

Influencia del feedback en el alumnado de educación primaria con respecto a su producción oral en lengua extranjera.

M^a Isabel Velasco Moreno

Resumen

La estrecha relación entre feedback y enseñanza hace que muchas investigaciones sobre docencia hayan profundizado en mayor o menor medida sobre este fenómeno. Sin embargo, la mayor parte de estos trabajos ofrece un estudio teórico sobre el tema, centrándose en la figura del docente y las razones que originan el feedback, aportando sugerencias para hacerlo más eficaz.

Nuestra investigación tiene por objeto efectuar un análisis descriptivo de la realidad escolar actual, estudiando el feedback acaecido en el aula de LE independientemente de quien lo haya suministrado. Desde el punto de vista del alumno intentamos descubrir lo que percibe, distinguiendo diferentes tipos de FB para, posteriormente, poder investigar los efectos ocasionados con relación a su producción oral.

Análisis del discurso comunicativo, enseñanza LE, feedback, análisis del corpus lingüístico, discurso del aula.

Abstract

Feedback has always been connected with the teaching-learning process. Many studies have been done about it but most of them are theoretical, studying ways of being administered, reasons to give feedback and how to make it more effective, always focusing on the teacher as the one who gives feedback in class.

Our empirical research shows a descriptive analysis of real classes of English as a foreign language for Spanish children (11-12 years old) in Andalusia. It investigates who gives feedback and it shows types of feedback perceived from students' point of view as well as effects provoked by them.

Communicative discourse analysis, L2 teaching, feedback, corpus linguistic analysis, classroom discourse

1. INTRODUCCIÓN

Con frecuencia, la investigación del proceso educativo va acompañada del estudio y la reflexión del fenómeno de FB al estar estrechamente relacionado con el aprendizaje.

A partir de los estudios de Thorndike (1913) comenzó a considerarse tanto el refuerzo positivo como el negativo como dos elementos esenciales para la modificación de conducta. Hasta la década de los 80 del pasado siglo se mantuvo el auge del conductismo, para dar paso posteriormente al cognitivismo destacando especialmente la figura de Krashen (1981) y sus aportaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Su hipótesis de auto monitorización es especialmente relevante al indicar que la identificación y la observación del propio error así como el análisis de las causas que dieron lugar al mismo ayudan al estudiante a aprender del mismo e incluso subsanarlo. Por otro lado, sugiere la necesidad de presentar al alumnado material lingüístico que se encuentre ligeramente por encima de su nivel de adquisición para que sea capaz de comprenderlo y asimilarlo pero consideramos especialmente importante la noción de filtro afectivo que ayuda a activar la atención y receptividad cuando el discente experimenta un sentimiento de confianza en sí mismo. En nuestra opinión, este filtro se activa tras la recepción de FB.

De forma simultánea, los estudios sobre relación social llevados a cabo por Vygotsky (1978) mostraron al niño como ser social que necesita relacionarse con otros seres vivos para aprender. Cobra un papel especialmente relevante para SLA la interacción verbal (Long, 1985). Por otro lado, no sólo se contempla la dimensión cognitiva y social sino también la afectiva, insistiendo en el aprendizaje individualizado y en las múltiples inteligencias que un individuo puede tener (Gardner, 1983). El aprendizaje se halla influenciado por las emociones (Goleman, 2001) y la autoestima juega un papel determinante (Corkille Briggs, 1970). Mackey (2006) advierte de la importancia de la atención selectiva, mostrar atención y ser consciente del error se consideran dos procesos cognitivos imprescindibles en SLA.

Estudios específicos de FB como el de Brookhart (2008) ponen de manifiesto cómo la información facilitado por el docente junto a la que el alumno posee le ayuda a éste a saber dónde se encuentra con respecto a sus objetivos de aprendizaje y a decidir cómo avanzar. Sin duda alguna, factores como el esfuerzo personal son imprescindibles para estar alerta a los errores e implicarse en la corrección de los mismos (Chaudron, 1993).

La mayoría de los estudios existentes sobre feedback se han centrado en la evaluación del profesor y en niveles universitarios, analizando las correcciones e imprecisiones del profesor (Allwright, 1975); centrándose en lo que se corrige (Chaudron, 1993); si la corrección es o no atendiendo al nivel de interlenguaje del alumno (Allwright y Bailey, 1991; Johnston, 1995) o a la autoevaluación (Cameron, 2001). Igualmente, se persigue hallar formas más eficaces de proporcionar FB (Hattie y Timperley, 2007), indagando en las causas que provocan el mismo así como pautas para saber administrarlo eficazmente (Brookhart, 2008). Recientemente se aprecia un mayor énfasis en la necesidad de aprender a administrar y recibir FB (Stiggins, 2007) y en la estrecha relación existente entre emociones y factores cognitivo-sociales para adquirir mayor competencia comunicativa en L2 (Bown y White, 2010).

