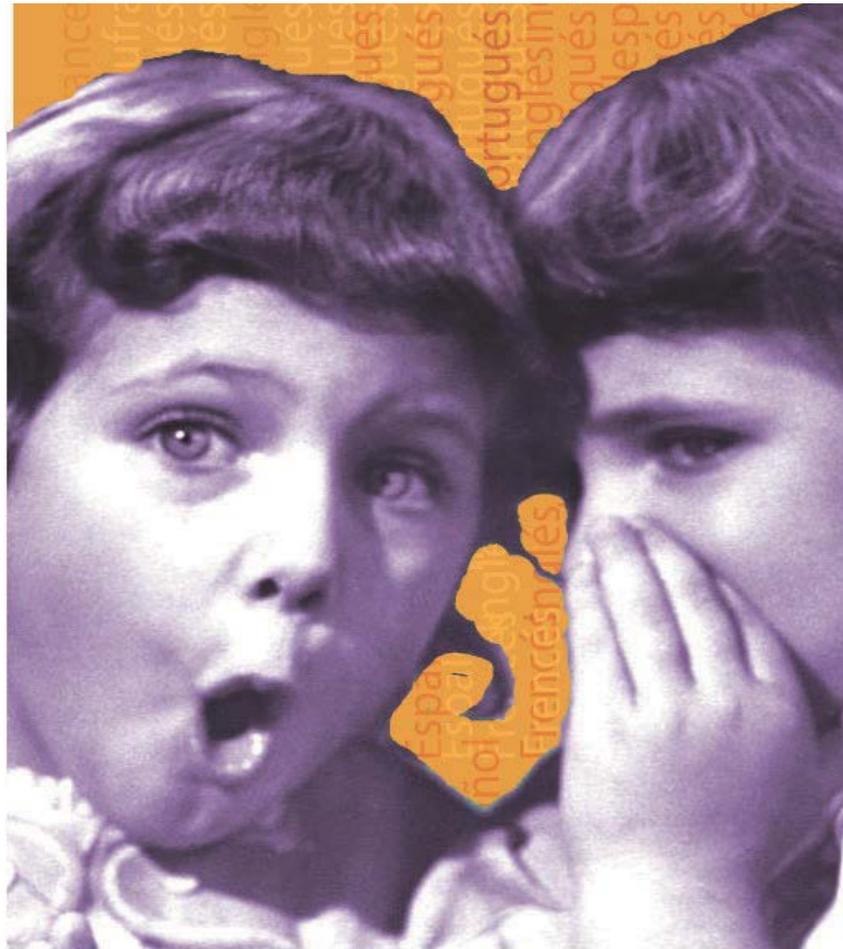


III Jornadas Internacionales



Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras

Editora Gabriela Leiton



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE
HUMANIDADES

CEPEL
CENTRO PARA EL
ESTUDIO DE LENGUAS

III Jornadas Internacionales de Didáctica de la Fonética de las Lenguas Extranjeras / Evangelina Aguirre Sotelo ... [et al.]; editado por Gabriela Delia Leiton. - 1a ed. - San Antonio de Areco: Gabriela Delia Leiton, 2016. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-42-1867-4

1. Fonética. 2. Enseñanza de Lenguas Extranjeras. 3. Didáctica. I. Aguirre Sotelo, Evangelina II. Leiton, Gabriela Delia, ed.
CDD 401

**III Jornadas Internacionales de Didáctica
de la Fonética de las Lenguas Extranjeras
(alemán, español, francés, inglés, italiano y portugués)**

Videoconferencia Inaugural: Prof. Alan Cruttenden

29 y 30 de agosto de 2014

Centro para el Estudio de Lenguas

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de General San Martín

Campus Miguelete - Av. 25 de Mayo y Francia - 1650 San Martín (Bs. As.) - República Argentina www.unsam.edu.ar - Tel. 54 11

