

El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas

ELENA LANDONE
Università degli Studi di Milano
Dip. Scienze del linguaggio e letterature straniere comparate

En los años 80, la enseñanza centrada en el alumno despertó un interés renovado en los trabajos de grupo y, siguiendo la misma onda, el aprendizaje cooperativo empezó a difundirse en las clases. Esta propuesta metodológica abraza la visión social y colaborativa del aprendizaje y hace del grupo el protagonista de la didáctica. Gracias a la comunicación que la convivencia social conlleva naturalmente, la interacción entre estudiantes destaca como resorte específico de este enfoque didáctico y, por ende, su aplicación en el aula de Español/Lengua Extranjera (ELE) puede resultar interesante para estimular contextos de enseñanza comunicativos. Ninguna novedad para muchos profesores de lengua - acostumbrados a trabajar con parejas, grupos pequeños y grupos grandes- pero, entre las varias tipologías de trabajo de grupo, puede merecer la pena tomar en consideración el aprendizaje cooperativo, en cuanto se funda en unos principios muy similares a algunos de los fundamentos del enfoque comunicativo.

Después de esbozar los rasgos destacados del aprendizaje cooperativo, se profundizará en el *principio de la formación de las destrezas colaborativas*, para evidenciar su adhesión a la visión pragmalingüística que subyace a la corriente comunicativa. De ahí nace esta propuesta de integrar la enseñanza de las destrezas colaborativas en el currículo de ELE, idea que se concretará con algunos ejemplos de actividades con las cuales los estudiantes pueden experimentar estrategias de trabajo de grupo aprendiendo, al mismo tiempo, funciones comunicativas importantes.

1. LOS GRUPOS EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Al tratar el lugar que ocupan las tareas en el aula de idiomas, M. Williams y R.L. Burden afirman que los estudiantes adquieren el idioma mediante *comunicación significativa*, es decir, en el proceso de interacción, negociación y transmisión de significados en situaciones intencionales. Dicha interacción significativa puede tener lugar entre dos o más estudiantes, que desarrollan el conocimiento del sistema lingüístico como resultado del intercambio y de la negociación de los significados (Williams y Burden 1999: 176).

Desde luego, el trabajo de grupo es una técnica consolidada para estimular la conversación en el aula, la cual, según las hipótesis de los estudios interaccionistas, favorece la negociación del significado y el acceso a un *input* comprensible. Por lo visto, un buen grupo puede proporcionar un contexto favorable a la comunicación: la interacción interpersonal puede facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera fomentando la recepción y las necesidades de comprensión¹, por un lado, y, por otro, estimulando a los estudiantes a acceder a su interlengua para producir emisiones comprensibles².

Sin embargo, falta todavía la evidencia científica directa de la correlación entre interacción y adquisición lingüística (Ellis, 1990: 13, 113, 125; Brown, 1991). Pese a ello, con actitud posibilista, R. Ellis apoya una solución salomónica: en ausencia de datos definitivos de la investigación, podemos admitir que la interacción determine (o simplemente facilite) la adquisición (Ellis, 1990: 126). Desde luego, no parece nada desdeñable seguir dedicándose a métodos de aprendizaje en grupo, ya sea por su notable alcance psico-pedagógico, ya sea para tener la oportunidad de estudiarlos más.

Enlazando los estudios de adquisición a la didáctica en el aula, se nota que todos los mejores manuales comunicativos de español publicados durante los últimos años presentan actividades para realizar en grupos o en parejas (Jacobs, 1997). El enfoque comunicativo es el que, quizás, más ha aprovechado los grupos para llevar a la práctica conceptos como "enfoque en el significado", "comunicación real", "vacío de información" o "necesidades del alumno". M. Williams y R. L. Burden subrayan que:

Desde que nacemos interactuamos con los demás en nuestra vida diaria y a través de estas interacciones damos sentido al mundo. Así, podemos comenzar a ver en el interaccionismo social un apoyo teórico muy necesario para el enfoque comunicativo de la enseñanza de idiomas, pues en él se afirma que aprendemos un idioma mediante el uso que hacemos de la lengua para interactuar de manera significativa con otras personas. (Williams y Burden, 1999:48)

Como se expondrá enseguida, el aprendizaje cooperativo es una metodología que atribuye un papel primario a la interacción estrecha entre estudiantes en un grupo, así que, aunque no haya sido pensado como método específico para las lenguas extranjeras, podríamos ahijarlo sin reticencias a la familia de la enseñanza comunicativa. Como se verá, si las dinámicas psicológicas y sociales de los individuos que forman un equipo son el punto de partida, sus dinámicas comunicativas y de aprendizaje lingüístico son el punto de llegada; o sea, el estímulo de relaciones cooperativas en un grupo puede devenir fuente de comunicación real (Landone, 2001a).

1 Teorías de la recepción o del *input* y teorías de la negociación (Krashen, 1985; Long, 1983; Pica, 1994; Sharwood Smith, 1993).

2 Teorías de la producción o del *output* (Swain, 1993).

2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción colaborativa del conocimiento y, como cabe imaginar, es un paraguas bajo el cual se agrupan diferentes metodologías, que van desde técnicas concretas en el aula hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales (Trujillo Sáez, 2002: 150). Se trata de un vasto movimiento educativo que surgió en los Estados Unidos durante los años ochenta, principalmente gracias a D. W Johnson, R. T Johnson, E. J. Holubec, S. Kagan y M. Kagan, los cuales, a su vez, se inspiraban en los grupos de aprendizaje de J. Dewey y en los estudios de dinámicas de grupos de K. Lewin³. Hiltz y Turoff ofrecen esta definición⁴:

El aprendizaje cooperativo se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructo social, y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.

El aprendizaje cooperativo hace hincapié en las relaciones interpersonales y en la experiencia colectiva como fuentes del crecimiento social y cognitivo de los estudiantes. Para conseguirlo, propone un acercamiento muy "estructurado" al trabajo de grupo, supliendo principios, técnicas y tareas para organizar la actividad didáctica de grupos pequeños. La idea central es que el grupo puede ser un multiplicador de resortes individuales, a condición de que se piloten intencionalmente las variables para obtener efectos determinados (Ovejero Bernal et al., 2002). Así que lo que diferencia un trabajo de grupo *tout court* de un trabajo de grupo *cooperativo* es el nivel de control que se intenta alcanzar sobre las dinámicas del grupo por medio de la tarea y de las "reglas" compartidas en el grupo. En otras palabras, se trata de ejercer control sobre lo que pasa en un grupo para así maximizar la correlación entre las dinámicas colectivas y el aprendizaje individual. Por eso, si un grupo, como tal, puede ser catalogado como bastante informal (dimensión variable, ninguna formación de trabajo en equipo, intervención casual del profesor, ninguna gestión de las ausencias, falta de observación y auto-observación, evaluación colectiva, etc.), el grupo *cooperativo*, en cambio, es muy formal: se usan grupos pequeños de tres a seis personas, se educa a los participantes en el uso de estrategias sociales positivas, el profesor "interviene sin intervenir", se estimula la reflexión y la auto-evaluación, la responsabilidad es individualizada, etc.

