LA RETROALIMENTACIÓN ORAL AFECTIVA EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Adrián Carreras Rabasco[1]
Universidad de Jordania

Alberto Rodríguez Lifante[2]
Universidad de Alicante



RESUMEN

En este artículo nos proponemos abordar el valor que el discurso del profesorado posee en el aula de idiomas en relación con el alumnado y su motivación, así como analizar el papel de la retroalimentación oral en el aula y su importancia en el aprendizaje de lenguas. Para ello, exploramos las posibilidades que nos ofrece este tipo de feedback para fomentar el desarrollo de la expresión oral y lograr convertir el aula de ELE en un espacio más productivo. Asimismo, indagamos en diferentes tipos de corrección de la producción oral para fomentar la participación del alumnado tanto en el día a día del aula como en los exámenes orales. A su vez, mediante una serie de actividades pretendemos generar un debate entre el profesorado sobre las diversas estrategias que puede desarrollar para lograr una retroalimentación oral más afectiva y efectiva, todas ellas en el marco de propuestas recientes como la neurociencia y la psicología positiva. Como parte final, planteamos una reflexión sobre la utilidad de todos estos recursos en el discurso del docente para reformular no solo lo que decimos, sino sobre todo el modo en que lo hacemos.

PALABRAS CLAVE

Retroalimentación oral, afectividad, motivación, Español como Lengua Extranjera (ELE), análisis del discurso.

ABSTRACT

This paper focuses on the role of the teacher discourse in the language classroom in connection with students and their motivation, as well as analyzes the role of oral feedback in the classroom and its importance in language learning. For this purpose, we explore the possibilities of this feedback to encourage the development of oral expression and to become the classroom of Spanish as a Foreign Language into a more productive space. We will also investigate different types of correction of oral production to encourage the participation of students in both day-to-day classroom and oral exams. At the same time, through several activities, we intend to generate a reflective debate among the teachers about the different strategies that can be developed to achieve a more affective and effective oral feedback, within the framework of recent proposals such as neuroscience and positive psychology. Lastly, we propose a reflection on the usefulness of all these resources in the teacher's discourse to reformulate not only what we say but the way we do it.

KEY WORDS

Oral feedback, affectivity, motivation, Spanish as a Foreign Language, discourse analysis

[1] a.carreras@ju.edu.com
[2] alberto.rodriguez@ua.es

1. Introducción

El discurso del docente en el aula de idiomas ha sido un aspecto ampliamente estudiado (Long, 1983; Long y Sato, 1983; Cazden, 1998; Sinclair y Coulthard, 1992, González, 2001; Díaz, 2010, Sánchez, 2014). En este sentido, la retroalimentación tanto escrita como oral ha sido abordada en relación con su efectividad en el aula de idiomas (Lasagabaster y Sierra, 2005; Russell y Spada 2006; Mackey y Goo 2007; Lyster y Saito, 2010; Shaofeng 2010; Li, 2010), si bien existe aún diversidad de opiniones en los trabajos académicos sobre el tratamiento del error. Asimismo, son ya algunos los trabajos que han tratado los efectos de la retroalimentación en algunos aspectos de la dimensión afectiva del alumnado (Martínez 2008; Ellis 2009; Ellis, 2010; Storch 2010; Ayedh y Khaled 2011; Martínez, 2013). Precisamente, al papel que posee en la motivación nos referiremos en estas líneas como uno de los puntos relevantes de la retroalimentación oral en el aprendizaje de idiomas y, en particular, en el aula de idiomas.

En este artículo, abordamos de manera sucinta y clara el tema de la retroalimentación oral. En primer lugar, describimos los diferentes tipos de retroalimentación en el aula de idiomas y su conexión con el papel que posee el profesorado. En segundo lugar, analizamos la importancia que esta retroalimentación posee en el aprendizaje efectivo de una lengua. En tercer lugar, proponemos algunas estrategias y recursos al profesorado en relación con la retroalimentación oral y su uso en el aula. A modo de colofón, y conectado con los puntos anteriores, introducimos algunas de las nuevas tendencias en el aprendizaje y enseñanza de lenguas como son la neurociencia y la psicología positiva.

