

La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica

Daniel Cassany²
Universitat Pompeu Fabra

Introducción. El enfoque cooperativo. Nombre, orígenes y autores. Propósitos. Equipos de aprendizaje. La formación de equipos. La cooperación. Materiales y recursos. Gestión de los equipos. Una demostración detallada. Epílogo

Resumen

La primera parte de este artículo resume los principios teóricos, los propósitos didácticos y las propuestas metodológicas más relevantes de lo que más comúnmente se denomina “Aprendizaje cooperativo” (*Cooperative Learning*), adaptado al contexto de la enseñanza de ELE. Se basa en un texto previo monográfico (Cassany 2004), que para esta ocasión he resumido, revisado y actualizado.

La segunda parte constituye una demostración práctica de esta propuesta didáctica, adaptada a las destrezas de comprensión y producción escrita para un nivel medio o avanzado de español como segunda lengua. La tarea que se plantea, la microrredacción, forma parte de una publicación anterior (Cassany 2005: 65-68) pero aquí se utiliza con otras finalidades, destacando los aspectos cooperativos de la tarea, que coinciden con los principios expuestos en la primera parte. En el epílogo final, reflexionaré de modo más personal sobre las aportaciones que hace el Aprendizaje Cooperativo a la enseñanza de idiomas y, en concreto, al ámbito de ELE.

Résumé

La première partie de cet article résume les principes théoriques, les objectifs didactiques et les propositions méthodologiques les plus pertinentes de ce qu'on appelle communément “l'Apprentissage coopératif” (*Cooperative Learning*), adapté au contexte de l'enseignement de ELE. L'article s'appuie sur un texte monographique antérieur (Cassany 2004), résumé, révisé et mis à jour pour l'occasion.

² Correo electrónico: daniel.cassany@upf.edu

Web personal: www.upf.es/pdi/df/daniel_cassany

Grupo de investigación sobre Literacidad crítica:

www.upf.edu/df/recerca/grups/rael/LC/index.html

Blog en catalán sobre TIC y aprendizaje: www.emigrantdigital.blogspot.com

Blog en español sobre la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas:

<http://exploradorl2.blogspot.com>

La deuxième partie est une démonstration pratique de cette proposition didactique, adaptée aux habiletés de compréhension et de production écrite pour un niveau intermédiaire ou avancé de l'espagnol comme langue seconde. La tâche proposée, la micro-rédaction, fait partie d'une publication antérieure (Cassany 2005: 65-68), elle est toutefois utilisée ici à d'autres fins: faire ressortir la concordance entre les aspects coopératifs de celle-ci avec les principes énoncés dans la première partie. L'épilogue final, quant à lui, apporte une réflexion plus personnelle au sujet de la contribution de "l'Apprentissage coopératif" dans l'enseignement des langues, et plus particulièrement dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère.

1. Introducción

A petición de los editores y organizadores del coloquio, este escrito recoge de modo bastante fidedigno mis dos intervenciones en el CEDELEQ III: la conferencia inaugural titulada "El enfoque cooperativo en la enseñanza de ELE" y el taller "Prácticas cooperativas de escritura en el aula". En otros lugares he publicado por separado el núcleo de la conferencia y del taller, pero nunca antes había tenido la oportunidad de relacionar ambos materiales, de actualizarlos y de ofrecer un texto como este, más resumido y completo, teórico y práctico, sobre el enfoque cooperativo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE a partir de ahora). Por todo ello, creo que el texto merece un interés nuevo, pese a aprovechar publicaciones anteriores. En definitiva, estaré contento si los participantes en el CEDELEQ III pueden encontrar en estas líneas los ecos de la voz y de la tarea desarrollada en aquella ocasión; si los nuevos lectores, los que no asistieron al evento, encuentran aquí una orientación sucinta sobre esta propuesta didáctica, cada día más difundida y famosa, y, en definitiva, si unos y otros hallan en estas páginas algunas ideas o reflexiones novedosas para mejorar su día a día en el aula.

2. El enfoque cooperativo. Nombre, orígenes y autores

El nombre más generalizado de esta propuesta es *Cooperative Learning* (CL), *aprendizaje cooperativo* (AC en adelante) en español, aunque encontremos otras denominaciones como *Team Learning* (aprendizaje en equipo), *Group Investigation* (grupo de investigación), *jigsaw* (rompecabezas o puzzle) o *TAI* (*team assisted individualization*), que suelen referirse a métodos cooperativos y humanistas más específicos, desarrollados por un autor o pensados para un contexto específico. Algunos de los autores de referencia son, entre otros, Johnson y Johnson (1987, 1989 y 1994 con Holubec), creadores de *The Cooperative Learning Center* (University of

Minnesota); Slavin (1990, 1985 con otros autores) o Kagan (1985), autor de un completo manual práctico de AC, con quince ediciones y más de un millón y medio de ejemplares vendidos. Más recientemente, cabe destacar McCafferty, Jacobs y DaSilva Iddings (2006).

En España, Barnett (1995) publicó uno de los primeros artículos, aunque existan referencias previas sobre la fundamentación de la cooperación (Rué 1991, 1994) o los recursos prácticos del trabajo en equipo (Pallarés 1990), que coincide muy curiosamente con las propuestas de los autores norteamericanos citados, aunque nunca se mencionen en la bibliografía. También es posible encontrar aquí y allá diversidad de técnicas o recursos orientados hacia la cooperación o el trabajo en equipo, aunque carezcan de la filosofía global y del marco teórico que voy a exponer aquí: Vayone (1976), Arnaiz (1989), Fabra (1994) o el manual de gestión del aula de Gower y Walter (1983). En el ámbito de ELE, también empiezan a desarrollarse trabajos de aplicación como los de Urbano Lira (2002, 2004), Elena Landone (2004) y Marcos Sagredo (2006). Finalmente, a raíz de una visita de los Johnson a Barcelona en febrero de 2000, se creó el *Grupo de Interés en Aprendizaje Cooperativo* (GIAC), cuyas actividades se mencionan en la web. También podemos encontrar otras publicaciones en español que aportan ideas y recursos, aunque provengan de otros ámbitos o niveles educativos, como la enseñanza de idiomas (Trujillo 2002) y la educación general (Úriz 1999, Ferreiro Gravié 2003).

