

La palabra afectiva en la revalorización de la autoimagen del estudiante de lenguas

MAR VILAR GARCÍA
Universidad de Murcia

Resumen

Nadie cuestiona hoy en día el importante papel que juegan los sentimientos de los discentes en sus comportamientos de aprendizaje. En el presente estudio veremos cómo una conducta verbal afectiva, por parte del profesor, puede ayudar a establecer nuevas pautas de pensamiento en el alumno. Esto favorecerá no sólo la revalorización de su autoimagen, sino también estados emocionales más adecuados para el desarrollo de su potencial como persona y aprendiz de lenguas. Para ello, nos inspiraremos en la técnica del modelado de la programación neuro-lingüística y en nuestra personal experiencia en el aula. Por un lado, identificaremos algunas de las creencias negativas que limitan el desarrollo personal y el consecuente rendimiento académico de nuestros alumnos. Y, por otro, propondremos –como posible solución– un estilo verbal basado en algunos principios extraídos de las experiencias de varios especialistas en crecimiento personal. Finalmente, para ilustrar lo arriba expuesto, ofreceremos algunos ejemplos de mensajes orientados a reprogramar en el alumno sus estrategias mentales y modificar así tales creencias respecto a su entorno, conducta, capacidad e identidad.

Palabras clave

Creencias limitadoras, programación neuro-lingüística, conducta verbal afectiva, pautas de pensamiento, autoimagen, potencial.

Abstract

The present paper touches upon the fact of how a teacher's affective verbal behaviour may help students install new thought patterns in their self-image revalorization. Something that, by extension, will favour more suitable emotional states in them in order to achieve a true potential increase as human beings and second language learners. For this reason, we will give special attention to the Neuro-Linguistic Programming modelling technique and our classroom experience. In this way, we will identify some limiting belief systems that block our students' growth and performance. And, on the other hand, we will propose, as a possible solution, a new affective verbal style based on several principles extracted from some specialists' experiences on personal growth. Finally, this essay will aim at providing the readers with some examples of messages directed towards such students' negative belief system modification. A system which is related to their environment, behaviour, capability and identity.

Key words

Limiting belief systems, Neuro-Linguistic Programming, affective verbal behaviour, thought patterns, self-image, potential.

I. Introducción

Existe una pregunta que a menudo nos hacemos muchos docentes: ¿Por qué se bloquean nuestros alumnos en determinadas experiencias de aprendizaje?, ¿a qué tienen tanto miedo? y ¿cómo podemos ayudarles? Estudios del campo de la psicología y la educación han conseguido llegar a la raíz de este problema. Estos demuestran la estrecha conexión que existe entre un entorno afectivo y el desarrollo favorable de la autoestima (Coopersmith, 1967:4-5) y entre "... una autoimagen deficiente, un profundo miedo al fracaso" y un sentimiento de incapacidad a la hora de alcanzar el potencial (De Andrés, 2000:105).

Por otro lado, existe una mayor certeza sobre los efectos positivos que puede aportar la afectividad a la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Prueba de ello es el considerable número de investigadores (Moskowitz, 1978, 2000; Arnold, 2000; De Prada, 1991, 2000; Oxford, 1990, 2001, etc.) que vienen estudiando la influencia que ejercen los sentimientos o estados emocionales de los alumnos de idiomas en sus comportamientos de aprendizaje.

Para Jane Arnold (2000:20), en efecto, no cabe duda de que la atención a los aspectos afectivos puede lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de idiomas. Refiere que, cuando tratamos la dimensión afectiva de los discentes, nos debemos preocupar tanto de la forma de solucionar problemas de autoestima o inseguridad originados por sus respectivas emociones negativas como de suscitarles emociones y actitudes positivas. Esto desbloquea las fuentes del potencial que llevan dentro en ocasiones desconocidas incluso para ellos (Krashen, 1985).

La misma autora subraya que "... en presencia de emociones (...) [tales] como la ansiedad, el temor, la tensión, la ira o la depresión, puede peligrar nuestro potencial óptimo de aprendizaje." Según ella, de nada sirven técnicas innovadoras o materiales atractivos si fallamos en la afectividad. De ahí que los profesores de idiomas se estén percatando de lo importante que es detectar y atajar a tiempo estos factores emocionales negativos.