Es aquí donde situamos nuestro estudio intentando descubrir la posible influencia que los sentimientos surgidos tras el FB puedan ocasionar en el aprendizaje de LE.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este estudio es la investigación de la transmisión de *feedback* en el aula de Lengua Extranjera, centrándose en aspectos tan relevantes como los tipos de FB que tienen lugar en clase; la relación existente entre FB y ratio así como la cantidad y calidad de FB recibido. Creemos que un análisis profundo nos conducirá a conocer la influencia que el FB recibido ejerce sobre el aprendizaje, especialmente sobre la competencia comunicativa oral del alumnado de Lengua Extranjera.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se ha llevado a cabo con las siguientes fases:

1. * Selección de participantes:

Hemos de comenzar señalando que, dada la reticencia del profesorado y de la dirección de numerosos centros educativos, no ha sido fácil encontrar grupos de participantes para ser observados y video-grabados. No obstante, hemos tenido acceso a la observación y grabación en sistema audio de dos grupos de alumnos correspondientes a 6º nivel de Primaria, con edades comprendidas entre 11/12 años. Ambos grupos son dependientes de la comunidad autónoma andaluza aunque geográficamente distanciados entre sí y en contextos diferentes. G1, con 22 alumnos, está ubicado en una ciudad y G2, con 10 alumnos, en una aldea. Este segundo grupo está habitualmente integrado en un grupo más numeroso con alumnos de niveles educativos inferiores.

- * Observación directa y audio grabación

2. * Transcripción de dos clases de inglés como L2 de cada grupo.
3. * Análisis cuantitativo y cualitativo del corpus lingüístico obtenido.
4. * Resultados obtenidos.
5. * Conclusiones

4. RESULTADOS OBTENIDOS

4.1. Análisis cuantitativo

Centramos el análisis cuantitativo en primer lugar en los miembros de la clase que han realizado actos de continuación. A continuación, hemos investigado diversos aspectos como la cantidad de actos comunicativos que se han efectuado, el idioma utilizado y el momento de la clase en el que han tenido lugar.

4.1.1. Actos de continuación (AC) realizados

Para hallar la cantidad de AC realizados hemos contabilizado todos los actos de continuación que han tenido lugar en clase independientemente de quien los haya realizado, hallando notables diferencias entre ambos grupos. La cantidad de AC realizada en el total de la muestra de G1 es 42 y en G2 97, lo cual supone el 5,73% del DC en G1 y el 10,26% en G2. Por sesiones de clase se observa que la cantidad de AC presente en G2 es muy superior a la de G1. En la primera sesión de G2 hay el triple de AC que en G1 y en la segunda esta diferencia alcanza prácticamente el doble. (G1= 22; G2=37).

Finalmente en este apartado hay que destacar el hecho de que el discurso comunicativo generado por los hablantes en su totalidad en G1 (945 AC) sea muy superior al generado en G2 (733).

4.1.2. Emisores de Actos de Continuación

Investigamos los movimientos comunicativos de continuación verbales como no verbales efectuados por todos los miembros de la clase en las dos sesiones analizadas de cada grupo.

4.1.2.1. Actos Comunicativos de Continuación del alumnado

En primer lugar, contabilizamos la cantidad de actos de continuación realizados por los discentes ya sean de carácter verbal (Fs) como no verbal (NVFs) y lo que ello supone dentro de DC. como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1 Proporción de discurso comunicativo de los discentes destinado a realizar Actos Comunicativos de Continuación

	Grupo 1				Grupo 2			
	G1-S1	% G1-S1	G1 S2	% G1 S2	G2 S1	% G2 S1	G2 S2	% G2 S2
Fs	3	3,33%	9	4,50%	4	1,49%	1	0,83%
NVFs	0	0	3	1,50%	9	3,35%	1	0,83%
Total	3	3,33%	12	6,00%	13	4,83%	2	1,67%
Discurso Comunicativo del alumnado	90		200		269		120	

Se desprenden varias observaciones. En primer lugar, apreciamos que la contribución al discurso es muy dispar entre las sesiones de los grupos, es decir, que los mismos alumnos participan más activamente en unas clases que en otras. Por otro lado, capta la atención el reducido número de actos comunicativos de continuación hallados en todas las sesiones dado que en el mejor de los casos alcanza el 6% de la contribución de todo el alumnado al discurso.

En la tabla 2 se muestran las preferencias del alumnado para emitir actos verbales de continuación o no verbales, observándose un alto porcentaje de emisiones verbales en G1.

Tabla 2. Actos de Continuación Verbales y No Verbales del alumnado

	% G1-S1	% G1 S2	% G2 S1	% G2 S2
Fs	100%	75%	30,77%	50%
NVFs	0	25%	69,23%	50%

A nuestro juicio, los datos correspondientes a G2 presentan mayor aproximación a la realidad conocida a través de nuestra experiencia docente. Probablemente si hubiéramos podido hacer video grabaciones las NVFs habrían alcanzado valores más altos pero el sistema audio nos ha limitado en este sentido.

4.1.2.2. Actos Comunicativos de Continuación del profesorado

Con respecto al comportamiento de las docentes, los datos obtenidos se muestran en los Figuras 1 y 2.