4006-1500 int. 1306 - jcepel@unsam.edu.ar - direccioncepel@gmail.com

Organizan

- Centro para el Estudio de Lenguas (Escuela de Humanidades - UNSAM)
- Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Auspician

- Diplomatura y Licenciatura en Lengua Inglesa con orientación en Literatura y Cine
- Diplomatura en Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera
- Diplomatura Universitaria en Pedagogía de la Fonética con orientación en Lengua Inglesa

**EL ERROR EN TAREAS ESCRITAS Y SU POTENCIALIDAD
EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE
DE PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS**

Giménez, Florencia, fgimenezferrer@hotmail.com

Profesora y Traductora de inglés y Magíster en Inglés con Orientación en Lingüística Aplicada. Se desempeña como Profesora Adjunta en las cátedras de fonética y fonología y es investigadora en el área de fonología y lingüística aplicada. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

Aguirre Sotelo, Evangelina, eva.aguirresotelo@gmail.com

Profesora de Lengua inglesa y Traductora Pública Nacional de inglés egresada de la Facultad de lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. A su vez obtuvo el título de Especialista en Interpretación en la misma institución. Actualmente se desempeña como Profesora Asistente en la cátedra Práctica de la Pronunciación del inglés y es investigadora en el área de lingüística aplicada, traducción y fonética.

Resumen

Este trabajo surge de la concepción del error como una señal de que el aprendizaje se está llevando a cabo y como una excelente oportunidad para aprovechar y reforzar aquello que no ha sido tan exitosamente aprendido. En el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, son contados los estudios dedicados a las actividades escritas de la pronunciación en el contexto universitario de grado o superior, donde esta cumple un papel preponderante dentro de la instrucción. Es por esto que este trabajo tiene como objetivo cuantificar y analizar los tipos de errores encontrados en tareas de autoevaluación escrita en alumnos de primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Universidad Nacional de Córdoba con el fin de establecer prioridades no sólo al momento de reforzar conocimientos ya enseñados, sino también al introducir contenidos introducen por primera vez. Primeramente, nos referiremos a la concepción del error y como esta ha cambiado a lo largo del tiempo. Luego detallaremos las actividades específicas llevadas a cabo y la cantidad y tipo de errores encontrados. Finalmente, analizaremos los resultados recabados y haremos hincapié en las implicancias pedagógicas de esta investigación.

Palabras clave: error, transcripción, aprendizaje, inglés

EL ERROR EN TAREAS ESCRITAS Y SU POTENCIALIDAD EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE PRONUNCIACIÓN DEL INGLÉS

1. Introducción

El error juega un rol fundamental en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. La perspectiva en su concepción varía, según se lo vea como un resultado negativo o como una oportunidad para revisar lo que aún no se ha adquirido. El presente trabajo tiene como objetivo estudiar el error en el campo de la enseñanza de la pronunciación del inglés como lengua extranjera (LE) en el nivel superior y valorar su impacto y su potencialidad en los procesos de enseñanza aprendizaje de pronunciación del inglés a través del análisis de tareas escritas de autocorrección.

Por este motivo hemos realizado un trabajo de investigación que tiene como objetivo cuantificar y analizar los tipos de errores encontrados en tareas de autocorrección escrita en alumnos de primer año de las carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Universidad Nacional de Córdoba. En primer lugar, nos referiremos a la concepción del error y a cómo esta ha cambiado a lo largo del tiempo. Luego nos referiremos a la autocorrección como instrumento de aprendizaje y finalmente describiremos la experiencia realizada, las actividades específicas llevadas a cabo y a la cantidad y tipo de errores encontrados. Finalmente, analizaremos los resultados recabados y haremos hincapié en las implicancias pedagógicas de esta investigación.