3 Véase Johnson y Johnson (1989), Johnson, Johnson y Holubec (1994), Kagan, (1994).

4 S. R. Hiltz y M. Turoff, "Video Plus Virtual Classroom for Distance Education: Experience with Graduate Courses", Invited Paper for Conference on Distance Education in DoD. National Defense University, February 11th and 12th, 1993. Citados por Gisbert Cervera et al. (s. f.: s. p.).

Mediando entre las diferentes propuestas que se han desarrollado en el marco del aprendizaje cooperativo⁵, se presentan los puntos fundamentales más comúnmente acreditados y compartidos: *la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la formación de las destrezas cooperativas, el clima psicológico del grupo y la evaluación* (Comoglio, 1999; Haitink y Slagter, 1996).

La interdependencia positiva

El principio de la cooperación consiste en la existencia de una conciencia, entre los integrantes del grupo, de estar "enlazados" a los demás para conseguir un objetivo, por medio de una vinculación que permite a todos alcanzar una meta sólo si cada uno, dentro del grupo, cumple con sus tareas. La dependencia de los miembros de un equipo es recíproca y es positiva, en cuanto se apunta a "realizar algo" para la construcción del conocimiento y el desarrollo del individuo. Gracias a la formación de destrezas colaborativas, en los grupos cooperativos esta conciencia es explícita, y se lleva a la práctica con actividades con estructuras específicas. Un ejemplo de estrategia colaborativa para reforzar la interdependencia es la disponibilidad a ayudar: en el grupo, todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda a los compañeros, y todos saben que es de interés colectivo atender la petición de ayuda de los demás. De esta manera, los más "débiles" en algún campo se pueden beneficiar del ayuda de los más competentes, al mismo tiempo que los más preparados pueden fortalecer sus conocimientos verbalizando, explicando, simplificando y reorganizando lo que saben para que llegue a ser accesible para los compañeros (Jacobs, 1988: 98).

En cuanto a las actividades, hay diferentes "métodos" para que la interdependencia positiva sea intrínseca a su estructura. Algunos de ellos, que desdichadamente no se pueden detallar aquí⁶, son: la subdivisión del trabajo, la definición de papeles en el equipo, la repartición de los materiales o de la información, y la evaluación del resultado final en parte colectiva y en parte individualmente (Comoglio, 1999: 37-51). Un ejemplo puede ser la actividad *rompecabezas*, de E. Aaronson, que establece que cada miembro del grupo posea información que los demás no tienen y que, sin embargo, necesitan para realizar este tipo de tarea-rompecabezas. Típicamente, en esta actividad, se forman grupos pequeños, se define la tarea (por ejemplo, escribir un informe) y se reparten, dentro del grupo, las responsabilidades (por ejemplo, cada miembro va a ser experto de un aspecto/tema del texto). Luego, se forman, temporalmente, nuevos grupos de discusión (por ejemplo, todos los responsables de un aspecto/tema se reúnen para investigar, discutir y profundizar el tema común). Según esta estructura, cada estudiante se convierte en "experto", y puede

5 Principalmente Slavin (1990), Sharan y Sharan (1992), Kagan (1994), Johnson y Johnson (2000).

6 Véase Landone (2001b).

entonces volver al grupo de origen habiendo consolidado su conocimiento y, en consecuencia, habiéndose convertido en indispensable para la calidad del trabajo final. Como se observa, el grupo necesita el conocimiento de cada uno de sus miembros, y el hecho de compartirlo para alcanzar un objetivo final permite anudar una relación de tipo cooperativo (Crandall, 2000: 246).

Cabe notar que las técnicas de interdependencia no solo empujan a los estudiantes a colaborar, sino les proporcionan un contexto donde es necesario comunicar. En otras palabras, el principio de "vacío" en que se basa la cooperación (en el ejemplo anterior, experto/no-experto) conlleva un vacío de información (dominio del tema/no dominio del tema) que nos viene muy bien en las clases comunicativas de ELE.

Responsabilidad individual

Para evitar el clima de exceso de responsabilidad o de renuncia a la misma que a menudo sufren los equipos, en un grupo cooperativo cada miembro se considera *individualmente* responsable de alcanzar el objetivo colectivo. Por eso, la aportación de cada uno al grupo tiene que ser perceptible, además de tener que ser cualitativa y cuantitativamente equivalente entre todos. Para encontrar esta mediación entre el individualismo ("trabajo para mí") y el "grupismo" ("mi esfuerzo desaparece en el grupo"), el aprendizaje cooperativo suele articularse como una repartición de papeles funcionales a la vida del grupo; o sea papeles individuales que se concretan en "productos" visibles que se evalúan al final de la tarea (como una relación escrita, un diario, una exposición oral, etc.).

La actividad de M. Kagan, *cabezas numeradas*, es un ejemplo de cómo se puede llevar a la práctica este principio de responsabilidad individual: el profesor forma grupos, numera sus miembros y hace una pregunta (por ejemplo, de vocabulario, de gramática, de comprensión de un texto, etc.). Cada grupo elabora una respuesta. Luego, el profesor llama a un número y los estudiantes a los que se les ha asignado ese número contestan a la pregunta, basándose en la elaboración colectiva que el grupo acaba de llevar a cabo (Crandall, 2000: 247)⁷.

Formación de las destrezas cooperativas⁸

⁷ En la actividad *El conflicto positivo* que vamos a presentar al final de este apartado se adopta esta técnica.

⁸ El Marco de referencia europeo (Estrasburgo, 2002) atribuye cierta relevancia a estas destrezas: en el párrafo 2.1. se afirma que *La segunda cumbre se propuso como objetivo educativo prioritario la preparación para la ciudadanía democrática, otorgando así mayor importancia a otro objetivo que se ha tenido en cuenta en proyectos recientes; a saber: propiciar métodos de enseñanza de lenguas modernas que fortalezcan la independencia de pensamiento, de juicio y de acción, combinados con las destrezas sociales y la responsabilidad social* (párrafo. 2.1). Además, en este documento se definen las destrezas como la "capacidad de desarrollar procedimientos" (2.1.1.). Estas destrezas incluyen las *destrezas sociales*, o sea la *capacidad de actuar de acuerdo con los tipos de convenciones presentados en 5.1.1.2. y de comportarse de la forma esperada, siempre que los foráneos, y en especial los extranjeros, lo consideren apropiado.*" (párrafo 5.1.2.1.). Si bien en los estudios sobre el aprendizaje cooperativo se habla a menudo de "destrezas sociales", quizás, en este artículo, sea preferible referirnos a destrezas de tipo *colaborativo* o *cooperativo* (adjetivos que aquí usamos indistintamente, a pesar de que existe cierta diferencia de significado) en cuanto que se trata más bien de destrezas para interrelacionarse dentro de un grupo con el fin de llevar a cabo una tarea de aprendizaje, y no tanto de habilidades de actuación correcta en un comunidad sociocultural extranjera.

Una carencia bastante común en los grupos de aprendizaje es la falta de formación para las actividades en equipo. No es suficiente con juntar a los estudiantes esperando que sus experiencias previas (escolares y de vida) les proporcionen todo lo necesario para trabajar bien en equipo. Sobre todo con grupos duraderos, la probabilidad de interacción negativa es muy alta; de ahí viene la importancia que el aprendizaje cooperativo atribuye a la formación de la "competencia social" de los estudiantes. Esta preparación apunta a que se experimenten en clase estrategias y destrezas para hacer frente a las complejas dinámicas del grupo y para conseguir una sinergia donde todos asumen responsabilidades de cara a los objetivos del grupo y al aprendizaje individual.

