Decálogo para una enseñanza más e(a)fectiva con alumnos adultos

Sonia Espiñeira Caderno
Instituto Cervantes de Varsovia-Cracovia

CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS ADULTOS

El aprendizaje de una lengua en edad adulta presenta dificultades bien conocidas por aquellas personas que han pasado por la experiencia. Cuando éstas no son tomadas en cuenta por los profesores encargados de su entrenamiento lingüístico, el resultado es frustración e impotencia por parte de todos los participantes en el proceso.

La adquisición de la primera lengua se realiza de manera natural y espontánea, mientras que el aprendizaje de una segunda implica la reestructuración de un método para enseñar y aprender el código (el idioma) y una metodología que se adecue a los participantes del proceso (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta:* www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml).

Desde siempre las personas han tenido que aprender otras lenguas para comunicarse con otros pueblos, sea por motivos personales (motivación integradora) o por motivos profesionales, económicos o de formación (motivación instrumental).

Sin embargo, el interés por optimizar la enseñanza de segundas lenguas no data de muchas décadas. Se sabe, por estudios realizados en el campo de la neurociencia y de la psicología cognitiva, que nuestro cerebro está neurológicamente preparado para aprender. Cuando somos niños, aprendemos activando un dispositivo cognitivo para la adquisición del lenguaje, el cual guía al niño en el descubrimiento de las reglas universales de formación del idioma, y al que está expuesto desde su nacimiento. Ésta es la concepción original de Noam Chomsky (Chomsky, 1965, citado por Baralo, 1999: 15).

Desde este punto de vista, el dispositivo para la adquisición del lenguaje sería un programa innato (Gardner, 1996; Bruner, 1998), a través del cual el niño, aprendiz de hablante, sería capaz de reconocer regularidades profundas en la estructura superficial del lenguaje determinado al que está expuesto, gracias a su conocimiento previo de la naturaleza profunda de todos los lenguajes, un conocimiento que es universal. Por lo tanto, según este principio, una segunda lengua debería ser aprendida transfiriendo la capacidad existente, tras haber aprendido la primera. Desgraciadamente la realidad es bien diferente, algo que ha quedado demostrado a lo largo de la historia de la metodología de idiomas.

Desde nuestro punto de vista, el aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en la edad adulta, cuando la capacidad de discriminación fonológica se ve

prácticamente reducida a los sonidos de la propia lengua, no suele ser natural ni espontánea y, simultáneamente, la tolerancia a los errores es mucho menor. A este factor habría que añadir que los adultos llegan al estudio de una segunda lengua con un bagaje de preferencias y estrategias desarrolladas durante el aprendizaje de otras materias; y además arrastran creencias sobre el aprendizaje, que se adquieren ya durante la escolarización y que se ven reforzadas durante los estudios universitarios.

Desde un primer momento, el adulto siente una necesidad de comunicar y de emitir oraciones más complejas, lo que hace que el proceso de aprendizaje se vea urgido por una variable de tiempo. A esto hay que unir una característica que presentan los adultos, como es la conciencia que tienen de su propio proceso de aprendizaje: su metacognición o la habilidad de reflexionar acerca de las formas y estructuras de un idioma y de analizarlas y la habilidad de «hablar acerca del idioma» (O Malley, 1993: 121).

El estudiante adulto sabe cuándo está aprendiendo, cuándo avanza y cuándo permanece en una «meseta» en su proceso de aprendizaje, lo cual conlleva ansiedad y, cuando ve que no logra progresar, frustración. Además, suele tener ideas bastante claras respecto a lo que quiere aprender y, por tanto, puede desempeñar un papel más activo desde el comienzo en la negociación de las actividades de aprendizaje.

Los adultos presentan toda una serie de variables que influyen en su proceso de aprendizaje: normalmente tienen poco tiempo, sufren presiones sociales y laborales, tienen pocas oportunidades para la interacción, prestan mucha más atención al significado y a la transmisión del mensaje que a la correcta pronunciación, (de ahí que hablemos del «acento extranjero», tan difícil de mejorar), presentan una pérdida de la plasticidad del organismo para la habilidad articulatoria, que se va haciendo más rígida (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta:* www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml); la importancia del concepto de «imagen»63, o prestigio que proyectamos y que los demás tienen de nosotros, se hace mayor y esto provoca presión y estrés negativo del alumno adulto que aprende en un grupo social. Dicho grupo ejerce una forma de control estresante, que puede llegar a provocar estados de ansiedad, inhibición, falta de autoestima, nerviosismo, temor, inseguridad, tensión, ira, vergüenza, incomodidad o incluso depresión. Todas estas variables pueden llegar a poner en peligro el potencial óptimo de aprendizaje de los adultos.

