

Actividades de aprender a aprender: ¿Qué pasa cuando nuestros alumnos no les ven sentido?

SILVIA PUEYO (IL3 – UNIVERSITAT DE BARCELONA Y FUNIBER)

ADELAIDA MARTÍN (FUNIBER)

Con la colaboración de:

JOAN-TOMÁS PUJOLÀ (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

Objetivos:

- Reflexionar sobre los motivos por los cuales algunos alumnos rechazan las actividades de aprender a aprender.
- Reflexionar sobre las propias creencias y actuación pedagógica.
- Extraer implicaciones metodológicas a partir de lo que desde el ámbito teórico se afirma sobre el tema.
- Delinear posibles líneas de actuación.

Tiempo: 90 minutos

I. Introducción

Actualmente, en el marco de un enfoque de enseñanza centrado en el alumno, nadie parece discutir los beneficios de prestar una especial atención en clase de lengua extranjera al proceso de aprendizaje, además de atender la dimensión formal y comunicativa de la lengua meta. Es más, los procesos metacognitivos han pasado a formar parte de los contenidos de muchos de los programas de enseñanza junto al resto de contenidos procesuales, lingüísticos, pragmáticos y culturales; e incluso raro es el libro de texto que en mayor o menor medida no incluye actividades de aprender a aprender.

(...) Incumbe a todos los relacionados con la docencia, ya sean profesores, orientadores, creadores de materiales así como a los mismos aprendices, estar atentos a las fases y operaciones que se verifican en el proceso de aprendizaje para salir al encuentro y favorecerlo; la psicología cognitiva pone de relieve las ventajas que se derivan para el mismo proceso el que los mismos aprendices conozcan estas operaciones y puedan controlarlas con objeto de lograr el máximo partido de ellas. En definitiva, nos estamos refiriendo a ese conocimiento y control que define la metacognición y que posibilita el aprender a aprender y la autonomía en el aprendizaje. (S. Fernández, 2004:414).

(...) Al mismo tiempo, en la medida en que el aprendizaje de lenguas se concibe como una tarea que se prolonga a lo largo de toda la vida –y que no se circunscribe a la etapa de escolarización–, adquiere especial importancia capacitar al alumno para que tome en el futuro las riendas de su propio aprendizaje, para lo que es necesario prepararse adecuadamente y recibir las orientaciones, conocimientos y apoyos necesarios. Se trata, en definitiva, de que el alumno llegue a ser conciente de su estilo particular de aprender, de las estrategias que le resultan más eficaces y de la importancia de ser autónomo en el logro de sus objetivos personales con respecto a la lengua. En este sentido los Niveles de referencia para el español incluyen la dimensión del aprendiente autónomo no como una mera declaración de intenciones, sino en términos de objetivos generales y contenidos concretos que constituyen parte importante del proceso que conduce a la adquisición de una nueva lengua. (Plan curricular del Instituto Cervantes, 2006:40-41)

Pero, ¿qué pasa cuando nuestros alumnos no ven la utilidad de trabajar este tipo de contenidos?
¿Cómo podemos afrontar el tema?

II. Un poco de teoría

Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, por **aprender a aprender** se entiende lo siguiente:

La expresión aprender a aprender hace referencia al desarrollo de la capacidad del alumno para reconocer su proceso de aprendizaje, aumentando así su eficacia, su rendimiento y el control sobre el mismo. Para lograrlo, el aprendiente debe desarrollar la conciencia metacognitiva mediante el entrenamiento en el uso de estrategias metacognitivas, que le permitirán:

- a) *tomar conciencia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo "desde fuera";*
- b) *ser consciente de los propios procesos mentales;*
- c) *reflexionar sobre la forma en que aprende;*
- d) *administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;*
- e) *alcanzar la autonomía.*

De lo que se desprende que las actividades de aprender a aprender son aquellas cuyo objetivo último es desarrollar la **capacidad de aprendizaje** del alumno, a lo que en el MCER¹ se refiere como la capacidad de **saber aprender** (aptdo. 5.1.4., pág, 104).

En su sentido más general, saber aprender es la capacidad de observar y de participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario. Las capacidades de aprendizaje de lenguas se desarrollan en el curso de la experiencia de aprendizaje. Permiten al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades.