Sintonizando con esa y otras opiniones similares, es de subrayar que, en gran medida, nuestro trabajo es deudor de algunas aportaciones referidas a la programación neuro-lingüística. Pero, a su vez, se debe a nuestra personal experiencia en el aula. Con ello consideramos necesario apostar por un nuevo estilo docente de comunicación o conducta

verbal, que esté basado en la empatía, el respeto y sobre todo el afecto. Estilo que, en suma, repercute favorablemente en los valores y creencias que tiene el alumno de sí mismo y su entorno; y pueda, de esta forma, manifestarse en ellos y en nosotros todo lo mejor.

Por tanto, el presente artículo se centrará en el efecto *terapéutico* que ejerce la conducta afectiva del profesor con sus palabras sobre los sentimientos y actitudes de los discentes. Identificaremos, por un lado, algunas creencias negativas que dañan la autoimagen de los mismos, limitando su potencial de aprendizaje. Y, por otro, plantearemos posibles vías de solución a la hora de influir mediante mensajes positivos en el desarrollo personal y en el consiguiente rendimiento académico de nuestros estudiantes.

II. La falsa autoimagen y su problemática

A modo de premisa partiremos de un problema inicial. Los alumnos suelen sentir, en mayor o menor grado, ansiedad, temor o aprensión ante lo que entienden ser su propia incompetencia. Pero, ¿qué es la ansiedad? A juicio de los más autorizados especialistas (Arnold, 2000:26; Oxford, 2000:78; Rubio, 2004:19), la ansiedad puede definirse como un estado emocional negativo que inhibe, reduce o perturba nuestro rendimiento y que puede llevarnos a verdaderos estados de bloqueo e inseguridad.

Ahora bien, a la hora de plantear un enfoque afectivo del aprendizaje como posible solución, hay que aclarar que la afectividad no resuelve en su totalidad la baja autoestima o desvaloración del discente. Y, por ello, tampoco su falta de confianza o seguridad frente a nuevos retos en el aula de lenguas, aunque siempre ayuda (sobre todo en relación con determinadas experiencias, tales como hablar en público). Algo que ocurre, por ejemplo, en la disciplina de Técnicas de Expresión Oral en Inglés [abreviamos T.E.O.I.]; optativa en 2º curso de Filología Inglesa del vigente Plan de Estudios de la Universidad de Murcia-, que figura entre las que vengo impartiendo desde hace varios años.

Según las últimas investigaciones disponibles, el típico perfil de alumno con una fuerte ansiedad es aquél que tiene baja autoestima y que se inhibe y bloquea con frecuencia. A nadie se oculta que un estudiante, cuando está ansioso, tenso, estresado o con miedo, no es consciente de su propio potencial. Al respecto, algunos estudios subrayan el fuerte

vínculo que existe entre las creencias o valoraciones que hacen de ellos mismos y la ansiedad que experimentan ante el aprendizaje (Oxford, 2000:83).

En nuestro caso concreto, entre las preguntas abiertas del cuestionario que se pasa a los alumnos de T.E.O.I. a principio de curso, aparece siempre la siguiente: “¿qué concepto tienes de ti mismo/a?”. Respuestas o afirmaciones como “...a veces tiendo a pensar de manera negativa sobre mí” nos llevan siempre a indagar hasta qué punto estas creencias se basan en ideas con fundamentos propios y hasta qué punto en ideas, expectativas, normas o valores ajenos. Y es que el ser humano siente un miedo terrible a la idea de ser incompleto, inaceptable o indigno de afecto, o lo que es peor, a la propia posibilidad de alcanzar el éxito.

A continuación, basándonos en tales respuestas, identificaremos algunas de las creencias o valoraciones que bloquean el potencial de nuestros discentes:

a) Para sentirme valioso/a necesito saber que los demás aprueban lo que digo o hago, que me aceptan y/o me quieren.

Esta creencia es compartida por muchos alumnos con miedo al rechazo o a la desaprobación de los demás. Por tanto, suelen preocuparse en exceso por el juicio que otras personas hacen de ellos.

b) Para sentirme valioso/a necesito no equivocarme cuando hablo o actúo.