El AC clava sus raíces en la historia de Occidente. La Biblia, los retóricos romanos o algunos pedagogos del siglo XVI ya mencionan el beneficio de enseñar a otros para aprender (*Qui Docet Discet*, dijo Séneca) o del aprendizaje por parejas o entre iguales. A finales del siglo XVIII Joseph Lancaster y Andrew Bell usaron la idea de los grupos cooperativos para aprender en Inglaterra. Este planteamiento se trasladó a EEUU, donde Francis Parker y John Dewey (precursor o inspirador del *Project Work* o el trabajo por tareas) desarrollaron y aplicaron sus ideas en sus conocidos proyectos pedagógicos. La propuesta empieza a popularizarse en EEUU a partir de 1920. El AC recoge las investigaciones de principios de siglo sobre creatividad, sinergia (usar las ideas de los compañeros para mejorar las propias), *brainstorming* o torbellino de ideas, etc., además de principios de la psicología humanista sobre el trabajo en equipo o la motivación para aprender (Rogers 1961). Por esta razón el AC presenta similitudes con métodos específicos de aprendizaje de L2 como CLL (*community language learning*) o con diferentes enfoques humanistas (aprender una lengua como proyección de la propia personalidad en otra cultura, énfasis en la personalidad del aprendiz, en el desarrollo de vínculos estrechos con los colegas del aula, etc.). Cabe resaltar que el AC surge en EEUU a lo largo del siglo XX como un revulsivo contra la concepción educativa predominante, que ponía énfasis en

el individualismo (se forma al aprendiz en destrezas individuales), la memorización (sin razonamiento ni reflexión), la competición (cada aprendiz es evaluado en comparación con sus compañeros, los mejores reciben premios), la búsqueda de objetividad (con tests de elección múltiple, corrección automatizada, evaluación normativa con relación a estándares), etc. En este sistema, el aprendiz no tiene que escribir, razonar, pensar o discutir; sólo memoriza, marca crucecitas en los tests y supera cada nivel, de modo que es posible completar un ciclo educativo sin haber tenido que desarrollar habilidades sociales de intercambio y negociación, o sin haber madurado un pensamiento reflexivo y analítico.

El AC también se planteó influir positivamente sobre el alto nivel de desencuentro y conflictividad que presenta un aula con aprendices de etnias, lenguas, religiones y culturas diversas, situación habitual en EEUU. Las técnicas de AC debían fomentar la interacción entre afroamericanos, hispanos, asiáticos o árabes dentro del aula, para favorecer así su conocimiento intercultural y su integración en una misma comunidad, además de incrementar y mejorar el aprendizaje. Ya podemos avanzar que la investigación al respecto (unos 600 estudios empíricos) demuestra que el AC obtiene mejores resultados en el segundo aspecto: con AC todos los aprendices mejoran sus resultados académicos, desarrollan relaciones más comprometidas con sus compañeros (de diferente etnia o cultura) y muestran más salud psicológica y autoestima, pero, por otra parte, no se produce la ansiada integración de los colectivos fuera del aula.

Actualmente el AC se utiliza entre 13-16 años (EEUU: *Junior High School, High School*), que equivale a la secundaria española, pero existen algunas aplicaciones para primaria, universidad e incluso para la enseñanza no reglada. Se trata de una propuesta general para cualquier tipo de contenido o asignatura (sociales, naturales, ciencias, matemáticas, etc.); en el ámbito lingüístico existen propuestas para el aprendizaje de la lengua y la literatura como L1 (Stahl 1995) o para inglés L2 (High 1993) con inmigrantes y extranjeros en *colleges* y en comunidades bilingües. Pero, como veremos más adelante, el AC presenta diferentes intereses para el docente de ELE.

3. Propósitos

Dejando aparte la cuestión de la integración, el AC se plantea dos grandes propósitos:

- 1) Fomentar la cooperación. Se considera que: a) se aprende mejor colaborando con los compañeros, y no compitiendo, b) el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro), y c) la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes,

administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales.

2) Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto son: a) mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz, b) aumentar sus capacidades comunicativas, y c) aumentar el número de interacciones en clase.

Con relación al primer punto, Johnson y Johnson (web del *The Cooperative Center*) sostienen que existen tres maneras de organizar el aprendizaje en el aula:

1. *Competitiva*. Cada aprendiz trabaja contra el resto de sus compañeros para conseguir metas individuales, que sólo unos pocos alcanzarán. No es recomendable ayudar a los compañeros porque podrían obtener estas metas e impedir indirectamente que uno las consiga (es lo que se llama *interdependencia negativa*). Esta manera fomenta la actitud de beligerancia con los compañeros, de buscar motivaciones extrínsecas basadas en *ganar* (triunfar, ser el mejor) y no en *aprender* (saber más, madurar). La escuela que tuvimos muchos españoles de más de 40 años incluía ejemplos de esta organización competitiva: sentar en las primeras filas a los alumnos con mejores notas, 'pasar la lección diaria en filas' con preguntas directas cuya respuesta permitía acceder al primer lugar, etc.

2. *Individualista*. Cada aprendiz trabaja solo para alcanzar objetivos personales con escasa relación con los de los compañeros. No hay razones para colaborar con los compañeros ni para trabajar individualmente, es lo que se llama *interdependencia neutra*. Esta manera fomenta actitudes individualistas, basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por los otros. La mayor parte de las estructuras de enseñanza-aprendizaje de idiomas siguen hoy este modelo, quizás el único elemento que pueda todavía favorecer la organización competitiva anterior sea la obtención de matrículas de honor (*honors*) o becas que, al estar limitadas, puede fomentar actitudes no colaborativas. Al revés, la implantación en el aula de las metodologías comunicativas ha incrementado el número de tareas cooperativas en pareja o equipo, aunque no ha cambiado el enfoque de la evaluación.

3. *Cooperativa*. Cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar, porque sabe que si ellos aprenden él o ella también mejorará su propio aprendizaje, y la evaluación correspondiente, es lo que se denomina *interdependencia positiva*.