El uso de una segunda lengua como medio de interacción social ocasiona la reconstrucción del *yo,* para incorporar una nueva identidad en función de la lengua extranjera y su cultura (López en *El aprendizaje de idiomas en edad adulta:* www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml). Para aceptar tal desafío a la idea del «yo» que tenemos preestablecida, debemos permitirnos ser «otra persona» al menos en una base temporal. El adulto ha de ser capaz de anular la

evaluación que[1] realiza según unos parámetros preestablecidos y adquiridos a través de la experiencia vital, y ha de aceptar una forma de regresión a un estado personal más limitado, desde un punto de vista lingüístico.

Simplemente la necesidad de reconocer la ignorancia y la imperfección, y no digamos el temor a que un ser adulto preparado, formado y cualificado pueda ser inadecuado a la hora de enfrentarse a actividades relativamente sencillas, son razones suficientes para sentir angustia. En sus relaciones interpersonales, los alumnos corren el riesgo de sentir vergüenza delante de los demás (y de sí mismos), debido a la percepción de una inadecuación. Todo ello puede transformarse en barreras afectivas que desemboquen en una conducta defensiva ante cualquier tipo de contenido relacionado con la lengua extranjera. Alcanzar tal extremo puede llegar incluso a impedir el aprendizaje.

Por todas estas características consideramos que se requiere de una metodología específica, pues si se adolece de ella, situación muy frecuente en nuestros días, el estudiante adjudica su falta de éxito a su poca capacidad lingüística.

DIMENSIÓN AFECTIVA DEL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Cuando llegamos a un aula nos encontramos con alumnos y alumnas que traen consigo toda una serie de características: diferentes experiencias de aprendizaje, diferentes niveles de dominio del idioma, métodos, técnicas y estrategias individuales de estudio y diferentes estilos y ritmos de aprendizaje. Diferentes son también los factores internos que forman parte de la personalidad de los alumnos y la forma que tenemos de vernos a nosotros mismos y de considerar nuestras capacidades. Todas estas características han de tenerse en cuenta, puesto que pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje.

A menudo nos encontramos con clases que siguen un plan de actuación lineal y contienen para todos los aprendientes las mismas exigencias. En muchas ocasiones tratamos a los estudiantes como figuras que han de responder a un plan de actuación que hemos preparado y, de no hacerlo, nos olvidamos de que tal vez haya fallado el punto de partida, es decir, que no son autómatas que siempre reaccionan como nosotros queremos o nos imaginamos.

Por todas estas características debemos romper con esa linealidad anteriormente mencionada y prestar atención a las diferencias individuales que conviven en el aula. Es en este punto en el que podemos elaborar un pequeño decálogo a(e)fectivo que nos sirva de guía para conseguir mejores resultados en nuestra práctica docente con adultos.

---

[1] Fernández, C. (1998:116) menciona a Brown & Levinson que «proponen la existencia de dos tipos de prestigio o imagen: la imagen positiva y la imagen negativa. La imagen positiva es la necesidad de ser apreciados por los demás [...] La imagen negativa es la necesidad de independencia, de espacio «propio» [...]».

DECÁLOGO PARA UNA ENSEÑANZA MÁS E(A)FECTIVA

La lista de pautas e(a)fectivas que vamos a exponer a continuación, son fruto de reflexiones llevadas a cabo en el aula de español como lengua extranjera, con alumnos adultos, y que nos pueden ser de gran utilidad a la hora de optimizar los procesos para conseguir mejores resultados de enseñanza/aprendizaje.

