

Gestión de dinámicas de grupos en la enseñanza del español como lengua extranjera: una propuesta didáctica

MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ SANTOS

Universidad de Alicante

macms@ua.es

Resumen: La cantidad de factores que influyen en el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es numerosa y todos ellos se condicionan y retroalimentan entre sí. En concreto, en este artículo se pone el foco sobre la gestión de dinámicas de grupo y, para ello, se ofrece primero una introducción teórica sobre su relevancia para presentar, a continuación, un ejemplo práctico de sesión que recoge los principios descritos. Esta se ha diseñado para maximizar una sinergia positiva y que se alcance el flujo que permita que el aprendizaje alcance las mayores cuotas posibles.

Palabras clave: español como lengua extranjera, instrucción formal, grupo, aprendizaje.

Management of Group Dynamics in the teaching of Spanish as a foreign language: a lesson plan

Abstract: There are a large number of factors that condition the optimal development of the teaching-learning process of a foreign language. All of them are interconnected, so it is important to understand how this reciprocal influence works. In particular, this paper focuses on the management of group dynamics and, for this, first, a theoretical introduction on its relevance will be presented, and then a practical example of a lesson plan that includes the principles described. This lesson plan has been designed to maximize a positive cooperation, and to achieve the *flow* that allows the learning to reach the highest possible quotas.

Key words: Spanish as a foreign language, formal instruction, group, learning.

1. Introducción

En la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera convergen una gran cantidad de factores que se condicionan mutuamente, desde los cognitivos, hasta los afectivos y sociales. Ello convierte este proceso en un sistema complejo, como señala Larsen-Freeman (2015: 11 y ss.), que se caracteriza por su dinamismo y cambio. Esta nueva concepción responde más apropiadamente a la realidad concreta del fenómeno de aprendizaje, ya que antiguas teorías se centraban solamente en describir y trabajar un aspecto de todos aquellos implicados, con lo que, a pesar de ser exitosas en parte, no lograban descifrar el secreto de la intrincada puesta en práctica de las clases exitosas.

Si hay alguno de esos factores a los que se ha prestado especial atención ha sido la motivación, ya que ha sido aceptada «as one of the key factors that influence the rate and success of 2L / FL learning» (Dörnyei 1998: 117). A raíz de ello se formularon numerosas teorías desde mediados del siglo XX hasta finales (Gardner y Lambert 1972; Bandura, 1997; Weiner, 1992; Deci y Ryan, 1985, etc.), pero que obviaban esa

interdependencia de todos los factores que interactúan durante el aprendizaje. Esa perspectiva monofactorial y estática fue superada con los trabajos de Williams y Burden (1997:146). En su análisis, más holístico, tenían en cuenta tanto aspectos internos como el interés intrínseco por la actividad; el valor percibido de la misma, el autoconcepto, la edad, el sexo, etc.; como externos: el entorno, el contexto y, también, el carácter de la interacción con otras personas significativas. Es en este punto donde la dinámica de grupos aparece y, aunque tradicionalmente se ha dejado a una suerte de inercia que surge espontáneamente, esta requiere que sea proyectada e integrada en la planificación docente como un elemento tan importante como los demás para mejorar la calidad del aprendizaje. De hecho, el Instituto Cervantes (2012: 14) recoge entre sus competencias clave que todo docente debería desarrollar, la reflexión sobre cómo funciona el grupo para potenciar y mejorar sus relaciones para fomentar un espacio seguro «en el que todos participen y trabajen en colaboración», así como «dinamizar el grupo seleccionado el tipo de agrupamiento más adecuado».