Esta manera fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por el aprendizaje y por el progreso personal y social. Quizás a causa de la naturaleza del aprendizaje lingüístico (se aprenden destrezas de comunicación) y de los mencionados enfoques comunicativos, cada día es más habitual en las aulas de ELE encontrar organizaciones de este tipo: simulaciones, trabajos por parejas, tareas de grupo, etc.

Por supuesto, el AC utiliza la organización cooperativa para incrementar el aprendizaje del alumnado, fomentar la satisfacción del colectivo y transmitir valores positivos de intercambio, diálogo y construcción, más cercanos a la realidad social. Según Johnson y Johnson, la cooperación favorece que los miembros del grupo se ayuden entre sí porque: a) todos se benefician del trabajo de cada uno (*tu éxito me ayuda a mí y el mío a ti*), b) todos comparten un mismo destino (*todos juntos nos salvamos o nos hundimos*), c) la conducta de cada uno está influenciada por el resto (*no podemos hacerlo sin ti*), y d) todos se sienten orgullosos y celebran los éxitos de los compañeros.

Podemos usar el AC a lo largo de una unidad didáctica, un periodo temporal limitado o una asignatura, un curso o un ciclo completos. También existen propuestas para desarrollar *grupos de apoyo* (aprendices que se ayudan mutuamente en sus estudios, aunque estén cursando materias distintas) o incluso para *cooperativizar* la administración de un centro y crear una *escuela cooperativa*. En este sentido, algunos centros privados hispanoamericanos han optado por una aplicación sistemática de los principios y las propuestas del AC: los docentes reciben una formación inicial importante (un año académico), además de recibir de manera continuada una asesoría técnica por parte de especialistas.

4. Equipos de aprendizaje

La herramienta básica del AC es el *trabajo en equipo*, aceptando que un *equipo* no es igual a un *grupo*. El primero es un colectivo entrenado durante un cierto periodo para aprender conjuntamente, mientras que el segundo son solo aprendices sin formación ni conocimiento mutuo que se reúnen ocasionalmente para resolver ejercicios. Para que un grupo se convierta en un equipo de aprendizaje, eficaz y satisfactorio, debe seguir un proceso de formación sofisticado. Los individuos no nacieron sabiendo trabajar en equipo y por eso deben aprender a cooperar con sus colegas. La siguiente lista (basada en los autores mencionados) resume las diferencias entre grupo y equipo:

Grupo

1. Tiende hacia la *homogeneidad* y suele formarse de manera *azarosa*.
2. Suelen tener vida corta.
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de los miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.

Equipo

1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la *heterogeneidad*.
2. Suelen tener *larga vida*.
3. Tareas y equipos *organizados*, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Formación y entrenamiento. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

1. *Heterogeneidad.* A partir de los estudios de creatividad, se asume que los equipos heterogéneos (formados por individuos de diferente procedencia, cultura, intereses y habilidades) suman más conocimientos, habilidades y capacidades potenciales que los homogéneos, con menor diversidad global; los equipos heterogéneos bien formados pueden conseguir objetivos más complejos. Se presupone también que los aprendices “fuertes” en una tarea ayudan a los “débiles”, que pueden ser más fuertes en otras tareas, en las que los primeros no saben.

2. *Larga vida.* Es un factor didáctico importante. Los aprendices cambian de actitud respecto al equipo, a sus miembros y a la necesidad de mejorar sus habilidades comunes de trabajo, cuando saben que tendrán que trabajar juntos durante mucho tiempo. Si el aprendiz cambia a menudo de compañeros de grupo, carece de interés profundizar en la relación colectiva. El tiempo mínimo para que un equipo funcione son dos semanas, pero hay experiencias en que los aprendices trabajan un curso completo con un solo equipo.

3. *Organización.* Otorgar responsabilidades individuales (roles, funciones) y organizar la tarea con *interdependencia positiva* es fundamental para asegurar la colaboración de todos. Más adelante citaremos varios ejemplos.

4. *Autoevaluación.* La autoevaluación de los miembros y los equipos fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados. A partir de cuestionarios, encuestas y debates después de las tareas, los individuos y los equipos reflexionan sobre su comportamiento, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces.

5. *Formación y entrenamiento.* La formación del equipo se basa fundamentalmente en estrategias sociales y comunicativas (además de las metacognitivas). Se realizan actividades para mejorar la interacción entre los miembros, para controlar la tarea, para dominar los canales orales y escritos de información, etc.

No existe una norma estricta sobre el tamaño de los equipos, pero muchas propuestas cooperativas suelen requerir equipos de 4 aprendices por varios motivos: a) permite formar eventualmente dos parejas, b) la conversación entre 4 personas es factible, c) con 4 miembros el equipo puede presentar cierta diversidad, y d) es fácil hacer cruces de equipos. Los miembros de cada grupo deben sentarse juntos entre sí y separados del resto de equipos.

5. La formación de equipos

Según Kagan (1999) el proceso de formar un equipo de aprendizaje consta de cinco etapas: 1) formación del grupo, 2) construcción de la identidad del grupo, 3) construcción de la identidad de clase, 4) formación del equipo, y 5) trabajo cooperativo efectivo. Aquí solo nos vamos a referir brevemente a algunos principios básicos de alguna de estas etapas, a título de ejemplo.

Para formar los grupos se mezclan criterios *sociales* (raza, cultura, sexo, nivel socioeconómico) y *académicos* (nivel de conocimientos y habilidades, intereses, formación, calificaciones) buscando la máxima heterogeneidad entre los miembros de los equipos. El docente asume aquí todo el protagonismo y puede buscar la distribución más acorde con los intereses de la clase, evitando que se junten los amigos, los alumnos más trabajadores o los que lo son menos.

Las fases 2 y 3 tienen la función de construir el entramado de grupos de la clase. En la 2 los miembros de cada grupo deben profundizar en su conocimiento mutuo para empezar a construirse una imagen o 'cara' de equipo: pueden buscar coincidencias entre sí, imaginar una identidad común, etc. Además, en la fase 3 los equipos deben presentarse entre sí para que se conozcan y para que se desarrolle un sentimiento de pertinencia a una misma clase.