Para un profesor de lengua esto puede parecer un lujo; en efecto, ¿cómo se puede recargar el ya denso currículo con estos objetivos no estrictamente lingüísticos? En el apartado siguiente, se tratará de cómo conseguir que "preguntar por las opiniones ajenas" o "negociar acuerdos" sean funciones sociales que conlleven objetivos estrictamente lingüísticos (Ward y Jacobs, 1999).

Clima psicológico del grupo (o interacción simultánea cara a cara).

En el aprendizaje cooperativo, el grupo trabaja "cara a cara", con una relación estrecha y a corta distancia. Por eso -y al fin de garantizar una buena interacción comunicativa en el grupo, de intercambio de retroalimentación, de estímulos creativos y de control autorregulador del comportamiento- es fundamental que el grupo trabaje en un ambiente psicológico de disponibilidad y mutuo apoyo. No sorprende que la calidad de la relación entre personas que trabajan juntas tenga un impacto enorme sobre sus resultados.

Evaluación

El tema de la evaluación de un grupo es muy extenso, y aquí habrá que limitarse a subrayar que, en el aprendizaje cooperativo, las evaluaciones durante y al final del trabajo son imprescindibles, hasta el punto que una actividad nunca termina con la entrega del trabajo final y la disolución del grupo sin más. Las tipologías de evaluación son muy variadas, porque combinan la evaluación del proceso con la evaluación de los resultados, la evaluación con fines formativos y la evaluación con fines consuntivos, la evaluación individual con la colectiva y la evaluación del profesor con la autoevaluación de los estudiantes. Las combinaciones posibles dependen de los objetivos de la tarea, pero, según el espíritu del aprendizaje cooperativo, siempre apuntan a la máxima autonomía y responsabilización de los estudiantes mismos⁹.

Quizás, la actividad cooperativa para la clase de ELE que presentamos a continuación pueda

⁹ Véase Ghaith (2002).

ejemplificar estos principios del aprendizaje cooperativo¹⁰.

EL CONFLICTO POSITIVO¹¹

Breve descripción del objetivo de la actividad	Esta actividad consiste en "ritualizar" en clase un conflicto intelectual, para que los estudiantes aprendan a gestionar una mediación de opiniones, utilizando las funciones comunicativas y las estructuras lingüísticas adecuadas
Nivel y destinatarios	De B1 a C2 (adaptable) Jóvenes y adultos
Destreza que predomina	Interacción oral (hablar y escuchar)
Material necesario	Documentación sobre un tema que los estudiantes consideren interesante (por ejemplo, artículos de periódico) Una ficha de trabajo lingüística (véase más abajo)
Duración de la actividad en clase	2 horas
Objetivos comunicativos	La función lingüística principal que se trabaja es: <i>Opinar y expresar opiniones</i> (véase la ficha de trabajo más abajo)
Destrezas colaborativas	Las destrezas colaborativas que se experimentan son <i>Gestionar y mediar un conflicto intelectual</i> y <i>Negociar una solución constructiva</i> , de acuerdo con el siguiente detalle: <ul style="list-style-type: none"> - <i>escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros</i> - <i>aceptar diferentes puntos de vista</i> - <i>no criticar a las personas, sino argumentar las ideas</i> - <i>buscar los puntos compartidos para mediar un conflicto</i> - <i>controlar el equilibrio emotivo de la discusión</i>
Descripción de la actividad	1. La semana que precede a la actividad en clase La semana precedente a la tarea, el profesor elige un tema de debate y selecciona en la prensa artículos de opinión que traten la cuestión desde puntos de vista diferentes (lo ideal sería tener un artículo diferente cada uno o dos estudiantes). El que vamos a tomar como ejemplo en esta actividad es <i>La piratería intelectual</i> . Los foros electrónicos (por ejemplo, los de <i>El País Digital</i> : http://www.elpais.es) pueden ser un caudal de ideas. En clase, el profesor distribuye los artículos (fotocopiados o impresos) para que cada estudiante lea uno de ellos para la semana siguiente. Así mismo, avisa que, tras haber leído el artículo, tienen que identificar la posición intelectual del autor con respecto al tema tratado, apuntando las argumentaciones que el autor aporta para apoyar

¹⁰ Para más ideas sobre actividades cooperativas para las clases de lengua extranjera, véase Coelho, Winer y Olsen (1989), Kessler (1992), Sloan (1992), Nunan (1992), High (1993), DeBolt (1994), Putnam (1997) y Jacobs y Small (2003).

¹¹ Esta actividad se inspira en los *Essays* de D. Johnson y R. Johnson, recogida en la página web: <http://www.co-operation.org/pages/peacemaker.html> y de Johnson y Johnson (1995). Otra actividad sobre el estilo está en publicación en la sección *Didactired* del Centro Virtual Cervantes con el título "El opinionista" (<http://cvc.cervantes.es/aula/didactiteca>).

su posición.

2. Precalentamiento en clase

Para introducir el tema de la controversia en clase, el profesor puede enseñar la secuencia de una película donde haya una discusión colectiva. Por ejemplo, viene bien una de las escenas de *Belle Époque*, donde la familia reunida, comiendo, discute. Se comentan, luego, aspectos de la escena como: *¿los personajes están enfadados? ¿qué tono de la voz usan? ¿se escuchan el uno al otro? ¿se interrumpen?* Estas reflexiones culturales apuntan a sensibilizar los estudiantes sobre cómo una persona de otra cultura interpreta una discusión entre españoles y qué nivel de "violencia" percibe del contexto.

Luego, se introduce la actividad, comentando el hecho de que los conflictos no son necesariamente negativos, pero hay que aprender a enfrentarse a ellos de manera constructiva: por ejemplo, pueden ser la ocasión para consolidar las relaciones o para aumentar nuestra comprensión intelectual. Hablar y discutir son medios normales para intercambiar ideas con los demás y para resolver conflictos, pero necesitamos algunas destrezas colaborativas y algunas herramientas lingüísticas que vamos a experimentar con esta actividad.

3. La explicación de la actividad

El profesor divide la clase en grupos y les asigna un punto de vista diferente: por ejemplo, *grupo en pro de la piratería intelectual, grupo en contra de la piratería, grupo en pro de la duplicación musical por internet pero no de otros materiales*, etc. Cada grupo tiene que elaborar la posición asignada, a partir de la información del artículo que cada integrante habrá leído previamente (véase el punto 1: La semana que precede a la actividad en clase). Luego, el profesor lanza una cuestión espinosa (por ejemplo: *el coste de los CD-Roms es muy elevado así que todo el mundo los duplica, por esta razón los fabricantes tienen que subir los precios: ¿cómo se soluciona el círculo vicioso?*) y cada grupo elabora posibles respuestas pensando en estrategias para defenderse en un debate. Luego, con la técnica de *cabezas numeradas* (véase el párrafo 2), un miembro de cada grupo sale a discutir públicamente la cuestión propuesta y, al cabo de una sesión de discusión de dos o tres minutos, el profesor interrumpe el debate, deja a cada grupo el tiempo suficiente para reflexionar sobre la evolución del debate y vuelve a llamar otra "cabeza" para seguir la controversia. El objetivo es llegar a una solución que todos los grupos compartan. A continuación, se detallan los pasos de la actividad.