Antes de avanzar en la presentación de los contenidos, conviene detenernos a reflexionar sobre el modo en que organizamos la interacción oral en nuestra aula. Para ello, podemos plantearnos las siguientes preguntas:

a) ¿Qué papel posee la interacción oral en las actividades que realizamos en el aula?
b) ¿Cómo gestionamos la participación oral en nuestra aula?
c) ¿Cuál es el papel de nuestros estudiantes?
d) ¿Cómo implicamos a nuestro alumnado en la práctica de la expresión oral?
e) ¿Les resultan interesantes los temas de conversación?

Tras responder a estas preguntas, analizamos las dinámicas de expresión oral en el aula.

2. Las dinámicas de expresión oral en el aula

En el aula de idiomas existen múltiples variantes de actividades con diferente grado de control por parte del estudiante sobre la forma lingüística que utiliza al hablar. Durante la instrucción, el docente es el encargado de ofrecer al alumnado diversas actividades enfocadas a que este desarrolle su capacidad comunicativa. Para ello, las secuencia didáctica ha de presentar un paquete de actividades de lengua donde la actuación del alumno requerida varía en función del grado de libertad creativa que se le exige. De este modo, en una fase inicial de la instrucción, el foco de atención iría dirigido a resolver cuestiones relacionadas con la forma lingüística mientras que en una fase avanzada de la secuencia se prestaría atención a la creación de significado hasta conquistar la posibilidad de una comunicación natural conectada con la experiencia real. Siguiendo a Clavel (2012: 7), la secuencia de instrucción quedaría como se ve representada a continuación:



Figura 1

2. 1. Tipología de actividades según el grado de control

Otra variable que debemos considerar como docentes al presentar este tipo de actividades es el control que se ejerce sobre el alumnado mientras realiza las actividades. Del mismo modo que arriba hemos seguido una secuencia en la que se le iba otorgando paulatinamente mayor libertad de creación al estudiante. De acuerdo con esta segunda variable, el docente habrá de ejercer mayor control sobre la actuación del aprendiente mediante actividades dirigidas y atenuar su presencia en un mediante un control variable a través de actividades semidirigidas, hasta permitir una libre interacción de los hablantes. La progresión de esta variable se puede observar en el siguiente gráfico tomado de Clavel (2012: 7):



Figura 2

2. 2. Algunas dinámicas de comunicación en el aula

Con la intención de mostrar algunas diferentes dinámicas de comunicación oral en el aula, hemos analizado aquellas que como docentes empleamos con mayor asiduidad en clase destacando cuáles son los diferentes papeles que desarrollamos los docentes a la hora de interactuar con el alumnado. En los gráficos que presentamos a continuación, tratamos de resumir aquellas dinámicas con la intención de crear una reflexión entre el profesorado sobre cuál se lleva a cabo con mayor efectividad en función del momento de la instrucción en que nos encontremos. Veamos a continuación en qué consiste cada una de ellas:

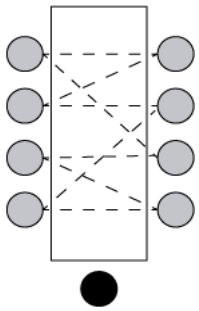


Figura 3

Dinámica 1: La clase se organiza en dos grupos y debate sobre un tema dado.

- El rol del estudiante: organizarse con su grupo para participar en el debate. Responder a las opiniones que profiere el grupo opuesto. La comunicación se realiza entre estudiantes.
- El rol del profesor: es el animador y moderador del debate. No participa con su opinión.

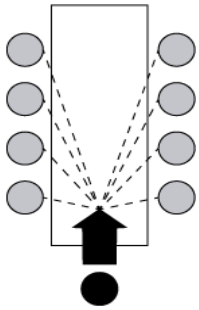


Figura 4

Dinámica 2: La clase forma en un único gran grupo.

- El rol del estudiante: Responder individualmente a las preguntas del profesor. La participación del estudiante es voluntaria. La comunicación se realiza entre profesor y alumnos.
- El rol del profesor: Pide la participación de los estudiantes a través de diferentes preguntas o temas.

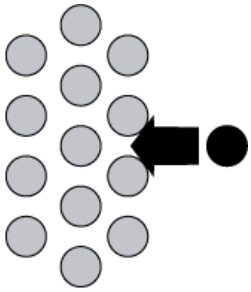


Figura 5

Dinámica 3: La clase forma un único gran grupo.