La fase 4 es seguramente la más interesante para el docente de idiomas, puesto que en ella los aprendices deben adquirir las destrezas necesarias para interactuar con sus compañeros, que son fundamentalmente lingüísticas: incrementar el control de la interacción (saber conversar, escuchar al otro sin interrumpirlo, saber ayudar a intervenir, etc.), incrementar el control sobre la tarea (saber sintetizar un texto o una intervención, controlar el tiempo, compartir la información, compartir el liderazgo, tomar decisiones cooperativas, etc.), adoptar el comportamiento no verbal adecuado (aprender a controlar la mirada en la interacción, la posición del cuerpo, la gesticulación, etc.).

6. La cooperación

Johnson y Johnson (1994: 22) identifican cinco componentes básicos en la cooperación o interacción entre los miembros de un equipo, con la finalidad de resolver tareas de aprendizaje:

1. Interdependencia positiva. Es el más importante. Los aprendices deben comprender que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están vinculados con los de sus compañeros de grupo y de clase. La interdependencia entre los aprendices puede ser de tres tipos:

- *Positiva*. Mi trabajo y mi calificación dependen de mis compañeros: ganando el equipo, gano yo, y viceversa. Se corresponde con una organización cooperativa de la clase.
- *Negativa*. Cuando gano yo, pierde el otro, y viceversa: para ser el mejor debo derrotar a mis compañeros y, en consecuencia, no me conviene colaborar con ellos. Equivale a la organización competitiva de la clase.
- *Neutral*. Mi trabajo y mi nota dependen solo de mí y lo que hagan mis compañeros o lo que hagamos ellos y yo juntos no tiene incidencia directa. Equivale a la organización individualista.

Sin duda, la interdependencia positiva es la única que garantiza que, dentro de los equipos, los aprendices cooperen entre sí. Siguiendo a Kagan (1999), la interdependencia positiva de una actividad puede basarse en:

- La *tarea*. Hay que estructurarla de modo que cada miembro del equipo deba cumplir una parte, y que nadie más pueda hacerlo por él o ella.
- La *evaluación*. Los resultados y las calificaciones de los miembros del equipo están interconectadas por diferentes procedimientos: hay tareas de equipo que reciben notas de equipo (la nota de cada uno es el promedio del equipo); una parte de la nota individual corresponde al equipo; se incrementa la nota individual al ayudar a los compañeros, etc.
- Los *recursos*. El material didáctico de una tarea (fotocopias, textos, datos) se reparte entre los miembros del equipo, de modo que tengan todo entre todos y que nadie pueda acceder a todo por su cuenta.
- Los *roles*. Se atribuyen rotativamente o temporalmente funciones distintas a cada miembro de un equipo: uno da instrucciones, otro controla el tiempo o aporta ideas, un tercero guarda los materiales, otro toma notas, alguien resume al final, etc.

2. *Interacción cara a cara estimuladora o constructiva*. Las tareas deben incorporar interacciones reales entre los miembros de un equipo para que juntos puedan trabajar, animarse los unos a los otros, aplaudir sus éxitos, etc.

3. *Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales*. Cada miembro del grupo necesita dominar las habilidades específicas de interacción con sus compañeros: conversación oral, saber escuchar, saber construir andamiajes, negociación en situaciones de conflicto, etc. Se desarrollan tareas de este tipo para potenciar la comunicación.

4. *Responsabilidad individual y grupal.* En el plano individual, cada miembro debe asumir su responsabilidad en la tarea, su cuota de aportación al grupo y de ayuda o asesoría al resto. En el plano grupal, cada equipo debe responsabilizarse de realizar las tareas de manera completa y de que todos sus miembros consigan completarlas.

5. *Control metacognitivo.* El equipo debe evaluar periódicamente su manera de trabajar (las aportaciones de cada miembro, las intervenciones que resultan más provechosas para todos, los puntos fuertes y débiles de cada miembro, las estrategias de ayuda, etc.). El conocimiento de estos datos permite mejorar el funcionamiento del equipo y progresar en su aprendizaje.

Cabe mencionar que algunas propuestas de AC incluyen elementos conductistas, opuestos a la filosofía humanista que subyace al AC. Las tareas pueden tener algún premio (o motivación extrínseca) para fomentar la competitividad entre equipos. Los premios varían según el perfil del alumnado, el objetivo del docente y la tarea: reconocimientos como medallas o diplomas, aplausos de los compañeros, obtención de 10 minutos extra de recreo, reducción de tareas, etc. Esta competitividad entre equipos se considera positiva porque fomenta el interés por la tarea y la mejora del trabajo del equipo.

7. Materiales y recursos

Veamos ahora algunas tareas prototípicas del AC:

1. *Rompecabezas (puzzle o jigsaw).* Es quizá la tarea más representativa y famosa. Se fundamenta en la división de la información entre los miembros del equipo: a cada uno le corresponde una parte proporcional de los datos, que debe procesar individualmente primero y explicar al resto después, para que todos los aprendices acaben sabiendo todo. La tarea puede incluir otras fases (cruce de grupos, asesoría de expertos, evaluación final, etc.) y ocupar mucho tiempo. Se puede hacer una evaluación final de la actuación de cada miembro en la tarea.

2. *Control de la conversación.* Kagan (1999) propone varias técnicas para enseñar a los aprendices a participar de manera ordenada en una interacción grupal. Por ejemplo, se puede controlar las intervenciones de los interlocutores de una conversación usando fichas, como una partida de dominó. Cada vez que un aprendiz quiere hablar, debe dejar una “ficha predeterminada”

(bolígrafo, lápiz, papel) para marcar su turno en la conversación, asumiendo que todos los aprendices tienen el mismo número de “fichas”. En una versión más compleja, cada aprendiz dispone de cartulinas pequeñas con varias funciones lingüísticas (*aportar una idea, hacer una pregunta, responderla, pedir aclaraciones, etc.*), que debe usar para hablar de acuerdo con lo que quiera hacer. También se puede usar un ovillo de lana que se va desenrollando para explicitar la interacción grupal: el aprendiz que empieza la conversación retiene el extremo del hilo y pasa el ovillo al siguiente interlocutor, de manera que se va deshaciendo el ovillo y se forma un entramado de hilos en forma de estrella que marca los turnos del intercambio.