4. Los pasos para la realización de la actividad

- Se divide la clase en grupos de cinco o seis personas, heterogéneas en cuanto a nivel de español. Se numeran las cabezas. Se asigna a cada grupo una posición intelectual diferente sobre el tema del debate.
- Se explica la actividad, se introduce el concepto de "conflicto positivo" y se explican las destrezas colaborativas y las correspondientes funciones lingüísticas (véase la ficha de trabajo). El profesor entrega la ficha de trabajo a cada miembro del grupo.
- El profesor propone un tema suficientemente controvertido.
- Los grupos tienen diez minutos para elaborar su argumentación y una estrategia de mediación que implique la menor renuncia posible de su punto de vista.
- El profesor llama un número, o sea una "cabeza". La persona sale del grupo.
- Las "cabezas" se juntan y debaten, en voz alta, de manera que los grupos oigan su intervención.
- El profesor observa y apunta las infracciones y las intervenciones exitosas para la mediación (véase más abajo).
- Al cabo de dos o tres minutos, el profesor interrumpe el debate. Cada "cabeza" regresa a su grupo.
- Los grupos disponen de cinco minutos para comentar el debate y para pensar en estrategias nuevas.
- El profesor vuelve a llamar un número, y el debate sigue de esta manera hasta que los grupos encuentren una solución.
- Evaluación final del debate (véase "Reflexión y evaluación", más abajo).

Se consideran infracciones ligeras:

- cuando, la persona, en su turno de habla, no contesta y queda un mínimo

	<p>de 30 segundos en silencio</p> <ul style="list-style-type: none"> • cuando una persona del grupo, que no ha sido llamada como "cabeza" a debatir públicamente, interviene en el debate • cuando la persona expresa una argumentación incongruente con lo que dice un compañero durante el debate <p>Se consideran infracciones graves:</p> <ul style="list-style-type: none"> • insultar • acusar al compañero de decir mentiras • negar, sin argumentar, la afirmación del compañero <p>Se consideran como éxitos de mediación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la elaboración del punto de vista de un compañero • la presentación de una propuesta que conlleve ventajas colectivas • la inclusión de una argumentación original • el uso de más de dos funciones comunicativas diferentes en el mismo turno de debate • el encuentro de una solución compartida por todos
Reflexión y evaluación	<p>Al final de la sesión, hay que dedicar unos quince minutos a la evaluación del debate. El profesor entrega a cada grupo la lista de las infracciones y de los éxitos de mediación. Cada grupo los comenta internamente.</p> <p>El profesor es un árbitro contestable, desde luego, así que, después de comentarlas entre sí, cada grupo tiene la oportunidad de replicar las decisiones del árbitro. Con esta puesta en común, cada grupo se siente directamente implicado y tiene la ocasión para reflexionar sobre lo que ha pasado.</p>
Agrupamiento y el espacio del aula	<p>Los grupos se juntan en áreas diferentes del aula, en el perímetro de la misma de manera que quede libre un espacio central. Los estudiantes se sientan en círculo, uno al lado del otro, de manera que todos puedan mirarse a la cara. El área central es el espacio de la controversia, y hay que colocar en él una silla para cada grupo. Cuando se llame a una "cabeza", el estudiante se sentará en esta área central, respaldado por su equipo.</p>
Interdependencia positiva	<p>La interdependencia positiva de esta actividad reside en el hecho de que cada estudiante, antes de ir a clase, ha leído un artículo diferente del compañero y puede, por consiguiente, aportar al grupo argumentaciones que los demás desconocen.</p> <p>Además, para que la persona llamada como "cabeza" pueda defender convenientemente la posición del grupo, es necesario compartir la mayor información posible, según el mecanismo típico de <i>cabezas numeradas</i>.</p>
Responsabilidad individual	<p>Durante el debate, las personas que salen como representantes del grupo se sienten responsables individualmente por las infracciones, así como por el empleo de estrategias positivas. En otras palabras, dan la cara.</p>
Clima positivo en el grupo	<p>El objetivo de la actividad es positivo (encontrar una mediación), y no competitivo (imponer la propia opinión). El clima es colaborativo y llega enseguida a ser lúdico.</p>

FICHA DE TRABAJO¹²

QUÉ HAY QUE HACER: DESTREZAS COLABORATIVAS	CÓMO LO PUEDES DECIR: FUNCIONES LINGÜÍSTICAS ÚTILES
<i>Escuchar y reflexionar sobre lo que dicen los compañeros</i>	<p>Identificar la posición del otro: <i>A ver, intenta explicar tu punto de vista...</i> <i>Si he entendido bien, tu punto de vista es que...</i></p> <p>Pedir aclaraciones: <i>¿Qué entiendes exactamente?</i> <i>¿En otras palabras?</i> <i>¿Por qué piensas que...?</i></p>
<i>Aceptar diferentes puntos de vista</i>	<p>Hacer propuestas: <i>¿Por qué no... + propuesta...?</i> <i>¿Qué tal si... + propuesta...?</i></p> <p>Expresar acuerdo: <i>Efectivamente</i> <i>Sí, es verdad</i> <i>(Estoy) de acuerdo</i></p>
<i>No criticar a las personas, sino argumentar las ideas</i>	<p>Expresar opiniones: <i>En mi opinión...</i> <i>Según mi punto de vista...</i> <i>(Yo) Pienso que... + indicativo // (yo) no pienso que... + subjuntivo</i></p> <p>Acompañar las opiniones con justificaciones: <i>Creo que... + indicativo + porque... // No creo que... + subjuntivo + porque...</i></p> <p>Expresar desacuerdo: <i>No estoy completamente de acuerdo contigo porque...</i> <i>Bueno, según se mire // Depende // Posiblemente</i> <i>Frase de acuerdo + pero/sin embargo... (por ejemplo: La propuesta no está mal, pero hay que tener en cuenta que...)</i></p>
<i>Buscar los puntos compartidos para mediar un conflicto</i>	<p>Preguntar por las opiniones ajenas con la intención de confirmar un acuerdo: <i>Así que + conclusión + ¿no?</i> <i>¿Estarías de acuerdo en + propuesta-conclusión?</i></p> <p>Ponerse de acuerdo, sintetizando diferentes ideas/puntos de vista: <i>Para resumir, estamos todos de acuerdo en que...</i> <i>En resumidas cuentas, lo más importante es que...</i></p>
<i>Controlar el equilibrio emotivo de la discusión</i>	<p>Contener la emoción del interlocutor: <i>Me doy cuenta de que...</i> <i>Entiendo muy bien que...</i></p> <p>Minimizar la "gravedad" de la situación: <i>Entre todos estos aspectos, ¿cuál consideras más importante?</i></p>

12 Se trata un ejemplo para un nivel B1, que se puede adaptar al nivel de la clase con cualquier manual comunicativo de ELE o, para destrezas más complejas y funciones más detalladas, consultando la *Gramática comunicativa del español*, por F. Matte Bon (Matte Bon, 1998, Tomo II).