Es decir, se pretende formar **aprendientes autónomos y críticos** respecto a su propio proceso de aprendizaje, capaces de implicarse activamente en él y tomar en todo momento decisiones fundamentadas. La manera de conseguirlo es mediante el desarrollo de **estrategias metacognitivas** que les ayuden a planificar, controlar y evaluar su aprendizaje; a saber en qué consiste aprender, a saber cómo aprenderá mejor, a tomar conciencia de lo que aprende y cómo lo aprende para ensayar otras posibles maneras de aprender, valorar las más rentables y ponerlas en práctica dentro y fuera de clase, de forma que todas sus experiencias se conviertan en aprendizaje.

Actividad 1

- a. A continuación observa las actividades que aportan las talleristas, ¿cuáles consideras que intentan desarrollar estrategias metacognitivas? Coméntalo con tu compañero.
- b. ¿Se te ocurre alguna otra actividad en la que se desarrolle estrategias metacognitivas?
- c. ¿En qué creéis que se distinguen las estrategias metacognitivas de las demás?

Actividad 2

La inclusión de contenidos estratégicos en los programas de lengua, como lo son las estrategias de aprendizaje, se justifica por los aspectos que se detallan a continuación. Formad grupos de seis personas, cada uno debe explicar qué idea se desprende de los siguientes enunciados o conceptos y después discutirlo conjuntamente.

- Ningún profesor aprende por sus alumnos
- Aprendizaje activo de descubrimiento
- Diversidad
- No partimos de cero
- El aprendiente que tiene éxito
- Ampliar el ámbito de aprendizaje

(Adaptado de S. Fernández, 2004:855)

Actividad 3

- a. Llevar todo esto al aula supone una subversión metodológica, una innovación metodológica, ¿por qué? ¿Qué implicaciones metodológicas tiene? Coméntalo con tu compañero.

¹ Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

b. A continuación tienes las reflexiones que una profesora de español en Serbia hace sobre una experiencia concreta. Lee el texto y coméntalo con tu compañero teniendo en cuenta las preguntas que se plantean después.

[...] El portafolio no funcionó tan bien, porque incluían todas las actividades que hacían en clase conmigo. Cuando me entregaron su portafolio al final del primer cuatrimestre me di cuenta que lo habían elaborado para mí y no para ellos. También entendí que no les había guiado lo suficiente, ya que las directrices que les di, aunque fueron muchas, no acabaron de comprenderlas.

Para el siguiente cuatrimestre pensé en que dejaran de trabajar con el portafolio y realizar actividades con momentos de reflexión integrada. Una en concreto fue la de elaborar presentaciones. Antes de hacer las presentaciones le propuse hacer la actividad del Buen orador, de Cristina Escobar. La actividad consistía en trabajar con descriptores diversos, con aspectos positivos y negativos, sobre las características del buen orador, que no dejaban de ser criterios de evaluación. Mi idea era sensibilizarles y a la vez prepararles para que ellos evaluaran el trabajo de sus compañeros. Al mismo tiempo, ellos decidían qué tipo de exposiciones orales eran “mejores” y así prepararlas según lo negociado y acordado. Cuando la hicimos en clase, las reacciones fueron dispares. Unos me preguntaron que si se estábamos en clase de filosofía, otros me miraban excépticos, algunos no querían dar más características porque eran conscientes de que lo que se decidiera deberían llevarlo a cabo. En fin, la sensación fue de impotencia, pues ellos no le veían el sentido y finalmente decidí no presionarles con el tema. Mi idea era volver a retomarlo de otra manera este año.

[...] Creo que esta actitud negativa se debe, en cierto sentido, al tipo de clases que tienen de otras lenguas. Clases más magistrales, donde su actitud es receptora, nadie les pregunta su opinión. Supongo que para ellos es un cambio radical y en cierto sentido les hace gracia que la loca de Sofía² les pida cosas tan descabelladas y hacen las cosas sin pensar demasiado.

[...] A día de hoy, detecto muchas carencias en la manera de presentarlo a los estudiantes, por falta de experiencia o bien de formación más específica. Quizá debía haberlo presentado de manera más dosificada, sin pedirles grandes cosas desde un principio, sino acostumbrarles a reflexionar poco a poco.

- ¿Por qué crees que no funcionó la metodología que la profesora intentaba adoptar en esta clase?
- ¿Qué creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas parecen tener los alumnos? ¿Y la profesora?
- ¿Estaban los alumnos preparados?