1. Desarrolla la autonomía de tus alumnos

Muchos son los investigadores que abogan por la necesidad de una metodología que otorgue al alumno mayores cotas de responsabilidad en el aprendizaje. Autores como Bruner 1966 consideran que el objetivo mínimo de la instrucción debe ser la promoción de la autosuficiencia del aprendiz, pues la presencia del profesor es limitada en el tiempo. Otro teórico defensor de la necesidad de fomentar el desarrollo de la autonomía del individuo es Rogers 1975, que hace una llamada de atención a los docentes para que no dejemos a un lado el proceso de aprendizaje y ayudemos al aprendiz a aprender, porque ninguna institución puede suministrar a sus alumnos todo el conocimiento y todas las destrezas que éstos necesitarán en el futuro. Allwright 1979 es más radical y llega a decir que la enseñanza de lenguas que no afronte el problema de la preparación del aprendiz para el trabajo independiente es simplemente una lamentable pérdida de tiempo.

En cuanto al término *autonomía*, muchas son las definiciones que se manejan.

Para autores como Holec (1981:13, citado por Naoko Aoki en Arnold y Brown, 2000: 159), la autonomía consiste en que el alumno desarrolle la capacidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje. Tomando esta definición como base debemos intentar que el alumno no dependa del profesor a la hora de realizar las tareas propuestas. El desarrollo de la autonomía, como capacidad de controlar su propio aprendizaje al servicio de sus necesidades y aspiraciones, va más allá del aula y supone desarrollar en el alumno estrategias, habilidades y competencias para que sea capaz de autoaprender. Hoy en día, Internet, las bibliotecas, las editoriales, los medios de comunicación ofrecen un sinfín de posibilidades a todo aquel que quiera aprender una lengua extranjera, la cuestión es: ¿estamos preparados para saber manejar esos materiales y alcanzar nuestro objetivo?

El profesor juega un papel importante en todo esto. Generalmente, se le considera una fuente de recursos, «una enciclopedia que habla o un catálogo que habla» (Voller, 1997: 105, citado por Naoko Aoki en Arnold y Brown, 2000: 164). Según este autor, el profesor puede prestar apoyo psicológico al alumno, preocupándose por él y motivándole, y apoyo técnico, ayudándole a planificar y a llevar a cabo su aprendizaje, a evaluarse y a que adquiera las destrezas y los conocimientos necesarios para que lo haga él solo.

Otro aspecto relacionado con la autonomía es el de la autoevaluación. Los alumnos han de tener la posibilidad de autoevaluarse, algo que resulta muy satis-

factorio desde un punto de vista afectivo, ya que la falta de control por parte del profesor, en este punto, reduce la ansiedad y el estrés, lo cual facilita el aprendizaje.

Entre independencia y evaluación existe un término medio, que es el de conciencia de aprendizaje. No se trata tanto de cómo o qué aprendemos, sino de por qué y para qué aprendemos, es decir, cuál es el objetivo final de nuestro aprendizaje. Sólo si somos conscientes de ese último eslabón seremos capaces de llevar a cabo un aprendizaje autónomo, independiente y auto-reflexivo o auto-evaluativo.

2. Disminuye la ansiedad

La ansiedad es posiblemente el factor afectivo que obstaculiza con mayor fuerza el proceso de aprendizaje. Está asociada a sentimientos negativos, tales como el desasosiego, la frustración, la inseguridad, el miedo y la tensión. Todos estos sentimientos negativos provocan nerviosismo y estados de temor.

Siempre que nos enfrentamos a algo nuevo, como puede ser en este caso el aprendizaje de un idioma desconocido, sufrimos ansiedad. Para paliar este sentimiento negativo debemos evitar una presencia estresante y controladora del profesor, algo que contribuye al aumento de la ansiedad.

No obstante, no podemos olvidar que la presencia del profesor, como figura que está en el aula y como referente para el alumno puede constituir también un factor que ayuda a controlar la ansiedad. El alumno tiene que ser aceptado como parte del «juego», comprender lo que tiene que hacer porque las instrucciones están muy claras y poner en práctica lo aprendido de una forma cómoda, dándole la posibilidad de que elija lo que quiere hacer y cómo lo quiere hacer.

3. Motiva

Cuando hablamos de motivación generalmente pensamos en la motivación desde el punto de vista del profesor, es decir, simplemente como una forma de despertar el interés hacia algo, como por ejemplo, presentando una actividad lingüística interesante. Sin embargo, motivar a los alumnos y el concepto de motivación en sí suponen mucho más que una simple estimulación del interés.

