Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje

M.ª Carmen Fonseca Mora
Universidad de Huelva

El planteamiento de cuál es el motivo por el cual algunos alumnos aprenden mejor que otros una lengua extranjera se ha relacionado a menudo con la aptitud o habilidad personal. En este capítulo se revisará brevemente el concepto de aptitud lingüística y el papel de la memoria en el aprendizaje del español como lengua extranjera. La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la enseñanza de ELE es considerado como marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tareas atractivas para el aprendizaje de lenguas.

1. Introducción

Factores sensoriales, cognitivos, de personalidad o sociales caracterizan y definen la unicidad de cada alumno. Esto ha suscitado una búsqueda de modelos de enseñanza/aprendizaje que supone a su vez la aceptación de que no prevalece un único método válido de enseñanza (Prabhu, 1990), sino que lo que tienen que ofrecer los docentes de lengua extranjera es una variedad de tareas que puedan adaptarse a los distintos estilos de aprendizaje, ofrecer formas alternativas que ayuden a los alumnos en nuestras aulas a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones. Estas formas alternativas incluyen experiencias interactivas con las artes (pintura, música, literatura, etc.), prácticas que reducen la ansiedad en el aula de lengua extranjera y potencian el desarrollo de la inteligencia emocional, ejercicios que activan las imágenes mentales, técnicas de aprendizaje cooperativo o actividades que alternan energía activa y energía pasiva, entre otras (Fonseca, 2002). Se trata de encontrar la vía para asegurar que ellos quieran pertenecer al aula de español, porque «las experiencias que tienen un resultado positivo tienden a ser repetidas y aquellas con resultados negativos a ser evitadas» (traducido de Chastain, 1988: 167).

Los seres humanos estamos genéticamente capacitados para aprender a comunicarnos y, a pesar de ello, muchos estudiantes de lengua extranjera lo encuentran una tarea difícil de conseguir. Sin desdeñar ninguna de las variables que pueden ser las causantes de este hecho, nuestro planteamiento surge de la firme creencia de que todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado. En el aula de idiomas, la lengua meta es a la vez el contenido que se ha de asimilar y el instrumento con el cual hay que expresar el contenido aprendido. El hablar en una lengua determinada no admite «parcelas cognitivas», sino que supo-

ne una puesta en práctica simultánea de muchos de los conocimientos, destrezas y estrategias adquiridas.

Skehan (1998) revisa la capacidad o aptitud lingüística de personas con especial talento para el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, de estudiantes de alto nivel de competencia comunicativa que la habían desarrollado en menos de tres años. Concluye que las personas con especial don para el aprendizaje de lenguas son aquellas que tienen una gran capacidad de memoria verbal. El ofertar en el aula de español distintos contextos comunicativos con actividades que incluyen el trabajo en equipo, las melodías del habla y música, el movimiento corporal, la lógica, la reflexión personal, por citar algunas, incide en un aumento de participación del alumnado y, consiguientemente, en una mejora de la competencia comunicativa (Díaz, 2006).

2. *La Teoría de las Inteligencias Múltiples aplicada a la enseñanza de ELE*

En sus últimos planteamientos H. Gardner (1999) identifica nueve inteligencias que explican su teoría de la cognición humana. Estas inteligencias son: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinética-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial, aunque esta última no ha sido aplicada a la enseñanza de lenguas. El trabajar estas diferentes inteligencias en el aula significa encontrar «puertas» de entrada en las mentes de nuestro alumnado. En palabras de H. Gardner, «el verdadero entendimiento emergerá más fácilmente y se hará más visible para los demás… si las personas tienen diferentes formas de representar el conocimiento de un concepto o de una destreza y son capaces de moverse entre esas formas» (Gardner, 1991: 13).

Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona «inteligente» puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no solo como formación de lo cognitivo.