Esta propuesta metodológica por muy novedosa que parezca encuentra sus fundamentos en estudios realizados entre la década de los 70 y los 90 del siglo pasado en el campo de la psicología del aprendizaje (psicología cognitiva), de la psicología humanista y de los mismos estudios de adquisición de segundas lenguas. En este sentido, en el ámbito teórico hace ya tiempo que se aboga por la inclusión en todos los niveles educativos de estas nuevas formas de enseñar y aprender, e incluso forma parte del discurso comúnmente aceptado por los miembros de la comunidad educativa, pero ¿lo que se dice se corresponde con lo que después se hace realmente en la práctica, en el aula? ¿Por qué?

[...] Estamos convencidos de que cambiar las prácticas escolares, las formas de aprender y enseñar, requiere también cambiar las mentalidades o concepciones desde las que los agentes educativos, en especial profesores y alumnos [...], interpretan y dan sentido a esas actividades de aprendizaje y enseñanza.

[...] En suma, cambiar la educación requiere, entre otras muchas cosas, cambiar las representaciones que profesores y alumnos tienen sobre el aprendizaje y la enseñanza. Y para poder cambiar esas representaciones, es preciso primero conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, cuál es su naturaleza representacional y cuáles son sus procesos de cambio y sus relaciones con la propia práctica. (J.I.Pozo et al., 2006:32).

¿Qué se entiende por “creencias”?

[...] Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (M.C. Ramos, 2005:18).

[...] Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre el que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma. Toda nuestra conducta, incluso la intelectual, depende de cuál sea el sistema de nuestras creencias auténticas. En ellas “vivimos, nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las

² Se ha cambiado el nombre de la profesora para mantener su anonimato.

pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa no tenemos la "idea" de esa cosa, sino que simplemente, "contamos con ella" (Ortega y Gasset, 1940:29, ed. 1999; citado en J.I. Pozo, 2006:33).

[...] Estos principios racionales guían las acciones de los profesores y funcionan a modo de máximas, que se traslucen tanto en su forma de enseñar como en el lenguaje que los profesores usan para hablar de su profesión. Dichas máximas revelan a su vez la influencia de las experiencias previas de enseñanza y aprendizaje de los profesores, de su formación como tales y de sus propios sistemas de creencias y valores. Podemos considerar, por tanto, que hay una influencia clara entre las creencias de los profesores y su forma de desarrollar su actividad docente. (M.C. Ramos, 2005:21).

III. El profesor y sus creencias

Actividad 4

a. Responde individualmente este cuestionario para obtener una impresión rápida sobre cómo te sitúas personalmente tú ante este tema.

¿Soy un profesor metacognitivo?

1. Antes de empezar el taller, ¿tenías claro qué se entiende por actividades de "aprender a aprender", qué significa trabajar contenidos estratégicos en clase y las repercusiones metodológicas que ello tiene?

- a. No, por eso me he apuntado al taller.
- b. Creía que sí, pero he comprobado que no lo tenía tan claro.
- c. Sí, pero no tenía tan claras las implicaciones metodológicas.
- d. Sí
- e. Otro: _____

2. ¿Alguna vez te has preguntado por qué es necesario realizar este tipo de actividades?

- a. No, me limito a seguir el libro de texto escogido por la institución en la que trabajo y realizar las actividades que allí se proponen.
- b. No, confío plenamente en el criterio de los investigadores, estudiosos y autores del área.
- c. Sí, pero siempre me quedo sin profundizar en el tema por falta de tiempo.
- d. Sí, además he buscado bibliografía sobre el tema y he compartido mis inquietudes con mis colegas.
- e. Otro: _____

3. a. Cuando tienes que elaborar la programación de un curso nuevo, ¿tienes en cuenta objetivos y contenidos de aprendizaje?

- a. No, nunca.
- b. Casi nunca.
- c. Sí, a veces.
- d. Sí, siempre.

b. ¿Por qué? _____

4. ¿Qué haces cuando en los libros de texto que utilizas te encuentras con actividades de aprender a aprender?

- a. Las evito, no creo que este tipo de actividades sean útiles.
- b. Las evito porque mis alumnos no ven su utilidad y yo tampoco sé cómo trabajarlas.
- c. Las pongo en práctica, pero no siempre me funcionan.
- d. Las integro en la secuencia didáctica porque creo que se trabajan contenidos imprescindibles.
- e. Otro: _____

5. Cuando te encuentras en clase con alumnos que muestran considerables reticencias ante actividades de este tipo, ¿cómo reaccionas?

