación de todo ello al aula de ELE. Nos hemos basado en la descripción y utilización que hace del término en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje el catedrático de filosofía José Antonio Marina.

5.1.2. La Inteligencia Ejecutiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para entender la aplicación de este concepto dentro del campo educativo nos hemos centrado en la entrevista realizada a J. A. Marina en *Periodista Digital* el 4 de mayo de este año a raíz de la publicación de su libro: *La Inteligencia Ejecutiva*; y también en varios artículos relacionados con todo ello.

En primer lugar, es conveniente destacar que, desde el primer momento, deja clara la diferencia entre lo que llama Inteligencia generadora (referida a la información que se recibe, se elabora y se produce) y la Inteligencia ejecutiva (la que, utilizando esa información, lleva a cabo una tarea). Esta dicotomía es la misma que veíamos más arriba entre conocimiento e inteligencia.

En la entrevista este autor destaca la idea de que la inteligencia ejecutiva es la encargada de dirigir todas las capacidades humanas, y constituye el paso innovador y definitivo ante muchos problemas de la vida, entre los que se encuentran los educativos. Así, dice:

La función principal de la inteligencia humana es dirigir bien el comportamiento. No basta con almacenar conocimientos, no basta con desarrollar la inteligencia emocional. Haberlo olvidado es la causa de graves problemas personales, educativos y sociales (En prensa, *Periodista Digital*, 2012-05-04).

A partir de las lecturas realizadas se podría decir que, en líneas generales, la inteligencia ejecutiva en el proceso de aprendizaje se encarga de:

1. Hacer proyectos. Esto está relacionado con lo que piensa, lo que imagina o lo que anticipa el alumno, es decir, sus representaciones mentales.
2. Tomar decisiones. Aquí está la idea de la constante de seleccionar y decidir de la que nos hablaba la Teoría de la Mente.

3. Utilizar los conocimientos. Acudir a los conocimientos que ya se tenían y a los nuevos para llegar a realizar las tareas propuestas.
4. Gestionar las emociones. Como ya hemos visto, el ser humano para llegar a resultados más eficientes tiene que aprender a controlar sus emociones, a dejarlas de lado, porque en muchos casos pueden perturbar el logro de las metas establecidas.
5. Mantener el esfuerzo. De la noción del esfuerzo hemos hablado mucho en este trabajo; y es que es fundamental en la actuación del ser humano. Siempre hay que buscar el equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa, aunque la motivación o el interés previo sea muy grande, por lo que desde esta perspectiva se propondrán opciones para mantener el esfuerzo a lo largo del proceso.
6. Aplazar la recompensa y realizar metas a largo plazo. Al crear usuarios conscientes se les ayudará a establecer y mantener metas a largo plazo, aprendiendo a controlar sus impulsos o emociones inmediatos, que son los que llevan a ver las metas a corto plazo y a crear situaciones de frustración o desmotivación.

De todos estos puntos se deduce que es un tipo de inteligencia que no es innata, que tiene que aprenderse. Por ello, es tarea del docente dar las ayudas necesarias para conseguirla. En el origen de todo está la libertad humana, lo que conecta con la Teoría de la Mente y, en consecuencia, con la idea del “libre albedrío” que defendía Searle.

En esa misma línea podemos decir que las claves para llegar a ella son fundamentalmente cuatro:

1. Tiene un procedimiento para enseñar. Este punto se refiere a la utilización del método de la perseverancia que veremos más adelante y que se apoya en las estrategias de aprendizaje.

2. Se apoya en la neurología, la cual se considera la única ciencia optimista con respecto a las posibilidades del cerebro humano, ya que antes y después de un proceso de aprendizaje el cerebro experimenta cambios. El estudio de los procesos mentales, por tanto, será un punto principal para entender este tipo de inteligencia.
3. El sujeto quiere aprender y disfrutar haciendo cosas con lo aprendido, ser capaz de usarlo. Eso se rompe si se pone énfasis en los errores y en las calificaciones.
4. El trabajo a partir de proyectos. Es un tipo de trabajo en el que se aprovecha la energía de los alumnos. La inteligencia ejecutiva proyecta cosas a largo plazo, y después se tiene que entrenar para alcanzar las metas. Es una inteligencia que aumenta las posibilidades, que anticipa el futuro. Estas ideas están ligadas a la creación de los “yoes” conscientes de los que hemos hablado y, por consiguiente, a las nociones de responsabilidad, compromiso y reflexión.

En la página web de la Biblioteca Caup hemos encontrado un resumen de los capítulos de la obra de J. A. Marina citada al principio de este apartado y, en el primer capítulo, encontramos una definición de inteligencia que hemos creído conveniente incluir; así, dice:

Inteligencia es la capacidad de dirigir bien el comportamiento, eligiendo metas, aprovechando la información y regulando las emociones. La inteligencia humana añade al movimiento natural, determinado por causas eficientes, un movimiento intencional, determinado por metas conscientes (Marina, 2012: ¿?).