Cuando nos referimos a la motivación que posee el alumno para aprender una lengua extranjera, lo hacemos desde la perspectiva de Gardner y Lambert 1972, citados por Arnold y Brown (2000: 30), quienes hablan de dos orientaciones de dicha motivación: *integradora e instrumental*. La primera hace referencia a los alumnos que se acercan a la L2 para poder integrarse a la cultura de la lengua meta, y la segunda, a todos los que la aprenden como un instrumento o herramienta para su trabajo o sus estudios.

En nuestras aulas hemos de despertar en el alumno la motivación *intrínseca*, en el sentido de que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. Desde que

empieza la clase hasta que termina, los factores curiosidad e interés han de estar presentes en todo momento. Hemos de perseguir una renovación constante, tanto de la curiosidad como del interés natural de los alumnos. Si analizamos las condiciones óptimas para el desarrollo de la motivación *intrínseca*: la estimulación de la autonomía, la retroalimentación (*feedback)*, que fomenta la capacidad, y la implicación personal (Deci, 1992: 60, citado por Arnold y Brown, 2000: 26), sólo tendremos que añadirlos a nuestra práctica docente para conseguir los mejores resultados.

Estrechamente relacionado con la motivación *intrínseca* encontramos el concepto de *flujo (flow)*, desarrollado por Mihaly Csikszentmihalyi, psicólogo de la Universidad de Chicago, citado por Arnold y Brown (2000: 32): El *flujo* es un estado en el que las personas se quedan completamente absortas en lo que están haciendo y prestan a la tarea una atención sin fisuras, uniendo su conciencia con sus acciones. Desde nuestro punto de vista el logro de este estado ha de presidir el diseño de las actividades de clase.

Hemos de aspirar a que nuestras clases terminen con la pregunta: «¿Ya es hora?», que refleja esa sensación que tenemos cuando trabajamos tan absortos que no percibimos el paso del tiempo y que resulta tan difícil de alcanzar.

4. Incluye una carga afectiva y vivencial

La afectividad es un término que se refiere a los aspectos intencionados y emocionales de las reacciones de las personas ante lo que está sucediendo. La afectividad juega un papel muy importante en el aprendizaje, es decir, en el proceso de potenciar los recursos internos del alumno con el fin de que sean más útiles.

Las clases de E/LE han de transformase en una vivencia que exija la participación activa del alumno, lo cual ha de traducirse en aprendizaje significativo. El interés y la motivación de los estudiantes aumentarán cuando sientan que tienen la responsabilidad y la libertad de adquirir conocimiento para aportar impresiones, reflexiones, ideas, asociaciones y contenidos decisivos para construir el resultado final. Ante todo hemos de conseguir que lo aprendido por el alumno dure y esté a su disposición para su aplicación posterior en contextos reales.

5. Potencia la memorización

Desde siempre se ha considerado que la memoria contiene imágenes completas y se asocia a destrezas mecánicas también completas. Más bien, la nueva experiencia queda dividida en un gran número de partes increíblemente pequeñas e increíblemente detalladas. Estos elementos de la memoria representan los llamados «cinco sentidos», naturalmente, pero también hay otros muchos tipos de información, entre ellos se encuentran el tiempo, la intención y la emoción.

Desde nuestro punto de vista, hemos de potenciar la memorización en nuestras clases apoyándonos en el valor mnemotécnico que adquieren la inclusión

de todos los elementos citados hasta ahora en esta comunicación. El cambio de la distribución espacial, el valor de vivencia personal antes mencionado, la colaboración entre los alumnos, el trabajo con actividades variadas y motivadoras, la atención a los intereses, necesidades y a los diferentes estilos de aprendizaje de nuestros alumnos, no pueden ser olvidados por el docente a la hora de enfrentarse al reto de enseñar.

6. No olvides el componente lúdico, la originalidad y el placer

Las emociones negativas producen generalmente reacciones defensivas, como la pasividad o la agresividad. Las emociones positivas, por el contrario, consiguen que la mente se abra al aprendizaje. Por esta razón hemos de intentar promover estas emociones positivas y dos recursos de los que dispone el profesor para alcanzar este fin son el componente lúdico y la originalidad. Estos elementos ejercen una fuerte atracción y generan reacciones personales, intelectuales y emotivas positivas. La consigna ha de ser «aprender y disfrutar», ofreciendo numerosas posibilidades de explotación didáctica atractivas y lúdicas, con las que el estudiante pueda ampliar sus conocimientos jugando con la lengua, probando y explorando por sí mismo.