3. *Torbellino de ideas*. El grupo debe conseguir el mayor número posible de ideas sobre un tema en poco tiempo (unos 6 minutos). Después de la búsqueda, se analizan las aportaciones realizadas por cada miembro (número y calidad) para descubrir su cuota de participación: ¿quién ha aportado más?, ¿quién menos?, ¿por qué?, ¿cómo podemos animar a los que aportan menos?

4. *Solución de problemas*. Los equipos deben resolver los problemas clásicos de dinámica de grupos (sobrevivir en la luna, en el desierto) o de expresión oral (formar parejas, elegir candidatas, descartar a un impostor, etc.), como las famosas propuestas de Ur (1981). La dinámica de los grupos puede ser muy diversa (cf. Cassany, Luna y Sanz 1993).

5. *Limitación de recursos*. Más que una tarea concreta, se trata de un principio general que se aplica de diferentes formas: reducir el material (número de fotocopias, libros), el tiempo de acceso a un recurso (video, audio, etc.) o las técnicas de trabajo (prohibir tomas notas, limitar el número de notas, etc.). Por ejemplo, se puede entregar a cada miembro una cuarta parte de un texto (de modo que el conjunto del equipo lo tenga todo) y pedir que el equipo trabaje para que todos sepan todo (como en el rompecabezas citado); también se puede entregar a cada equipo el texto completo durante un corto periodo de tiempo y prohibir que se copie, de modo que los equipos deban trabajar para comprender y recordar la información; también se puede “dictar” un breve texto en vez de pasarlo con una fotocopia, o dar unas instrucciones escritas que tiene que ejecutar cada equipo, en vez de escucharlas directamente del docente. La limitación de recursos incluye una interesante crítica a la situación actual de abuso y sobresaturación de recursos, en la que los aprendices padecen un bombardeo excesivo de datos que es imposible digerir.

La limitación de recursos provoca que: a) haya más interacción en el aula entre los miembros del equipo, b) los aprendices desarrollen un rol más activo y tengan que hacer esfuerzos memorísticos (lo cual se considera positivo), c) el aprendiz desarrolle materiales didácticos propios, más personalizados, con los

que tiene más relación afectiva, y d) se ahorre el despilfarro de recursos (fotocopias, libros, etc.).

6. *Lectura y formulación de preguntas.* Los aprendices leen en silencio un texto (cita de un autor, o fragmento breve) y anotan individualmente en una hoja personal sus impresiones personales de la lectura. A continuación se intercambian las hojas y leen y comentan en silencio las anotaciones de los compañeros; se repite la operación varias veces y, al final, hablando libremente, se eligen las ideas más originales.

7. *Reflexión y autoevaluación.* Como ya mencioné más arriba, periódicamente y después de algunas de estas tareas, se incluyen actividades de evaluación para desarrollar la metacognición del aprendiz y del grupo. Así, algunas de las preguntas posibles son: ¿Cuál ha sido tu aportación al grupo en esta tarea? Señala un aspecto positivo (algo que hayas aportado al grupo) y otro mejorable (algo en lo que debas mejorar para aportar más al grupo).

8. *WebQuest.* La propuesta más recientemente de trabajo en línea conocida como WebQuest constituye otro ejemplo claro de propuesta cooperativa, en la que varios aprendices colaboran en línea para desarrollar un tema, resolver un problema o planificar una actividad, a partir de los recursos que les ofrece la red (foros, webs, blogs, etc.), con una planificación previa del docente (ver Directorio de WebQuest de ELE y WebQuest para segundas lenguas).

Más adelante ejemplificaremos con más detalle un caso de tarea cooperativa de lectura y expresión escrita, que constituye otro ejemplo clásico (Johnson, Johnson y Holubec 1994, Trujillo 2002). En conjunto, en el AC el profesorado se convierte en un gestor de la clase que facilita que el alumnado trabaje y aprenda en equipo. De este modo, se plantea de manera clara la divisa de que es “el aprendiz el que trabaja con la lengua que está aprendiendo, mientras que el docente trabaja con ellos”.

8. Gestión de los equipos

Veamos, para terminar, algunos recursos prácticos para gestionar la dinámica de los equipos:

1. *Identificar cada miembro del equipo.* Resulta operativo otorgar un número a cada miembro del equipo, para poder llamarle o identificarlo en cualquier momento, con este tipo de instrucciones: *el núm. 1 del equipo X resumirá las instrucciones, el núm. 2 de todos los equipos se acercará a la mesa del*

docente a recoger los materiales, el núm. 3 será el portavoz del equipo en esta tarea, el núm. 4 se encargará ahora de verificar que todos sus compañeros cumplan las instrucciones, etc. Es conveniente llevar la cuenta de las tareas que realiza cada número para distribuir equitativamente y con diversidad las tareas.

2. *Instrucciones escritas.* Ocasionalmente las instrucciones para una determinada tarea pueden estar escritas y entregarse a un miembro del equipo con una fotocopia, para que las transmita a sus compañeros (Kagan 1999). Con este recurso perteneciente a la filosofía de limitación de recursos, son los propios aprendices los que gestionan sus tareas. Se trata también de un excelente procedimiento de fomento de la lectura.

3. *Marcar el inicio y el final de una actividad.* Una de las dificultades del AC es saber mover eficazmente al grupo de aprendices, consiguiendo que todos escuchen, trabajen y acaben al mismo tiempo, de modo armónico, etc. El AC ofrece diferentes recursos o trucos para facilitar este trabajo, como:

- *La palabra mágica.* Consiste en utilizar una palabra cualquiera (“mágica”) que actúa como marcador preestablecido de inicio de la actividad, como el pistoletazo que da inicio a una carrera, como si fuera una metainstrucción.
- *La mano alzada.* Consiste en un gesto preestablecido para indicar a los equipos, cuando están trabajando, que deben abandonar esa tarea y prestar atención al grupo: el docente levanta la mano de manera vertical (y los aprendices que le ven hacen lo mismo) para indicar el cambio de tarea. Otras opciones clásicas son unas palmas o un aviso oral más fuerte, si bien el nivel de ruido puede ser alto con el trabajo en equipo y es más interesante un indicador no verbal.

