

APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Fernando Trujillo Sáez

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Granada

RESUMEN

El presente artículo es una reflexión en torno al papel del llamado “aprendizaje cooperativo” con relación a la didáctica de la lengua. Para ello se presentan tanto la definición de aprendizaje cooperativo como los modelos y técnicas más relevantes; por último se plantea la inclusión del aprendizaje cooperativo en el marco de un aprendizaje por tareas y centrado en los contenidos curriculares, además de intentar demostrar el doble valor de este enfoque, tanto para la adquisición de la lengua como para el desarrollo de la competencia intercultural.

ABSTRACT

This paper is a reflection on the role of “cooperative learning” in relation to language teaching. A definition of cooperative learning is introduced together with the most important models and techniques; finally, the use of cooperative learning within a task-based, content-based framework is presented as a way of promoting both language acquisition and the development of the intercultural competence.

INTRODUCCIÓN

El cambio de milenio fue el momento de las grandes revisiones. El paso del segundo al tercer milenio en nuestro calendario motivó a nuestra sociedad para que revisara qué habíamos hecho y dónde estábamos en todos los campos dignos de reflexión, desde la tecnología hasta la política. Por supuesto, la educación fue uno de esos objetos de revisión.

Así, en enero de 2001 la revista Cuadernos de Pedagogía tenía como tema del mes el título “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa”. Este enunciado, y también el monográfico, tienen dos partes: una primera parte, la interrogación, que se dedica a observar sincrónicamente el estado de la educación en esa fecha tan señalada; la segunda parte es prospectiva, pues pretende definir las competencias que la escuela debe ayudar a desarrollar en los educandos del siglo XXI.

Las diez propuestas o meta que propone la revista Cuadernos de Pedagogía son las siguientes:

- Buscar para decidir (Monereo, 2001: 56-58)
- Leer para comprender (Mateos, 2001: 59-60)
- Escribir para convencer (Castelló Badia, 2001: 61-62)
- Automatizar para pensar (Puy Pérez Echevarría y Pozo, 2001: 63-64)
- Analizar para opinar (Puy Pérez Echevarría, 2001: 65-66)
- Escuchar para dialogar (Pozo, 2001: 66-68)
- Hablar para seducir (Castelló Badia, 2001: 68-70)
- Empatizar para compartir (Monereo, 2001: 71-72)
- Cooperar para triunfar (Duran Gisbert, 2001: 73-75)
- Fijarse metas para superarse (Huertas, 2001: 76-78)

Estas diez competencias y las finalidades asociadas a ellas son muy interesantes para el profesor de lengua, sea en contexto de primera lengua (L1), segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). Al menos cuatro de esas competencias hacen referencia explícita a destrezas lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar. Pero éstas (como también las competencias de empatía y cooperación) son destrezas comunicativas por cuanto las finalidades que se asocian a ellas son comunicativas (comprender, convencer, dialogar, seducir, compartir). Es decir, seis de las compe-

tencias que marcan los objetivos de la educación para el siglo XXI son claramente lingüístico-comunicativas.

Podemos plantearnos, por tanto, que el desarrollo de estas competencias está condicionado, al menos en cierto grado, por los procesos de adquisición de la lengua. Es interesante, en este sentido, revisar la información que los estudios sobre adquisición de la lengua nos aportan en numerosas publicaciones y de las cuales destacaremos algunas conclusiones (Ellis 1985: 157-159; Cummins, 1994: 53; Swain, 1995; Skehan, 1998: 16-22): la lengua se adquiere mediante una dieta equilibrada de *input* y *output* lingüístico, es decir, mediante la recepción (y el procesamiento) de una cantidad suficiente de lengua y mediante la puesta en práctica de la lengua en situaciones de comunicación real (junto con la reflexión sobre esta puesta en práctica). Por consiguiente, estas serían las dos condiciones para el desarrollo de la competencia lingüístico-comunicativa.

Pero estas condiciones son, al mismo tiempo, requisitos cognitivos y requisitos situacionales. Es decir, por un lado, el individuo es el sujeto cognitivo que recibe activamente el *input* y que actualiza y pone en juego sus competencias lingüístico-comunicativas para crear el *output*. Por otro lado, la situación comunicativa debe propiciar la existencia de un *input* y la posibilidad de un *output*.