La diversión produce sensación de placer y este principio suele ser la escala dominante para el incentivo. Pero no sólo el componente lúdico actúa como fuente de placer. El uso de la estética en forma de cuadros, imágenes y música, utilizados en las actividades, crea un estado ideal de aprendizaje: el cerebro se integra y se armoniza, liberado de bloqueos emocionales por medio de descargas apropiadas, bañado en hormonas tranquilizadoras y, al mismo tiempo, estimulado hacia una actividad de resolución de problemas.

Por otra parte, a la hora de presentar un contenido o trabajar una destreza, hemos de romper la rutina e introducir un ambiente de trabajo distendido y original. Lo que aporta de novedoso e inusual contribuye a despertar el interés de los alumnos, mantener su atención y asegurar su participación activa. Relajarse, divertirse, liberar miedos y tensiones, y crear un ambiente favorable para la interacción del grupo, son componentes con los que obtendremos repercusiones muy positivas en el proceso de aprendizaje.

7. Atiende a los diferentes estilos de aprendizaje

Es indudable que los alumnos aportan muchas características individuales al proceso de aprendizaje, lo que afecta tanto a la forma en que aprenden como a los resultados del proceso. No obstante, consideramos que las aportaciones de disciplinas como la psicología, la psicolingüística y los innumerables e invalorables aportes de la etnografía de la comunicación, dentro del campo de la antropología, relativos a los factores individuales que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua, bien como segunda lengua o como lengua extranjera, siguen siendo insuficientes a la hora de especificar cuáles son tales características

individuales y cómo influyen en el proceso de aprendizaje. Otras características menos evidentes, pero ampliamente investigadas relativas al aprendizaje de idiomas, han sido los estilos y las estrategias cognitivas.

Entre los diferentes estilos de aprendizaje que conviven en el aula, podemos diferenciar dos grupos: «estilos cognitivos y estilos de percepción», estrechamente relacionados. Las diferencias en los estilos cognitivos de las personas reflejan las distintas formas en que reaccionan en situaciones de aprendizaje.

Además de estos estilos cognitivos, cada persona tiene canales de percepción, a los cuales recurre más o menos fácilmente para el procesamiento de la información. Estos canales complementan y se asocian a los estilos cognitivos. Poder reconocer el estilo cognitivo de nuestros alumnos nos permitirá actuar en consecuencia en el momento de dar clase, es decir, nos permitirá saber cuál es la mejor manera de presentarle al otro aquello que queremos enseñarle para optimizar su aprendizaje. Debemos tener en cuenta que la mayoría de los estudiantes serán caracterizados como mezcla de dos o más estilos, con uno que será el dominante.

Hemos de ser conscientes de la necesidad de considerar la heterogeneidad de los alumnos y de diversificar las actividades del aula, con el fin de llegar a una mayor variedad de estudiantes. Este aspecto favorece la interiorización y la posterior utilización de los exponentes con los que se trabaja, al producirse mayor motivación y desinhibición, y debido a la intervención de mecanismos cognitivos y sensoriales diversificados.

8. Deja espacio a la retroalimentación

Una de las bases de todo proceso de aprendizaje es la retroalimentación que recibimos del exterior, tanto en el aula, a través del profesor y de nuestros compañeros, como en el mundo real, a través de las interacciones reales con hablantes de la lengua meta. Los psicólogos conductistas fueron los primeros en reconocer el poder de la retroalimentación externa como influencia motivadora. No obstante, existe otro tipo de retroalimentación interna, que juega un papel tan importante como la externa.

Sobre este tema cabe mencionar la distinción que realiza Stevick, en Arnold y Brown (2000: 70-71), sobre los tipos de retroalimentación y cómo influyen en el proceso de aprendizaje. Stevick hace una diferenciación entre dos grandes tipos de retroalimentación: «cognitiva y afectiva», que dependiendo de su fuente pueden a su vez subdividirse en: «externa (proveniente de otras personas) o interna (proveniente de la consideración que tenemos de nosotros mismos)».