Discurso comunicativo docente A

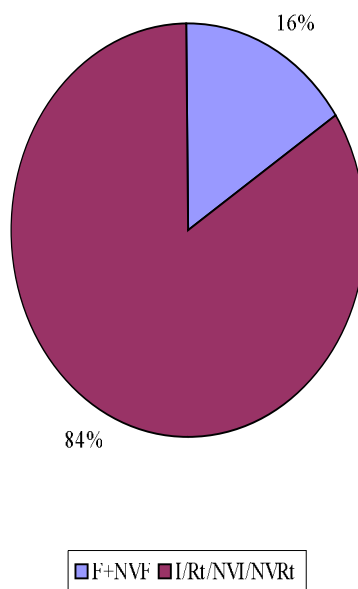


Figura 1. Distribución del discurso comunicativo de docente A

Discurso comunicativo docente B

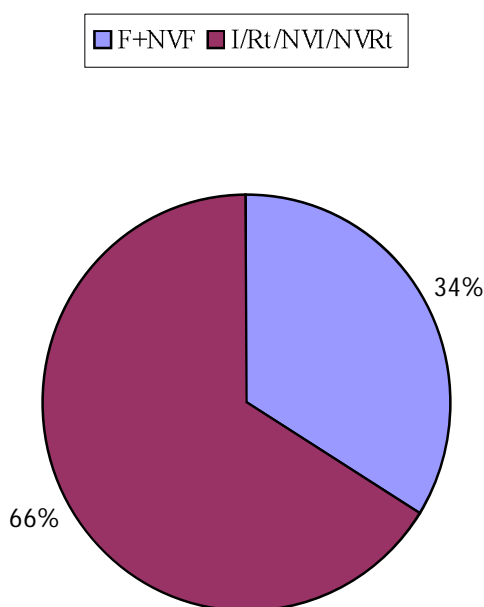


Figura 2. Distribución discurso comunicativo de docente B

Se aprecia que el porcentaje de actos comunicativos realizados en el movimiento de continuación (ACC) es desigual entre el profesorado. Del total de clases analizadas el 16% del discurso comunicativo (DC) de la profesora A se corresponde con actos correspondientes al movimiento de continuación, ya sea de carácter verbal o no verbal frente al 34% de la profesora B. En la tabla 3 se especifican los actos comunicativos de las docentes por sesiones.

Tabla 3. Actos Comunicativos de Continuación (ACC) de docentes por grupos y sesiones

Docente	Sesión	ACC	DC docente	% ACC del DC docente
A	G1-S1	17	134	12,7%
	G1-S2	10	309	3,2%
B	G2-S1	47	194	24,2%
	G2-S2	35	362	9,7%

Destaca la notable diferencia entre los porcentajes de cada docente. Los correspondientes a B son muy superiores a los correspondientes a A, duplicando el porcentaje que ésta obtiene en la primera sesión y triplicándolo en la segunda.

Otro dato relevante que tiene lugar en ambos grupos es la notable diferencia entre las sesiones de cada docente. No parece existir en el profesorado uniformidad al ejecutar ACC pues observamos que los resultados de A en su primera sesión triplican el porcentaje obtenido en la segunda, siendo éste prácticamente insignificante (3,2%). De forma similar sucede en el caso de B.

Profundizando en el análisis hacemos distinción entre los Actos de Continuación Verbal (F) y los No Verbal (NVF) observando los datos de la Tabla 4.

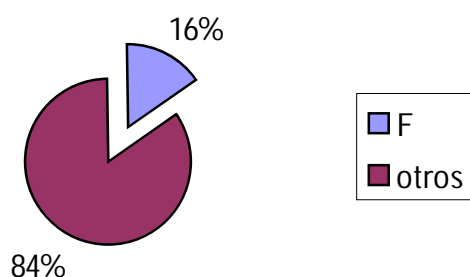
Tabla 4. Actos de Continuación Verbal y No Verbal del profesorado

	A-S1	A-S1	A-S2	A-S2	B-S1	B-S1	B-S2	B-S2
F	15	88%	10	100%	43	91%	33	94%
NVF	2	12%	0	0%	4	9%	2	6%
Total ACC	17	100%	10	100%	47	100%	35	100%

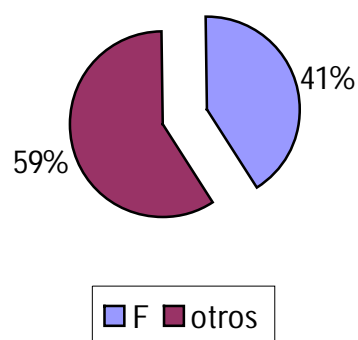
Analizados todos los actos comunicativos de continuación realizados por las docentes descubrimos una clara opción por la forma verbal siendo los niveles muy elevados alcanzando el 100% en la sesión G1-S2.

Nos cuestionamos cuál es la parte del discurso verbal de cada docente dedicado a Actos de Continuación. Tomando como marco de referencia exclusivamente las intervenciones orales de las docentes durante las dos sesiones analizadas de cada grupo hemos hallado los datos mostrados en los Figuras 3a y 3b.

F en el discurso verbal de A



F en Discurso verbal de B



Figuras 3a y 3b. Actos Verbales de Continuación (F) en el discurso verbal docente

Distinguimos una clara diferencia en la cantidad de actos verbales de continuación emitidos dado que el porcentaje alcanzado por B casi triplica el de A. En la figura 4 se recoge la distribución del discurso verbal distinguiendo entre Actos Verbales del movimiento de Iniciación (I), del de Respuesta (Rt) y del de Continuación (F).