2. Marco Teórico

2.1. Conceptualización del error

En el lenguaje habitual, se utiliza la palabra 'error' como algo negativo, irreversible, que destruye la armonía de lo perfecto. Esta misma idea se ha visto replicada en diferentes paradigmas científicos a lo largo de la historia que han impactado en el campo de la

enseñanza de LE. El más significativo ha sido, sin duda alguna, el Análisis Contrastivo (AC), concebido “en el marco de la teoría conductista con el impulso de la lingüística estructuralista” (Alexopoulou, 2014, p. 4). Debido a que esta corriente consideraba la lengua materna (LM) como un obstáculo para alcanzar proficiencia nativa, el ‘error’, altamente ligado al concepto de ‘interferencia’, adquirió una connotación negativa ya que “era una violación del sistema lingüístico de la lengua meta y no podía ser tolerado; por eso debía ser eliminado a toda costa, ya que podía generar ‘malos hábitos’” (Alexopoulou, 2014, p. 5).

A fines de los años sesenta, surge un nuevo modelo de investigación, el Análisis de Errores (AE) a partir de la necesidad de replantear tanto la teoría del aprendizaje, como el tratamiento del error. A través de este nuevo paradigma científico, el error se considera como un elemento útil e indispensable en el proceso de aprendizaje que nos conduce a un análisis profundo de los procesos de aprendizaje y al diseño de acciones concretas que ayuden a nuestros alumnos a que su sistema lingüístico alcance un cierto nivel, el cual se encuentra reflejado en los objetivos de la asignatura en donde se llevó a cabo esta investigación. Santos Gargallo (2004) sigue esta misma línea de pensamiento y, cuando se refiere al ‘error’ no focaliza en la ‘desviación’, en lo que falta para alcanzar un cierto objetivo, sino que considera que los errores son:

“elementos característicos de la interlengua del que aprende una L2/LE; son inevitables ya que el proceso de aprendizaje es activo y creativo, es decir conlleva a la formulación de hipótesis y a la comprobación o refutación de las mismas; y son necesarios, puesto que denotan que el proceso se está llevando a efecto” (p. 394).

Creemos que esta última concepción del ‘error’ es lo que nos ha conducido a llevar adelante el análisis objeto de este trabajo ya que, como docentes, el detectar y analizar las producciones de nuestros alumnos nos puede conducir a llevar adelante diversas acciones como son aquellas destinadas a analizar nuestras propias prácticas a fin de encontrar formas más efectivas para ayudar a nuestros alumnos a apropiarse de los conocimientos y a desarrollar habilidades propios de la asignatura.

2.2. La autocorrección como instrumento de aprendizaje

En la asignatura Práctica de la Pronunciación, que se dicta en el primer año de las carreras de inglés de la Facultad de Lenguas (UNC), comenzaron a implementarse tareas escritas que involucraban la autocorrección en el año 2012. Este método utilizado para detectar los errores que los alumnos cometían se pensó como alternativa para facilitar la tarea de los docentes al momento de la implementación de las actividades. Sin embargo, una vez terminada la experiencia, se pudo reflexionar acerca de otros beneficios de este método ya que consideramos que, en conjunto con otras instancias de evaluación en las que el docente está a cargo de la corrección, tuvo un impacto positivo en el aprendizaje. Estas tareas volvieron a implementarse con la cohorte de alumnos que cursaron Práctica de la Pronunciación en el año 2013. El corpus que utilizamos para el análisis de errores que nuestros alumnos cometen en producciones escritas deriva de esta segunda implementación.

