

ELIA 2, 2001

EL PENSAMIENTO EN LA CLASE DE INGLÉS: FUENTE DE PODER O VULNERABILIDAD

Fernando D. Rubio Alcalá

The students' thoughts are a source of power when they are used correctly in the EFL classroom, but, on the contrary, they may be an obstacle to learning and cause emotional instability if the students do not use them well. According to general studies of psychology, thoughts can be classified as relevant and irrelevant. A relevant thought takes place when a person dedicates his thinking to a specific task. For instance, a student is doing a multiple-choice exercise about phrasal verbs, and makes hypothesis and deductions from his knowledge of phrasal verbs in order to do the exercise. Then, as those relevant thoughts take place, other thoughts that are not related directly to that exercise emerge. Those can be irrelevant thoughts when they do not help in doing the task, and interfere with relevant thoughts. They refer to intrapersonal matters, as self-efficacy, motivation, self-esteem, etc. For instance, the student thinks: "I won't be able to do the exercise" or "I should have studied harder", etc. However, these irrelevant thoughts can be facilitating to the task if the student is able to analyze those thoughts and change them into positive ones: "I will do my best" or "Although I have not studied hard, I will give it a chance". This paper shows how cognition and emotion relate to each other and how relevant and irrelevant thoughts are created. It will also explain how the language learner employs self-defense mechanisms as s/he finds difficulties or aversion in doing learning tasks. As a general consideration, irrelevant thoughts can be as important as relevant thoughts in learning a language. Moreover, many researchers claim that they are responsible for determining success or failure in ordinary classroom learning tasks.

1. Introducción

El pensamiento en la clase de inglés es una fuente de poder en el aprendizaje cuando se usa correctamente, pero, por el contrario, resulta entorpecedor y vulnera la estabilidad emocional del estudiante cuando se usa defectuosamente. Los pensamientos se pueden clasificar según los estudios generales de psicología como relevantes (PR) o irrelevantes (PI). Un PR se lleva a cabo cuando una persona emplea su pensamiento para realizar una

tarea determinada. Por ejemplo, un estudiante está haciendo un ejercicio sobre verbos frasales y para ello se plantea hipótesis y realiza deducciones que le permitan ejecutar correctamente la actividad. Mientras se lleva a cabo ese tipo de pensamiento surge otro que no está directamente relacionado con dicha tarea y que la perjudica; se trata del PI. Éstos están regulados por factores de índole intrapersonal, como la autoeficacia, motivación, autoestima, etc. Por ejemplo, un estudiante piensa: “No seré capaz de hacer el ejercicio” o “Debería haber estudiado más”, etc. Sin embargo, los PI pueden ayudar o favorecer la tarea que se está realizando si el estudiante logra analizar sus pensamientos y sustituirlos bajo un punto de vista más positivo: “Lo haré lo mejor que pueda” o “aunque no he estudiado mucho voy a intentarlo”, etc.

Ante esto, sería importante que el alumnado de idiomas dispusiera de ciertos conocimientos sobre su propio pensamiento y sobre los mecanismos de defensa que emplea en las situaciones aversivas que surgen durante el aprendizaje. De ese modo, llevaría a cabo mejores procesamientos cognitivos y mantendría un estado emocional favorecedor para el aprendizaje.

2. Pensamiento y cognición

El pensamiento se confunde muy a menudo con la cognición, de hecho, incluso los teóricos del campo de la psicología no establecen una distinción unánime entre ambos términos. Aquí, la cognición se refiere a todos los procesamientos mentales, en los que participan la memoria, la inteligencia, la aptitud, etc. junto a las distintas operaciones de codificación lingüística, cuyo producto es el pensamiento. Por tanto, el pensamiento es parte de algo más complejo, que es la cognición, y no existe uno sin el otro en los contextos de aprendizaje. La cognición es muy importante para el aprendizaje, ya que incluye todos los procesos de activación de los órganos y las operaciones mentales, repercutiendo en el ámbito académico y personal del estudiante.

Sin embargo, no sólo es el factor cognitivo el único responsable del aprendizaje. Según Arnold y Brown (2000:19), la emoción también desempeña una labor importante, y “cuando ambas se utilizan juntas

(*cognición y emoción*), el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes”. Así, el pensamiento, como parte de la cognición, influye en la emoción y viceversa.