4. *Control del espacio.* Para destacar en cada momento el protagonismo que adquiere el docente o el aprendiz, según las tareas, es útil utilizar el espacio del aula. Así, cuando el docente se sitúa en el centro adquiere protagonismo, mientras que cuando el centro se vacía y el docente se ubica en una esquina es para dar voz a los equipos. También es útil usar el espacio para regular el volumen de voz de cada aprendiz: habitualmente el alumno se dirige al docente, de modo que si este está situado cerca del aprendiz su intervención se realiza con voz baja y resulta inaudible para el resto de la clase; al contrario, si el docente se aleja del alumno que interviene, este se ve obligado a incrementar el volumen de su voz.

En resumen, este conjunto de tareas, recursos y trucos permite gestionar de manera eficaz las actividades de AC y las diferentes dificultades que plantea el día a día en el aula.

9. Una demostración detallada

La siguiente tarea de *microrredacción* permitirá ejemplificar de manera más detallada y completa la dinámica cooperativa en el aula. La tarea consiste en desarrollar cooperativamente el proceso completo de composición de un escrito muy breve (entre 20 y 100 palabras), limitado formalmente para focalizar algún aspecto de la gramática del español (Cassany 1999: 338-342 y Cassany 2005: 65-68). En concreto, la microrredacción ofrece:

- Contextos gramaticales de uso para practicar, revisar y comprender la gramática.
- Situaciones de conversación para interactuar con un coautor al construir el texto, para dialogar con un colector que ayuda a revisar y para dialogar con un lector evaluador.
- Situaciones muy exigentes de lectura, que requieren leer analíticamente un fragmento y analizarlo gramaticalmente.
- Motivación para practicar la planificación, textualización y revisión de un breve fragmento, de manera muy intensiva, ejercitando varias técnicas: generar ideas, planificar la selección de ítems y su orden sintáctico, tomar decisiones retóricas, revisar continuamente el borrador y revisar por parejas, etc.

En el ejemplo que mostramos, a continuación, se plantean dos objetivos de aprendizaje: a) aprender a utilizar los adjetivos en español (o mejorar su uso), y b) aprender a revisar textos con un compañero (o mejorar la dinámica de colaboración con los compañeros). El nivel de dificultad de la tarea depende en parte del material lingüístico con que se trabaje: en el CEDELEQ III trabajamos con la frase *Cerró los párpados y los labios, alzó el dedo y encogió los hombros*, a la que se debían añadir 12 adjetivos (y solo 12 adjetivos); sin duda se trataba de una tarea muy compleja destinada a aprendices de nivel alto (B2 o superior). Pero se puede rebajar sensiblemente la dificultad de la tarea cambiando la frase y trabajando con elementos más comunes, como *Cerró la puerta y las ventanas, se encerró en la habitación y se tiró en la cama*.

El siguiente cuadro muestra la dinámica cooperativa completa para escribir un texto con un coautor, para revisarlo con un colector (un aprendiz que ayuda a leer tu borrador) y para evaluarlo con un lector.

Cuadro 1. Dinámica cooperativa para la microrredacción sobre adjetivos.

	Objetivo	Instrucción	Comentarios
Planificar textualizar	1. Análisis de la situación	Explorar el tema. Explica oralmente a tu pareja cómo te imaginas la oración: <i>¿dónde ocurre?, ¿cuándo?, ¿por qué?</i>	Se forman parejas para esta fase. Se debe negociar una misma situación, sin escribirla.
	2. Generar ideas	Torbellino de ideas. Haz una lista de 20 adjetivos para esta oración, que describan la situación.	Conviene explicar al alumnado que debe anotar todos los adjetivos sin valorarlos.
	3. Hacer un borrador	Textualizar. Elige 12 adjetivos e insértalos en la oración; puedes distribuirlos a tu gusto.	Se pueden añadir conjunciones y signos de puntuación, pero sin modificar la oración. Se escribe un único texto por pareja.
Revisar y textualizar	4. Oralización	Oralizar el escrito. Lee a tu nuevo compañero tu borrador de modo que pueda leerlo al mismo tiempo.	Se forman parejas nuevas. Es útil para fomentar la autocorrección acústica y para asegurar que el colector entienda la caligrafía.
	5. Comprensión y análisis	Escucha la explicación del docente con el cuadro de los adjetivos.	Exposición magistral breve sobre el cuadro adjunto de revisión de los adjetivos.
	6. Co-revisión	Con tu compañero, revisa ambos borradores cooperativamente.	Autorevisar. Con el cuadro, pueden corregir o mejorar los textos. Pueden añadir adjetivos nuevos.
	7. Versión final	Redacta ahora por tu cuenta la versión final del texto.	Retextualizar. Se puede aprovechar el borrador anterior o hacer cambios.
Evaluar	8. Lectura	Intercambia el texto con tu nueva pareja y léelo en silencio varias veces.	Se forman parejas nuevas. Lectura. Está prohibido hablar.
	9. Valoración del texto	Cuestionario de evaluación. Responde a las preguntas del docente; anota la respuesta en la hoja del compañero.	Las preguntas que formula oralmente el docente son: 1) <i>¿Cómo te imaginas el texto? Explícalo.</i> 2) <i>Elige 3 adjetivos que te gusten. Márcalos con +.</i> 3) <i>Elige 3 adjetivos que no te gusten; márcalos con -</i>
	10. Intercambio oral	Intercambio oral. Explícale diplomáticamente a tu compañero tus opiniones; escucha las suyas sobre tu texto.	Se puede pautar la conversación con normas: que primero hable un aprendiz mientras el otro escucha, que ambos se miren a los ojos, que se deben justificar las respuestas, etc.

	11. Reencuentro con el coautor	Intercambio oral. Reúnete con el coautor inicial para comparar los textos y el proceso que ha seguido cada uno.	Es interesante constatar que, con textos parecidos, cada coautor puede haber recibido valoraciones diferentes.
--	--------------------------------	---	--

Veamos ahora el cuadro 2 de revisión de los adjetivos (punto 5, Comprensión y análisis):

Cuadro 2. Revisión de los adjetivos.