Esta valoración representa a aquellos estudiantes con miedo al fracaso, a cometer errores y obtener malos resultados en todo lo que hagan. En una palabra, con miedo a no ser eficaces. Aquí la ansiedad puede tomar muy diversas formas de bloqueo tales como una aparente actitud irresponsable a la hora de posponer una determinada acción.

c) Para sentirme valioso/a necesito saber que no soy diferente a los demás.

Esta creencia es muy frecuente entre aquellos alumnos que se comparan constantemente con otros, (Arnold, 2000:81-82) y que tienden a hacer lo mismo con los demás. Es decir, juzgando siempre según su propio sistema de valores.

En suma, muchas veces observamos en el aula (y la de T.E.O.I. no es

una excepción) cómo el alumno tiende a basar su concepto de autoimagen en juicios o etiquetas de reconocimiento *externos* (compañeros de clase y, por supuesto, el profesor). Ello explica comentarios tan usuales como estos: “para mí es muy importante que mientras estoy haciendo la exposición, la profesora ponga cara de aprobación, porque me da mucha confianza”.

Ahora bien, luchar contra el miedo no trae en sí mismo la solución. No hay que olvidar, como señala De Andrés (2000:105), que los sujetos que más infravaloran su imagen les resulta mucho más difícil descubrir y sacar partido a su potencial. Por tanto, la solución consistirá en centrarnos en acciones o conductas positivas que, en la medida de lo posible, minimicen éste u otros estados afectivos negativos y modifiquen, por tanto, las creencias limitadoras de nuestros alumnos. Nos referiremos a estas conductas en el siguiente apartado.

III. Posibles soluciones: las palabras afectivas y su incidencia en el aula

El principio de que los sentimientos positivos que los alumnos tienen respecto de sí mismos influyen poderosamente en su aprendizaje, ha constituido siempre el pilar fundamental dentro del enfoque humanístico para la enseñanza de lenguas. Investigadores tan conocidos como Moskowitz (1978) coinciden en los enormes beneficios que se siguen del desarrollo personal y la autovaloración del discente, así como de la mayor o menor aceptación de los demás.

De este modo, si los cimientos que nos sostienen en la vida son nuestros principios, valores y creencias, ¿qué podemos hacer para reforzarlos en un alumno abrumado por un sentimiento de incompetencia?, ¿cómo convencerlo de que han sido las circunstancias externas las que lo han llevado a no creer en su valía?, ¿cómo pueden pasar nuestros estudiantes de unas creencias limitadoras (“yo no valgo”, “no puedo hacerlo” o “no lo merezco”) a la certeza de quiénes son realmente y de todo lo que son capaces de hacer?

En este sentido, compartimos la opinión de algunos autores (De Andrés, 2000:112; Underhill, 2000: 151) que resaltan el importante papel que juegan las palabras afectivas en los estados emocionales de nuestros discentes. Tales afirmaciones y nuestra práctica docente nos han llevado

a considerar los posibles beneficios aportados por una conducta verbal positiva en el aula. Y por tratarse además de una herramienta poderosa en la reprogramación de aquellas creencias negativas (o lo que Rubio -2004:35- llama “pensamientos automáticos”) que limitan el desarrollo personal y el consecuente rendimiento académico de los estudiantes.

Precisamente desde 1976 la Programación Neurolingüística [abreviamos PNL] viene contribuyendo con valiosas aportaciones (Robert Dilts, 1997; O’Connor, 2003) relativas a los procesos lógicos que tienen lugar en el cerebro humano y a la influencia que aquellos ejercen en nuestras conductas y estrategias mentales. Por consiguiente, la PNL analiza en un contexto concreto (*entorno*) qué acciones o pautas de excelencia (*conductas*) siguen las personas que alcanzan el éxito en una determinada tarea, cómo lo consiguen (*habilidades o capacidades*), por qué la llevan a cabo (*creencias y valores*) y cómo afecta esto a su propia *identidad* (lo que Earl Stevick -1980- daría en llamar el “Yo” con mayúsculas).