Este hecho plantea también una exigencia metodológica para el aula de lengua. El profesor debe organizar su práctica docente de tal forma que satisfaga los dos requisitos antes expresados. Para ello, los profesores de lengua (L1, L2 y LE) tienen dos grandes paradigmas metodológicos a su disposición (Breen, 1996 y 1997): el paradigma formal y el paradigma procesual. El primero de ellos es el que agrupa tendencias metodológicas como la gramática-traducción, los métodos audiolinguales, o los métodos nocionales-funcionales. El segundo paradigma agrupa los enfoques por tareas o por proyectos. Hoy tenemos datos para afirmar que es el segundo paradigma el que de forma más eficiente crea la situación para que se satisfagan los requisitos cognitivos y situacionales para la adquisición de la lengua.

En este trabajo vamos a comentar una de las propuestas más interesantes dentro de ese paradigma procesual, el aprendizaje cooperativo. Creemos que esta propuesta encaja perfectamente en la argumentación anterior, pues será el mecanismo que el profesor utilice para que se cumplan los dos requisitos que provoquen el *input* y el *output* que, a su vez, son fundamentales para la adquisición de la lengua sea esta

L1, L2 o LE. El aprendizaje cooperativo será, por tanto, una herramienta a disposición del profesor en la búsqueda de la calidad en su práctica docente.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: DEFINICIÓN

En primer lugar intentaremos definir qué es el aprendizaje cooperativo. Fathman y Kessler (1993: 128, traducción personal) lo definen como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. En términos similares lo expresa el *California Department of Education* (2001: 2):

most cooperative approaches involve small, heterogeneous teams, usually of four or five members, working together towards a group task in which each member is individually accountable for part of an outcome that cannot be completed unless the members work together; in other words, the group members are positively interdependent.

Balkcom (1992), en un documento del Departamento de Educación de los EE.UU., también coincide en definir el aprendizaje cooperativo como a successful teaching strategy in which small teams, each with students of different levels of ability, use a variety of learning activities to improve their understanding of a subject. Each member of a team is responsible not only for learning what is taught but also for helping team mates learn, thus creating an atmosphere of achievement.

Sin embargo, Johnson, Johnson y Stanne (2000: 1) nos recuerdan que éste es un término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula. En concreto, ellos plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macro-estrategias). Shlomo Sharan (2000), uno de los autores más reconocidos dentro del campo del aprendizaje cooperativo admite: ““Cooperative learning” has become an umbrella term that frequently disguises as much as it reveals because it means so many different things to different people”.

Describir las características del aprendizaje cooperativo puede servirnos para establecer su significado. Estas características las definen Johnson y Johnson (2002, traducción personal) como condiciones para la calidad del aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo.
2. Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje.
3. Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
4. Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
5. Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Millis (1996, traducción personal) también enuncia cinco características, relacionadas con las anteriores pero expresadas en términos más directos:

1. Los estudiantes trabajan juntos en una tarea común o en actividades de aprendizaje que se desarrollan mejor a través del trabajo en grupo que de forma individualista o competitiva.
2. Los estudiantes trabajan en pequeños grupos de entre dos y cinco miembros.
3. Los estudiantes desarrollan comportamientos cooperativos, “pro-sociales” para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
4. Los estudiantes son positivamente interdependientes. Las actividades se estructuran de tal forma que los estudiantes se necesitan los unos a los otros para completar sus tareas o actividades de aprendizaje comunes.
5. Los estudiantes son evaluados individualmente y son responsables de su trabajo y aprendizaje.

Como podemos ver, el aprendizaje cooperativo se caracteriza por el tamaño y la composición del grupo, sus objetivos y “roles”, su funcionamiento, sus normas, y las destrezas sociales que lo crean, lo mantienen y lo mejoran. Además, el aprendizaje cooperativo entronca claramente con el paradigma procesual antes mencionado. El enfoque por tareas y el aprendizaje cooperativo van de la mano en el aula para que haya una presencia efectiva de *input* y *output* lingüístico.