- a. Dejo de realizarlas, total yo tampoco les veo utilidad.
- b. Dejo de realizarlas porque no sé cómo trabajarlas.
- c. Sigo realizándolas, aunque solo si me da tiempo porque para mí son prioritarios otros contenidos.
- d. Sigo realizándolas e intento hacer ver y entender a los alumnos la utilidad de hacerlas.
- e. Otro: _____

6. Si alguna vez has intentado trabajar contenidos estratégicos en el aula pero las actividades no te han dado el resultado que esperabas, ¿qué has hecho?

- a. Dejar de trabajar este tipo de contenidos.
- b. Intentar introducir los contenidos de otra manera.
- c. Reflexionar y analizar el motivo para poder conseguir el resultado esperado.
- d. Reflexionar conjuntamente con los alumnos sobre la utilidad de realizar este tipo de actividades.
- e. Otro: _____

7. Si alguna vez te has encontrado en la situación descrita anteriormente, ¿por qué crees que ha sido así?

- a. Porque realmente no creo que tengan ninguna utilidad.
- b. Porque los alumnos no se sentían cómodos con esta nueva manera de aprender.
- c. Porque me falta formación y al final me resulta más cómodo reproducir modelos de actuación tradicional.
- d. Porque no me paro a reflexionar seriamente sobre mi práctica.
- e. Otro: _____

8. Normalmente, ¿cómo te sientes realizando este tipo de actividades?

- a. Fuera de lugar, incómodo.
- b. Representando un papel que no me corresponde.
- c. Bastante cómodo.
- d. Cómodo, en mi salsa.
- e. Otro: _____

b. Después de haber reflexionado brevemente sobre los aspectos anteriores, ¿consideras que estás preparado metodológica y psicológicamente para trabajar contenidos estratégicos en clase? Si no es así, ¿qué actuaciones crees que puedes llevar a cabo para hacerlo? Comparte estas impresiones con tu compañero.

c. Puesta en común con todos los asistentes al taller.

IV. El alumno y sus creencias

La cultura de aprendizaje nacional

Muchas de las creencias de los aprendices sobre sí mismos, sobre el aprendizaje de una lengua, es decir, lo que hacen o no para aprenderla, sobre la situación de aprendizaje en la que están inmersos, sobre el papel del profesor y de sus compañeros en su proceso de aprendizaje y sobre el valor que tiene aprenderla, tienen su origen en la cultura en la que se desenvuelve el aprendiz. Éste no abandona la identidad que ha adquirido a lo largo del tiempo como miembro participante de una comunidad sociocultural al entrar en el aula, de la misma forma que tampoco lo hará el profesor (Tudor, 1998; citado en M.C. Ramos, 2005:54).

Actividad 5

Hofstede (1997, citado en M.C. Ramos, 2005:60-61) sugiere las siguientes cuatro dimensiones de las culturas nacionales, que, según él, influyen en las culturas del aula y del aprendizaje. ¿De qué manera consideras que pueden influir en el alumno y como consecuencia en el aula?

- Mayor o menos distancia con respecto al poder ("power distance"), es decir, cómo se maneja la relación con la autoridad.
- Colectivismo versus individualismo, es decir, si el interés del grupo prevalece sobre el individual o viceversa.
- Femenidad versus masculinidad: una sociedad tiende a la masculinidad cuando los roles de género están muy diferenciados y a la femineidad cuando se solapan.
- Tendencia más o menos acusada a evitar la incertidumbre ("uncertainty avoidance"), es decir, la forma de gestionar aquello que surge de manera imprevista.

Todos estos rasgos que predominan en una cultura determinada son aprendidos por cada individuo en su proceso de socialización educativa, que tiene lugar mayoritariamente en la fase infantil y en el ámbito escolar. Entendemos por socialización el proceso durante el cual el individuo aprende de forma implícita o explícita a comportarse e incluso a pensar de acuerdo con los valores predominantes en la sociedad en la que vive; la socialización es un proceso de transmisión cultural. [...] aquí nos referimos a las experiencias educativas previas de los aprendices de una LE como socialización educativa, cuya importancia en la formación de creencias, valores y expectativas de un aprendiz queda fuera de duda (Cortazzi, 1990; Reid, 1999). Dentro del sistema educativo de una determinada sociedad, los alumnos se socializan de acuerdo con determinados modelos de lo que es considerado como "buen" aprendizaje y "buena" enseñanza, lo que es visto por alumnos y profesores como "normal" en el aula. (M.C. Ramos, 2005:61).

b. Entonces, si estamos de acuerdo en que la cultura de aprendizaje dominante en el contexto sociocultural en el que el alumno se ha socializado tiene una incidencia importante, ¿por qué crees que a la profesora citada anteriormente le ocurre lo siguiente? ¿Por qué consideras que los alumnos reaccionaron de forma diferente? Coméntalo con tus compañeros.