- El rol del estudiante: Responder individualmente a las preguntas del profesor. La participación del estudiante es obligatoria. La comunicación se realiza entre profesor y alumnos.
- El rol del profesor: Pide a cada estudiante que participe a través de diferentes preguntas o temas.

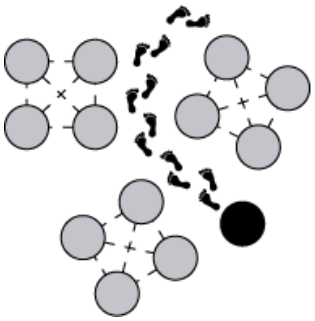


Figura 6

Dinámica 4: La clase se organiza en pequeños grupos.

- El rol del estudiante: organizarse con su grupo para participar en un debate o en la realización de una tarea. La participación del estudiante es obligatoria. La comunicación se realiza entre alumnos.
- El rol del profesor: Supervisa la participación activa de los estudiantes y les da su opinión.

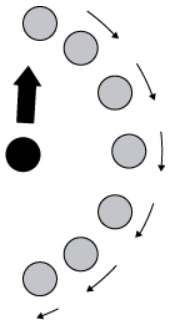


Figura 7

Dinámica 5: La clase forma un único gran grupo.

- El rol del estudiante: Responde individualmente a las preguntas del profesor y realiza la misma u otra pregunta a otro compañero. La participación del estudiante es obligatoria. La comunicación se realiza de profesor a alumno y entre alumnos.
- El rol del profesor: Realiza una pregunta a un alumno.

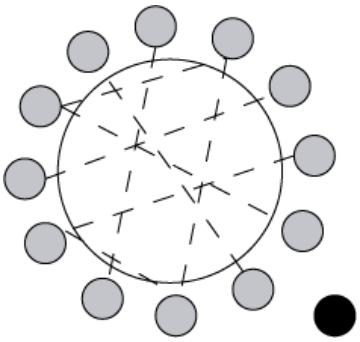


Figura 8

Dinámica 6: La clase se organiza en un único gran grupo.

- El rol del estudiante: Responder individualmente a las preguntas del moderador, que es un alumno. La participación del estudiante es obligatoria. La comunicación se realiza entre alumnos.
- El rol del profesor: Se mantiene al margen controlando en silencio las intervenciones y el flujo del debate.

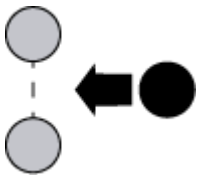


Figura 9

Dinámica 7: Diálogo en pareja.

- El rol del estudiante: Lleva a cabo un debate con un compañero. La participación del estudiante es obligatoria. La comunicación se realiza entre alumnos.
- El rol del profesor: Ofrece a los estudiantes una tarea (roleplay, tema de debate, etc.).



Figura 10

Dinámica 8: Diálogo individual.

- El rol del estudiante: Lleva a cabo un debate con el profesor. La participación del estudiante es obligatoria. La comunicación se realiza entre el profesor y el alumno.
- El rol del profesor: Ofrece al estudiante uno o varios temas y dirige la conversación.

Es necesario precisar que no hemos dispuesto las diferentes dinámicas descritas arriba de acuerdo con ninguna escala de valor. Tampoco se presentan de manera excluyente entre sí sino que nos limitamos a contemplar la posibilidad de complementarlas en el aula. El docente, en función de variables como el momento de la instrucción de la unidad didáctica en que se encuentre o el tipo de alumnado así como el número de alumnos de que dispone en el aula, es el encargado de elegir qué dinámica habrá de poner en marcha para lograr que sus alumnos obtengan un mejor provecho de la actividad.

3. La retroalimentación oral efectiva en el aula de ELE

Siguiendo a Ellis (2009), podemos distinguir dos tipos de retroalimentación: la negativa y la positiva. La retroalimentación *negativa* describe el modo en que se corrigen fallos en la comunicación o en el uso de la lengua. Investigadores y profesores discrepan sobre si se debe corregir los errores, qué errores corregir, cómo hacerlo y cuándo deben ser corregidos. Por otro lado, en la retroalimentación *positiva*, el profesor afirma que la respuesta del alumno es correcta. Aporta apoyo afectivo al alumno y alimenta la motivación para continuar aprendiendo.