Según Gardner (1993) para que una capacidad sea denominada inteligencia han de observarse en ella al menos las cuatro características siguientes:

a. Ha de servir para solventar algún tipo de problema propio de su entorno social.
b. Debe ser una capacidad innata, que se pueda observar de forma genérica, o incluso en su estadio de desarrollo más primitivo, en toda la especie humana.

c. Debe poseer su propio conjunto de operaciones cognitivas representables neurológicamente y activables a partir de estímulos internos o externos.
d. Debe ser un sistema de símbolos que contenga un conjunto de significados culturales *y* que se pueda desarrollar *y* potenciar en cada individuo.

Arnold y Fonseca (2004) señalan que las distintas inteligencias reflejan un panorama plural de las diferencias individuales de cada alumno y que además son como «herramientas personales que posee cada persona para dar significado a la información nueva y almacenarla de tal forma que sea fácilmente recuperable cuando se necesite» (p.120). La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza de lenguas constituye un marco teórico que facilita la labor del docente a la hora de planificar clases llenas de actividades atractivas.

Gardner (1983) afirma que todas las inteligencias que a continuación brevemente se explican existen de forma potencial en todas las personas y todas las culturas. Insiste además en que todas se interrelacionan para la resolución de problemas cotidianos.

2.1. La inteligencia lingüística-verbal

La inteligencia lingüística-verbal es la capacidad de entender y de producir mensajes orales o escritos. Las personas como los líderes políticos, los escritores o los profesionales de la enseñanza la poseen en un grado de desarrollo superior. Su ubicación neurológica es en el hemisferio izquierdo, destacándose las áreas de Broca y Wernicke. Lesiones en estas zonas producen los distintos tipos de afasias. Sin embargo, hoy en día, a partir del uso de instrumentos que permiten escanear el cerebro humano, se ha observado que el hemisferio derecho también participa, aunque en un grado muy inferior al izquierdo, en los procesos cognitivos necesarios para la ejecución de esta inteligencia.

Alumnos que destacan en la inteligencia lingüística-verbal disfrutan especialmente con actividades que incluyen historias, debates, diálogos, chistes, lecturas. La siguiente tarea después de la lectura de una historia induce a la relectura del texto y a buscar lo esencial del mismo para resumirlo.

Una lectura en pirámide

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

1. Protagonista (1 palabra)
2. Descripción del/a protagonista (2 palabras)
3. Descripción del entorno/lugar (3 palabras)
4. El problema (4 palabras)
5. Un acontecimiento en la historia (5 palabras)
6. Un segundo acontecimiento en la historia (6 palabras)
7. Un tercer acontecimiento en la historia (7 palabras)
8. La solución del problema (8 palabras)

2.2. La inteligencia lógica-matemática

La inteligencia lógica-matemática está estrechamente vinculada a la capacidad de razonamiento, de secuenciación y de creación de hipótesis. Se sitúa en el hemisferio izquierdo. Calcular a cuántos amigos se pueden invitar a tomar helados con seis euros es uno de los ejercicios mentales en los que se hace uso de esta inteligencia. En su grado máximo de desarrollo se identifica con el pensamiento científico. Científicos como, por ejemplo, Severo Ochoa o Ramón y Cajal son personas que poseen esta capacidad de forma notable.

Armstrong confirma que se está trabajando la inteligencia lógica-matemática si se ofrece al estudiante tareas en las que ha de

> Encontrar analogías: separar varias partes de un problema; proponer una posible solución y analizarla; describir las características que una solución tendría que tener, asumir lo opuesto de lo que se está intentando probar, generalizar (proceder de un conjunto dado de condiciones a un conjunto mayor que contiene la solución dada) o especificar (moverse de un conjunto dado de condiciones a un conjunto más pequeño) (1999: 99).

Actividades como la siguiente pueden retar al alumnado para la búsqueda de una solución de un problema. El estudiante se centra en el significado del texto y será solo en una actividad posterior en la que notifique la estructura gramatical que se trabaja en el texto. La búsqueda de la solución al texto provoca una constante relectura del mismo.