En la cita anterior vemos incluidas todas las premisas sobre las que reposa este trabajo de investigación, ya que buscamos ante todo cuál es la manera de dirigir bien el comportamiento de los estudiantes de ELE para que lleguen a los fines establecidos, ayudándoles a regular sus emociones. A su vez, también se nombran la máxima de la

naturaleza humana de actuar a partir de causas consideradas eficientes (presuponiendo el “libre albedrío” y la racionalidad) y la importancia que tiene el unirle a todo ello la conciencia y la intencionalidad, para que los alumnos no solo sean agentes racionales, sino también “yoes” conscientes y responsables.

A partir de estas ideas, J. A. Marina (2011: 702), apoyándose en los estudios realizados desde la Neurología, habla de las funciones ejecutivas del cerebro. Las define de la siguiente manera: “la capacidad de establecer metas, diseñar planes y mantenerlos, iniciar la acción, autorregularse, monitorizar las tareas, seleccionar comportamientos, cambiar de tarea y detener la acción”. Indica, además, que cada una de ellas tiene su propia pedagogía.

El primer neurólogo que habló de “sistema ejecutivo” fue Alexander Luria en 1974 y distinguió tres niveles funcionales en el cerebro: 1) activación; 2) adquisición, elaboración y conservación de la información; y 3) los sistemas ejecutivos que planifican, ordenan y dirigen la acción. Al respecto de estos últimos señala (Marina, 2011: 702) que: “estos son los más nuevos y se corresponden con la adquisición del lenguaje y con el aumento de los lóbulos frontales”. Esta última idea es imprescindible para este trabajo, ya que relaciona directamente el proceso de adquisición de una lengua con las funciones y la inteligencia ejecutivas.

Por otra parte, la relación medios-fin está en la base del desarrollo de esta inteligencia. De nuevo vemos una relación con el objetivo de este trabajo, porque el profesor será el encargado de proporcionar los medios (ayudas) para superar los obstáculos y, así, llegar a los fines educativos establecidos.

En cuanto a las actividades que pueden realizarse, se puede distinguir entre actividades que pueden ser mentales (cognitivas / afectivas) o mentales y motoras (planes de acción muscular y movimientos). En ambos casos el sujeto tiene que seleccionar entre múltiples informaciones y acciones posibles, tiene prioridades o preferencias, como hemos visto en los capítulos anteriores. El desarrollo de las funciones ejecutivas es el que permite controlar todo ello haciendo que regulaciones no conscientes se conviertan en conscientes, y las conscientes se automaticen. Este es el camino para llegar a crear una conciencia en los alumnos.

Si nos centramos ahora en el tema de las prioridades o preferencias, veremos que las funciones del sistema ejecutivo son muy complejas en el ser humano, porque su acción puede regirse por estímulos reales o simbólicos, sentidos o pensados y, sobre todo, porque puede anticipar situaciones. Al respecto, Marina (2011: 705) señala que: “el ser humano dirige su acción por proyectos que piensa y a los que acomoda su comportamiento. Por eso, la función de proyectar y planificar tiene tanta importancia en los sistemas ejecutivos humanos”.

Todo esto es algo que el docente ha de tener presente, porque el alumno siempre va a tener que estar seleccionando prioridades. El objetivo del profesor tiene que ser que esa selección la realice con un criterio reflexivo y racional; de ese modo, el aprendizaje será crítico y razonado.

Cuando el estudiante elige una entre todas esas opciones que se le presentan, puede darse el caso de que para lograrla tenga que llevar a cabo una tarea difícil. La clave para superarla con éxito es que los planes estén bien organizados, porque si no, se fracasará en el intento. Marina (2011: 705) advierte que: “si a la falta de previsión le añadimos la ausencia de opciones y un ritmo frenético tendremos IMPULSIVIDAD”.

Otro elemento importante para llevar a cabo una tarea compleja es la evaluación de la calidad, esto es, que el aprendiente evalúe lo que hace y aprenda de la experiencia.

A continuación vamos a presentar el método de la perseverancia del que hemos hablado más arriba y los ocho recursos educativos que lo componen. Tanto este método como los recursos educativos son propuestos por J. A. Marina para aplicarse a la enseñanza a niños, pero él mismo indica que pueden ser aplicados a cualquier tipo de enseñanza. De esa forma, hemos decidido tomarlos como parte fundamental de esta propuesta didáctica para el aula de ELE.

Antes de desarrollar las ocho herramientas o recursos con los que todo docente ha de contar siempre para desarrollar la inteligencia ejecutiva en el aula, vamos a definir a qué se refiere y sobre qué bases se apoya el método de la perseverancia.

Marina (2011: 177) define la perseverancia como: “perseverancia (la constancia, la tenacidad) es el hábito de mantener el esfuerzo para alcanzar una meta, a pesar del cansancio, la dificultad, el aburrimiento o las frustraciones. Su contrario es la inconstancia, el abandono, la claudicación”.

Como podemos observar, es la perseverancia la solución a las brechas o debilidades de la voluntad de las que hemos hablado y la vía para crear usuarios conscientes en nuestras aulas; por ello que nos interese tanto este método propuesto por J. A. Marina. Para él, es un factor que puede educarse, y que es imprescindible para progresar intelectual, afectiva, social o laboralmente.