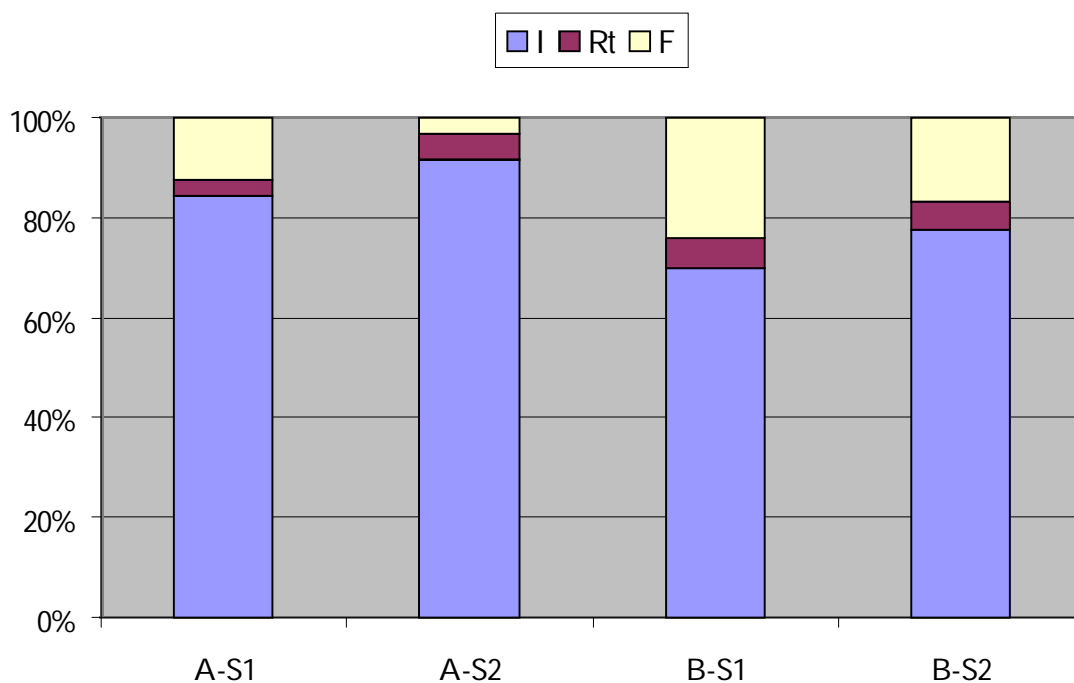


Figura 4. Distribución del discurso verbal del profesorado por sesiones

Se advierte que ambas profesoras realizan fundamentalmente iniciaciones verbales. En segundo lugar, se hallan los actos de continuación verbal y finalmente observamos la respuestas en menor medida.

4.1.3. Idioma seleccionado

Por lo que respecta al idioma, los datos reflejados en la siguiente figura muestran una notable diferencia entre ambas profesoras, siendo L2 la opción más utilizada por B, especialmente en su primera sesión. Sin embargo, en el caso de A en una sesión ha empleado la lengua materna prioritariamente y en la segunda la lengua meta.

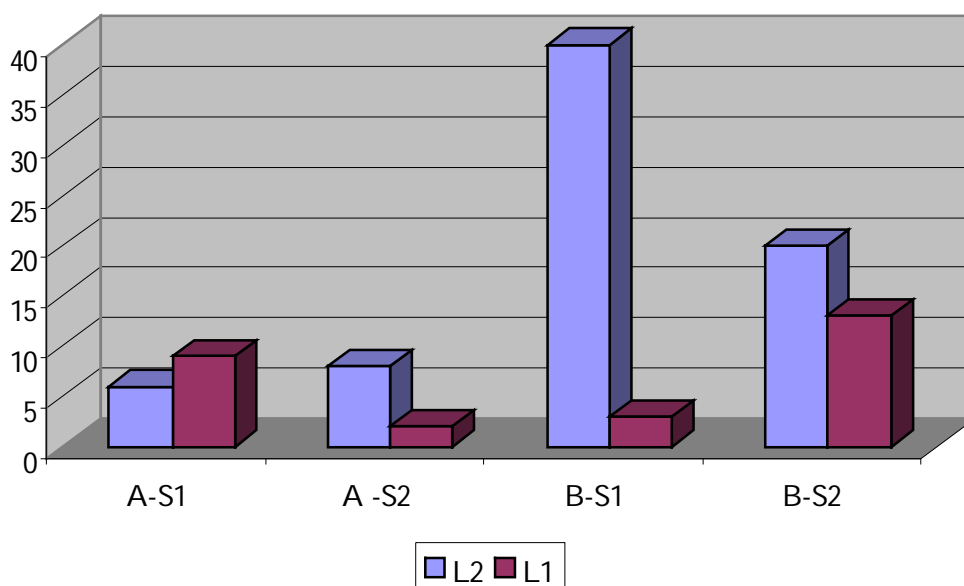


Figura 5. Lengua utilizada para emitir actos de continuación

4.1.4 Episodios con Actos de Continuación Verbal (F)

Aunque todas las clases de LE tienen por objetivo la enseñanza de la lengua inglesa no siempre se realizan las mismas actividades para alcanzar dicho objetivo. Hemos tipificado los diversos momentos educativos presentes en las sesiones así como el porcentaje de F emitidos durante el desarrollo de dicho episodio pedagógico.