Fathman y Kessler (1993: 134, traducción personal) explican los beneficios del trabajo cooperativo en esta larga cita:

El aprendizaje cooperativo puede ser una forma de manejo de la clase muy efectiva para contribuir al desarrollo de destrezas sociales, adquirir un mejor conocimiento de los conceptos, mejorar la capacidad de resolución de problemas, y

perfeccionar las destrezas comunicativas y lingüísticas. En actividades en pequeños grupos, se promueve la atmósfera positiva necesaria para una interacción en el aula satisfactoria. Los estudiantes que trabajan juntos en grupos heterogéneos asumen responsabilidades respecto al aprendizaje de los compañeros y desarrollan una mayor receptividad hacia el aprendizaje y el lenguaje. Por último, dado que el lenguaje es interactivo en sí mismo, aprender una lengua en un entorno cooperativo permite a los estudiantes integrar lenguaje y contenidos si se dan las condiciones adecuadas.

Es decir, el aprendizaje cooperativo sirve para desarrollar las competencias lingüístico-comunicativas (Hirst y Slavik, 1990), pero también para mejorar las competencias sociales y cognitivas, como se reconoce en la interesante Tertulia de Enseñanza sobre Aprendizaje Cooperativo en el Centro virtual Cervantes, el 11 de julio de 2001 (“el Aprendizaje Cooperativo es una herramienta esencial para potenciar la comunicación y la interacción social dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje”, disponible en <http://cervantesvirtual.com/tertulias/tematicas/landone.shtml>), además de ser una herramienta de integración de la lengua y los contenidos curriculares, ejercicio fundamental en contextos de L2 y LE (DeAvila, Duncan y Navarrete, 1987). Además, son especialmente interesantes los datos que avalan al aprendizaje cooperativo como una herramienta útil en situaciones con problemática social (véase Panitz 1997 para un listado exhaustivo y bien documentado de las ventajas del aprendizaje cooperativo, y Ovejero Bernal, Moral Jiménez y Pastor Martín 2000 para una reflexión en torno al valor del aprendizaje cooperativo en la escuela multicultural y multiétnica).

APRENDIZAJE COOPERATIVO: MODELOS

Walters (2000) señala cuatro modelos principales de aprendizaje cooperativo. Éstos se encuentran en un extremo del continuo señalado anteriormente como marcos generales de actuación. Johnson, Johnson y Stanne (op.cit.: 2) indican que este tipo de “métodos conceptuales” son más difíciles de aprender y de usar inicialmente, pero son más flexibles (se pueden aplicar a diferentes asignaturas, diferentes edades, diferentes situaciones de aprendizaje) y robustos (se convierten en la forma de trabajo estable del profesor que interioriza el método).

Los cuatro modelos señalados por Walters (2000) son *Jigsaw* (Puzzle), *Student Team Learning* (Aprendizaje por Equipos de Estudiantes), *Learning Together* (Aprendiendo Juntos), y *Group Investigation* (Investigación en Grupo). Las diferencias

entre ellos se encuentran en el grado de estructuración de la tarea, la utilización de recompensas y la competición, y los métodos de evaluación individual.

El modelo *Jigsaw* fue diseñado por Elliot Aronson y su equipo en la Universidad de California at Santa Cruz. El método *Jigsaw* (<http://www.jigsaw.org/>) es explicado en Aronson (2000) de forma muy didáctica: Un grupo de cinco a seis estudiantes van a estudiar la Segunda Guerra Mundial. Cada uno de los miembros del grupo se encargará de un aspecto de ese tema, para lo cual investigará en torno a ese aspecto y se reunirá con los “expertos” en ese mismo tema de otros grupos. Entre todos los expertos prepararán un informe que después ha de ser llevado al grupo original, al cual cada uno aportará sus conocimientos de experto. Posteriormente se hace la evaluación (véase Aronson 2000b para una sencilla explicación de *Jigsaw* en diez pasos)

El modelo de Student Team Learning fue diseñado por Robert Slavin en el Centro para la Organización Social de la Escuela (<http://www.csos.jhu.edu/>) de la Johns Hopkins University (EE.UU.). El fundamento de este modelo se resume en la siguiente cita:

The basic idea behind the Student Team Learning techniques is that when students learn in small, carefully structured learning teams and are rewarded based on the progress made by all team members, they help one another learn, gain in achievement and self-esteem, and increase in respect and liking for their classmates, including their mainstreamed classmates and classmates of other ethnic groups. (Success for All Foundation, <http://www.successforall.net/curriculum/stlearn.htm>)

Las características fundamentales del *Student Team Learning* son las siguientes: los estudiantes se agrupan durante unas seis semanas en grupos heterogéneos de cuatro miembros. Los integrantes del grupo se ayudan unos a otros hasta dominar los materiales presentados por el profesor; posteriormente cada estudiante es evaluado individualmente. Los grupos consiguen algún tipo de recompensa que reconozca su éxito sólo si se demuestra que todos los integrantes del grupo han aprendido.