Entre las ventajas de la autocorrección podemos mencionar, en primera instancia que, al tener la posibilidad de autocorregir sus producciones regularmente, los alumnos pueden reflexionar acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje individuales y de los progresos experimentados a lo largo de un periodo de tiempo. Por otro lado, los alumnos tienen la posibilidad de puntualizar clara y precisamente los problemas que surgen al momento de realizar las actividades propuestas para luego intentar encontrar la forma de solucionarlos (en instancia de evaluaciones parciales los alumnos reciben sus notas pero en muy pocas oportunidades prestan atención a los errores cometidos). En consecuencia, podemos decir que este tipo de evaluación involucra a los alumnos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los entrena para pensar de manera autónoma. También podría decirse que la autocorrección en el área de pronunciación sirve para reforzar el aprendizaje y, de acuerdo con los resultados de encuestas que realizamos al terminar la experiencia, parece haber motivado la intención de progresar por parte de los alumnos que participaron. Por último, puede decirse que la autocorrección ayuda a los alumnos también a comprender el criterio de corrección utilizado por el docente en evaluaciones

formales lo que agiliza y optimiza la retroalimentación en instancias de evaluación formales.

Según Harris & McCann (1994), desarrollar la habilidad para poder ver el propio progreso no es cosa fácil; necesita un proceso gradual y acumulativo para que sea fructífero. Es este uno de los aspectos en el que queremos focalizarnos en este trabajo: evaluar la efectividad de la autocorrección y así valorar su utilidad para futuras intervenciones dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura Práctica de la Pronunciación.

3. Contexto de la investigación acción

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba, la enseñanza de la pronunciación del inglés a futuros licenciados, profesores y traductores se lleva a cabo durante tres años a través del cursado de tres asignaturas instrumentales anuales distintas: Práctica de la Pronunciación en primer año y Fonética y Fonología en segundo y tercer año. En todos los casos, la evaluación de la pronunciación aborda tres aspectos: el conocimiento teórico de la materia, la percepción y la producción lingüística. Se deben rendir y aprobar dos exámenes parciales que constan de dos partes, una oral y una escrita, para acceder a la regularidad de la materia. Dichos exámenes tienen lugar aproximadamente en la mitad y al final el cursado de cada asignatura y cada parte de la que constan es eliminatoria, es decir que tanto la instancia oral como la escrita deben aprobarse con un mínimo de 4, teniendo en cuenta la escala de 11 puntos (0-10) que se utiliza en la Universidad Nacional de Córdoba.

En este contexto, un aspecto que debemos considerar tiene que ver con la cantidad de alumnos que realizan nuestra materia. Nuestra cátedra está conformada por ocho comisiones diferentes entre los turnos de la mañana y la noche. Por su parte, en la práctica diaria y en el trabajo áulico, los profesores a cargo del curso realizan distintas actividades; la práctica de transcripción fonética escrita es una de ellas. A la hora de corregir este tipo de tareas, el docente es quien brinda retroalimentación o *feedback* para que los estudiantes

sepan cuáles son los aspectos en los cuales deben profundizar la práctica y mejorar su desempeño en cuanto a su producción escrita. A su vez, muchas veces dependiendo de las dificultades particulares de cada alumno, la práctica en clase es insuficiente y, de hecho, se espera que el alumno realice una práctica sistemática en su casa, de manera autónoma para mejorar sus habilidades de transcripción de sonidos fonéticos.

Por lo tanto, estas circunstancias nos llevaron a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la pronunciación y optimizar los recursos disponibles. De esta manera, hemos decidido llevar a cabo una experiencia que nos permita implementar, a través del entrenamiento sistemático, el uso de tareas de aprendizaje como lo es la autocorrección, y de esta manera brindar más oportunidades para que los estudiantes puedan promover un aprendizaje más autónomo y ser capaces de reflexionar acerca de su propia producción y poder mejorar su desempeño en la asignatura Práctica de la Pronunciación, materia eminentemente práctica que apunta a adquirir los hábitos articulatorios del inglés a través de ejercitación escrita y oral.

4. Metodología

El análisis objeto de este trabajo se llevó a cabo utilizando la producción escrita en 2 de las 4 tareas de autocorrección que tuvieron lugar en la segunda etapa del año (agosto-octubre). Dichas actividades constan de un solo ejercicio de producción, la transcripción fonética de un texto.