Tabla 5. Actividades realizadas por alumnado durante emisión de F

Episodio pedagógico	A-S1	A-S2	B-S1	B-S2
Práctica oral	23,53%	83,33%	76,60%	
Audición y comprensión auditiva	58,82%			32,35%
Lectura y comprensión lectora			23,40%	38,24%
Comprobación Teoría (pronunciación de vocabulario)				29,41%
Corrección oral ejercicios escritos		16,67%		
Práctica escrita	11,76%			
Planteamiento tareas casa	5,88%			

El análisis de este corpus muestra que la mayor cantidad de F tuvo lugar mientras los alumnos se encontraban haciendo actividades de práctica oral u otras que requerían la participación oral del alumnado, como por ejemplo actividades relativas a Audición y comprensión auditiva, lectura y comprensión lectora o en Comprobación Teoría (pronunciación de vocabulario). Escasos son los F producidos durante la realización individual de actividades escritas.

4.1.5. Extensión de los actos de continuación verbal

Finalmente, el análisis cuantitativo se ha centrado en la extensión de los enunciados que conforman dichos actos de continuación. En la tabla 6 se advierte cómo la mayoría contiene menos de 5 palabras.

Tabla 6. Extensión de actos de Continuación Verbal

Palabras/F	G1-S1	G1-S2	G2-S1	G2-S2
Una	0	1	19	10
Dos	4	1	13	5
Tres	2	1	1	4
Cuatro	3	0	0	3
Cinco	0	1	1	1
Seis	4	0	0	2
Siete o más	1	1	1	2

La brevedad parece ser un rasgo característico de estos enunciados, destacando el hecho de que el 91,43% de los F emitidos por B en G2-S1 contienen una o dos palabras.

Con respecto a quién van dirigidos hemos podido constatar que el profesorado lo dirige íntegramente al alumnado, ya sea a nivel individual o al grupo. De igual forma, los escasos actos de continuación emitidos por los alumnos (Fs), se dirigen al profesor siendo relativos al proceso de enseñanza.

Una vez realizado el estudio cuantitativo sobre el vehículo de transmisión de FB, nos parece imprescindible realizar un análisis cualitativo para descubrir el FB que percibe los destinatarios.

4.2.-Análisis cualitativo

Estudiamos en detalle, desde la perspectiva del discente, la retroalimentación suministrada para conocer lo que realmente percibe el alumnado.

4.2.1. Feedback percibido

El corpus lingüístico analizado muestra que a través del lenguaje, el para-lenguaje y la kinesia los alumnos han recibido una información sobre su trabajo y/o actuación en clase. Los alumnos han percibido fundamentalmente dos tipos de FB, uno de carácter positivo y otro de carácter negativo, con dos niveles en cada uno. El eslabón más bajo en esta escalera de cuatro peldaños, ocupa máximo nivel de carácter negativo, el *rechazo* (*F(refusal)*). En un nivel superior se halla la no aceptación, (*F(no ack)*), seguido del nivel más bajo del FB positivo, la *aceptación* (*F(ack)*) y finalmente la *aprobación* (*F(endorsement)*) en

el grado positivo más elevado. Hemos agrupado la cantidad de actos comunicativos de aprobación y de aceptación para obtener el FB positivo, pues a través de estos tipos de actos el alumno percibe que su línea de actuación es correcta y su aprendizaje progresa adecuadamente. En otro gran grupo entran los actos que denotan no aceptación y rechazo.