Bajo el epígrafe de *Student Team Learning*, encontramos cinco métodos: *Student Teams-Achievement Divisions (STAD)*, *Teams-Games-Tournaments (TGT)*, *Jigsaw II*, *Team Accelerated Instruction (TAI)* y *Cooperative Integrated Reading & Composition (CIRC)*. El primero de ellos es el más simple, y se ajusta de forma estricta a la

descripción anterior del *Student Team Learning*. El método TGT sustituye la evaluación individual por “torneos” entre los equipos, añadiendo un elemento competitivo a la enseñanza. *Jigsaw II* es, evidentemente, una variante de *Jigsaw*, en la cual los estudiantes leen el texto completo y después se separan en grupos de “expertos” que tratan en profundidad algún aspecto de ese texto que han leído anteriormente. El método *TAI* fue especialmente diseñado para la enseñanza de las matemáticas, basándose en la utilización de problemas reales y objetos manipulables. Por último, el método *CIRC*, especialmente diseñado para la lectura y la escritura, se organiza en torno a clases de lectura para grupos homogéneos y trabajo cooperativo para producir el texto escrito. (Success for All Foundation, <http://www.successforall.net/curriculum/stlearn.htm>)

El modelo de aprendizaje cooperativo denominado *Learning together* (<http://www.clcrc.com>) fue diseñado por Roger T. Johnson y David W. Johnson a mediados de los sesenta. Quizás sea el más general de todos los métodos aquí presentados, basándose en las características del aprendizaje cooperativo presentadas anteriormente para organizar grupos de dos a cinco integrantes que abordan una única tarea en la cual todos deben procurar el éxito del grupo y de cada individuo. Junto con el método de Robert Slavin, este modelo es el que cuenta con más investigaciones que demuestran su valor en relación con los resultados académicos (Johnson, Johnson y Stanne, 2000) y la mejora de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1998 y 2000).

Por último, el modelo de *Group Investigation* fue diseñado por Shlomo Sharan y Yael Sharan (Sharan y Sharan, 1992), de la Universidad de Tel Aviv. Este método plantea que los estudiantes creen sus propios grupos de entre dos y seis miembros para tratar algún aspecto de un tema propuesto a toda la clase. Cada grupo deberá hacer un informe y una presentación para toda la clase.

No podemos acabar este repaso de los grandes modelos de aprendizaje cooperativo sin hacer mención a dos interesantes experiencias educativas que desarrollan los principios cooperativos como ejes de organización de la escuela. La primera de estas experiencias educativas, en Estados Unidos, son las “escuelas aceleradas” creadas por Henry M. Levin en la Universidad de Stanford (<http://www.acceleratedschools.net/>). Bernal y Gil (1999: 34) resumen, en un admirativo artículo que narra su visita a una de estas escuelas, los principios de estas escuelas aceleradas: 1) Trabajar juntos en un mismo objetivo; 2) Participar en las decisiones

con responsabilidad; 3) Construir la escuela compartiendo y utilizando los recursos de la comunidad. La segunda de estas experiencias, esta vez en España, son las “comunidades de aprendizaje”, relacionadas con las escuelas aceleradas norteamericanas, como Luna Arcos y Jaussi (1998) describen.

En el terreno de la práctica de la didáctica de la lengua todos estos modelos son compatibles y pueden formar parte del esquema de trabajo en enseñanza de la segunda lengua y la lengua extranjera (Trujillo Sáez, 2002a y 2002b). Es el profesor quien puede utilizar estos modelos, analizar los resultados y corregir su práctica para añadir, modificar o eliminar algún elemento del modelo. De esta forma se producirá la adaptación reflexiva de los modelos de aprendizaje cooperativo al aula y su especificidad.

APRENDIZAJE COOPERATIVO: TÉCNICAS

Siguiendo con la cita de Johnson, Johnson y Stanne (op. cit.), se dan bajo el paraguas del término “aprendizaje cooperativo”, además de esos modelos que hemos presentado, una serie de técnicas que los profesores pueden aplicar de forma casi inmediata. Estos autores caracterizan estas técnicas como fáciles de aprender y a menudo específicas para una asignatura o una edad o nivel concreto, pero también nos dicen que no aportan continuidad a la práctica docente y que no es fácil adaptarlas a diferentes situaciones.