El problema de las chicas: qué chica tiene qué apellido y qué altura

Pistas

1. Teresa es la más baja.
2. Ninguna de las chicas es más alta que Ana.
3. Juani no es tan alta como Ángela.
4. El apellido de Juani es Fernández.
5. La chica más alta se apellida García.
6. La Srta. López no mide 175 cm.

LÓPEZ	RODRÍGUEZ	FERNÁNDEZ	GARCÍA	160	170	175	180	
								TERESA
								ANA
								ÁNGELA
								JUANI

2.3. La inteligencia espacial-visual

La inteligencia espacial se define como la capacidad de crear modelos mentales. Está localizada en el hemisferio derecho. Lesiones en el área posterior del hemisferio derecho pueden causar desorientación u olvido de caras o lugares (Gardner, 1993: 22). Gardner la define como la capacidad que se necesita para visualizar rutas o comprender los mapas. Es también la capacidad de la que hace uso el lector mientras está leyendo la descripción de un lugar y se crea una imagen mental del mismo. Por otro lado, es una de las inteligencias más desarrolladas en personas que se dedican a tareas artísticas; así Leonardo da Vinci o Picasso, entre otros muchos, son claros exponentes de esta inteligencia. Los alumnos con este estilo de aprendizaje cognitivo tienen preferencia por actividades que incluyan la realización de mapas conceptuales, dibujos, sentido del cuerpo y la distancia, rompecabezas o imágenes.

Trabajar la inteligencia espacial-visual durante la lectura puede avivar el interés y la comunicación oral sobre dicho texto. Así, en la siguiente actividad no existen respuestas verdaderas o falsas con las que respondan los alumnos, sino que se permite que el alumno diga que María es una chica pelirroja con coletas o una señora mayor con el pelo recogido. En el caso de este texto no afecta en sí a la comprensión del texto, pero permite que cada estudiante visualice mentalmente y aporte lo que desee desde su experiencia.

«María oye venir al hombre de los helados. Sale corriendo a casa para recoger el dinero del cumpleaños»

¿Verdadero o falso?

- Es verano.
- María es una niña.
- El hombre de los helados llevaba una campana.
- María cogió el dinero del cumpleaños de su hermano.

Estas tres inteligencias son las que tradicionalmente se han valorado especialmente, se cuantifican en la mayoría de los tests de inteligencia para hallar la capacidad global de las personas. Binet creó el primer test de inteligencia para averiguar el cociente intelectual de niños de escuelas de París que necesitarían una educación especial. Más tarde, las polémicas sobre la naturaleza de la inteligencia condujeron al desarrollo de otras escalas de inteligencia que, además de cuantificar la capacidad mental general de una persona, aportan datos sobre las áreas de mayor fuerza o debilidad intelectual. La teoría de Gardner (1999) amplía esta concepción e identifica otras inteligencias no menos esenciales en los seres humanos.

2.4. La inteligencia musical

La inteligencia musical es la capacidad de percibir, apreciar y producir ritmos y melodías. Desde el punto de vista neurológico se localiza en el hemisferio derecho en aquellas personas que son diestras y no son músicos profesionales. Mozart o Yehudi Menuhin son muy claros ejemplos de esta inteligencia. La literatura describe también cómo niños autistas gozan de un talento musical especial y qué lesiones cerebrales pueden causar la amusia o incapacidad de percibir y producir cualquier tonada. En el aula de español esta inteligencia se relaciona con la habilidad de percibir *y* apreciar el ritmo, el tono, el acento *y* la melodía en el habla. El desarrollo de la destreza de comprensión oral en una segunda lengua es un proceso que evoluciona de forma lenta. El alumno parte de una total incomprensión de los sonidos articulados para, poco a poco, ser capaz de captar palabras aisladas o frases lexicalizadas, oraciones y, finalmente, todo un discurso oral de carácter interactivo o transactivo [1] (Taylor, 1981). El objetivo fundamental que se persigue al trabajar esta destreza es el de capacitar al discente para situaciones comunicativas. Necesita saber reconocer cómo se producen sonidos nuevos en la lengua extranjera y también cómo varían los patrones o estructuras sonoras de producción con respecto a la L1, cómo se combinan los distintos elementos lingüísticos a niveles oracional y discursivo, y cuál es la opción léxico-semántica más adecuada según el contexto comunicativo y el significado de lo que se desea decir. El estudio de Levelt (1993) confirma que el hablante planifica la prosodia de sus mensajes para lograr la articulación de un habla fluida. La investigación de Slowiaczek (1981) adjudica a la prosodia un papel fundamental como principio organizador que inicialmente contribuye al procesamiento del lenguaje. Según los investigadores de los componentes verbales de un mensaje, el oyente, en un primer plano, necesita apoyarse en los elementos prosódicos del mensaje para poder descodificarlo. Los niveles morfo-sintáctico *y* semántico, *y* el entorno cognitivo que configura el contexto pragmático son los demás planos en los que el receptor se fundamenta para inferir la planificación conceptual del mensaje del hablante.