Los textos utilizados tuvieron una dificultad y extensión similares a la de aquellos que se incluyen en instancias de examen parcial habitualmente. En consecuencia, incluyeron vocabulario conocido por los alumnos, terminaciones en los plurales, en los verbos en el presente simple y en los verbos regulares en el pasado simple, al igual que formas débiles y fuertes del inglés, siendo estos dos últimos los aspectos que tendremos en cuenta para el análisis en este trabajo.

Debido a que la entrega de estas tareas no era obligatoria, no tuvimos acceso a todas las producciones de los alumnos. Sin embargo, se decidió analizar las producciones de los

alumnos en las tareas nº 1 y nº 3, debido a que son las actividades en las que obtuvimos el mayor número de producciones. Por otra parte, la producción constaba de una transcripción fonética y no de un dictado, en el que la percepción juega un papel decisivo. Al transcribir, por el contrario, el alumno se apoya exclusivamente en sus conocimientos. De todos los errores detectados en el corpus de este trabajo, decidimos cuantificar las dificultades que los alumnos presentaron al momento de transcribir terminaciones (plurales, verbos en tercera persona del singular en Presente Simple, contracciones de los verbos *is* y *has*, caso posesivo, terminaciones de pasados de verbos regulares) y formas fuertes y débiles. Si bien existen diversas razones por las que se tomó esta decisión, podemos puntualizar las más importantes. En primer lugar, ambos aspectos constituyen contenidos centrales dentro de la asignatura ya que su correcta producción incide positivamente en la producción oral en inglés. En el caso de las terminaciones, la elisión o pronunciación incorrecta de estas terminaciones, problema frecuente en el caso de hablantes nativos de español que estudian inglés como LE, incide en la inteligibilidad. En el caso de las formas fuertes y débiles, su uso incorrecto influye en el ritmo del inglés, tornándolo poco natural y fluido. También, estos contenidos son generalmente desarrollados y practicados exhaustivamente en el primer cuatrimestre y a la altura del año lectivo en la que las tareas de autocorrección tuvieron lugar dichos contenidos deberían estar afianzados y consolidados. Por último, el impacto que estos aspectos tienen en asignaturas afines, como Lengua Inglesa I y Práctica Gramatical hace que estos aspectos adquieran un rol central en la asignatura en cuestión.

5. RESULTADOS

5.1 TAREA DE AUTOCORRECCIÓN Nº 1

Once transcripciones fonéticas formaron parte del corpus analizado. Dichas muestras arrojaron resultados muy interesantes que se detallan en la *Tabla 1*.

Aspecto a evaluar	Número total de casos	% de errores cometidos	% de errores autocorregidos
<i>Terminaciones</i>	8	37,5%	94%
<i>Formas Fuertes y Débiles</i>	21	12,98%	63,23%

TABLA 1

Como se observa en la primera tabla, los sujetos de nuestro estudio cometieron en promedio 3 (tres) errores por alumno en la transcripción de las terminaciones, lo que representa un 37,5% del total de casos posibles de errores en este aspecto a evaluar. A su vez, si tenemos en cuenta la autocorrección, de los errores cometidos, se autocorrigieron en promedio unos 2,82 errores por sujeto. Por lo tanto, se autocorrigieron un 94% de los errores cometidos.

Por su parte, si tenemos en cuenta el aspecto de las formas débiles y fuertes en la primera tarea, la muestra arroja que se cometieron 2,72 errores en promedio, lo que representa un 12,98% del total de casos de formas débiles y fuertes que se encuentran en el texto. Así mismo el promedio de errores autocorregidos es de 1,72 por sujeto, lo que equivale a decir que se autocorrigieron el 63,23% del total de errores que se cometieron en la muestra en este aspecto a evaluar.

5.2 TAREA DE AUTOCORRECCIÓN N°3

En la *Tabla 2* se detalla el análisis de los errores cometidos en la tercera tarea de autocorrección que se llevó a cabo en esta experiencia, donde los alumnos también tuvieron que realizar una transcripción fonética. En esta oportunidad, la muestra obtenida es de 9 sujetos o textos.