	Análisis	Error	Solución
Semántica	¿Los adjetivos describen cualidades precisas y adecuadas?	Los adjetivos no son adecuados o son imprecisos: <i>vino negro, nuevo, congelado, con gas.</i>	Elegir adjetivos específicos del campo: <i>vino tinto, joven, fresco, de agujas.</i>
	¿Los adjetivos se solapan, describen cualidades iguales o parecidas?	Dos adjetivos tienen significados iguales: <i>charla pesada, aburrida y sosa; postres dulces y azucarados.</i>	Usar adjetivos con significados variados: <i>charla pesada, larga y seria; postres azucarados y empalagosos.</i>
	¿Los adjetivos son incongruentes entre sí o con los nombres?	Los adjetivos describen cualidades incongruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez gris; la alta y verde montaña pequeña.</i>	Elegir adjetivos congruentes: <i>el anaranjado y jugoso pez espada; la alta y verde montaña encantada.</i>
	¿Los adjetivos aportan matices relevantes y originales?	Hay adjetivo obvios o con tópicos culturales: <i>hierba verde, fresas rojas, directivo agresivo.</i>	Elegir adjetivos con significados relevantes: <i>hierba alta, fresas podridas, directivo insolente.</i>
Sintaxis	¿Los adjetivos están bien agrupados?	Los adjetivos no se agrupan por afinidades: <i>la bonita iglesia románica y abandonada, el atleta francés, encantador y musulmán.</i>	Agrupar los adjetivos por afinidades (aspectos físicos / psíquicos, objetivos / subjetivos): <i>la bonita y abandonada iglesia románica, el atleta francés, musulmán y encantador.</i>
	¿Los adjetivos están bien situados delante o detrás del nombre?	Los adjetivos están mal situados: <i>el italiano cónsul atolondrado, el acuático mamífero simpático.</i>	Posponer los adjetivos especificativos: <i>el atolondrado cónsul italiano, el simpático mamífero acuático.</i>
	¿La ordenación de los adjetivos favorece el ritmo de lectura?	El ritmo de lectura de los adjetivos no es fluido: <i>el sofá remendado y sucio, la fachada lastimosa y tosca.</i>	Poner los adjetivos breves antes que los largos: <i>el sofá sucio y remendado, la fachada tosca y lastimosa.</i>

Las negritas del cuadro 1 indican las técnicas empleadas (torbellino, explorar el tema, oralizar) o los procesos de composición (autorrevisar, textualizar). En la revisión y en la evaluación final del texto (después del punto 6) es interesante pedir a dos o más parejas que expliquen al resto sus correcciones, de modo que se genere un ambiente de aceptación y *normalidad* con el error. Finalmente, este proceso de trabajo es compatible con una corrección posterior de los textos del docente, o con el uso de herramientas evaluadoras como el portafolio o la carpeta.

La microrredacción limita el uso de los recursos lingüísticos a un solo elemento (los adjetivos, en nuestro ejemplo) en un fragmento breve, de manera que se pueda focalizar el aprendizaje en un aspecto del idioma. La dinámica de la tarea ofrece muchas oportunidades para leer el borrador con la ayuda de colegas que van asumiendo diferentes roles (*coautor, colector y lector*). Además, la tarea sigue a grandes rasgos los procesos básicos que planificar (*buscar ideas, organizarlas*), textualizar y revisar. El modelo anterior se puede aplicar a otros aspectos gramaticales como los adverbios, los relativos, las oraciones condicionales o el uso del subjuntivo, solo debe buscarse la oración y la instrucción apropiada. Los aprendices trabajan en parejas durante todo el proceso, mientras que el profesor se encarga de ordenar y dirigir la actividad.

10. Epílogo

Termino este trabajo con algunas reflexiones personales sobre el AC en los contextos de aprendizaje de español como LE/L2. Si bien se trata de una metodología desarrollada principalmente para secundaria, y no relacionada específicamente con la enseñanza de idiomas, creo que está fuera de toda discusión su interés para el docente de español. Incluso prescindiendo de las aplicaciones más radicales para cursos y ciclos completos, el AC resulta sugerente por sus potentes principios pedagógicos y por la riqueza de recursos prácticos. Lo corrobora la segunda edición actualizada del famoso volumen de Richards y Rodgers (2001), que incluye entre las diferentes opciones didácticas un capítulo nuevo y monográfico sobre el *Aprendizaje Cooperativo de la Lengua*.

En particular, pienso que el AC ofrece las siguientes aportaciones:

1. La concepción humanista. La idea de fondo de que detrás de cada aprendiz hay una persona que proyecta su personalidad en el idioma meta me parece de capital importancia para dar sentido a toda la actividad en el aula. Adoptar este punto de vista permite incorporar a la clase de lengua conceptos que había olvidado la investigación lingüística y psicopedagógica, más centrada en la

búsqueda de eficacia. No se trata solo de que el aprendiz aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz, digámoslo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase. Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más fácil con actividades que le permitan aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que le permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros, que le faciliten la proyección de su personalidad, etc.

En el día a día, este planteamiento humanista se manifiesta en cuestiones como atender a los intereses y las necesidades individuales de cada aprendiz, respetar los estilos de aprendizaje de cada uno, no obligar a nadie a intervenir en clase o a realizar determinadas tareas contrarias a su voluntad, o evitar que deban asumir papeles o identidades que no son de su gusto (por ejemplo, en tareas de simulación o en juegos de rol).

2. La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo en el aula.

La idea de que se aprende mejor trabajando en equipo sin duda tiene claras conexiones vygostkianas y socioconstructivistas, y se manifiesta sorprendentemente coherente con la organización social de las comunidades humanas, más parecidas a grandes hormigueros que a lobos solitarios. En un mundo cada día más globalizado y con un contenido objeto de enseñanza tan polifónico y social como es el lenguaje, resulta asombroso que las ideas del AC no hayan tenido más repercusión, o que muchos hayamos sufrido todavía no hace tantos años experiencias solitarias de enseñanza de idiomas.