Trabajar, por ejemplo, con canciones o con textos sonorizados musicalmente ayuda a mejorar la pronunciación, a la vez que los efectos musicales permiten la concentración y la conexión con el *yo,* la estimulación de procesos creativos, el aislamiento sonoro o la creación de un ambiente de aula relajado pero productivo.

Las siguientes actividades diseñadas para la canción de *Color esperanza* de Diego Torres pueden ejemplificar el cómo ayudar al alumnado a discriminar sonidos, a predecir y a encontrar qué es lo que falta en un texto.

[1] Nattinger y DeCarrico (1993) citan como ejemplo de discurso oral transactivo las conferencias académicas.

1. Escucha la canción y subraya las palabras que oyes

   tirar andar cambiar hiena intentar embaucar

2. ¿Qué vocales faltan?

   s q hy n ts js cn sl mrr, q sts cnsd d
   ndr y d ndr y d cmnr, grndo, smpr n n lgr

3. Une las oraciones

1. *Saber que se puede*	a. *Con el corazón*
2. *Quitarse los miedos*	b. *Querer que se pueda*
3. *Pintarse la cara*	c. *Sacarlos afuera*
4. *Tentar al futuro*	d. *Color esperanza*

4. Qué palabras faltan y dónde

   *Es mejor perderse que embarcar*_____
   *Mejor tentarse dejar de intentar*_____
   *Aunque ya ves que no es tan empezar*_____
   *Sé que lo se puede lograr*_____
   *Que la algún día se irá*_____
   *Y así será, la cambia y cambiará*_____

2.5. La inteligencia cinético-corporal

La inteligencia cinético-corporal es la habilidad del uso del cuerpo para la expresión; también se refiere al manejo de objetos físicos con destreza. En la literatura clásica se refleja en la expresión *mens sana in corpore sano* que hace referencia *a* la habilidad de cultivar el poder mental.

La inteligencia cinética-corporal, como capacidad de control de nuestros movimientos corporales, es la de deportistas, bailarines, actores o neurocirujanos que son ejemplos de personas que exhiben un alto grado de esta inteligencia. En el otro extremo se encuentran las personas que sufren apraxia, es decir, que han perdido la facultad de controlar sus movimientos. A los estudiantes que tienen muy desarrollada esta habilidad les gustan especialmente las actividades teatrales, la mímica, las simulaciones, los juegos o los ejercicios físicos.

El dictado de la pared en el que los alumnos están sentados en grupo y un solo portavoz puede desplazarse hasta la pared en la que está colgado el texto que ha de dictar a sus compañeros es una actividad que tiene en cuenta el movimiento. Otra distinta es la reconstrucción en grupo de un texto cortado en trozos. Cada miembro del grupo lee en voz alta su parte e intenta ordenarse físicamente según la organización del texto escrito.