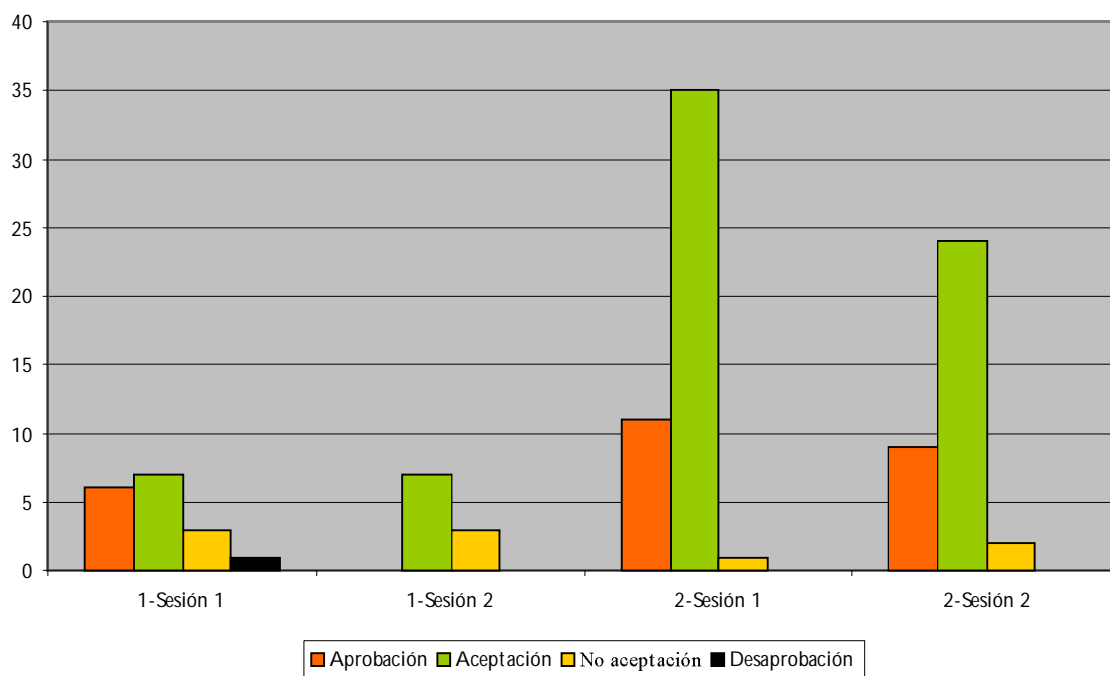


Figura 6. Feedback percibido

El tipo de FB recibido por ambos grupos difiere en gran medida aunque la aceptación es el acto más utilizado. El 76,47% del FB recibido por el alumnado de G1-S1 es positivo frente al 23,52% de carácter negativo. La segunda sesión de este grupo muestra valores muy similares con el 70% de FB+ y el 30% de FB-. Sin embargo, los valores obtenidos por G2 alcanzan cotas más elevadas, hallándose en su primera sesión 97,87% de FB+ frente al 2,13% FB negativo y en la segunda sesión el 94,29% de FB+ y sólo un 5,71% es FB negativo.

4.2.2. Efectos del FB percibido sobre la producción oral del alumnado.

Cuestionados sobre los posibles efectos que el FB percibido pudiera ocasionar en la producción oral del alumnado estudiamos las intervenciones orales realizadas.

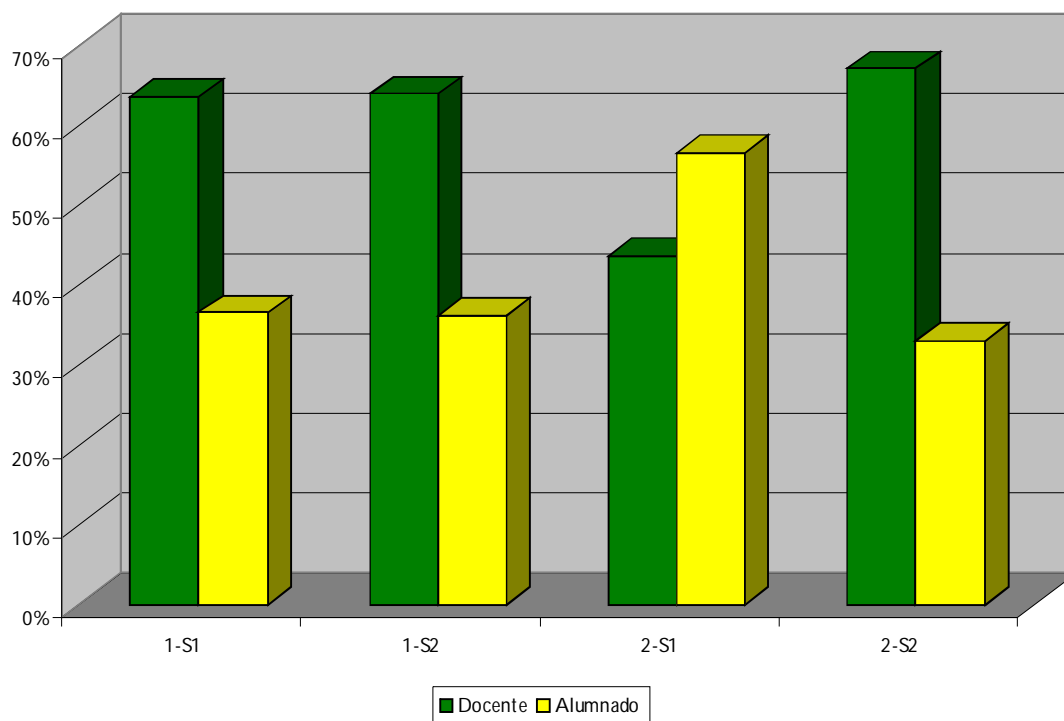


Figura 7. Producción oral por sesiones

En todas, salvo en una sesión, las profesoras contribuyen al discurso verbal en mayor medida que el grupo de alumnos. Es precisamente en G2-S1, la sesión donde los alumnos han recibido mayor cantidad de FB positivo, donde el alumnado ha contribuido al discurso en mayor medida.