2. El papel de la dinámica de grupos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE

La relevancia de la dinámica de grupos emana de la propia naturaleza del ser humano que es social y que disfruta del hecho de tener amistades y compañía (Oblitas, Martínez Sánchez, Palmero 2008:349). Las teorías pedagógicas se han hecho eco de este carácter a través de propuestas como la de Vigotsky que defendía que el aprendizaje se estimula en la interacción con otras personas (Carrera y Mazzarella 2001: 43). Este enfoque, conocido como interaccionismo social, se concreta en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de intercambios de lengua significativos, ya que el propio alumnado participa en la construcción de su conocimiento (Instituto Cervantes, en línea). Esta idea de las producciones significativas tiene claras implicaciones en el desarrollo de teorías sobre el aprendizaje y adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras como las de Krashen (1982: 85) sobre la comunicación oral inter pares con un input comprensible y la hipótesis de Swain (1993) sobre la importancia de la producción de output. En ambas perspectivas cobra una especial importancia la dinámica del grupo como instrumento facilitador para ofrecer mayor input y producir output. Esto es un aspecto especialmente relevante en contextos de no inmersión en los que la exposición a la lengua suele estar reducida a unas horas a la semana (Moreno García 2015; De Santiago y Fernández 2017: 792). Asimismo, esa intensa producción oral que se puede lograr a través de una correcta gestión de la dinámica de grupos puede favorecer la automatización de la lengua, esto es, la rutinización del uso a través de muchos intentos (Gass and Mackey 2015: 185).

Estas perspectivas entroncarían con la idea de que una dinámica de grupo exitosa en la que las relaciones interpersonales son buenas aumenta la cantidad y la calidad del output producido porque, como señala Stevick (1980:4), «Success depend less on materials, techniques, and linguistic analyses, and more on what goes on inside and between the people in the classroom». No obstante, el hecho de que un grupo *fluya* (Csikszentmihalyi 2014: 16) no suele ser fruto de la casualidad, sino de la conjunción positiva de una serie de circunstancias y factores y esta debe ser resultado de una planificación docente exhaustiva que conoce y que tiene en cuenta la evolución de los grupos para ser más eficaz.

Esta *armonía interpersonal* (Goleman 2014: 13) que logra mejorar los resultados y la cooperación no es fruto de una actividad aislada de conocimiento mutuo. Es necesario desde el comienzo del curso llevar a cabo actividades que promuevan la filiación y la cohesión, así como promover su autoestima y confianza mutua. Esta actitud debe mantenerse a lo largo del curso y terminar con una fase de reafirmación y autoevaluación positiva (Dörnyei 2008: 43).

Como ya hemos señalado, la idea de proporcionar interacciones significativas es fundamental. Esto conlleva un cambio en las estrategias didácticas, ya que se debe diseñar las actividades para que sean eficaces cognitiva, social, cultural y emocionalmente (Méndez Santos 2016a); y deben también otorgar al alumnado «una función activa, puesto que ha de construir sus conocimientos» (Instituto Cervantes, en línea).

Siguiendo este marco teórico se ha diseñado la siguiente propuesta de sesión que pretende ser un eslabón más dentro de una planificación docente de largo recorrido que tenga en cuenta la importancia de la dinámica de grupos y los factores afectivos que con ella se relacionan.

3. Propuesta práctica de una sesión

Durante las primeras semanas el profesorado habrá establecido unas reglas de funcionamiento (Ehrman y Dörnyei 1998), se habrá erigido en un modelo positivo (Dörnyei 2008: 56) y habrá logrado crear un ambiente donde el alumnado se sienta seguro (Gingsberg y Wlodkowski 2000: 81). Simultáneamente habrá trabajado de un modo explícito la cohesión grupal generando un sentimiento de filiación para que todo el alumnado se sienta respetado, valorado y conectado entre sí. Si se logra alcanzar esa cohesión, la experiencia de aprendizaje se vivirá con una actitud positiva (Clement, Dörnyei y Noels 1994: 442).

Una vez creada esa zona de seguridad emocional (Dörnyei 2008: 70), propuestas de sesiones como las que siguen tendrán éxito porque ya no habrá (tanta) vergüenza ni inseguridad sobre su imagen pública (Dörnyei y Malderez 2000: 177), la ansiedad se habrá visto reducida y, por ello, producirán más output (MacIntyre 2017: 17).