La forma de educar centrada en la perseverancia es en espiral, es decir, mediante la repetición de hábitos para que el aprendiente acabe siendo autónomo. El gran objetivo del docente es ayudarle a crear una competencia, educándole en el mantenimiento del esfuerzo y ofreciéndole ayudas para los obstáculos que se le presenten para poder terminar siempre lo que empieza. Por todo ello, este catedrático de filosofía señala (2011: 177): “la educación de la perseverancia está relacionada con otros temas de gran relevancia educativa: responsabilidad, deber, esfuerzo, frustración, motivación de logro”.

A continuación, exponemos los ocho recursos educativos que forman dicho método de educación:

1. Seleccionar las experiencias y la información que el estudiante recibe: de esa forma se construye la representación de la realidad del alumno y, por tanto, sus esquemas cognitivos y afectivos. El estudiante ha de aprender a empezar y terminar algo, y a comprender que todos tenemos deberes. Esta selección de las experiencias y de la información conecta con los conceptos de la relevancia y del esfuerzo, ya que el docente debe enseñarle a sus alumnos lo relevante, para lo que necesitan ayuda. Así, debe plantear metas adecuadas y con un cierto grado de dificultad para que el alumno sienta satisfacción; pero la dificultad no debe ser tan

grande como para que sienta el fracaso. Esta se tiene que ir aumentando poco a poco para conseguir mayor resistencia en los alumnos. De esa forma, este sentirá que progresa y podrá ir evaluando sus propios resultados.

2. La repetición: este recurso es considerado fundamental por Marina en este método, porque dice (2011: 176): “es el procedimiento para fijar las cosas en la memoria y adquirir hábitos”. La repetición automatiza muchos comportamientos y crea hábitos. Para este experto en filosofía, no solo es importante en este método, sino en cualquier aprendizaje, por ello señala (2011: 176): “la repetición es necesaria en cualquier aprendizaje. Solo hay que pensar en las veces que un atleta tiene que repetir un movimiento para alcanzar la maestría”. Si utilizamos la herramienta de la repetición, en las aulas no deberán faltar las actividades dirigidas y compartidas, porque dirigen la atención de los alumnos; animan en los momentos de distracción o desánimo; y mantienen la motivación.

3. El premio: respecto a las recompensas, señala Marina (2011: 176): “nuestro sistema nervioso tiene un poderoso sistema de recompensas y castigos, íntimamente relacionado con el aprendizaje”. Teniendo en cuenta esta afirmación, en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje se deben premiar los comportamientos adecuados. Ahora bien, será tarea del docente seleccionar, dependiendo de la situación, el tipo de premio. Las recompensas o los premios en el aula están directamente ligados al esfuerzo. Así, según Marina (2011: 177):

El premio es la gran herramienta para favorecer el aprendizaje del esfuerzo. Debemos recompensar con el reconocimiento, el elogio, la demostración de orgullo, cualquier esfuerzo del niño, aunque no haya conseguido su meta. El esfuerzo debe ser premiado por sí mismo.

4. La sanción: ha de usarse para “evitar conductas”, no para suscitarlas. De esa forma, en aquellos casos de malas conductas, pueden evitarse las recompensas. El docente siempre intentará no llegar a los castigos, ya que

pueden producir desmotivación o frustración. Este, al crear conciencia en sus alumnos, crea poco a poco una responsabilidad. Dicha responsabilidad tiene consecuencias desagradables en algunos casos y, eso, también debe conocerlo. Por tanto, el compromiso será otra noción que todo docente ha de valorar a la hora de formar a sus alumnos.

5. El ejemplo: al respecto, señala Marina (2011: 176): “la imitación es un mecanismo de aprendizaje extraordinariamente poderoso en el ser humano [...] La imitación puede ser espontánea o dirigida”. Una forma de aplicar esto al aula es mediante las actividades dirigidas. Pero, como ya hemos visto, cuando hablamos de ejemplo, no solo nos referimos a las actividades, sino también a la figura del profesor. Los alumnos tienen que ver en él una persona que se enfrenta a las situaciones y sale de ellas, que tiene las cosas claras y, sobre todo, que las enseña de forma clara.
6. El cambio de creencias: como vimos en las aportaciones de la Economía Conductual y de la Psicología Cognitivista, la experiencia, las creencias o las emociones cambian nuestro comportamiento. Así, como indica Marina (2011: 176): “el esquema elaborado por Albert Ellis, es E-C-R. El estímulo (E) es interpretado según las creencias (C), que producen respuestas emocionales o conductuales (R)”. De este modo, el docente deberá analizar las creencias que producen determinadas actuaciones en sus alumnos e intentar cambiarlas; ya que hay creencias que pueden dificultar la perseverancia sobre la que se apoya este método como: el pensamiento de que no se alcanzará la meta, la creencia en la propia incompetencia, la creencia perfeccionista o la de que las cosas se merecen sin esfuerzo.
7. El cambio de deseos y sentimientos: si partimos de la idea de que todos los estudiantes (ya sea por motivos laborales, educacionales u otros) tienen la misma motivación cuando aprenden una lengua extranjera, diríamos que esa es: el placer, la inmersión en la sociedad (en el caso de encontrarse en el país) y el afán de progresar. Podríamos decir que es una máxima. Pues bien, tal y como indica Marina (2011: 176): “la astucia

pedagógica consiste en enlazar los aprendizajes concretos con alguna de esas motivaciones”. El docente tiene que saber dirigir la motivación de sus alumnos y tener siempre en cuenta la dimensión emocional-afectiva, que es un factor, como se ha visto, que influye directamente en el aprendizaje. Por ello, Marina (2011: 177-178) afirma:

Saber despertar el interés, la confianza en uno mismo, la curiosidad, el sentido del deber, la solidaridad con otros, es una buena herramienta educativa [...] La motivación de logro es la que favorece más el esfuerzo y conviene fomentarla.

8. El razonamiento: el profesor ha de presentar siempre de forma clara las razones justificadas de por qué se hacen las cosas de esa manera. Por ello, dice Marina (2011: 178): “no basta con dar consejos rutinarios, hay que dar razones y señalar ejemplos para convencer de la necesidad de esforzarse para conseguir las cosas”. En este último recurso vuelve a estar la idea de la figura del buen profesor como ejemplo a seguir. El buen profesor nunca se conformará con consejos vacíos, sino que siempre dará razones que le hagan pensar y reflexionar al estudiante.

Estos ocho recursos educativos han de trabajarse con cada alumno individualmente para que se cree un clima de éxito en el aula de idiomas. Que cada alumno llegue a utilizar esas ocho herramientas llevará a que se produzca el efecto de la mano invisible de la que hablábamos en la Teoría Económica, ya que cada alumno, sin quererlo, promoverá ciertos modos de trabajo eficaces o estrategias en el aula que inculcará a sus compañeros llevando a una cooperación continua y a crear un estado de bienestar común.

Como hemos visto, la inteligencia ejecutiva es fundamental para llegar al éxito en cualquier aprendizaje y ayuda a mantener la motivación; a crear conciencia, responsabilidad, compromiso y capacidad crítica en los alumnos. Para conseguirlo se han de utilizar estrategias de aprendizaje. De ahí que la segunda parte de nuestra propuesta didáctica vaya a estar basada en el desarrollo de la competencia estratégica en el aula de idiomas.

Si defendemos la idea de la inteligencia ejecutiva como el camino para llegar a lograr los fines de una lengua extranjera, defendemos la inclusión de la competencia estratégica en los currículos de enseñanza.

La competencia estratégica o pensamiento crítico (como lo llamaba Menkes) es la base de la inteligencia ejecutiva. Para que nuestros alumnos tengan una inteligencia ejecutiva han de aprender desde el inicio apoyándose en estrategias de aprendizaje.

5.2. El desarrollo de la Competencia Estratégica en la clase de ELE.

Las estrategias de aprendizaje han sido definidas por varios autores a lo largo de las últimas décadas. Un autor notable en este ámbito, como lo es Monereo, da una definición bastante precisa:

[...] procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en las cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objeto, en dependencia de las características de la situación educativa en que se produce la acción (Rodríguez y García-Merás 2005: 3).

Por su parte, las estrategias de aprendizaje relacionadas con una lengua extranjera surgen en los años setenta con la aparición de la Psicología Cognitivista. En el año 1966 se publica *The Method of Inference in Foreign Language Study* de Aaron Carter, que constituyó el primer intento de estudio acerca del tema de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera. A partir de ese momento, en las décadas posteriores, encontramos ya numerosos estudios de autores como: Tarone (1983), O'Malley (1990) o Rebeca Oxford (1990, 1992, 1993) entre otros. Todos ellos dieron diferentes definiciones de las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, pero quizás es Rebeca Oxford la que da la definición más acertada y útil:

[...] acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera [...] Estas estrategias pueden facilitar la internalización, el almacenamiento, la

recuperación o el uso de la nueva lengua. Las estrategias son herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades comunicativas (Oxford 1990: 18).

Por otro lado, no podemos dejar de nombrar el papel tan importante que el *Marco común europeo de referencia* (2002) le dio a las estrategias de aprendizaje dentro del enfoque que propone para la enseñanza de las lenguas extranjeras, el llamado enfoque orientado a la acción. Este consiste en lo siguiente:

El uso de la lengua en función de las estrategias utilizadas por los alumnos para activar la competencia general y la comunicativa con el fin de realizar las actividades y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de textos y la construcción de un discurso que trate temas concretos, lo cual les permite llevar a cabo las tareas que han de afrontar bajo las condiciones y las restricciones concretas de las situaciones que surgen en los distintos ámbitos de la vida social (MCER 2002: XV).

Según este enfoque, en el uso de la lengua se relaciona el uso que hacen los agentes de las estrategias y la manera en que perciben o imaginan la situación (esto es, lo que tienen en su mente), y la tarea o tareas que hay que realizar en un contexto específico bajo condiciones concretas.