3. Pensamiento y emoción

El pensamiento y la emoción mantienen una estrecha relación, ya que ambos coexisten funcionalmente. Sin embargo, Goleman (1996) apunta que la emoción influye más decisivamente en el pensamiento ya que, fisiológicamente, el estímulo captado pasa antes por la amígdala (órgano regulador de la emoción) que por el neocórtex (donde tiene lugar el pensamiento). Cuando la emoción se registra como positiva, el PI que se origina tiene más probabilidades de facilitar la tarea de aprendizaje.

Según la Pirámide de Necesidades de Maslow (1979), un individuo satisface sus necesidades progresivamente desde las más primarias hasta las menos vitales. Así, se observa cómo el afecto, como factor emotivo, es una necesidad prioritaria a los pensamientos de autoestima, realización personal (autoeficacia). Y éstos a su vez precedentes a la necesidad de conocimiento. Con lo que se deduce la persona mantiene una necesidad de conocimientos (embargados por PR) tras haber satisfecho las necesidades emotivas o autoreferentes (PI).

4. Los pensamientos automáticos y los mecanismos de defensa

Los PI pueden manifestarse a nivel *consciente* e *inconsciente*. Cuando se producen a nivel consciente, el estudiante puede reconocerlos y utilizarlos para su propio interés o necesidad. Sin embargo, la mayoría se producen inconscientemente y de forma automática, siendo en este caso el estudiante un receptor pasivo. En estos casos, los PI se identifican como pensamientos automáticos, los cuales se caracterizan, según Davis y otros (1985), como mensajes específicos y únicos; a menudo aparecen taquigrafiados y compuestos por frase corta, imagen o palabra; a pesar de que son irracionales, son creídos; ocurren de forma espontánea y se expresan en palabras de “habría que”, “debería”, “tendría que”, etc. Los pensamientos automáticos tienden a dramatizar la situación, son relativamente

idiosincrásicos, difíciles de desviar y se aprenden desde la infancia socialmente.

La rapidez con que se producen los pensamientos automáticos hacen que sean difíciles de reconocer y de controlar. Recientemente, parte de los estudios de la Programación Neurolingüística (P.N.L.) tienen como objetivo “reprogramar” el mapa conceptual cognitivo con pensamientos automáticos positivos.

Muy relacionados con los pensamientos automáticos están *los mecanismos de defensa*, que surgen para que la persona mantenga una homeostasis fisiológica o psicológica. Normalmente, los mecanismos de defensa actúan en un nivel inconsciente. El uso de los mecanismos de defensa supone en muchos casos una distorsión de la realidad que no afecta seriamente a la persona; le proporciona un dolor psíquico sin más. Según Freud (1936), los mecanismos de defensa producen un comportamiento inmaduro en la persona, ya que distorsionan la realidad.

Los mecanismos de defensa fueron analizados tras los estudios psicoanalíticos de Freud. Los más comunes en la clase de inglés se traducen en los siguientes comportamientos (adaptado de Ehrman, 1996): de evitación o huida, dinámicos o de “lucha”, de manipulación grupal, y de compromiso. En la siguiente tabla, el autor de este trabajo muestra los mecanismos de defensa ejemplificados en la clase de inglés:

	<i>TIPO</i>	<i>DESCRIPCIÓN</i>	<i>EJEMPLO</i>
Comportamientos de evitación o huida	Generalización	Hacer de una situación concreta una ley general.	Un alumno/a no sabe responder en inglés algo concreto y piensa: “el inglés no se me da bien”.
	Represión	La experiencia ansiógena se interioriza olvidada, pero todavía siendo funcional.	Un alumno/a olvida tareas, deberes, material aprendido...

	Conducta de escape	Se muestran actitudes de impuntualidad, ausencias, silencio y aburrimiento.	Un alumno/a se comporta pasivo o entra siempre el último en la clase.
	Nomadismo	Cambiar continuamente de espacios o materiales de clase.	Un alumno/a atiende a otras asignaturas en lugar de inglés.
	Fantasia	Escapar de la realidad a través del ensimismamiento.	Un alumno/a sueña despierto continuamente.
	Racionalización	Justificar los comportamientos inadecuados por pensamientos irreales, pero creídos.	Un alumno/a no participa en una actividad oral y razona: “esa actividad es una tontería, yo participaré en cosas más serias”.
	Formación reactiva	Comportarse como a uno le gustaría que se comportasen con él/ella.	Un alumno/a da muestras de afecto a un compañero, cuando en realidad es él el que lo desea.