Por ello, y a propósito de establecer nuevas pautas de pensamiento y conducta que ayuden a nuestros alumnos a extraer lo mejor de ellos mismos, nos inspiraremos en la técnica del modelado de la PNL (véase Puchta, 2000:267) y por tanto, basaremos nuestra retroalimentación en una serie de principios extraídos de las creencias positivas que han ayudado a algunas personas a descubrir y explotar al máximo su potencial. Se trata de un grupo de especialistas que han alcanzado un gran éxito como autores de libros sobre crecimiento personal (Álava, 2003; Cohen, 2003; Dyer, 2001; Grad, 2003; Hambly, 2002 y Thoele, 2000). No es casualidad que varios de estos testimonios se hayan inspirado a su vez en las “creencias capacitadoras” defendidas por la PNL (O’Connor & Seymour, 2003:144). A continuación destacamos dos de los principios más representativos:

1. *No existen fracasos, sólo resultados.* De este modo, cada error constituye una nueva ocasión de aprendizaje. Por ello, en realidad, lo verdaderamente importante es el esfuerzo. Es decir: el éxito interno, no el externo.
2. *No existen límites,* dentro de cada persona hay un *potencial ilimitado.* Y por tanto, no somos lo que hacemos, simplemente *somos.*

Asimismo, a la hora de exponer mis puntos de vista sobre esta

cuestión, fundamentados en mi personal experiencia en el aula de T.E.O.I., hay que decir que aplicar estos principios supone una tarea lenta y difícil pero muy gratificante. Por aquello de que no se trata de construir sino de sembrar. En realidad, hacernos ya algunas de las siguientes preguntas es tener buena parte del camino recorrido. Por ejemplo: ¿Cómo influir positivamente en los esquemas mentales de aquellos alumnos con miedo a hablar en público?, ¿cómo ayudarles a construir pautas de pensamiento más positivos que les proporcionen un mayor éxito como aprendices y como personas? En este sentido, la comunicación verbal profesor-alumno, consistentes en mensajes de ánimo, consejo y felicitación, puede influir en gran medida a activar los recursos internos del mismo.

Ahora bien, nuestra experiencia nos dice que tales mensajes positivos reducen indiscutiblemente los sentimientos de ansiedad al provocar en el alumno pensamientos y emociones tales como una mayor confianza y autoestima para hablar en público. Sin embargo, nos quedaríamos en la superficie y no lograríamos fortalecer realmente en ellos la autoestima, si tratáramos simplemente de provocar con palabras de afecto y respeto sentimientos transitorios de felicidad, confianza o bienestar. Según Reasoner (1992:24. Cfr. De Andrés, 2000:116) es necesario ir creando nuevas pautas de pensamientos y trabajando áreas como la integridad, el logro y la responsabilidad.

Por lo tanto, a la hora de desbloquear el potencial, debemos hacer a los alumnos conscientes de todo lo bueno que llevan dentro. Por ello el profesor sólo guía y ellos descubren. No se trata, pues, de cambiarles la personalidad, de inculcarles un ideal o de que se conviertan en algo que no son. Sólo se precisa cambiar de enfoque (*creencia*) para poder cambiar de proceder (*conducta*).

Nuestra misión, en consecuencia, es ayudarles a tomar conciencia de su responsabilidad como seres adultos y a aprender a detectar en ellos mismos aquellos estados emocionales negativos (miedo, preocupación, culpabilidad, etc.) que suelen tener antes o durante una exposición delante de la clase. Todo se debe, sin duda, a una manera de pensar errónea. O lo que es lo mismo, a la falsa creencia que tienen acerca de su propia identidad. De este modo, nuestra labor consiste en concienciarles de que deben empezar a trabajar a partir de lo que ya *son*.

Además es importante que entiendan que no tienen necesidad de aspirar a ser diferentes pues en potencia ya son lo que desean ser. Y por paradójico que esto parezca, esto conlleva correr ciertos riesgos, afrontar algunos sentimientos de inseguridad (que no desconfianza), y poner toda la voluntad posible en cambiar, para dejar de creer que son lo que no son.

En este sentido, la palabra afectiva se utiliza, por tanto, para cambiar las creencias limitadoras que tiene el alumno sobre su *entorno*, *conducta*, *capacidad* y *autoimagen* como persona y discente. De este modo, se espera que aquél deje de temer a su propia incompetencia y asuma la responsabilidad y el control de sus pensamientos, sentimientos, palabras y acciones. A continuación pasamos a ilustrar este estilo de conducta verbal con algunos ejemplos, extraídos en gran parte de mis anotaciones en un diario del Curso 2004-2005 al término de cada clase de T.E.O.I.:

A) Mensajes orientados al entorno que fomenten el sentido de grupo y el respeto por la individualidad para evitar la competitividad:

MENSAJES:

“Estáis progresando mucho. Formáis un gran equipo. Estoy muy orgullosa de vosotros”.