En esa línea, define las estrategias y las tareas de la siguiente manera:

Una estrategia se cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse (MCER 2002: 24).

Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objeto (MCER 2002: 24).

Las tareas y las estrategias son, por tanto, acciones y recursos conscientes que el individuo lleva a cabo a la hora de utilizar la lengua, pero también a la hora de realizar cualquier acción intencionada. De ese modo, se puede decir que los seres humanos actúan de la misma manera cuando realizan cualquier acción consciente. Refiriéndose más concretamente a las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera, el *Marco común europeo de referencia* (2002: 27) señala que: “las estrategias se conciben como

una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que este puede hacer con ellos (actividades comunicativas)”. Y, continúa diciendo:

Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completa con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. [...] El término «estrategias» se ha usado de distintas formas. Aquí nos referimos al hecho de adoptar una línea correcta de acción con el fin de maximizar la eficacia (MCER 2002: 60-61).

En esta cita anterior vemos una clara correspondencia con las bases teóricas de este trabajo, y es que la estrategia va unida a la eficacia y a la economía a la hora de actuar. Las estrategias son técnicas que nos permiten, no solo afrontar los posibles obstáculos, sino también ser económicos al realizar nuestras acciones. Están, por tanto, en consonancia con la Teoría de la Economía y con el *Principio del Mínimo Esfuerzo*. Por todo ello, no tenemos que ver las estrategias solo como elementos que compensan una mala comunicación, sino también como una forma de maximizar la eficacia, de ser más económicos (tal y como lo indicaba la Teoría de la Relevancia al explicar cómo funciona la comunicación humana).

Aunque a la hora de hablar de ellas ha habido algunas diferencias entre los distintos autores, se pueden nombrar doce características que son comunes a todos ellos (Rodríguez y García-Merás 2005: 4):

1. Son creadas por el aprendiente.
2. Son pasos que siguen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.
3. Mejoran el aprendizaje y ayudan a desarrollar la competencia lingüística.
4. Pueden ser visibles (determinados comportamientos; técnicas concretas) o no visibles (pensamientos o procesos mentales).
5. Están directamente relacionadas con la información y la memoria.

6. Permiten la autonomía del aprendiente.
7. Amplían el papel del profesor de idiomas.
8. Están orientadas a la resolución de problemas.
9. Incluyen diversos aspectos, no solo el cognitivo.
10. No son innatas, pueden enseñarse.
11. Son flexibles.
12. Están influenciadas por múltiples factores.

Ha habido también varios estudios sobre la clasificación de estas estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera y varios autores coinciden en hablar de tres grandes grupos: las cognitivas, las metacognitivas y las de manejo de recursos. Las primeras se refieren a la integración de nuevo material con el conocimiento previo; las segundas a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes de su propia cognición; y, finalmente, las terceras son estrategias de apoyo que ayudan a que la tarea que se tiene que realizar se logre con éxito.

Según O'Malley (1990), y tal y como señalan Rodríguez y García-Merás (2005: 5), las estrategias de aprendizaje de una lengua extranjera pueden dividirse en: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Las primeras suponen planificación, monitoreo, reflexión y evaluación del aprendizaje; las segundas están más centradas en el propio material de aprendizaje como la repetición, la traducción, etc. Las terceras, por su parte, son las estrategias que se relacionan con todo lo que tiene que ver con la interacción con los demás, como es el trabajo cooperativo.

Hay muchos más autores que han realizado clasificaciones, pero nos interesa citar a Rebeca Oxford (1990) de nuevo, ya que su clasificación es bastante completa e

interesante. Ella va a hablar de dos grandes grupos (Rodríguez y García-Merás 2005: 6): las estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias) y las estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales). Las primeras reciben ese nombre porque incluyen de forma directa la lengua extranjera, y las segundas son indirectas porque no suponen necesariamente a la lengua extranjera, sino que sirven de apoyo y control de la lengua.

Dentro del primer grupo, las de memoria son las que permiten almacenar la información y recuperarla cuando haga falta. Las cognitivas son las estrategias mentales que le permiten al aprendiente producir y recibir los mensajes en la lengua extranjera. Por último, las compensatorias, que sirven para rellenar los vacíos de conocimiento para poder seguir la comunicación.

En el segundo grupo, las metacognitivas ayudan a planificar, dirigir, regular y autoevaluar el aprendizaje. Las afectivas, que son las que le permiten aprender a controlar las emociones al estudiante y a mantener su motivación. Y, finalmente, las sociales, que permiten que la interacción en la lengua extranjera sea más fácil.