2.6. La inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal se define como la capacidad de percibir, transformar y activar las relaciones con los demás. Neurológicamente se ubica en los lóbulos frontales y su ausencia produce un cambio de personalidad. Es característica de los líderes, aunque todas las personas la necesitamos para trabajar de forma cooperativa o simplemente para convivir en armonía. Trujillo (2002) resalta también «la importancia del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de la competencia intercultural», ya que considera indispensables para el pleno desarrollo de dicha competencia «ideas como la "interdependencia positiva" o la "responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo"» (Trujillo 2002: 14).

Un ejemplo sería trabajar una *webquest*[2] en la que se le otorga un rol distinto a cada grupo de alumnos y en los que los objetivos establecidos solo pueden ser alcanzados si cada miembro aporta lo que se le ha encargado. Una *webquest* suele constar de las siguientes partes: una breve *introducción* al tema, la presentación de la *tarea,* se indica el *proceso* a seguir con los distintos pasos para lograr los objetivos marcados, se explicitan los *recursos* con enlaces a páginas web de interés para que cada alumno investigue por su parte desde el rol que le ha sido asignado, la *evaluación* que incluye las rúbricas con los criterios de evaluación que se seguirán y, finalmente, la *conclusión*.

2.7. La inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal se fundamenta en el don de conocerse a sí mismo y en la capacidad de poder actuar sobre nuestras propias emociones. Se localiza en los lóbulos frontales y es una inteligencia de la que carecen los autistas. Recordar nuestra propia apariencia cuando teníamos siete años, controlar la ira, expresar nuestros sentimientos sin herir a otras personas o estudiar apoyándonos en nuestros propios estilos de aprendizaje son momentos en los que se utiliza esta inteligencia. Son actividades que incitan a la reflexión, visualización, a la metacognición o al auto-descubrimiento y al conocimiento personal. Así, por ejemplo, se le puede pedir al alumnado que construya su *línea de la vida,* es decir que apunte fechas significativas en su vida *y* hechos acontecidos (1982 nací, 1999 viajé a Alemania, 2004 terminé mis estudios, etc.). Con esta actividad no solo repasará el pretérito indefinido, sino que a la vez reflexionará sobre cuáles han sido los momentos en su vida que le han hecho llegar a ser quien es actualmente.

2.8. La inteligencia naturalista

La inteligencia naturalista es una de las dos inteligencias que más recientemente ha identificado Gardner (1999). Consiste en la capacidad de reconocer, disfrutar

[2] Ejemplos de *webquests*
http://www.webquestcat.org/~webquest/contescas/INDEX2.HTM
http://www.wolfgangsteveker.de/webquests/madrid/index.html

con *y* tratar a las distintas especies naturales *y* animales. Es la habilidad para distinguir entre las distintas especies de flora y fauna; incluye la sensibilidad ecológica, la habilidad para disfrutar del mundo natural.

Aportar ideas sobre cómo contaminar menos es una tarea que se puede llevar a cabo en el aula y que activa esta inteligencia. Otras son excursiones, observaciones de campo, exploraciones, en definitiva, actividades al aire libre. Los afamados Cousteau y Rodríguez de la Fuente son personas cuyos documentales son una muestra de su don de entender el mundo natural.

3. **Conclusión**

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de lenguas se basa en el entendimiento que el aprendizaje de una segunda lengua solo puede activarse si el alumno comprende el mensaje del docente. Jensen (1998) analiza la «biología del significado» y observa dos aspectos dignos de mención. Por un lado, dice que la comprensión de un concepto se produce en diferentes áreas del cerebro. Esto implica la existencia de distintos tipos de significados que se activan según la relevancia, la conexión emocional y el contexto del mensaje.