En el diseño de esta sesión se usó como hilo conductor un contenido lingüístico. La combinación de estos con lo afectivo es posible y redundante, de hecho, en un mejor aprendizaje formal (Méndez Santos 2016b), dado que consideramos que la instrucción explícita es necesaria (Long 1983). Asimismo, se ha tomado como fundamental el hecho de que la interacción sea lo más significativa posible, siempre teniendo en cuenta que esto puede variar entre culturas (Ginsberg y Wlodkowski 2000:3).

Con esta precaución podemos afrontar una propuesta de enseñanza mediante actividades de lengua del estilo indirecto, a partir de niveles B2, a través del tema Frases de madre.

La macrofunción que se desarrollará, en general, será la narrativa. En concreto, en la parte monológica, se practicará especialmente la narración de hechos pasados y la descripción del contexto, así como la expresión de lo que se recuerda y lo que se ha olvidado. Asimismo, en la parte de la interacción se trabajará la expresión de sorpresa y desconocimiento (por las diferencias culturales) y también se practicarán las preguntas específicas sobre lo que se recuerda o no (PCIC 2006).

En cuanto a los saberes y comportamientos socioculturales se desarrollará la fase de profundización sobre *La unidad familiar: concepto y estructura* como los valores que le da la sociedad a cada miembro de la familia y comportamientos relacionados con la jerarquía familiar (PCIC 2006). Esto conllevará un uso de las nociones específicas relacionadas con las relaciones familiares de nivel B2.

Dentro del dominio pragmático se ejercitará la pronunciación enfática, alargamientos fónicos y la entonación expresiva (PCIC 2006) y sobre ellas debería llamarse la atención cuando se presente la lección y cuando se plantee la reflexión de en qué contextos se usan las frases presentadas y con qué objetivo. Asimismo, se hará uso de procedimientos y expresiones citativas y de cohesión del discurso.

En cuanto a la gramática se profundizarán o consolidarán contenidos relacionados con el uso del estilo indirecto: tiempos de pasado y su correlación temporal, *verbos dicendi* y sus formas regulares e irregulares, uso del imperativo y su uso referido en pasado con imperfecto de subjuntivo.

El objetivo específico sobre la dinámica de la clase es mantener la tendencia de generar cambios frecuentes de grupo para que la cohesión general sea alta y, por otro lado, que la información compartida sea significativa e implique un conocimiento mutuo más profundo que les haga apreciarse y valorarse entre ellos. Además, se pretende provocar una experiencia de júbilo compartido, ya que el tema de las frases de madre suele dar mucho de sí y que ello provoque sentimientos de fuerte filiación con el conjunto de compañeros y un gozo intrínseco por el placer de la experiencia de aprendizaje. Todo ello conllevará la práctica de habilidades como la conciencia sobre la propia cultura y la percepción de diferencias culturales; y actitudes interculturales, como la empatía, la curiosidad y la apertura (PCIC 2006).

En lo que respecta a referentes culturales se ofrecerá la oportunidad de acercarse personajes de la vida social y cultural española como son representantes de la comedia española y artistas gráficos (PCIC 2006).

Las pautas que se presentan son generales y deberán ser adaptadas al contexto sociocultural y educativo, la edad del alumnado, el tiempo disponible, el número de personas en el aula, etc.