En esta última clasificación observamos una correspondencia directa con la noción de la inteligencia ejecutiva, con los recursos educativos del método de la perseverancia y con las premisas presentadas anteriormente, ya que la combinación correcta de todas esas estrategias dará como resultado el desarrollo de una inteligencia ejecutiva en nuestros alumnos y, en consecuencia, se formarán usuarios competentes, conscientes, reflexivos y comprometidos con el español. Por ello, ninguno de los tipos de estrategias se han de dejar de lado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Otro punto importante es plantearse cómo enseñar esas estrategias. Para ello hay que centrarse en el papel que tienen el profesor y el alumno. Al respecto, Rodríguez y García-Merás (2005: 7) nos hablan en su artículo “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras” del concepto propuesto por Beltrán en 1993 del “docente estratégico”. Este tiene las características de ser un verdadero pensador, esto es, tener un control pleno de la situación; ser un especialista en la toma de decisiones, es decir, conocer todo lo dicho acerca de la forma de actuar del ser humano por las aportaciones de las que hemos hablado en los capítulos anteriores; ser poseedor de una

gran base de conocimientos que presentará siempre de forma clara a los alumnos; ser mediador en el proceso de aprendizaje, es decir, ofrecer los medios y las ayudas correspondientes en cada momento para llegar con éxito a lograr los fines; y, finalmente, servir de modelo para el estudiante. Esta noción del “docente estratégico” vuelve sobre la idea inicial de esta propuesta didáctica: el profesor, para lograr el éxito, tiene que ser un “yo” consciente antes de educar a sus alumnos hacia ello.

El segundo elemento esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje es el estudiante. Su papel con respecto a las estrategias de aprendizaje es muy importante, ya que este puede tener estrategias ya fijadas, lo que el docente tendrá que tener en cuenta y respetar en todo momento. Aún así, este tiene que aportarle siempre unas nuevas para ampliar sus medios.

Rodríguez y García-Merás (2005: 7) resumen, siguiendo a Paris, las características que ha de tener una instrucción estratégica eficaz:

1. Las estrategias deben de ser significativas y funcionales.
2. En el proceso de enseñanza el profesor debe mostrar las estrategias; cómo y cuándo pueden aplicarse; y por qué son útiles, esto es, la instrucción ha de ser directa y clara.
3. Los estudiantes deben llegar a ser conscientes de la importancia de estas para poder relacionarlas con la tarea a realizar.
4. La instrucción estratégica eficaz crea confianza y autonomía.
5. La responsabilidad y el compromiso a la hora de aplicar las estrategias de aprendizaje es una labor que tiene que ser transferida del profesor a sus alumnos.
6. Los materiales tienen que estar bien elaborados y ser claros.

Como hemos visto en este apartado, la enseñanza de estrategias de aprendizaje en un aula de idiomas es fundamental para llegar a un aprendizaje consciente, reflexivo, intencional, autónomo, basado en la eficacia y la economía y, por tanto, responsable y comprometido. Así:

[...] la enseñanza de estrategias presupone o demanda enseñar a los estudiantes a ser estratégicos, o sea, a ser capaces de actuar de manera intencionada para alcanzar determinados objetivos de aprendizaje teniendo en cuenta las características de la tarea, las exigencias del entorno y las propias limitaciones y recursos personales. Por tanto, enseñar a pensar, conlleva enseñar al estudiante a emplear de manera estratégica sus capacidades cognitivas, sus técnicas y procedimientos de estudios, adaptándolos a la situación de aprendizaje concreta (Rodríguez y García-Merás 2005: 7-8).

Todas estas ideas llevan a la construcción del mundo de la cultura y, por tanto, de una actitud intercultural en los aprendientes de una lengua extranjera. Como ya señalamos al hablar de la inteligencia ejecutiva, esta tiene que enseñarse a cada alumno individualmente, esto es, el profesor de idiomas ha de educar a todos y cada uno de sus estudiantes de acuerdo a esos comportamientos; de manera todos le sigan a él y, a su vez, los unos se sigan a los otros por el efecto de la “mano invisible” y acaben creando un ambiente intercultural agradable en el aula de lenguas extranjeras.

5.3. Conclusiones finales.

Como ya indicamos al principio de este capítulo, las dos nociones que acabamos de presentar constituyen las bases sobre las que se apoya nuestra propuesta didáctica para el aula de ELE. Ambas suponen una aplicación al aula a partir de las premisas derivadas de las aportaciones teóricas de los capítulos anteriores acerca de la realidad humana. Teniendo en cuenta todo ello, vamos a exponer una serie de conclusiones finales sobre las que creemos que tiene que apoyarse la enseñanza de ELE para conseguir que se cumplan sus objetivos de manera eficaz en cualquiera de sus contextos (esto es, en la enseñanza de ELE para niños, para jóvenes, para adultos, para inmigrantes...):

1. Si tenemos en cuenta la base teórica en la que nos hemos apoyado y sus aportaciones acerca del comportamiento del ser humano, sostenemos que

el profesor y el aprendiz de ELE se comportarán de la misma manera. Todo hombre actúa según lo que tiene en su mente, esto es, se mueve por su interés y su motivación para lograr unos determinados objetivos o recompensas. En ese proceso, como ser económico y racional que es, realizará un esfuerzo que nunca sobrepasará lo que obtiene con la recompensa final, es decir, actuará siempre de la manera más efectiva según lo describen la Teoría Económica, el *Principio del Mínimo Esfuerzo* y la Teoría de la Relevancia.