Hemos de procurar que la «retroalimentación afectiva externa» sea positiva en la mayoría de los casos, dando la posibilidad al alumno de elegir libremente cómo quiere trabajar y con quién va a realizar la actividad propuesta. Este hecho prácticamente asegura que el interlocutor no se muestre indiferente y aburrido, lo cual

repercute en la disposición del alumno a seguir intentando comunicarse, a pesar de recibir ocasionalmente otra retroalimentación negativa de la variedad cognitiva externa. En cuanto a la «retroalimentación afectiva interna», es decir, aquella que le permite al alumno integrarse como miembro de la comunidad del idioma meta, a través de la cercanía de sus producciones a las de los hablantes de dicha comunidad, podemos decir que las actividades han de tener su foco en el significado y no en la forma, para facilitar al alumno mejorar su consideración. La perfección lingüística no es el objetivo de las actividades, sino que más bien estamos ante diferentes medios para llegar a un objetivo final preestablecido.

9. Atrévete y desafía

El desafío constituye un componente intrínseco a cualquier tipo de experiencia a la que nos enfrentamos y resulta de vital importancia en el aprendizaje y en la vida en general. La pérdida de desafío o de exigencia de esfuerzo puede crear un sentimiento de desorientación en muchos alumnos, sobre todo adultos.

Los profesores no podemos tener miedo ante procedimientos, mecánicas o técnicas que supongan un desafío para las creencias de los alumnos. Nuestra labor mediadora puede evitar el fracaso y conducir a los alumnos al éxito, a través de la presentación de un desafío apropiado y ayudándoles a diseñar estrategias apropiadas para resolver dichos desafíos. Hay que estimular el deseo de tratar de resolverlos, el sentimiento de que siempre se puede ir un paso más allá, y no el sentimiento de haber alcanzado el límite personal. Esta idea estaría directamente relacionada con el planteamiento de metas a corto y largo plazo. Debemos plantear en nuestras clases un objetivo final, que constituya una meta a corto plazo, y construir el conocimiento, a través del trabajo individual y cooperativo.

Estos desafíos, por un lado, motivan al alumno y, por otro, suponen un paso hacia la autonomía si les animamos a que sean ellos mismos los que se propongan sus propias metas, asegurándonos de que esas metas no sobrepasen demasiado sus capacidades reales.

10. Varía el entorno físico

Los docentes no deberíamos tener miedo a «romper» con la idea de clase que tienen los alumnos, ya que este hecho conlleva una serie de consecuencias afectivas. Muchos autores resaltan la importancia que puede llegar a tener el entorno físico en el que nuestros alumnos aprenden, algo que pudiera ser considerado por muchos como un elemento ajeno y sin influencia sobre el proceso de aprendizaje.

Hemos de crear una distribución espacial y una organización del trabajo que creen un entorno *cooperativo e individualista*, en el que el éxito o el fracaso se atribuye al esfuerzo individual y el énfasis no recae en la comparación entre habilidades o capacidades de los diferentes alumnos, sino en el logro personal e

independiente. En este tipo de aprendizaje el éxito individual y de grupo puede ayudar a mejorar la baja autoestima de un individuo. En cuanto al ambiente de aula que debemos crear, hay que mencionar que hemos de tender a que sea un entorno *democrático* más que *académico*.

CONCLUSIÓN FINAL

Nuestros estudiantes son personas, individuos con unas características que los hacen diferentes unos de otros. Tener en cuenta este hecho en nuestra práctica docente y aspirar a un modelo de enseñanza holística y humanística asegurará el éxito de cualquier proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esperamos con este *decálogo* haber contribuido a la reflexión sobre la dimensión afectiva del aprendizaje y que sirva de ayuda para mejorar nuestra práctica docente, fin primero y último al que aspiramos todos los profesionales de la docencia. A este respecto quisiéramos cerrar esta comunicación con una cita de la que esperamos que cada uno saque sus propias conclusiones:

> Todo lo que somos o todo lo que no somos es el resultado de nuestro propio esfuerzo o de nuestra propia inacción.
>
> (Max Heindel, 1865-1919, filósofo portugués)

BIBLIOGRAFÍA

ARNOLD, J.2000: *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid: CUP Baralo, M., 1999: *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.

LÓPEZ, M. O.: *El aprendizaje de idiomas en edad adulta* http://www.monografias.com/trabajos15/aprendizaje-idiomas.shtml (mayo 2005) Richards, J. C., Lockhart, C.1998: *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: CUP.

YAGLIS, D.205: *Montessori. La educación natural y el medio.* Trillas: México D. F. Williams, M.y Burden, R. L.1999: *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: CUP.