Comenzaremos bien con una entrada curiosa en la que el docente inicia la clase contando algo relacionado con uno de sus progenitores o proyectando una de las ilustraciones de Padylla¹ (como la que sigue) sobre frases típicas de madres. Si optamos por la primera posibilidad, habremos comenzado a usar el estilo indirecto tal como a nosotros nos interese presentarlo. Además, podremos hacer una variedad de frases de madre, padre, abuelo, hermano... para evitar que el tema se centre exclusivamente en madres, considerando que las historias del alumnado en sus vidas personales pueden ser de lo más variopintas. Algunas de las que podrían usarse son *Mientras vivas en mi casa, harás lo que yo digo*, *Esto no es un hotel, ¿Es que acaso soy yo el Banco de España?*, *Ponte las zapatillas que te va a coger el frío*. Podemos hacerlo ya ubicando en la pizarra un verbo *dicendi* en pasado que introduzca todas las frases que decimos para promover la toma de conciencia sobre esa forma. Se prestará especial atención a la entonación y al uso de los alargamientos fónicos. Si se proyecta una imagen críptica, podemos

¹ <https://www.padylla.com/pages/las-frases-de-las-madres>

comenzar preguntándoles que de qué tema creen que van a hablar hoy, que quién dice esa frase normalmente y en qué contextos se la imaginan.



Imagen 1²

Otra opción sería imprimir carteles con esas frases típicas³ y disponerlas por las paredes del aula. El alumnado debería moverse y acercarse a aquella que le recuerde una historia personal. Les proporcionaremos una fotocopia donde aparezcan los ejercicios que se van a hacer durante la sesión y además se ofrezcan recuadros de apoyo con frases útiles que se puedan necesitar (o se puede buscar el momento para que ellos mismos las recuerden y escriban). Además, el alumnado que lo necesite podrá tomar notas. Al lado de cada imagen habría una hoja donde se formularían un par de preguntas para que comenten con los compañeros que se paren en la misma foto: *¿Alguna vez has escuchado esta frase? ¿Qué crees que significa? ¿Quién podría decirla? ¿A ti te ha traído algún recuerdo a la memoria? ¿Cuál? Y, si no, ¿En qué contexto crees que se usa? ¿Cómo crees que se entona? En el caso de ser un grupo multilingüe se podría añadir alguna como ¿Cómo se diría esta frase en tu idioma? ¿Es algo que un padre o una madre diría en tu contexto cultural?*

Luego haremos una breve puesta en común en gran grupo donde expliquen en qué situaciones se imaginan que se podrían dar esas frases. Primero deberán leerla (un voluntario o una persona de cada imagen desplegada) y prestaremos atención a la entonación y al alargamiento fónico. Se reflexionará sobre la importancia de estos mecanismos para enfatizar y transmitir más información de la que es puramente léxica. Además, nos habremos asegurado de haber puesto algunas especialmente típicas de la cultura meta o difíciles de comprender sin mayor explicación (*¿Qué te crees que soy el Banco de España?, Ni pero, ni pera, No me, no me, que te, que te*). Haremos la reflexión sobre sus significados y contextos. Además, lo vincularemos a la explicación

² Imagen extraída de Padylla.com

³ Como las que se recogen en este muro de Pinterest: <https://www.pinterest.es/pin/350154939748427718/?lp=true>

teórica que consideremos oportuna teniendo en cuenta si esta actividad se presenta como profundización o como consolidación y práctica.