“Centraos sólo en los aspectos positivos del compañero que está exponiendo”.

“Trabaja duro y no te compares con los demás. Compárate sólo contigo mismo”.

“La clave de no ponerte nervioso es olvidarte de ti mismo y dar lo mejor que tienes a la audiencia”.

Con estos mensajes tratamos de concienciar a los alumnos de que todos tienen algo único y valioso que aportar al conjunto. Y de lo absurda que es, por tanto, la idea de compararse entre ellos. Por ejemplo, esto es lo que afirman dos estudiantes de T.E.O.I en un cuestionario de actitud y autoconocimiento pasado al final del 1er cuatrimestre del Curso académico 2004-2005: “... Lo que más me ha gustado del curso ha sido la *confianza* que ha habido entre los alumnos y el que nos hemos apoyado más unos a otros”. “Pues lo que más me ha gustado es que ha sido una clase muy práctica en la que todos participábamos y

(también) la alegría que solía desprenderse en cada clase. Se ha construido un gran grupo de *AMIG@S*, no de compañeros”.¹

B) Mensajes orientados a favorecer en las conductas de los discentes expectativas de éxito y deseos de autosuperación.

MENSAJES:

“Tu aportación es muy valiosa, simplemente sigue reforzando esto”.

“Ánimo. No te preocupes, si te equivocas, sigue hablando”.

“Estoy muy satisfecha con tus progresos en la pronunciación”.

“Si te gusta ese tema, arriésgate y haz que también le guste al resto de la gente”.

Esta retroalimentación verbal va dirigida a reforzar los aspectos positivos de las acciones de los alumnos. Les hace ver que el esfuerzo y el trabajo en sí mismos es lo más importante. Y que además ellos son los únicos responsables de sus acciones. Véase el siguiente comentario de otro alumno de T.E.O.I. extraído del mismo cuestionario anterior: “Lo que más me ha gustado del curso es que es una asignatura que *‘da el poder’* al alumno. Nosotros decidimos qué *hacer* (el tema de cada exposición, por ejemplo) y, por tanto, es muy flexible”.

C) Mensajes orientados a las capacidades que elimine la palabra ‘imposible’ de la conciencia de los alumnos.

MENSAJES:

“Confío en ti. Sé que puedes hacerlo”.

“Con constancia de aquí a unas semanas lo harás mucho mejor”.

“Sé que puedes conectar muy bien con la audiencia. No te obsesiones con tu timidez”.

Estas palabras de apoyo y orientación van dirigidas a transmitir sentimientos de confianza y seguridad en el alumno a la hora de emprender

¹ Nuestra intención es ofrecer brevemente algunos comentarios de nuestros estudiantes de T.E.O.I. que ilustren la importancia que tiene para ellos la aplicación sistemática de una retroalimentación afectiva en el aula. No se trata, por tanto, de presentar en este artículo un análisis detallado de los resultados obtenidos en cada uno de los cuestionarios pasados a los mismos durante el 1er cuatrimestre del curso 2004-2005, cuyo estudio exhaustivo constituirá el tema de otro trabajo.

una acción. Precisamente otra estudiante de T.E.O.I nos contesta lo siguiente en un cuestionario de autoconocimiento y autoconcepto pasado a mitad del 1er cuatrimestre del Curso académico 2004-2005: "...Me siento más segura y con más confianza en mí misma. Estoy aprendiendo que *puedo* hacer más de lo que yo pensaba y esto ya no sólo me vale para esta asignatura, sino también para la vida en general".

D) Mensajes orientados a la autoimagen del alumno para que éste vaya conociéndose a sí mismo y sea cada vez más consciente de su potencial.

MENSAJES:

"Tu confianza debe venir de dentro no de fuera".

"Puedes mejorar, y mucho, pero nunca dejar de ser tú mismo".

"Ve sólo lo mejor que hay en ti".

"Tu actitud es muy importante. Se positivo cuando te prepares la exposición".