Como se habrá notado en este ejemplo de actividad, no es nada fácil de poner en práctica el aprendizaje cooperativo, sobre todo porque es importante no infravalorar ninguno de sus principios. Sin embargo, a partir de campos como el de la *escritura colaborativa*¹³ y el de los intercambios tándem por internet¹⁴, su aplicación para la enseñanza de las lenguas extranjeras va creciendo. Este interés se debe probablemente al hecho de que, entre las aportaciones que los expertos comúnmente le reconocen¹⁵, hay algunas que atañen propiamente la enseñanza lingüística (Crandall, 2000: 252-253), es decir:

- estimula la interacción comunicativa y crea oportunidades “reales” de escuchar y hablar;
- la interdependencia positiva aumenta las situaciones de negociación del significado, así como las posibilidades de negociar *input* y *output* comprensibles;
- proporciona el contexto para desarrollar una gran variedad de funciones lingüísticas;
- estimula actitudes pro-sociales que tienen notable envergadura cultural.

Quizás sea la naturaleza, al mismo tiempo individual y social, del comunicar lo que justifique concretamente la introducción del aprendizaje cooperativo en el aula de lengua extranjera. Con palabras de M. Williams y R. L. Burden: *Es fundamental que todos los profesores de idiomas comprendan los factores sociales que contribuyen a la creciente habilidad con que utilizamos la lengua*, y añaden:

El lenguaje, al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de la persona; es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas. El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la auto-imagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del alumno (Williams y Burden, 1999: 12, 123).

Es por eso por lo que, en el párrafo que sigue, se esboza la posibilidad de concebir un currículo de enseñanza de ELE que abarque los aspectos formales y funcionales de la lengua desde una perspectiva de desarrollo de las destrezas colaborativas.

13 Véase Cassany (1999).

14 Véase *eTandem Partner Services* <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/etandem/etpartner-en.html>.

15 Véase, por ejemplo, Edge (1992), Sticchi-Damiani (1981: 249) y Mydlarski (1998: 125) sobre las ventajas metodológicas; Slavin (1995), Mydlarski (1998: 127) y Comoglio (1999: 9) sobre las ventajas cognitivas y Johnson, Johnson y Holubec (2000) sobre las ventajas psicológicas. Por lo general, este enfoque parece dar buenos resultados, sobre todo por los factores socio-psicológicos y afectivos que implica. Aunque la investigación parece todavía vérselas con los problemas metodológicos de la medición de las variables socio-psicológicas (Larsen-Freeman y Long, 1994: 157, 167-8, 198), tenemos que acoger estos resultados parciales como punto de partida para profundizar en el hecho de que las variables afectivas pueden influir en la adquisición tanto como los factores cognitivos, o incluso más.

3. LA "LENGUA EN ACCIÓN" Y LAS DESTREZAS COLABORATIVAS

¿Por qué los estudiantes tienen que emplear la mayoría de su tiempo en clase en actividades individuales, si luego el contexto social externo suele ponerles a prueba en situaciones colectivas? Cualquier tarea que llevemos a cabo en nuestra vida suele enmarcarse en un entorno social¹⁶; es más, normalmente *necesitamos* a los demás -para complementarnos y colaborar- y justamente la lengua es el instrumento de mediación para estas relaciones vitales. Citando a G. Jacobs y K. Kline Liu, retomamos el principio del aprendizaje cooperativo que anteriormente denominamos "Formación de las destrezas cooperativas":

...ayudar a los estudiantes a aprender y a practicar las destrezas colaborativas no es una distracción de la enseñanza de la lengua. Todo lo contrario, la lengua necesaria para usar estas destrezas implica funciones lingüísticas básicas (como saludar, pedir información, disculparse) que los estudiantes necesitarán en las muchas formas de interactuar con los demás (Jacobs y Kline Liu, 1996).

Efectivamente, como se constata en la enumeración siguiente, las macro-áreas de las destrezas colaborativas de un grupo¹⁷ abarcan en buena medida la comunicación diaria:

- coordinar las actividades: formar un grupo, resolver los problemas y tomar las decisiones;
- mediar y gestionar los conflictos;
- gestionar los flujos de comunicación;
- mantener relaciones interpersonales positivas;
- ayudar y estimular intelectualmente a los compañeros;
- reflexionar y hablar sobre el trabajo del grupo;
- expresar la personalidad en el grupo.

Entendido así, ayudar a los estudiantes a practicar las destrezas colaborativas en el aula puede ser congruente con los objetivos de enseñanza del ELE, precisamente porque estas destrezas se expresan por medio de las funciones lingüísticas de nuestros currículos comunicativos. Y es natural que la lengua para practicar destrezas colaborativas en la clase conlleve muchas funciones -como *justificar una opinión, dar las gracias, expresar sentimientos*, etc.- y muchas formas lingüísticas -por ejemplo, el uso del imperativo, de los adjetivos en una descripción, de las subordinadas en formas indirectas, etc. (Jacobs y Kline Liu, 1996). Traduciendo:

16 Véase Ovejero Bernal et al. (2002) y Garton (1994).

17 Para una categorización más detallada, véase Jacobs, Gan y Ball (1995).

Los muchos paralelismos entre las funciones lingüísticas y las destrezas de los grupos cooperativos sugieren que el aprendizaje cooperativo puede proporcionar el fundamento para un currículo comunicativo. Facilitando a los estudiantes las oportunidades para desarrollar destrezas de grupo específicas, podemos fijar la atención en las funciones lingüísticas correspondientes (Coelho, 1992: 39, citado por Jacobs y Kline Liu, 1996).

Dicho de otra manera, aprendiendo a colaborar, se aprende español. Y, al fin y al cabo, es solamente otra forma de ver la concepción -desarrollada por la pragmática- de la lengua como acción social: *Un idioma es un sistema de actuación social: hablar un idioma es, pues, actuar con él* (Matte Bon, 1998: IX).

Para dar un paso hacia la práctica del aula, se propone un ejemplo de paralelismo entre las destrezas de la macro-área "*Mantener relaciones interpersonales positivas*" y las funciones lingüísticas que la podrían acompañar¹⁸.

MACRO-ÁREA DE DESTREZAS COLABORATIVAS: MANTENER RELACIONES INTERPERSONALES POSITIVAS	
Algunos ejemplos de las destrezas colaborativas que forman parte de esta macro-área	Algunos ejemplos de funciones lingüísticas útiles para expresar las destrezas colaborativas mencionadas
Integrarse en el grupo	Saludar y presentarse. Despedirse
Recordar el nombre de los compañeros	Preguntar por el nombre de los compañeros
Estimular la participación de todo el mundo	Llamar educadamente la atención de otra persona
Compartir momentos de socialización y simpatizar	Invitar. Aceptar una invitación
Agradecer	Agradecer
Respetar a los compañeros	Pedir disculpas
Interesarse por los demás	Informarse sobre el estado de salud de otra persona
Hacer cumplidos	Expresar sentimientos de afecto, gratitud, satisfacción
Crear un clima positivo de trabajo	Utilizar actos verbales indirectos para suavizar las peticiones o para modular la expresión de opiniones

¹⁸ Paralelismo que, en cierta medida, la ficha de trabajo de la actividad "El conflicto positivo" descrita con anterioridad ya anticipaba por lo que atañe a la macro-área de "*Mediar y gestionar los conflictos*".