Después de esta puesta en común, les agruparemos para que entre ellos hagan un diálogo en *petit comité* que les ofrezca más oportunidades de producir output. Aquí se podrían expresar las diferencias culturales, ya que en función del país o región las frases cambian. En Alemania, por ejemplo, cuando un niño no quiere comer le amenazan con que al día siguiente va a llover. En esta etapa, deberán elaborar un listado de las frases más frecuentes, más graciosas y más raras que los padres pueden decir⁴. Posteriormente, se haría una puesta en común para comprobar si hay diferencias culturales entre las frases típicas de madre (y familiares) entre los diferentes países. Podemos cerrar esta parte estableciendo un ranking de las mejores frases por cada categoría mediante una votación. Una vez hecha, es posible realizar una actividad de comprensión lectora sobre frases típicas de una madre hispanohablante⁵ o sobre los cambios de los roles familiares en la actualidad. Otra posibilidad sería presentar una comprensión auditiva con un monólogo de Piedrahita sobre el tema⁶. Como producto físico, podemos invitarles a que diseñen un póster con alguna aplicación digital (como *Recite* o *Piktochart*) para que la compartan en sus/nuestras redes sociales. Las etiquetas #frasesdemadre son muy frecuentes y usadas por programas de radio, televisión, etc. en Twitter y otros medios con lo que si lo hemos planeado para que coincida podría plantearse como una actividad interactiva real y un enfoque orientado a la acción de facto. Para lograr este objetivo es necesario estar pendiente de los días que se celebra en el mundo hispano el día de la madre. Podría plantearse como una fase más el hecho de contestar en redes a programas que estén usando esa etiqueta y contando las diferencias culturales. En algunos casos incluso se puede preparar una intervención radiofónica en vivo. Este resultado tangible y divertido que, además, genera mucha interacción después fuera del aula (o al menos así ha sucedido cuando se ha llevado a la práctica y muchos de sus conocidos les comentan sus publicaciones), es muy motivador. Como colofón, y en función de cómo se haya querido plantear la tarea, se puede cerrar la sesión (o las sesiones, según se haya planificado) tocando tangencialmente otro tema muy excitante para los estudiantes: frases típicas de profesores⁷ y frases típicas de alumnos. Con esto continuaríamos fijando los contenidos lingüísticos, pero a través de actividades que generan mucha producción de output y que promueven que compartan experiencias personales que les hagan conocerse mejor.

⁴ En función del contexto y como ya hemos advertido al comienzo se podrían incorporar otras relaciones familiares en caso de considerarse necesario. Se pueden incluir otros parentescos como suegros, hermanos y abuelos que pueden ampliar el abanico de opciones disponibles para que el alumnado tenga opciones y así evitar situaciones incómodas.

⁵ En enlaces como los siguientes se pueden encontrar ejemplos de frases y de textos explotables: <http://yofuiaegb.com/25-frases-que-nos-han-dicho-todas-las-madres/>, <http://www.theidealist.es/10-tipicas-frases-de-madre/>, <https://www.libertaddigital.com/chic/vida-estilo/2014-05-04/esas-frases-tipicas-de-las-madres-1276517474/>, <http://www.europapress.es/desconecta/lifestyle/noticia-65-mejores-frases-dicen-todas-madres-mundo-20140504001405.html>, <https://www.losreplicantes.com/articulos/situaciones-normales-miticas-frases-de-madre/>, https://elpais.com/cultura/2012/05/10/actualidad/1336645149_628074.html

⁶ <http://www.rtve.es/alacarta/audios/no-es-un-dia-cualquiera/no-dia-cualquiera-frases-madre-luis-piedrahita/1396446/>

⁷ https://www.huffingtonpost.es/2015/10/05/frases-tipicas-profesores_n_8220380.html

4. Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje formal de lenguas extranjeras es una actividad muy exigente y que requiere de un gran compromiso y constancia por parte del alumnado y del profesorado. Por ello es importante que el docente comprenda cómo interactúan los múltiples factores que condicionan el proceso. Entre ellos hemos destacado la dinámica de grupos por la importancia que tiene la relación humana entre los miembros sobre la cantidad y la calidad del output producido, la cantidad de input al que se expone y la clara influencia que puede tener sobre la autoestima de cada estudiante y las relaciones interpersonales. Asimismo, una buena gestión puede reducir el nivel de ansiedad, aumentar la motivación y la cooperación y lograr que los discentes tengan una actitud más proactiva ante el aprendizaje.

Esta perspectiva que pone en valor la importancia del grupo y los aspectos personales de la vida de los estudiantes se puede operativizar en el aula en relación con contenidos lingüísticos para conseguir una doble función: maximizar el tiempo de aprendizaje y que los contenidos se fijen mejor dadas las emociones que se experimentan. Se ha tomado como hilo conductor de una sesión de trabajo la posibilidad de referir un discurso y practicar la función narrativa con un vocabulario relacionado con el ámbito personal y educativo. Todo ello acompañado de un factor intercultural respecto a las relaciones familiares en el contexto hispanohablante y al conocimiento de otras realidades y con una práctica también de funciones pragmáticas.