Habida cuenta de todo esto, como profesores debemos plantearnos algunas cuestiones: ¿Cómo intervenimos en la expresión oral de nuestros estudiantes? ¿Qué valoramos más de la producción oral de nuestros estudiantes? ¿Cómo tratamos el error en clase? ¿Cómo *reparamos* el error? ¿Nuestros estudiantes prefieren hablar sin ser interrumpidos o aceptan que les llamemos la atención? ¿Cómo perciben la retroalimentación que realizamos de sus errores? ¿El mismo estudiante reacciona de diferente manera a un mismo tipo de retroalimentación en función dependiendo de la situación?

Ellis (2009) señala que lo que es mejor para un aprendiz en un contexto puede no ser necesariamente lo mejor para el mismo u otro aprendiz en otro contexto. De ahí que sea

necesario, como apuntan Ellis (2009) y Lyster y Saito (2010), que como profesores, nos adaptemos y ajustemos a una amplia variedad de técnicas de retroalimentación correctiva de acuerdo con las necesidades afectivas y cognitivas del discente. Por ello, el docente debe emplear un tipo de retroalimentación para cada caso, aunque este hecho suponga un mayor esfuerzo para el profesorado.

Abordar estas preguntas nos permite preparar el terreno para profundizar a continuación sobre los efectos afectivos que pueden tener en el aula de español.

4. La retroalimentación oral afectiva en el aula de ELE

En el empleo de la retroalimentación oral, conviene conocer cuáles son las creencias que poseemos como docente de español en relación con sus efectos en el alumnado. El canal empleado en la retroalimentación (oral o escrito) también es decisivo a la hora de tener en cuenta estos aspectos. En este sentido, la efectividad del canal no implica necesariamente la afectividad del mismo, por lo que las creencias del profesorado y su relación con las emociones que se generan en este proceso son clave para comprender mejor el grado y la calidad de dicha retroalimentación. Por ello, nos gustaría reflexionar en torno al tema a partir de los siguientes enunciados:

	V	F
La retroalimentación oral del profesorado influye en el aprendizaje del alumnado.		
El empleo de los elogios y recompensas externas (buenas notas) en el aula con el alumnado en general tiene un efecto positivo en su aprendizaje.		
Es importante equilibrar los elogios y los castigos a través de la retroalimentación oral entre el alumnado.		
El elogio en público y en privado posee los mismos efectos en el alumnado.		
En la retroalimentación oral es relevante tanto el tipo como la cantidad que se ofrece.		

Así pues, ¿qué reflexiones podemos obtener de las respuestas a las preguntas anteriores? Por ejemplo, hoy sabemos que la retroalimentación oral del profesorado influye en los

procesos psicológicos y cognitivos del alumnado. Por ello, el empleo de elogios y recompensas externas como parte de esa retroalimentación oral en el aula con el alumnado no siempre posee un efecto positivo, como cabría esperar. Un exceso de estos en un alumnado cuya motivación intrínseca predomina puede generar efectos negativos, lo que requiere equilibrarlos en función del tipo de alumnado y de sus necesidades, así como en el modo en que se emiten, es decir, delante de otras personas o de manera individualizada, debido a que "el elogio indiscriminado o el que se ofrece solo a los que tienen buen rendimiento según alguna 'norma general', pueden reducir los sentimientos de autocompetencia y de autoeficacia de otros alumnos de la clase" (Williams y Burden, 1999: 144). Asimismo, otro aspecto relevante es la cantidad. En ocasiones, posee un mayor efecto cuanto más justo y equilibrado es su uso. Esta decisión depende del profesorado y su habilidad para emplearlos.

Reflexionar sobre las creencias que el profesorado posee en torno a este tema resulta fundamental para conocer de qué modo los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en el aula. Ahora bien, como hemos comentado, el profesorado a veces tiende a pensar que la retroalimentación debe ir acompañada de elogios y recompensas cuando es positiva y de sanciones cuando es negativa. Sin embargo, qué conocemos sobre la información que ambos aportan a nuestro alumnado. Veamos a continuación algunos aspectos:

1) El comportamiento del alumnado puede verse influido por las expectativas sociales, entre las que se encuentran las de los padres y el profesorado. En la valoración (como elogio) de las actividades realizadas normalmente prevalece el resultado sobre el proceso sin que la actividad, en ocasiones, posea especial interés.
2) El elogio es importante como constructor del sentido de autocompetencia, autoeficacia y de autoimagen del alumnado.
3) Un uso desmesurado del elogio y de recompensas externas como refuerzo puede implicar por parte del alumnado, con una motivación intrínseca, una percepción de que la actividad del aprendizaje es externa y se halla fuera de su control.
4) La relevancia del análisis de motivaciones del alumnado para evitar el efecto contrario a la hora de emplear elogios. Por ejemplo, en determinadas ocasiones en un alumnado con baja motivación extrínseca las gratificaciones pueden convertirse en sobornos, lo que puede llegar a ser contraproducente en sus resultados de aprendizaje a corto plazo.