Uno de los investigadores y diseñadores más interesantes en esta variante del aprendizaje cooperativo es Spencer Kagan, que desde finales de los sesenta ha desarrollado las llamadas “estructuras cooperativas”. Estas estructuras favorecen la utilización de técnicas fáciles de aprender e implementar frente a los modelos más sofisticados presentados anteriormente. (<http://www.kagancooplearn.com/index.html/>)

Encontramos un catálogo de estas “estructuras cooperativas” en la página del proyecto *Cyber CO-OP* de las Escuelas Públicas de Springfield, coordinado por el profesor Kagan (<http://sps.k12.mo.us/coop/cybercoop.html>). En la sección dedicada a la enseñanza de la lengua nos muestran técnicas como *talking chips*, *numbered heads together*, *roundtable*, *mix and match* o *showdown*. Millis (1996) también resume algunas estructuras cooperativas (traducción personal): Entrevista a tres bandas, Mesa redonda, Listado definido, Resolución de problemas estructurada, Anotaciones en parejas, Envía-un-problema, Línea de valor, Puesta en común poco común, Expectativas de grupo, Diario de doble entrada, Preguntas guiadas por parejas.

En español encontramos también algunas aportaciones interesantes. En la red, Ferreiro Gravié (2001) enumera un buen número de estrategias en los siete “momentos” de una clase de Aprendizaje Cooperativo: 1) creación de ambiente favorable y activación cognitiva y afectiva; 2) orientación de la atención; 3) procesamiento de la información; 4) recapitulación; 5) evaluación y celebración; 6) interdependencia social positiva; 7) reflexión sobre los procesos y los resultados.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

El aprendizaje cooperativo resulta, por tanto, una eficaz herramienta de trabajo educativo, especialmente útil para la didáctica de la lengua. En este sentido, aunque el aprendizaje cooperativo podría ser utilizado desde cualquier planteamiento didáctico, éste encaja perfectamente con el paradigma procesual mencionado anteriormente (Breen, 1996 y 1997). Dentro de este paradigma, el aprendizaje cooperativo puede representar el vértice de un triángulo didáctico como el de la figura 1 (Trujillo Sáez, 2002a, 2002b, 2002c).

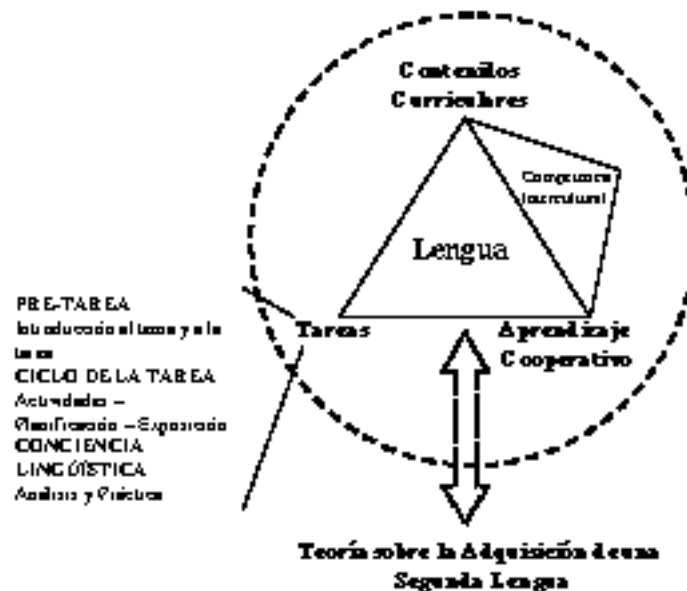


Figura 1: Propuesta metodológica para la didáctica de la lengua

La propuesta metodológica tiene como objetivo central la adquisición de la lengua entendida como desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo indiscutible de la didáctica de la lengua. Pero, además, no se puede entender hoy este proceso sin implicar el desarrollo de la competencia intercultural, definida como la participación crítica y activa en la comunicación en un contexto social de diversidad (Trujillo Sáez, 2002d y en prensa).