Esta misma actividad la estuve realizando en el Instituto Cervantes de Belgrado, y funcionó muy bien, por eso me sorprendió tanto. Además, muchas de las actividades de reflexión que había realizado años anteriores salieron muy bien, los alumnos reaccionaban de manera muy positiva y se identificaban con esa metodología.

c. A continuación tienes una creencia de una estudiante de español, ¿de dónde crees que es la alumna? ¿Y del resto de creencias que aportan las talleristas? ¿Puedes aventurar de dónde son los estudiantes? Coméntalo con tus compañeros.

Yo creo que aprender un idioma es 10% del o de la profesora y 90% del alumno. Por tanto, prefiero una clase con muchísimos deberes y una lista grande de vocabulario. [...] Soy muy vaga pero con muchos deberes puedo controlar yo misma y siempre aprendo mejor.

d. ¿Qué repercusiones metodológicas tienen las conclusiones extraídas en la actividad anterior?

Actividad 6

a. Llegados a este punto, tal como afirma M.C. Ramos (2005:88), a la hora de confrontar a un grupo de aprendices con una innovación pedagógica o metodológica deberemos cuestionarnos qué camino tomar: ¿el de cambiar sus creencias de forma que se adapten mejor a la nueva situación, o el de

adaptar la innovación a las creencias de los aprendices y al contexto cultural, entendido como cultura de aprendizaje en el que están inmersos? ¿Qué opinas tú al respecto? Coméntalo con tus compañeros.

V. Implicaciones didácticas y conclusiones

Actividad 7

a. ¿Qué ideas destacarías de lo que se ha tratado hasta ahora en el taller? Coméntalo con tus compañeros y resúmelas a continuación.

-
-
-
-
-
-
-
-

b. A partir de esas ideas, propón junto a tus compañeros diferentes líneas de actuación en el aula para abordar un eventual conflicto que sobre el tema se pudiera dar.

VI. Bibliografía

- Esteve, O. et al. (2006): "La práctica reflexiva: una modalitat de formació del professorat", en *Guix. Elements d'Acció Educativa*, págs. 11-15. Barcelona: Graó.
- Fernández, S. (2004): "Las estrategias de aprendizaje", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, págs. 411-433. Madrid: SGEL.
- Fernández, S. (2004): "La subcompetencia estratégica", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, págs. 573-592. Madrid: SGEL.
- Fernández, S. (2004): "Los contenidos estratégicos", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, págs. 853-876. Madrid: SGEL.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, E. Martín Peris (dir.). Madrid: SGEL. También disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/diccio_ele/
- Martín Peris, E. (2000): "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", en *Frecuencia L*, págs. 3-29. Madrid: Edinumen.
- Ministerio de educación, cultura y deporte (2002): *Marco común de referencia europeo para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECED y Grupo Anaya. Traducido y adaptado por el Instituto Cervantes. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Col. Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I. et al. (2006): *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Col. Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó.
- Ramos Méndez, M.C. (2004): "¿Sabes lo que creen tus alumnos? (I)", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_04/01032004.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2005): "¿Sabes lo que creen tus alumnos? (II)", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_05/06062005.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2005): *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje de español como LE ante una enseñanza mediante tareas*. Tesis doctoral. En TDX de la biblioteca de la Universidad de Barcelona: <http://www.tdx.cesca.es/TDX-0220106-132751/>
- Ramos Méndez, M.C. (2006): "¿Sabes lo que creen tus alumnos? (III)", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_06/02012006a.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2006): "¿Sabes lo que creen tus alumnos? (IV)", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_06/02012006b.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2006): "¿Sabes lo que creen tus alumnos? (V)", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_06/05062006b.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2006): "El poder de los recuerdos", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_07/29012007.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2007): "Mi retrato como aprendiz", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/19022007.htm
- Ramos Méndez, M.C. (2008): "Trato hecho", en *Didáctica*. Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/enero_08/21012008a.htm
- Williams, M. y Burden, R.L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press.