Aspecto a evaluar	Número total de casos	% de errores cometidos	% de errores autocorregidos
<i>Terminaciones</i>	10	14,44%	100%
<i>Formas Fuertes y Débiles</i>	22	14,14%	64,28%

TABLA 2

En cuanto a la transcripción de las terminaciones, se observa que se cometieron en promedio 1,44 errores por sujeto, que en otras palabras significa que, del total de casos, se cometieron 14,44% de errores. En cuanto a los datos en relación con la autocorrección, en este caso los números son coincidentes, ya que, de los 1,44 errores cometidos, se autocorrigieron la misma cantidad, por lo que el promedio de errores detectados y que se pudieron autocorregir es del 100%.

Por otro lado, al analizar los resultados en relación con las formas débiles y fuertes, podemos decir que el promedio general es de 3,11 errores por sujeto, lo que representa el 14,14% del total de casos de formas débiles y fuertes en la tarea 3. Finalmente, se corrigieron 2 errores en promedio por sujeto, cifra que muestra que se autocorrigieron el 64,28% del total de errores cometidos.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Resulta interesante analizar los resultados para valorar la actuación de estos alumnos a la hora de transcribir terminaciones y forma fuertes y débiles del inglés y al autocorregir errores. Si consideramos el análisis de los números en forma global, la cantidad de errores cometidos varía según el aspecto que se quiere evaluar y según se trate de la tarea de autocorrección nº1 o de la tarea de autocorrección nº3.

Por un lado, el promedio de errores en la transcripción de las terminaciones en la tarea de autocorrección 1 ronda el 40%, lo que significa que en esta área existe un alto promedio de cantidad de errores cometidos. Esta cifra podría sugerir que, a la hora de realizar esta primera tarea, los sujetos se encontraban en el proceso de dominar este aspecto fonológico

en particular y aún debían profundizar su conocimiento en esta área. Sin embargo, no parece haber ocurrido lo mismo en el caso de la transcripción de las formas débiles, ya que, tanto en la primera tarea como en la tercera, los promedios de errores cometidos rondan entre el 12% y el 14%, siendo esta una cantidad poco significativa.

Por otro lado, es interesante tener en cuenta la progresión de los resultados si comparamos las tareas propuestas entre sí. En la tarea de autocorrección nº1, los sujetos cometieron en promedio 3 errores a la hora de transcribir terminaciones, mientras que en la tarea de autocorrección nº3, el promedio fue menor, con 1,44 de errores en total. Es decir, el desempeño de los sujetos parece haber mejorado a la hora de transcribir las terminaciones habiéndose reducido el porcentaje de error, ya que el promedio original de 37,5% en la primera tarea se redujo a un 14,44%. Esta diferencia podría explicarse si tenemos en cuenta la metodología a la hora de realizar estas tareas de autocorrección. En el contexto de esta experiencia, se les recordó a los alumnos que estudiaran en general todos los aspectos enseñados en nuestra asignatura con motivo de la realización de las tareas de autocorrección. Y si bien en la primera experiencia el margen de error de la transcripción de las terminaciones fue importante, a medida que se fueron realizando las distintas tareas, al parecer los estudiantes tomaron mayor conciencia de la importancia de ir estudiando y aprendiendo de los propios errores. De HECHO, se insistió en este último punto, ya que las tareas de autocorrección implicaban que los estudiantes se autoevaluaran y se colocaran una nota al final de la experiencia como una forma objetiva de ver su desempeño y progreso en la producción escrita y para que también tuvieran conciencia de lo significativo de estudiar y aprender de los propios errores.