En segundo lugar, Jensen explora también la diferencia entre el significado «superficial» y lo significativo. Así, por ejemplo, comprender el enunciado «Colón descubrió América en 1492» es fácil, pero para hacerlo significativo y relevante será necesario guiar al alumnado y hacer que «descubra» la descripción de la tierra salvaje, imaginar los miedos que Colón y sus marineros sintieron entre las olas del mar, representar la conversación que Colón mantuvo con la reina Isabel la Católica, dibujar un mapa con la ruta seguida, contar lo que sintió Colón cuando pisó la nueva tierra, hacer un recuento de los kilos de alimentos y número de barriles que necesitaron llevarse, modelar a escala las naves o buscar información sobre la ambientación sonora de la época. Cada una de estas actividades activa una o varias de las distintas inteligencias antes mencionadas. El mensaje se hace significativo a partir de la participación activa del alumno que intenta comprender y reconstruir lo ocurrido. En el aula de español es posible trabajar con unidades temáticas donde no se aprende solo sobre la lengua sino que esta se convierte en vehículo verdadero para encontrar la información y luego comunicarla.

Scherer (1984) evalúa una tarea como atractiva si contempla los siguientes parámetros: novedad, complacencia, relevancia de acuerdo con las necesidades y objetivos de las personas, la capacidad de la persona de manejar el hecho, y la compatibilidad del hecho con normas socio-culturales o con el autoconcepto del individuo.

El objetivo central de la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples al aula de ELE es el de ofrecer formas alternativas en la enseñanza de español que ayuden a los alumnos en nuestras aulas a conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones. Todas las contribuciones constituyen

alternativas para la enseñanza de lenguas. Todas ellas se basan en una reflexión profunda y en una búsqueda sistemática de posibles soluciones a problemas tales como el aburrimiento y desmotivación de los cuales adolecen muchas aulas. En ningún momento pretenden minimizar el papel de la gramática en el aula de español que precisamente en el aula de lengua extranjera y con alumnos mayores puede ayudar en ciertos momentos. Si reconocemos, aunque de manera implícita, que la enseñanza «sobre» la lengua no es en la gran mayoría de los casos la forma más eficaz de conseguir que nuestros alumnos quieran pertenecer al aula de español.

Bibliografía

— Armstrong, T. (1999): *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. Nueva York: Penguin Putnam Inc.
— Arnold, J., y M.C. Fonseca (2004): «Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective.» *IJES, International Journal of English Studies* vol. 4 (1), pp. 119-136.
— Chastain, K. (1988): *Developing Second-Language Skills. Theory and Practice*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
— Christison, A. (1988): «Student-Generated Inventory for Secondary Level and Young Adult Learners» en Reid 1998.
— Díaz Pinto, E. (2006): *Estudio sobre las inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición para comunicarse en el aula de inglés*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
— Ehrman, M. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties: Looking beneath the Surface*. Thousand Oaks, California: Sage
— Fonseca Mora, M.C. (ed.) (2002): *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar Inglés*. Sevilla: Mergablum.
— Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: the Theory of Multiple* Intelligences. Nueva York: Basic Books.
— (1993): *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. 10th Anniversary Edition. Nueva York: Basic Books.
— (1999): *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
— Jensen, E. (1998): *Teaching with the Brain in Mind*. Virginia: ASCD.
— Levelt, W. J. M. (1993): *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, Mass: MIT Press.
— Nattinger, J., y J. Decarrico (1993): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
— Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
— Prahbu, N.S. (1990): «There is no best method-Why?» *TESOL Quarterly,* 24,2: 161-176.
— Reid, J. (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
— Reid, J. (1998): *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents.

— Scherer, K. R. (1984). «Emotion as a multi-component process: A model and some cross-cultural data» en P. Schaver (Ed.) *Review of personality and social psychology: Vol. 5, Emotions, relationships and health* (pp. 37-63). Beverly Hills, CA: Sage.
— Skehan, P. (1989): *Individual Differences in Second-Language Learning*. Londres: Edward Arnold.
— Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: O.U.P.
— Slowiaczek, M. L. (1981): *Prosodic Units as Language Processing Units*. Tesis doctoral, Universidad de Massachussets: Amherst.
— Taylor, H. M. (1981): "Learning to listen to English". *TESOL Quarterly,* 15: 41-50.