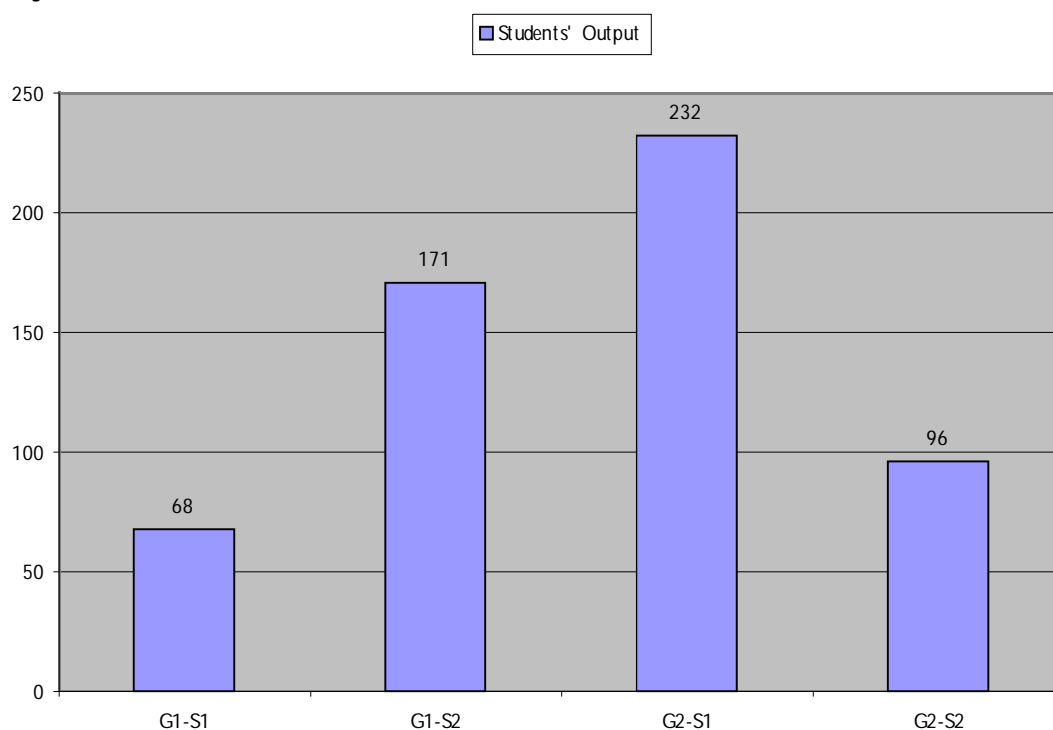


Figura 8. Producción oral del alumnado

Se aprecia que G2 es el grupo con mayor producción oral siendo muy significativa la diferencia entre sesiones. El *output* de G2-S1 triplica a G1-S1. Es posible comprobar no sólo que el grupo que ha participado verbalmente en mayor medida se corresponde con aquel que ha recibido mayor cantidad de FB positivo sino también que la producción oral en lengua extranjera es mayor, superando en más de 60 actos verbales al siguiente grupo, según refleja la Figura 9.

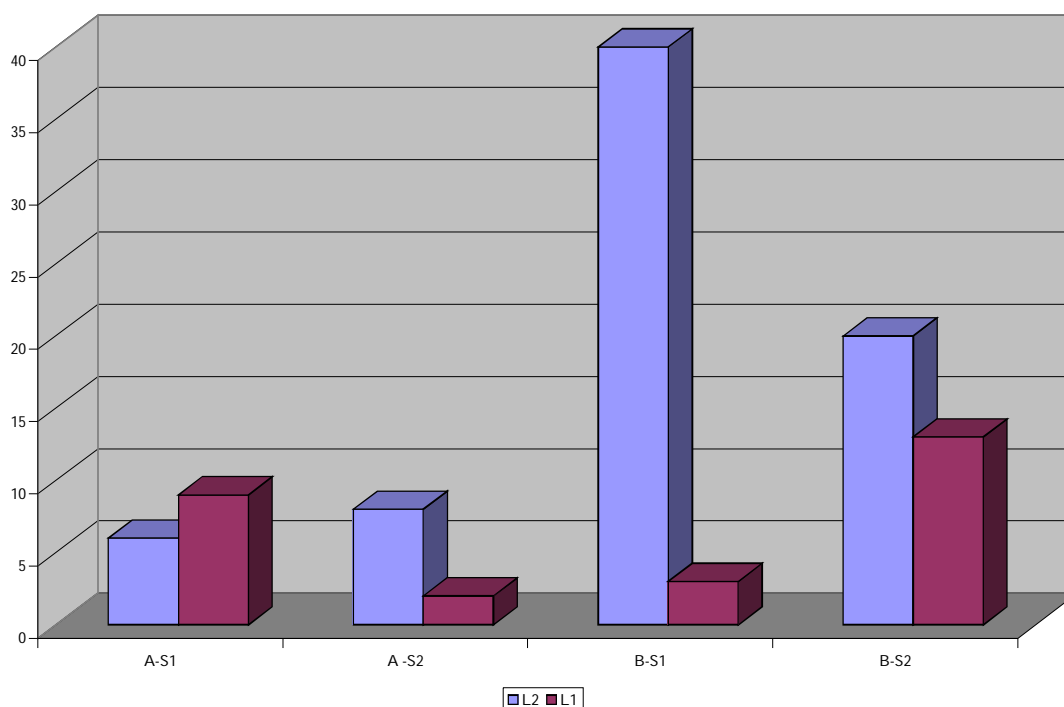


Figura 9. Idioma en *output* del alumnado

Asimismo, hemos constatado que el alumnado de G2 ha emitido hasta ocho veces más actos verbales en L2 que los de G1.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, creemos que esta investigación pone de manifiesto la enorme utilidad que el análisis del discurso aporta al estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de LE al mostrar la posibilidad de investigar el *feedback* transmitido en clase mediante el análisis del discurso comunicativo generado por todos los miembros de la misma.