Aspectos no verbales:

- Sonreír
- Respetar los diferentes códigos culturales en el contacto físico

Resumiendo, la posible integración de las destrezas colaborativas y de las funciones lingüísticas parece un punto fuerte del uso del aprendizaje cooperativo en el aula de ELE. Sin embargo, ya se ha dicho que esta metodología es bastante compleja y que su eficacia depende completamente de una correcta práctica en el aula. Lo aconsejable sería empezar poquito a poco; si no, se corre el riesgo de meter a los estudiantes en una forma de trabajo nueva y difícil, que requiere mucho esfuerzo para coordinar objetivos a la vez cognitivos/procesuales, sociales y lingüísticos.

Un punto de partida pueden ser ejercicios cortos para experimentar una destreza colaborativa específica. Los estudiantes irán interiorizando destrezas (y lengua), y de ahí pueden, luego, pasar a actividades cooperativas con estructuras más completas. Se presentan algunas propuestas.

4. PROPUESTAS PARA EL AULA: RECETAS RÁPIDAS PARA EMPEZAR

Las cuatro actividades que se presentan¹⁹ han de entenderse más como “entrenamiento” para la enseñanza/aprendizaje de las destrezas colaborativas que como actividades cooperativas completas. Por ejemplo, se pueden utilizar como rompehielos o como precalentamiento de unos diez minutos, antes de empezar la clase, pero es importante subrayar que, a pesar de su sencillez aparente, no hay que entenderlas como “rellena-huecos”. Es desaconsejable utilizarlas sin un recorrido de empleo de una metodología de trabajo de grupo en plan estable; en cambio, proponerlas en clase con regularidad y enmarcarlas en un contexto oportuno ayuda a evitar que los estudiantes las vivan como no pertinentes a la clase o, incluso, como molestas (Rinvolucrí, 2000: 217). Además, cabe notar que, excepto una, todas incluyen el cuerpo y el movimiento y que rompen el espacio tradicional del aula para aprovechar las potencialidades de lo físico y de lo kinésico en el aprendizaje.

19 Fuentes de las actividades: “La gincana” (Fritzen, 1988:94-95), “El círculo” (Hadfield, 1992:27), “La piel del otro” (Fritzen, 1988: 127-128), “La tierra es redonda” (Hadfield, 1992: 48).

LA GINCANA

Nivel: A1 o A2 (adaptable)

Tiempo necesario: 15 minutos

Destreza colaborativa: esta actividad es útil para *mejorar o restablecer la confianza mutua*. Se trata de una destreza básica para luego trabajar el concepto de interdependencia positiva

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	La confianza en un grupo es fundamental para desarrollar una actitud positiva hacia los demás y para ser conscientes de que las aportaciones de todo el mundo son necesarias y fundamentales para el grupo
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes que aporten ejemplos de situaciones en las cuales han experimentado desconfianza: ¿os ha pasado alguna vez que un compañero de grupo no se haya presentado a clase sin avisar?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman parejas y a una de las personas se le tapan los ojos con una venda • La persona sin venda conduce, en silencio, al/a la compañero/a a través de unos obstáculos, poniéndole las manos en el hombro • Luego, se intercambian los papeles
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	La versión que presentamos es no verbal y es útil para establecer un contacto físico no demasiado comprometido. En la versión verbal, con o sin contacto físico, se puede utilizar la función lingüística <i>de dar órdenes</i> o de <i>dar instrucciones para un recorrido</i>
5. El profesor	El profesor, mientras las parejas se mueven lentamente en aula, irá cambiando la posición de los obstáculos, que pueden ser pupitres, sillas, mochilas, paraguas u objetos que haya traído a clase para esta actividad
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Cuando se termina, cada uno comenta qué impresión le causó ser conducido y conducir, y si iba confiado o desconfiado. Para estimular más los comentarios, se puede preguntar también: <i>¿qué se puede hacer para mejorar nuestra confianza en los demás?, ¿qué podemos hacer para que los demás tengan más confianza en nosotros?</i>

EL CÍRCULO

Nivel: A2

Tiempo necesario: 15 minutos

Destrezas colaborativas: *aprender los nombres y conocerse*

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	Cuando se forma un grupo, el primer paso para establecer una buena atmósfera es conocerse y llegar enseguida a no sentirse ajenos. Aprender el nombre de los compañeros e interesarse a ellos es una manera para empezar a consolidar el grupo.
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes en que situación han experimentado un sentimiento de despersonalización: ¿os ha pasado alguna vez que os hayan llamado con el nombre equivocado? ¿y que un amigo se haya olvidado de presentaros a los demás en una fiesta?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forma un grupo grande y los estudiantes se disponen en círculo mirando hacia dentro (si el número es impar, participa el profesor también) • Cada uno se vuelve hacia el vecino, de manera que se formen parejas enfrentadas • Cada uno tiene dos minutos para descubrir lo más posible sobre el compañero. Puede preguntar lo que quiera • Al acabar el tiempo, cada uno da una vuelta de 180 grados y da la cara al compañero del otro lado (y la espalda al primero) • Cada uno le cuenta al nuevo compañero todo lo que recuerda del primero
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	Funciones lingüísticas útiles: <i>Pedir y decir el nombre y Pedir y dar informaciones personales.</i>
5. El profesor	El profesor observa sin intervenir
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Al acabar, se vuelve a formar el círculo y, sentados, cada uno cuenta todo lo que sabe de todos los compañeros, es decir: del primero con que haya hablado y, también, lo que le ha contado el segundo sobre otro compañero

LA PIEL DEL OTRO

Nivel: B1
Tiempo necesario: 15 minutos
Destrezas colaborativas: *Entender un punto de vista ajeno*

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	No es fácil entender a los demás, pero, esforzarse en meterse en la piel del otro ayuda enormemente a entendernos mejor y a evitar problemas de comunicación y conflictos
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes que cuenten algún malentendido que hayan sufrido: ¿os ha pasado alguna vez que vuestro novio/a os haya echado la bronca por llegar en justificable retraso?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman parejas • Una persona realiza la secuencia de acciones que hizo, por ejemplo, el día anterior para ir de su casa a clase • El compañero le imita como si fuera un espejo, procurando hacerlo con precisión • Luego se invierten los papeles.
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	<i>Hablar de acciones del pasado y Expresar estados psicofísicos</i> son funciones que se ajustan a los contenidos de esta secuencia
5. El profesor	El profesor observa sin intervenir
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Al terminar, cada pareja cuenta a otra lo que ha hecho el compañero el día anterior, explicando los sentimientos que cree que ha sentido su compañero. Luego, cada uno comenta al grupo si considera que ha expresado suficientemente bien propia situación emotiva del día anterior y si el compañero lo ha entendido correctamente.