Comportamientos dinámicos o de lucha	Proyección	Intentar atribuir a otros la debilidad de uno mismo.	Un alumno/a suspende un examen de inglés y culpa al profesor/a.
	Competición	Intentar demostrar superioridad ante la incompetencia personal.	Un alumno/a intenta callar al resto de la clase.

	Reemplazo	Sustituir una debilidad por algo más seguro.	Una alumno/a expresa odio por la lectura en inglés, con lo cual puede estar reemplazando su incapacidad y su falta de control a la hora de llevar a cabo esa tarea.
	Cinismo	Desconsiderar la materia, profesor/a...	Un alumno/a piensa que el inglés no es importante para su currículo.
	Rechazo	Culpar a algo para protegerse a uno mismo.	Un alumno/a rechaza el programa lingüístico dado.
	Interrogación	No parar de preguntar para mostrar actitud de interés y conciliarse con el profesor/a.	
	Identificación	Identificarse con otra persona, adoptando sus comportamientos y actitudes.	
	Dramatización	Llevar a cabo una acción enérgica para evitar tener conciencia de sentimientos asociados con deseos o impulsos subyacentes.	Un alumno se comporta violentamente ante una situación normal.

Comportamientos de manipulación grupal	Formación de subgrupos	Protegerse mediante una alianza con uno o dos compañeros, que servirán como apoyo emocional y protección.	
	Rescate	Mediar por otro en una situación conflictiva para que en otra ocasión le sea devuelto el favor.	
	Culpabilidad centrada	Culpar unánimemente a un compañero/a para no inmiscuirse en la acción, preservando así su seguridad.	

Comportamientos de compromiso	Anticipación	Prever de forma realista una situación futura amenazante.	Un alumno/a planifica minuciosamente su tarea.
	Sublimación	Reflejar deseos de incomodidad en tareas no aversivas.	Un alumno/a transforma una actividad constructiva en competitiva.
	Altruismo	Proporcionar el servicio y ayuda a otros como recompensa personal	Un alumno/a ayuda constantemente a su compañero/a en las tareas.
	Humor	Protegerse ante pensamientos deformados.	Un alumno/a no responde bien en inglés y piensa “si hiciera también esto bien ya sería perfecto en inglés”.

5. Conclusión

Como ya se ha expuesto, los PI determinan gran parte del éxito de las tareas de aprendizaje. Sin embargo, para que los PI tengan probabilidades de influir positivamente en tales tareas, tienen que realizarse bajo un ambiente emocional positivo, el cual puede provenir, por ejemplo, del afecto.

La dificultad a la hora de reconocer y controlar los PI inconscientes, es decir, los pensamientos automáticos, dan idea de lo difícil que puede ser remodelar aquellos que representen perjuicio para el aprendizaje de un estudiante en la clase de lengua extranjera. Los mecanismos de defensa, muy relacionados con los pensamientos automáticos, influyen también decisivamente en el aprendizaje.

En conclusión, los PI son muy importantes para conseguir un óptimo aprendizaje de una lengua extranjera ya que, al influir decisivamente en los PR, se puede llevar a cabo un aprendizaje más efectivo y afectivo.

Referencias bibliográficas

- Arnold, J. y Brown, D.H. 2000. Mapa del Terreno. En Jane Arnold (Ed.), *El Dominio Afectivo en el Aprendizaje de Idiomas*. Madrid: CUP.
- Davis, M., Mackay, M., y Eshelman, E.R. 1985. *Técnicas de Autocontrol Emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ehrman, M.E. 1996. *Understanding Second Language Difficulties*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Freud, S. 1936. *The Problem of Anxiety*. Nueva York: Norton.
- Goleman, D. 1996. *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Maslow, A.H. 1979. *Motivation and Personality*. Nueva York: Harper y Row.