2. En ese camino pueden intervenir factores emocionales que perturben la acción y hagan que esta se abandone. Es lo que se conoce como fenómeno de la brecha o debilidad de la voluntad; y la forma de atajarlo es aprender a controlar esas emociones mediante la creación de una conciencia. Lo racional y económico del hombre es algo innato por la condición que tiene de actuar libremente o bajo el “libre albedrío”, pero la conciencia es algo que se crea poco a poco a partir de la experiencia, es algo que se puede aprender. Por tanto, el profesor de ELE tendrá que conocerse primero a sí mismo, tendrá que mirar en su interior para poder conocer y comprender lo que tienen en la mente sus alumnos (sus motivaciones, sus intereses, sus necesidades, sus creencias y pensamientos) y, a su vez, teniendo en cuenta su condición de seres racionales y económicos, les presentará tareas que sean difíciles, pero realizables, para llegar a crear en ellos esa conciencia o base moral determinada; ya que si la dificultad es muy grande, el alumno sentirá que está realizando un esfuerzo excesivo y se podrá producir esa brecha.
3. Tener conciencia supone tener intencionalidad, responsabilidad, compromiso, pensamiento crítico o reflexión, control, esfuerzo y paciencia en la realización de tareas. Como se ha señalado, en este trabajo de investigación hemos visto en todas estas conductas las claves para llegar a ser un buen profesor y para que nuestros alumnos respondan satisfactoriamente a los estímulos que reciben en el aula. De ese modo, llamamos al desarrollo de todas ellas en la figura del docente de ELE para que este llegue a conseguir una inteligencia ejecutiva y a hacer un

buen uso de las estrategias. La Inteligencia Ejecutiva y la Competencia Estratégica constituirán así los medios o ayudas que el profesor le ofrecerá a sus estudiantes de español para que logren los objetivos o fines planteados en ELE.

4. La Inteligencia Ejecutiva es un concepto que nace en el ámbito empresarial y económico, pero que es aplicado por J. A. Marina al campo educativo. Esta inteligencia permite dirigir el comportamiento (organizarse, planificar, regular las emociones, mantener la motivación...); seleccionar metas; aprovechar la información relevante; autocontrolarse; entender el valor del esfuerzo; valorar las recompensas, etc. Es una noción que tiene su propio método de aprendizaje, el llamado método de la perseverancia, el cual, mediante los ocho recursos didácticos ya definidos: 1) la selección de las experiencias y de la información que el estudiante recibe; 2) la repetición; 3) el premio; 4) la sanción; 5) el ejemplo; 6) el cambio de creencias; 7) el cambio de deseos y sentimientos y 8) el razonamiento; propone un aprendizaje basado en la creación de hábitos, en la utilización de estrategias, en la constancia, y en el mantenimiento del esfuerzo para fomentar un aprendizaje consciente, autónomo, reflexivo y comprometido. Es la forma de llegar a conocerse a uno mismo y, por tanto, la capacidad que ayuda a afrontar las dificultades. Es un paso más que se le añade a la inteligencia generadora (los conocimientos) y a la inteligencia emocional, ya que con esas dos no es suficiente para dirigir el comportamiento hacia el éxito. Por tanto, el docente deberá desarrollar las tres para llevar a sus alumnos a dicho éxito en el doble proceso de adquisición y aprendizaje del español.

5. En la base de esa inteligencia ejecutiva se encuentran las estrategias de aprendizaje. Como ya hemos visto, las estrategias de aprendizaje han tenido un papel principal en el proceso de enseñanza desde el nacimiento de la Psicología Cognitivista, y se consideran esenciales a la hora de realizar cualquier tipo de acción intencionada por la ayuda y la eficacia que suponen. Con nuestra propuesta didáctica suponemos el éxito del aprendizaje del español fomentando el desarrollo de la inteligencia

ejecutiva en el aula de ELE y, por tanto, suponemos también el éxito de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras. A su vez, al defender todo ello, defendemos la idea del profesor como “docente estratégico”, como guía que enseña todos los tipos de estrategias (directas e indirectas) de forma clara, significativa y funcional, es decir, siempre contextualizadas, relacionadas con las tareas a realizar. El alumno, por su parte, tendrá unas estrategias de aprendizaje ya consolidadas que el profesor no ignorará y respetará en todo momento.

6. De todas estas ideas se deduce que el buen profesor o “docente estratégico” del que venimos hablando realizará siempre actividades en el aula que serán equilibradas, uniendo pares opuestos como: espontaneidad y autocontrol, esfuerzo y diversión o exigencia y libertad. Esto hará que se mantenga la motivación y que los alumnos sean conscientes de lo que están haciendo y por qué lo están haciendo en todo momento. De esa manera se llegará más fácilmente a las metas establecidas.
7. Por consiguiente, la didáctica del español se centrará en enseñar lo relevante y en el desarrollo potencial, es decir, en lo que se aprende con ayuda y requiere un esfuerzo; y supondrá una labor de paciencia y de construcción de metas que se satisfagan a largo plazo, intentando siempre presentar los contenidos del modo más significativo, comprensible y ameno posible para los alumnos.
8. La enseñanza del español como lengua extranjera, concebida de esta manera, llevará a nuestros aprendientes, gracias al efecto de la mano invisible, a imitar a su profesor, quien servirá de ejemplo de conciencia, autonomía, responsabilidad, autocontrol y compromiso. La adquisición de esas conductas por imitación llevarán al estudiante al mundo de la cultura. De ese modo, se formará un clima agradable e intercultural en el aula que supondrá un desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad.