LA TIERRA ES REDONDA

Nivel: A2

Tiempo necesario: 15 minutos

Destrezas colaborativas: *Buscar puntos de acuerdo*

1. Explicar la destreza colaborativa que se va a experimentar	Uno de los procesos más difíciles en un grupo es tomar decisiones. Estar todos de acuerdo en qué hacer no es fácil, tanto que la mayoría de los conflictos nacen precisamente de los procesos de decisiones (Landone, 2001c). Con esta actividad se ejercita la destreza de determinar las ideas en que todo el mundo concuerda.
2. Dar un ejemplo concreto de situación en que la destreza colaborativa puede ser útil	Se pide a los estudiantes que cuenten alguna ocasión en que lograron tomar una decisión que todos compartieran: con vuestros amigos, ¿os ha pasado alguna vez quedaros toda la tarde sin poder decidir qué película ir a ver?
3. Explicar el ejercicio	<ul style="list-style-type: none"> • Se forman grupos de más o menos ocho personas • En diez minutos, cada grupo tiene que apuntar en un papel el mayor número posible de afirmaciones en que todo el mundo esté de acuerdo. Por ejemplo: <i>la tierra es redonda, los animales son adorables, la política es aburrida, etc.</i> • Al acabar los diez minutos, se leen las listas y gana el grupo que tiene más afirmaciones apuntadas
4. Sugerir eventuales herramientas lingüísticas necesarias	Una función lingüística muy necesaria es <i>Expresar acuerdo y desacuerdo</i>
5. El profesor	El profesor observa sin intervenir
6. Comentar lo sucedido y estimular a los estudiantes a imaginar cuándo pueden volver a usar la destreza experimentada	Se comentan colectivamente las cuestiones en que los grupos no han conseguido concordar, y también si alguien siente que no ha tenido la oportunidad de expresar su desacuerdo sobre algún punto de la lista.

Cada profesor puede acomodar actividades de este tipo para su clase, adaptándolas a las características de los grupos con que esté trabajando²⁰, así como a las destrezas específicas que quiere desarrollar²¹.

Antes de concluir, hay que mencionar un par de reflexiones. La primera atañe a la sensibilidad que requiere trabajar con actividades que, de una manera u otra, pueden incidir sobre la dimensión afectiva de los estudiantes. El "problema ético" es común a todo enfoque humanístico, en tanto que el profesor de lengua puede no sentirse cualificado para manejar técnicas "peligrosas" debido a su alcance emotivo (Rinvolucrí, 2000: 225). Sin embargo, quizás la variedad de las destrezas colaborativas que se pueden introducir en la clase de ELE permite que cada profesor elija el campo en el que se siente más seguro y capacitado.

La segunda es si posible "enseñar" las destrezas colaborativas y si, efectivamente, se puede "aprender" a trabajar bien con los demás. Por lo visto, conseguir que las personas cambien su actitud hacia el trabajo de grupo y, con ello, sus costumbres cognitivas y sociales, es un objetivo a largo plazo. Suele pasar muy a menudo que el profesor explique una destreza, el grupo la utilice los primeros diez minutos, para luego volver rápidamente a los comportamientos acostumbrados. Posiblemente, las destrezas colaborativas se pueden *aprender*, pero quizás no se puedan *enseñar*, así que el papel del profesor no puede ser otro que el de mostrarlas, de crear contextos para experimentarlas y de reforzarlas para que se interioricen. Y a partir de ahí la labor crucial es toda del estudiante. Al fin y al cabo, una destreza es un comportamiento de adaptación a un contexto de vida y, para el estudiante, es una herramienta que hay que saber emplear críticamente, según el contexto y según los estilos cognitivo y afectivo que le son propios.

Aunque se trate de una metodología bastante difícil, el aprendizaje cooperativo parece tener buenas perspectivas en la enseñanza del ELE. Ojalá estas propuestas puedan ser sugerentes para empezar a introducirlas en clase como fuente de actividades comunicativas o como medio para mejorar el clima de las clases "difíciles". Sin duda, se trata de un enfoque motivador que, además de desarrollar factores afectivos –como la reducción de la ansiedad o el estímulo de la autoestima– tiene una convergencia de finalidades con la enseñanza/aprendizaje de idiomas (Crandall, 2000:2 44).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bredehoft, D. J. (1991): "Cooperative Controversies in the Classroom", en *Teaching*, 39, 3, Summer, págs. 122-125.

20 Fases de formación, transición, rendimiento y disolución. (Dömyei y Malderez, 2000:176-181).

21 Por ejemplo, empatía, identidad de grupo, confianza, sentimientos positivos, etc. (Hadfield, 1992).

- Brown, R. (1991): "Group Work, Task Difference, and Second Language Acquisition", en *Applied Linguistics*, 12, 1, págs. 1-12.
- Cassany, D. (1999): *Construir la escritura*. Paidós, Barcelona.
- Chang, K. Y. R., Smith, W. F. (1991): "Cooperative Learning and CALL/IVD in Beginning Spanish: An Experiment", en *Modern Language Journal*, 75, págs. 205-211.
- Chapelle, C. (1998): "Analysis of Interaction Sequences in Computer-Assisted Language Learning", en *TESOL Quarterly*, 32, 4, págs. 753-757.
- Clément, R., Dörnyei, Z., Noeles, K. A. (1994): "Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in Foreign Language Classroom", en *Language Learning*, 44, 3, págs. 417-448.
- Coelho, E. (1992): "Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum", en C. Kessler (ed.): *Cooperative Language Learning*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ, págs. 31-50.
- Coelho, E., Winer, L., Olsen J. W. (1989): *All Sides of the Issue: Activities for Cooperative Groups*. Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Colectivo Amani (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Editorial Popular, Madrid.
- Comoglio, M. (1999): *Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione*. Edizioni Gruppo Abele, Turín.
- Contessa, G. (1999): *Psicologia di gruppo. Modelli e itinerari per la formazione*. Editrice La Scuola, Brescia.
- Crandall, J. (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999), Cambridge University Press, Madrid, págs. 243-261.
- DeBolt, V. (1994): *Write! Cooperative Learning & the Writing Process*, Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano, California.
- Dörnyei, Z. (1997): "Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation", en *Modern Language Journal*, 81, págs. 482-493.
- Dörnyei, Z., Malderez, A. (1997): "Group Dynamics and Foreign Language Teaching", en *System*, 25, págs. 65-81.
- Dörnyei, Z., Malderez, A. (2000): "El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999), Cambridge University Press, Madrid, págs. 173-187.
- Edge, J., (1992), "Co-operative Development", *ELT Journal*, 46, 1, pp. 62-70.
- Ehrman, M., Dörnyei, Z. (1998): *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, California.
- Ellis, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Fathman, A. K., Kessler, C. (1993): "Cooperative Language Learning in School Contexts", en *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, págs. 127-140.
- Forsyth, D. R. (1990): *Group Dynamics*. Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.