No obstante, no se observó una mejora en el desempeño respecto de la transcripción de las formas débiles y fuertes. En la tarea de autocorrección nº1, se cometió un promedio de 2,72 errores, mientras que en la tarea nº3, se cometió un promedio de 3,11 errores por sujeto. Si bien en la tarea 3 hay más números de casos de formas débiles y fuertes que en la tarea 1, y por ende mayor posibilidad de cometer un error, la diferencia de casos no es significativa. Aun así, al no haber una reducción en la cantidad de errores, quizás podemos inferir que este aspecto resulta un tema de mayor dificultad para nuestros estudiantes. Y si bien, como se dijo anteriormente, la cantidad de errores no es significativa, estos

resultados pueden conducirnos a reforzar la instrucción en esta área ya, teniendo en cuenta los resultados de este análisis, los alumnos siguen cometiendo un sostenido número de errores en este respecto.

Ahora bien, también es importante enfocarnos en el análisis de los resultados teniendo en cuenta la autocorrección. En general podemos decir que los resultados arrojados en las tareas de autocorrección 1 y 3 muestran una tendencia similar: los alumnos parecen detectar más errores relacionados con la transcripción de las terminaciones y tienden a autocorregirse más errores a medida que avanzan en las tareas. Los resultados parecen avalar lo expuesto por Harris & McCann (1994), quienes consideran que si los alumnos son expuestos a tareas en las que pueden evaluar su propio progreso en forma gradual y acumulativa, el resultado será fructífero.

En la tarea 1 y 3, el promedio de errores autocorregidos en la transcripción de las terminaciones es del 94% y del 100% respectivamente, mientras que el promedio de errores autocorregidos en la transcripción de formas débiles y fuertes fue del 63,23% y del 64,28%. Es decir, la muestra parece sugerir que es más difícil identificar y por lo tanto autocorregir los errores relacionados con las formas débiles y fuertes. Quizás esto se debe a que generalmente la cantidad de casos que puede haber en un texto en relación con este aspecto es mucho mayor en comparación a los que generalmente se encuentran respecto de las terminaciones.

Por otro lado, resulta interesante analizar los errores autocorregidos si tenemos en cuenta el desempeño de los sujetos comparando las tareas entre sí. A la hora de autocorregir la transcripción de las terminaciones, en la tarea n°1, los sujetos pudieron detectar y autocorregir el 94% de los errores, mientras que en la tarea n°3, los sujetos autocorrigieron el 100% de este tipo de error. Algo similar ocurre con la transcripción de las formas débiles y fuertes, ya que en la tarea n°1 el promedio de errores autocorregidos fue del 63,23%, y en la tarea n°3, dicho promedio fue del 64,28%. Estos resultados sugieren que, en distinta medida y según el aspecto a evaluar, la autocorrección parece mejorar a medida que los sujetos avanzan en la experiencia de realizar tareas de autocorrección.

7. CONCLUSIONES

Si bien de nuestras muestras surgen otros aspectos interesantes para analizar (por ejemplo el tipo de error cometido en cada uno de los aspectos que se evaluaron), esto constituye una posible línea de investigación para futuros trabajos.

Los resultados arrojados de este estudio nos permiten entender en mayor medida los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos en la asignatura de Práctica de la Pronunciación del inglés. A su vez, nos permiten reflexionar acerca de las áreas más problemáticas para nuestros alumnos, lo que constituye el puntapié inicial para comenzar a considerar propuestas pedagógicas que redunden en mejoras a la hora de introducir contenidos por primera vez y de practicarlos para consolidar los conocimientos adquiridos. Finalmente, este tipo de trabajo nos lleva a analizar nuestras propias prácticas a fin de encontrar formas más efectivas para ayudar a nuestros alumnos a apropiarse de los conocimientos y a desarrollar habilidades necesarias y propias de nuestra asignatura.

REFERENCIAS

- Alexopoulou, A.** 2010. La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 9. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/numero-9-2011>
- Harris, M. y McCann, P.** 1994. *Assessment*. Escocia: Macmillan Heinemann.
- Santos Gargallo, I.** (dirs.) 2004. *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (p. 369-387).