9. En definitiva, con este trabajo de investigación hemos pretendido dar algunas claves para crear y mantener en todo momento tanto en los profesores como en los alumnos de ELE el aforismo que nombrábamos en la introducción de *“Querer, saber y poder”*. De esa forma, con la base teórica expuesta y con nuestra propuesta didáctica basada en el desarrollo de la inteligencia ejecutiva y de las estrategias de aprendizaje, hemos dado las pautas para la creación del querer como apetencia frente al querer como voluntad, estando el primero iluminado por la conciencia y la responsabilidad, y siendo capaz de controlar las emociones. Esa apetencia hace, por un lado, que el profesor de ELE utilice el saber (sus conocimientos) de forma consciente, seleccionando lo relevante y presentándolo de forma significativa para poder llegar a enseñar a aprender español; y, por otro, que el aprendiente de ELE, fijándose en la conducta de su profesor, desee ser como él y quiera aprender los conocimientos necesarios para poder lograr los objetivos de la enseñanza de ELE.

Referencias bibliográficas

- Abate de Tadeo, N. (2006): “Los desarrollos actuales de la Psicología Cognitiva y sus aportes al proceso de aprendizaje”, Universidad Nacional de Tucuman, disponible en www.psicologia.unt.edu.ar
- Alcaraz Andreu, C. (2007): “Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral”, Universidad Católica del Sacro Cuore.
- Arnold J. (2000, ed. española): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, traducido por Alejandro Valero, Madrid: Cambridge University Press.
- Barrios Espinosa, M.E. (1997): “La motivación en el aula de lengua extranjera”, en *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 9, pp. 18-30.
- Botero, M.P. y Zarama S. (2010): “La economía conductual: tendencia actual en el análisis económico del derecho”, en *Universitas Estudiantes*, 7, pp. 215-234.
- Coulmas, F. (1992, 1ª ed.): *Language and Economy*, Oxford UK & Cambridge USA: Blackwell.
- Duranti, A. (2000, ed. española): *Antropología Lingüística*, traducido por Pedro Tena, Madrid: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994, 1ª ed.): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford University Press.
- Escandell Vidal, M.V. (1993, 1ª ed.): *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Anthropos; Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

-
- Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya S.A, disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
 - Johnstone, R. (2002): “A propos du «facteur de l’âge»: quelques implications pour les politiques linguistiques”, en *Conseil de l’Europe: études de référence sur les politiques linguistiques*, Université de Stirling, Ecosse.
 - Kahneman, D. (2003): “Mapas de racionalidad limitada: psicología para una economía conductual”, en *RAE (Revista Asturiana de Economía)*, 28, pp. 181-225.
 - Leader Summaries (2007): “Inteligencia Ejecutiva”, resumen autorizado de: *Executive Intelligence* por Justin Menkes, Collins 2007, disponible en http://www.leadersummaries.com/buy_select_books.php?id=433
 - Lorenzo Berguillos, F.J. (2004): “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, pp. 305-322. Madrid, SGEL. S.A.
 - Marina, J.A. (2011): “El kit de herramientas pedagógicas básicas”, en *Brújula para Educadores, Revista Pediatría Integral*, Vol. XV, nº 2.
 - Marina, J.A. (2011): “Las Funciones Ejecutivas”, en *Brújula para Educadores, Revista Pediatría Integral*, Vol. XV, nº 7.
 - Martín Martín V.; Cepeda González I.; Estella Álvarez, C.; Fernández Delgado, R.; San Emeterio Martín, N.; Arribas Escudero, V. (2006, 1ª ed.): *Lecciones de historia económica*, Madrid: Mc Graw Hill.

- Méndez Ibisate, F. (2006): “Setenta años de la Teoría General de Keynes: una revisión crítica”, Universidad Complutense de Madrid.
- Palma, J.A. (2012, 1ª ed.): *Cómo tomamos las decisiones. El sorprendente papel del cerebro en la vida cotidiana*, Madrid: Libroslibres.
- Periodistadigital.com: Entrevista a Jose Antonio Marina, autor de la ‘Inteligencia Ejecutiva’ (Ed. Ariel), 04-05-2012, disponible en <http://www.periodistadigital.com/ocio-y-cultura/libros/2012/05/04/inteligencia-ejecutiva-jose-antonio-marina-educacion-ninos-aprendizaje-metas.shtml>
- Rodríguez Ruiz, M. y García-Merás García E. (2005): “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”, en *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Searle, J.R. (2000, 1ª ed.): *Razones para actuar. Una teoría del libre albedrío*, traducido por Luis M. Valdés Villanueva, Oviedo: Ediciones Nobel.