Estos mensajes sugieren al discente que casi todas sus creencias son etiquetas que nos limitan de alguna manera. Las cuales ha ido haciendo suyas debido en gran parte a las experiencias y los testimonios de otras personas. Finalmente, ofrecemos dos comentarios más, extraídos respectivamente de un cuestionario pasado a mitad y final del citado curso de T.E.O.I: "Me siento más seguro de mí mismo y con muchísimas ganas de hacerlo mejor, de superarme a mi mismo". "Las palabras de apoyo y ánimo por parte de la profesora –*siempre mirad el lado positivo*–, me han inducido a ver cosas en mí que por mí misma nunca hubiese podido".

En suma, es cierto que desde el punto de vista del aprendizaje afectivo "...ser es tan importante como *hacer* [...] dado que un buen profesor de idiomas *sabe y hace* pero esencialmente es" (Arnold, 2000:22). Sin embargo, en este sentido, también ha surgido una nueva forma de considerarse a los discentes en la medida en que estos pasan de creer a *saber* que ellos no son lo que *pueden o hacen*, sino simplemente *son*. Nuestras palabras tienen poder para hacer que esto se cumpla.

IV. Reflexiones finales

Quisiera concluir atrayendo la atención del lector sobre el hecho de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje es una experiencia emocional. Por lo que todo aprendizaje va acompañado de una emoción concreta.

Hemos visto cómo conductas verbales positivas pueden favorecer en el alumno estados emocionales adecuados que contribuyan a desbloquear las fuentes internas de su potencial y finalmente hagan que dicho aprendizaje sea posible. De este modo, sentimientos de confianza, seguridad y revalorización de la propia identidad tendrán una repercusión crucial en el éxito o fracaso de la utilización de tales recursos internos.

Hay que añadir que esta acción docente no es de efecto instantáneo, pero a medio plazo puede influir positivamente, y de hecho influye, en el desarrollo personal y en el consecuente rendimiento académico del discente. Por tanto, la afectividad verbal en el aula no es sinónimo de sensiblería o falta de exigencia por parte del profesor, sino que posibilita que el alumno supere sus limitaciones mentales y pueda aproximarse así al ideal de todo lo que puede llegar a ser como persona, estudiante universitario y aprendiz de lenguas.

Referencias bibliográficas

- Arnold, J. (Ed.) (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: CUP.
- Arnold, J. y Brown, H.D. (2000). Introducción. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 45-47). Cambridge: CUP.
- Coopersmith, S. (1967). *Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman & Co.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp.105-120). Cambridge: CUP.
- De Prada, E. (1991). Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 7, 137-148.
- (2000). Factores afectivos que inciden en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En *La diversidad en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras en educación secundaria*. ANAYA.
- Dilts, R. (1997). *Como cambiar creencias con la PNL*. Málaga: Sirio.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Language Classroom: A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers.
- (2000). La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 197-212). Cambridge: CUP.

- O'Connor, J. y Seymour, J. (2003). *PNL para formadores*. Barcelona: Urano.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every Teacher should know*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 77-86). Cambridge: CUP.
- (2001). *Language Learning Strategies*. En R. Carter y D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of other Languages* (pp. 166-172). Cambridge: CUP.
- Puchta, H. (2000). Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 263-275). Cambridge: CUP.
- Reasoner, R. (1992). You can bring hope to failing students. *School Administrator*, abril 92, 24.
- Rubio, F.D. (2004). *Manual práctico de prevención y reducción de ansiedad en los exámenes y pruebas orales*. Málaga: Aljibe.
- Stevick, E.W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Underhill, A. (2000). La facilitación en la enseñanza de idiomas. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 143-158). Cambridge: CUP.
- Libros de crecimiento personal recomendados
- Álava, M^aJ. (2003). *La inutilidad del sufrimiento*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Cohen, A. (2003). *El dragón ya no vive aquí*. Málaga: Sirio.
- Dyer, Wayne W. (2001). *La fuerza de creer*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- Grad, M. (2003). *Carisma. Cómo lograr esa "magia especial"*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Hambly, K. (2002). *Mejora tu autoconfianza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Thoele, S.P. (2000). *Ser tú misma*. Barcelona: Ediciones Obelisco.