Parece evidente que tanto alumnos como profesorado proporcionan FB en todas las sesiones aunque el docente en mayor medida. Por otro lado, esta transmisión se canaliza en la interacción a través del movimiento de continuación, mediante actos de carácter verbal o no verbal. Hemos constatado que los alumnos utilizan preferentemente la vía no verbal y escasamente la verbal y sucede al contrario en el caso de los docentes.

Asimismo, existe falta de homogeneidad en la cantidad de actos de continuación suministrados por el profesorado, lo cual sugiere que su emisión esté estrechamente

relacionada con la interacción de éste con el grupo-clase. Hemos advertido que el FB suele aparecer especialmente durante la realización de actividades que requieran la participación oral del alumnado.

El análisis cualitativo nos conduce a concluir que el alumno puede percibir dos tipos de *feedback*: uno de carácter positivo u otro de carácter negativo con dos niveles de concreción cada uno: *aprobación y aceptación* versus *no aceptación y rechazo*. Los sentimientos despertados por el tipo de FB percibido influyen en su participación en clase y en su producción oral. La percepción de *feedback positivo* provoca sensación de bienestar, de progreso en el aprendizaje que eleva la autoestima del alumno impulsándole a superar el reto planteado. En cambio, la única percepción de *feedback negativo* le desanima, disminuyendo el esfuerzo y la voluntad de participación en LE. No queremos sugerir que el alumnado deba recibir única y exclusivamente FB positivo sino que lo deseable sería minimizar los efectos negativos del FB- alternando ambos tipos de FB para poder recuperar la confianza en sí mismo rápidamente.

Dada la importancia que la información suministrada por el profesor así como por sus compañeros sobre su actuación en L2 tiene para el alumnado, creemos imprescindible la educación sobre formas de administrar y de recibir FB adecuadamente. Coincidimos con Stiggins (2007) y Brookhart (2008) al sugerir la necesidad de aprender a evaluar para aprender en lugar de evaluar lo aprendido. Igualmente, el alumno se enriquecería al ser capaz de valorar y aceptar el FB procedente no sólo del docente sino de cualquier miembro de la clase con la finalidad de estimular su aprendizaje y su participación oral en LE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALLWRIGHT, R. L. (1975) Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error in M.K. Burt y H.C. Dulay (eds). *On TESOL' 75 New directions in second language learning, teaching and bilingual education: 96-109*. Washington D.C..TESOL.
- ALLWRIGHT, D. Y BAILEY, K. (1991) *Focus on the language classroom*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BOWN, J. Y WHITE, C. (2010) A social and cognitive approach to affect in SLA. *IRAL* 48, 331-353
- BRIGGS, D. C. (1970) *Your Child Self-Esteem*. Nueva York. Doubleday comp. (1997) *El Niño Feliz: su clave psicológica* (16ª edición) Traducción de Oscar Muslera. Barcelona. Gedisa.
- BROOKHART, S. (2008) *How to give effective feedback to your students*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- CAMERON L. (2001) *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CHAUDRON, C. (1993) *Second Language Classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press.

- GARDNER (1983) *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligencies*. Basic Books.
- GOLEMAN (2001) *Inteligencia Emocional*. (43ª ed.) Barcelona: Kairós
- HATTIE, J. Y TIMPERLEY, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112
- JOHNSON, K. (1995) *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge. Cambridge University Press.
- KRASHEN, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- LONG, M. H. (1977). Teacher feedback on learner error: mapping cognitions. In Brown, H. D., Yorio, C. A., & Crymes, R. (eds.), *On TESOL '77. Teaching and learning English as a Second Language: Trends in research and practice* (pp. 278-94). Washington, D.C.: TESOL. Reprinted in Robinett, B. W., & Schachter, J. (ed.), *Second language learning. Contrastive analysis, error analysis, and related aspects* (pp. 446-65). Ann Arbor: University of Michigan Press, 1993.
- LONG, M. (1985) Input and second language acquisition theory, en S. Gass y C. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. 377-93. Rowley, MA: Newbury House.
- MACKAY, A (2006) Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics* 27/3 405-430.
- MEHRABIAN, A. (1971). *Silent messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- MEHRABIAN, A. (1971). Nonverbal betrayal of feelings. *Journal of Experimental Research in Personality*, 5, 64-73.
- POYATOS, F. (1994) *Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Istmo.
- SINCLAIR, J. MCH Y COULTHARD, M (1975) *Towards an analysis of discourse*. Oxford. Oxford University Press.
- STIGGINS, R.J. (2007) Assessment through the students' eyes. *Educational Leadership* 64 (8), 22-26.
- THORNDIKE, E. L. (1913) *Educational psychology*. Volume 1: the original nature of man. New York. Columbia University, Teachers College.
- TSUI, A.B.M. (1994) *English Conversation*. Oxford. Oxford University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press