Llegados a este punto, cabe abordar la relación entre la retroalimentación oral y la afectividad. Para ello, conviene tener en cuenta no solo su efectividad, como veíamos en el apartado 2, sino también su carácter afectivo y emocional. En ocasiones, algunos de los comentarios que realizamos (¡*Muy bien*! , ¡*Fantástico*!, ¡*Genial*!) pueden aparentemente poseer una carga positiva intrínseca, pero dependerá de numerosos factores, entre los que se encuentra, por ejemplo, el modo en que el aprendiz recibe y procesa ese *feedback*. De ahí que esta reflexión requiera una introspección por parte del docente. Este puede empezar planteándose algunas de las siguientes preguntas: ¿Cómo responde emocionalmente mi alumnado a la retroalimentación oral? ¿Cuál es la distancia entre la intención y la recepción del feedback que empleo en mis clases con los estudiantes? ¿De qué modo influye la retroalimentación oral correctiva en las motivaciones y actitudes de mi alumnado hacia la L2?

La conexión entre el discurso que empleamos en nuestra retroalimentación oral en el aula y la dimensión afectiva del alumnado permite profundizar en los entresijos de las relaciones intra e interpersonales del aprendizaje de una lengua. Recientemente, se están desarrollando investigaciones en torno a la neurociencia y la psicología positiva y su aplicación a la enseñanza de lenguas. Ambas líneas de investigación resaltan los beneficios de atender a las emociones para mejorar los procesos cognitivos, ambos en el proceso de aprendizaje.

Algunas de estas referencias merecen ser recogidas a continuación para su consulta:

- Gabryś-Barker, D. y D. Galajda. (2016). *Positive Psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. Switzerland: Springer.
- Gkonou, Ch., Tatzl, D. y S. Mercer (eds.). (2016). *New directions in language learning psychology*. Switzerland: Springer.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Biblioteca Innovación Educativa. Madrid: SM.
- MacIntyre, P. Gregersen y Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Morgado Bernal, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar*. Barcelona: Ariel.
- Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

4. Reflexiones finales

El aula de idiomas en su conjunto constituye un sistema complejo de procesos, necesidades, intereses y diferencias. Todos ellos están en continua interacción y esta varía a lo largo del tiempo. El carácter dinámico está también presente en el modo en que el discurso se desarrolla en el aula de idioma y, en consonancia, la manera en la que la retroalimentación oral del profesor interviene en el aprendizaje de su alumnado. Por esta razón, tras haber reflexionado a lo largo de estas páginas acerca de la retroalimentación oral, es el turno de que cada docente lleve a cabo estrategias de introspección sobre los mecanismos que emplea.

Para ello, proponemos que cada enseñante escriba una lista de tres propósitos de mejora de la capacidad de intervención reparadora. De este modo, si somos conscientes de lo que hacemos, de cómo lo hacemos y por qué, también será posible ser más conscientes del modo de actuar.

Bibliografía

Ayedh, A. & Khaled, E. (2011). "EFL teachers' feedback to oral errors in EFL classroom: Teachers´ perspectives", *Arab World English Journal*, 2 (1), pp. 214-232.

Barbero Carcedo, V. (2012). "¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e Inconvenientes de las Técnicas de Corrección de Errores en la Expresión Oral". En: *XIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 17-40). Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_03Barbero.pdf?documentId=0901e72b80e0d185 [22/11/2016]

Cazden, C. B. (1998). El *discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Clavel Martínez, A. (2012). "Aprender de los errores: una ciencia ¿sin doctores?", *Mosaico 30*, Bélgica. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/belgica/dms/consejerias-exteriores/belgica/publicaciones/Mosaico/Mosaico-30/Mosaico%2030.pdf [22/11/2016]

Díaz, L. (2010). "Análisis del discurso del profesor en el aula de ELE". En: *Monográficos marcoELE*, 11, *Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera* (Las Navas del Marqués). Disponible en: http://marcoele.com/descargas/navas/17.diaz.pdf [22/11/2016]

Ellis, R. (2009). "Corrective feedback and teacher development", *L2 Journal*, vol. 1, Berkeley Language Center, University of California, pp. 3-18. Disponible en: http://escholarship.org/uc/item/2504d6w3 [22/11/2016]

Ellis, R. (2010). "Cognitive, social and psychological dimensions of corrective feedback". In: R. Batstone (Ed.), *Sociocognitive Perspectives on Language Use and Language Learning* (pp. 151-165), Oxford: Oxford University Press.