En suma, conseguir el *flow* que proporcione una experiencia óptima de aprendizaje y unos resultados exitosos tanto a nivel social, cultural, cognitivos como emocional, involucra una interdependencia positiva de numerosos factores, entre ellos, la dinámica de grupos que no puede dejarse al libre desarrollo, ya que las implicaciones positivas sobre el aprendizaje serán menores o tardarán más en alcanzarse.

Bibliografía

- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise Control*. Nueva York: Freeman.
- CARRERA, B. y MAZZARELLA, C. (2001). «Vigostky. Enfoque sociocultural». *Educere*, 13, 41-44. Recuperado el 5/5/2018, de <http://www.redalyc.org/html/356/35601309/>
- CLEMENT, R.; DÖRNYEI, Z. y NOELS, K. (1994). «Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in Foreign Language Classroom». *Language Learning*, 44:3, 417-448.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (2014). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: DeBolsillo.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum
- DE SANTIAGO GUERVÓS, J. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. (2017). *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- DÖRNYEI, Z. (1998). «Motivation in second and foreign language learning». *Language Teaching*, 31, (3), 117-135.
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (2000). «El papel de la dinámica de grupos en el

aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras». En J. Arnold (Ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

DÖRNYEI, Z. (2008). *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona: UOC.

EHRMAN, M. E. y DÖRNYEI, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. California: Sage.

GARDNER, R.C. y LAMBERT, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House.

GASS, S. M. y MACKEY, A. (2015). «Input, Interaction, and Output in Second Language Learning». En B. VanPatten y J. Williams (Eds.). *Theories in Second Language Learning. An introduction*. Nueva York: Routledge.

GINSBERG, M. B. y WLODKOWSKI, R. (2000). *Creating Highly Motivating Classrooms for all students*. San Francisco: Jossey-Bass.

GOLEMAN, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B de Bolsillo.

INSTITUTO CERVANTES. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado el 24/4/2018, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva. Recuperado el 4/5/2018, de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

INSTITUTO CERVANTES (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Recuperado el 2/5/2018 de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm

KRASHEN, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LARSEN FREEMAN, D. (2015). «Ten Lessons from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer». En Z. Dörnyei, P.D. MacIntyre y H. Alastair (Eds.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.

LONG, M. (1983). «Does Second Language Instruction Make a Difference? A review of Research». *TESOL Quarterly*, 17 (3), 359-382.

MACINTYRE, P. D. (2017). «An overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development». En C. Gkonou, M. Daubney y J.M. Dewaele (Eds.). *New insights into Language Anxiety. Theory, Research and Educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.

MÉNDEZ SANTOS, M. C. (2016a). «Learning by feeling: sentimenduen bidetik ikasi. Gerora gogoratuko diren jardueren diseinu eraginkorra, atzerriko hizkuntzen (AH) eskolan», *E-Hizpide*, 89, 1-23.

MÉNDEZ SANTOS, M. C. (2016b). «Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE)», *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2), 51-84.

MORENO GARCÍA, C. (2015). «Necesidades en la enseñanza del español en universidades

japonesas. Reflexiones y sugerencias». En *Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*. Recuperado el 5/5/2018,

de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/tokio_2015.htm

OBLITAS, L.; MARTÍNEZ SÁNCHEZ, F. y PALMERO, F. (2008). «Emociones y salud». En F. Palmero y F. Martínez Sánchez (Eds.). *Motivación y emoción*. Madrid: McGrawHill.

STEVICK, E. (1980). *Teaching languages. A Way and Ways*. Rowley: Newbury.

SWAIN, M. (1993). «The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing aren't enough». *Canadian Modern Language Learning*, 50, 158-164.

WEINER, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, Theories and Research*. Newbury: Sage.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R.L. (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.