- Fritzen, S. J. (1988): *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupo*. Sal Terrae, Santander.
- Garton, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Paidós, Barcelona.
- Ghaith, G. (2002): "Using Cooperative Learning to Facilitate Alternative Assessment", en *English Teaching Forum*, July, págs. 26-31.
- Ghaith, G. M., Yaghi, H. M. (1998): "Effects of Cooperative Learning in the Acquisition of the Second Language Rules and Mechanics", en *System*, 26, 2, págs. 223-234.
- Gisbert, M., Adell, J., Anaya, L., Rallo, R. (s.f.): "Entornos de formación presencial virtual a distancia" disponible en <http://www.rediris.es/rediris/boletin/40/enfoque1.html>.
- Hadfield, J. (1992): *Classroom Dynamics*. Oxford University Press, Oxford.
- Haitink, A., Slagter, J. P. (1996): "Cooperative learning in teacher training", versión en inglés de "Teamleren in de opleiding", en Kaldeway, J., Haenen, J., Wil S., Wsthoff, G. (eds.): *Leren leren in didactisch perspectief*. Wolters-Noordhoff, Groningen. Publicado también en Faber P., Gewehr W.; Jiménez Raya M.; Peck A.J. (eds) (1999): *English Teacher Education in Europe. New Trends and Developments*. Peter Lang, Frankfurt / Berlin / Bern / New York / Paris, págs. 69-88.
- High, J. (1993): *Second Language Learning through Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.
- Hirst, L. A., Slavik, C. (1990): "Cooperative Approaches to Language Learning", en Reyhner, J. (ed.): *Effective Language Education Practices and Native Language Survival. Native American Language Issues*. Choctaw, OK, págs. 133-142, disponible en <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NAL110.html>.
- Jacobs, G. M., Gan, S. L., Ball, J. (1995): *Learning Cooperative Learning via Cooperative Learning: A Sourcebook of Lessons Plans for Teacher Education on Cooperative Learning*. SEAMEO Regional Language Centre, Singapur.
- Jacobs, G. M. (1988): "Co-operative Goal Structure: A Way to Improve Group Activities", en *ELT Journal*, 42, 2, págs. 97-101.
- Jacobs, G. M. (1997): "Four or more eyes are better than two: using cooperative learning to maximize the success of group activities in reading", ponencia presentada en Singapore Symposium on *Reading for Success*, disponible en http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/Reading_and_CL.htm.
- Jacobs, G. M., Gilbert, C. C., Lopriore, L., Goldstein, S., Thiragarajali, R. (1997): "Cooperative Learning and Second Language Teaching: FAQs", en *Perspectives/TESOL-Italy*, 23, 2, págs. 55-60, disponible en http://www.georgejacobs.net/CL_&_L2_FAQs.htm.
- Jacobs, G. M., Kline Liu, K. (1996): "Integrating Language Functions and Collaborative Skills in the Second Language Classroom", en *TESL Reporter*, 29, págs. 21-33, disponible en <http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/Kleine-Liu.htm>.
- Jacobs, G. M., Small, J. (2003): "Combining Dictogloss and Cooperative Learning to Promote Language Learning", en *The Reading Matrix*, 3, 1, April, disponible en http://www.readingmatrix.com/articles/jacobs_small
- Johnson D. W., Johnson R. T. (1989): *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Interaction Book Company, Edina.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. (2000): *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

(Ed. or. 1994), Paidós, Barcelona.

Johnson, D. W., Johnson, R. (1995): *Teaching Students to Be Peacemakers*. Interaction Book Company, Edina, MN.

Jordan, D. W. (1997): "Social Skills Through Cooperative Learning", en *Educational Research*, 39, 1, págs. 177-186.

Kagan, S. (1994): *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning, San Juan Capistrano.

Kessler, C. (ed.) (1992): *Cooperative Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis*. Longman, Nueva York.

Landone, E. (2001a): "Aprendizaje Cooperativo en la clase de E/LE", en *Cuadernos Cervantes*, VII; núm. 32, págs. 70-79 (parte I) y núm. 33, págs. 60-63 (parte II). Versión digital en *Quaderns Digitals*, n. 29 (>Hemeroteca > Quaderns Digitals > Quaderns 29).

Landone, E. (2001b): "Introducción al Aprendizaje Cooperativo", Tertulia de enseñanza, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes,
<http://www.cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/landone.shtml>

Landone, E. (2001c): *Scrivere in spagnolo in una classe virtual*. Cuem, Milán.

Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. (ed. or. 1991), Gredos, Madrid.

Long, M. H., Porter, P. A. (1985): "Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition" en *TESOL Quartely*, 19, 2, págs. 207-223.

Long, M. (1983): "Native Speaker/non-native Speaker Conversation and the Negotiation of Meaning", en *Applied Linguistics*, 4, págs. 126-141.

Matte Bon, F. (1998): *Gramática comunicativa del español*. Edelsa, Madrid.

Moskowitz, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*. Newbury House, Massachusetts.

Moskowitz, G. (2000): "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999), Cambridge University Press, Madrid, págs. 197-212.

Mucchielli, R. (1994): *La dinamica di gruppo*. Elle Di Ci, Turín.

Mydlarski, D. (1998): "Shall We Dance?: Applying the Cooperative Learning Model to CALL", en *The Canadian Modern Language Review*, 55, 1, págs. 124-138.

Nunan, D. (1992): *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.

Ovejero Bernal, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa a la enseñanza tradicional*. P.P.U., Barcelona.

Ovejero Bernal, A., De la Villa Moral Jiménez, M., Pastor Martín, J. (2002): "Aprendizaje cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo en las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI", en *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social (R.E.I.P.S.)*, Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo, 1, 2, octubre, disponible en <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v1n1/art7.html>

Pallarés, M. (1990): *Técnicas de grupo para educadores*. ICCE, Madrid.

- Pica, T. (1994): "Research on Negotiation: What Does it Reveal About Second-language Learning Conditions, Processes, and Outcomes?", en *Language Learning*, 44, 3, págs. 493-527.
- Putnam, J. A. (1997): *Cooperative Learning in Diverse Classroom*. Merrill / Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.
- Rinolucrí, M. (2000): "El ejercicio humanístico", en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. (Ed. or. 1999) Cambridge University Press, Madrid, págs. 213-228.
- Ru , J. (1991): *El treball cooperatiu. L'organitzaci  social de l'ensenyament i l'aprenentatge*. Barcanova, Barcelona.
- Sharan, S., Sharan, Y. (1992): *Expanding cooperative learning through group investigation*. Teachers College Press, Colchester, Vermont.
- Sharwood-Smith, M. (1993): "Input Enhancement in Instructed SLA: Theoretical Bases", en *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 2, p gs. 165-179.
- Slagter, P. (2001): *Learning by instructing. Studies in instructed foreign language teaching*. Edition Rodopi B. V., Amsterdam-Atlanta, GA.
- Slavin, R. (1990): *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Slavin, R. (1995): "Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know", adaptación de Slavin (1990) disponible en <http://www.successforall.net/resource/research/cooplearn.htm>.
- Sloan, S. (1992): *The Complete ESL/EFL Cooperative Communicative Activity Book: Learner Directed Activities for the Classroom*. National Textbook Co., Lincolnwood, Illinois.
- Sticchi-Damiani, M. (1981): "Group Work: From Practice to Theory", en *ELT Journal*, 35, 3, p gs. 243-249.
- Swain, M. (1993): "The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough", en *The Canadian Modern Language Review*, 50, p gs. 158-164.
- Trujillo Sáez, F. (2002): "Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua", en *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla*, 32, págs. 147-162.
- Ward, C. S., Jacobs, G., M. (1999): "Analysing Student-student Interaction from Cooperative Learning and Systemic Functional Perspectives", Paper presented at *the International Systemic Functional Linguistics Congress*, Singapur, disponible en <http://www.geocities.com/Athens/Thebes/1650/SystemicFunctional.htm>.
- Williams, M., Burden, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. (Ed. or. 1997), Cambridge University Press, Madrid.