Gabryś-Barker, D. y D. Galajda (2016). *Positive Psychology perspectives on foreign language learning and teaching*, Switzerland: Springer.

Gkonou, Ch., Tatzl, D. y S. Mercer (eds.) (2016). *New directions in language learning psychology*, Switzerland: Springer.

González, M. V. (2001). *Modificaciones en el discurso del profesor de español como lengua extranjera*, Tesis doctoral- Universitat de Barcelona. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41411/2/02.MVGA_BIBLIOGRAFIA_APENDICES.pdf [22/11/2016]

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: Neurociencia para el aula*. Biblioteca Innovación Educativa. Madrid: SM.

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2005). "Error correction: Students' versus teachers' perceptions", *Language Awareness*, 14 (2–3), pp. 112–127.

Li, S. (2010). "The effectiveness of corrective feedback in SLA: A Meta-Analysis", *Language Learning*, 60(2), pp. 309–365.

Llobera, M. (1995): "Discourse and Foreign Language Teaching Methodology". En: McLaren, N. & Madrid, D. (eds.): *A Handbook for TEFL*. Alicante, Editorial Marfil, Colección Ciencias de la Educación. Versión en español en Marcoele. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/7/llobera_discurso.pdf [22/11/2016]

Long, M. H. (1983). "Native Speaker / Non Native Speaker conversation, and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics,* 9(2), pp. 94-120.

Long, M. y Sato, S. (1983). "Classroom Foreign Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers Questions". En: Sellinger & Long, M. (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Lyster, R. & Saito, K. (2010). "Oral feedback in SLA classroom research: A meta-analysis", *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), pp. 265-302.

MacIntyre, P. Gregersen & Mercer, S. (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

Mackey, A. & Goo, J. (2007). "Interaction research in SLA: A meta-analysis and research synthesis". En: A. Mackey (Ed.), *Conversational Interaction in Second Language Acquisition: A Collection of Empirical Studies* (pp. 407-452). Oxford: Oxford University Press.

Martínez Agudo, J. D (2013). An investigation into how EFL learners emotionally resopnd to teachers' oral corrective feedback, Colombian Applied Linguistics Journal, 15 (2), <http://www.scielo.org.co/pdf/calj/v15n2/v15n2a09>

Martínez, J. D (2013). "An investigation into how EFL learners emotionally respond to teachers' oral corrective feedback", Colombian Applied Linguistics Journal, 2, 15, pp. 265 - 278.

Martínez, J. D. (2008). "Linguistic risk-taking and corrective feedback", en J. D. Martínez (Ed.), Oral Communication in the EFL Classroom (pp. 165-193). Sevilla: Ediciones Alfar.

Mora Teruel, F. (2013). *Neuroeducación*. Madrid: Alianza Editorial.

Morgado Bernal, I. (2014). *Aprender, recordar y olvidar*. Barcelona: Ariel.

Russell, J., & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. A meta-analysis of the research. In J. M. Norris & L. Ortega (eds.) Synthesizing Research on Language Learning and Teaching (pp. 133-164). Philadelphia: John Benjamins.

Sánchez Calderón, S. (2014), Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas, Colindancias, Valladolid, pp. 283-311.

Sánchez Calderón,S. (2014). "Los efectos de las estrategias de retroalimentación oral en la adquisición de segundas lenguas", en Colindancias, 5, pp. 283-311. http://www.colindancias.uvt.ro/index.php/colindancias/article/view/55

Shaofeng, L. (2010). The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis. Language Learning, 62, 2, pp. 309-365.

Sinclair, J. y Coulthard, M. (1992). *Towards an Analysis of Discourse*, London, Routledge.

Williams, M. y R. L. Burden. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge/Edinumen.