Es obvio que el uso del lenguaje es una tarea *siempre* cooperativa y que no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad. En el día a día, este planteamiento se traduce en la dinámica de clase: se prohíbe (casi) trabajar solo en clase, se anima a los aprendices a colaborar siempre con sus compañeros (también en las tareas de lectura o de escritura, que tradicionalmente se han concebido de manera individualista), se enseña a los aprendices a colaborar con sus compañeros, etc. La clase silenciosa, sin preguntas ni dudas, sin intercambio, con cada aprendiz solo ante su cuaderno, deja de ser la aparentemente más provechosa u ordenada.

3. El diseño completo de tareas cooperativas.

La propuesta del AC permite al docente de ELE la posibilidad de desarrollar tareas de aprendizaje de modo íntegramente cooperativo, ofreciendo recursos y soluciones para los elementos más particulares de la práctica: la formación de equipos heterogéneos, la solución de conflictos, la gestión de los recursos, etc. En este sentido, el AC es un complemento perfecto al denominado enfoque por tareas para el aprendizaje del español, puesto que aporta soluciones prácticas y técnicas a los problemas de interacción que puedan presentar las diferentes actividades del aula. A título de ejemplo, me impresionó sobremanera las propuestas que

hacen Johnson y Johnson (ver web) para tratar los conflictos de intereses entre aprendices dentro de un equipo: proponen la figura de un aprendiz mediador que interceda entre las dos partes, la del docente del aula que interceda si el alumno-mediador no obtiene resultados y, finalmente, la del responsable de centro que dice la última palabra, en el caso de que tampoco el docente haya tenido éxito. Se trata, sin duda, de una aplicación a escala de aula de la propia institución social de la Justicia.

4. *La permeabilidad y aplicabilidad de los recursos prácticos.* Pero este desarrollo coherente y global del AC no impide que sus principios filosóficos o sus recursos de aula puedan adaptarse a contextos muy diversos. Esta gran flexibilidad en las tareas y los recursos creo que favorece también que los docentes podamos enriquecer nuestra práctica de aula con sus propuestas. No es necesario “pasarse” al AC y renunciar a otra metodología: podemos apoderarnos de sus recursos para mejorar nuestra propia metodología manteniendo buena parte de nuestros “principios” previos.

En definitiva, espero haber podido ofrecer algo más de luz sobre esta propuesta cada día más conocida y utilizada que es el Aprendizaje Cooperativo. Espero haber despertado el interés por aplicar sus recursos en nuestras próximas clases e incluso, quizás, haber conseguido contagiar algo del entusiasmo que me suscita.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. 1989. *Aprendizaje en grupo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Barnett, L. 1995. "El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales". *Aula* 36: 67-70.
- Cassany, D. 1999. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. 2004. "Aprendizaje cooperativo para ELE", en *Actas del programa de formación para profesorado de español como lengua extranjera 2003-2004*. Munich: Instituto Cervantes de Munich, 11-30 [documento en línea: www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas03-04/1-DanielCassany.pdf].
- Cassany, D. 2005. *Expresión escrita L2/ELE*. Madrid: Arco/ Libros.
- Cassany, D., M. Luna, G. Sanz. 1993. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, [versión castellana: *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1994].
- Fabra, M. L. 1994. *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Ferreiro Gravié, R. 2003. *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México: Ed. Trillas.
- GIAC. *Grupo de Interés en el Aprendizaje Cooperativo*. Institut de Ciències de l'Eudació de la Universitat Politècnica de Catalunya, [documento en línea: http://giac.upc.es/giac_default.htm].
- Gower, R., S. Walter. 1983. *Teaching Practice Handbook. A reference book for EFL teachers in training*. Londres: Heinemann.
- High, J. 1993. *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson. 1987. *Learning Together and Alone; Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Johnson, D. W., R. T. Johnson. 1989. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., R. T. Johnson, E. J. Holubec. 1994. *Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company, [versión española: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós, 1999].

Kagan, S. 1985. *Cooperative Learning*. San Clemente (CA): Kagan.

Landone, E. 2004. "El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas". *Red ELE 0*.

Marcos Sagredo, A. M. 2006. *El aprendizaje cooperativo: diseño de una unidad didáctica y observaciones sobre su aplicación práctica en un grupo de estudiantes griegos*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija [documento en línea: www.mec.es/redele/Biblioteca2007/AnaMarcos/AnaMarcos.pdf].

McCafferty, S., G. M. Jacobs, Ch. DaSilva Iddings. 2006. *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Richards, J. C., T. Rodgers, S. Theodore. 2001. *Approches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rogers, C. 1961. *On becoming a person*. Versión española: *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.

Rué, J. 1991. *El treball cooperatiu. L'organització social de l'ensenyament i de l'aprenentatge*. Barcelona: Barcanova.

Rué, J. 1994. "El trabajo cooperativo", en P. Dader y J. Gairín (eds.), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*. Barcelona: Praxis, 244-253.

Slavin, R. et al. 1985. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Slavin, R. 1990. *Cooperative Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Stahl, R. J. 1995. *Cooperative Learning in Language Arts. A Handbook for Teachers*. The Cooperative Center at The University of Minnesota: Dale

Seymour Publications, (co-directores: Roger T. Johnson y David W. Johnson).

Trujillo, F. 2002. "Aprendizaje Cooperativo para la enseñanza de la lengua". *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades–Campus Melilla* 32: 147-162.

Ur, P. 1981. *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.

Urbano Lira, C. 2004. "El aprendizaje cooperativo en discurso escrito en ELE". *RedELE* 1, [documento en línea: www.mec.es/redele/revista1/urbano.shtml].

Urbano Lira, C. 2002. "El trabajo cooperativo en discurso escrito en aprendientes marroquíes". *RedELE*, [documento en línea: www.mec.es/redele/biblioteca/urbano.shtml].

Úriz, N. (coord.) 1999. *El aprendizaje cooperativo. Unidad técnica de diseño y desarrollo curricular*. Pamplona: Gobierno de Navarra, [documento en línea: www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/apr_coop.pdf].

Vayone, F. 1976. *Travailler en groupe*. París: Hatier.

Webs

Web de Fernando Trujillo <http://fernandotrujillo.com/>

"Directorio de WebQuest de ELE", *Marco ELE*.
www.marcoele.com/materiales/wq/index.html

WebQuest para segundas lenguas.
www.isabelperez.com/webquest/taller/12/index.htm