Para alcanzar estos objetivos, el proceso de enseñanza está enmarcado dentro de un triángulo formado por las tareas de enseñanza-aprendizaje como procedimiento de trabajo docente, los contenidos curriculares como materiales con los cuales trabajar y el aprendizaje cooperativo como forma de organización del trabajo. A su vez, estos tres conceptos, tareas, enseñanza basada en contenidos y aprendizaje cooperativo, están basados en los hallazgos de los estudios sobre adquisición del lenguaje, que avalan esta propuesta como eficaz según la relación de esfuerzo-resultado, pero también según la capacidad que tienen estos tres elementos de generar un proceso de enseñanza-aprendizaje cargado de valores humanistas que conectan a la didáctica de lengua con los objetivos generales de la educación presentados al comienzo de este texto.

Es interesante destacar el valor que puede tener el aprendizaje cooperativo en relación con el esquema de la tarea de Willis y Willis (1996 y 2001). Según este esquema, una tarea consta de tres fases: en primer lugar una pre-tarea en la cual se introduce el tema y la tarea a realizar; en segundo lugar, el ciclo de la tarea, que consiste en la tarea propiamente dicha, seguida de una presentación pública de los resultados de la misma –precedida ésta a su vez por un momento de planificación–; por último, la tarea se cierra con un momento de atención a la forma o de desarrollo de la conciencia lingüística.

Si bien en todos estos momentos el aprendizaje cooperativo dispone de sugerencias para llevar a buen término los objetivos de la tarea y de cada una de sus fases, es en la fase denominada “ciclo de la tarea” donde puede servirnos de mayor utilidad: tanto los modelos generales como las estrategias antes expuestas permiten un desarrollo efectivo de la tarea, así como también facilitan la planificación y la exposición pública de los resultados. Sin lugar a dudas, mediante el uso coordinado de estos dos elementos, tareas y aprendizaje cooperativo, se beneficiarán tanto la ejecución de la tarea como el clima general de la clase y el desarrollo personal e intelectual del estudiante.

Por último, debemos destacar la importancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia intercultural. Desde una perspectiva cognitivo-antropológica, en otros trabajos (Trujillo Sáez 2002d y en prensa) hemos definido la competencia intercultural como la participación crítica y activa en la comunicación, desde el reconocimiento de la diversidad como rasgo definidor de la sociedad. Así pues, para el desarrollo de la competencia cultural son fundamentales ideas como la “interdependencia positiva” o la “responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo”, mencionadas como rasgos propios del aprendizaje cooperativo. En definitiva, la escuela es una institución social que prepara para la vida en sociedad y, de igual forma que una escuela competitiva educa para una sociedad competitiva, una escuela cooperativa puede aspirar a una sociedad cooperativa.

CONCLUSIÓN

El Aprendizaje Cooperativo no es un recién llegado al mundo de la educación. Como se ha podido ver, estamos hablando de un tema que aparece en los sesenta y que ha sido objeto de multitud de investigaciones que demuestran su efectividad en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo. Además, en este texto hemos presentado el Aprendizaje Cooperativo como una herramienta para la didáctica de la lengua, sea L1, L2 o LE, puesto que éste favorece la presencia de *input* y de *output* reales en la clase de lengua.

Hemos revisado aquí tanto los modelos generales de Aprendizaje Cooperativo como las técnicas y estrategias de pequeño alcance. Sin lugar a dudas, optar por el Aprendizaje Cooperativo, en una u otra forma, implica cambios en la tradición de enseñanza de la lengua en nuestro país, puesto que esta tradición está fuertemente anclada en el denominado paradigma formal y el Aprendizaje Cooperativo es parte del llamado paradigma procesual. Esto significa que los profesores deberán someter su práctica a un proceso de reflexión y acción que les conduzca a la mejora y la calidad. El Aprendizaje Cooperativo puede ser un buen compañero en ese camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARONSON, E. (2000). Jigsaw Classroom: Overview of the Technique. *Jigsaw Official Site*. Disponible: <http://www.jigsaw.org/overview.htm>.
- ARONSON, E. (2000b). Jigsaw in 10 easy steps. *Jigsaw Official Site*. Disponible: <http://www.jigsaw.org/steps.htm>.
- BERNAL, J. L. Y GIL, M.^a T. (1999). Escuelas Aceleradas: Un sueño que se hace realidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 285, 33-38. Disponible: <http://didac.unizar.es/jlbernal/accelcua.html>.
- BREEN, M. P. (1996). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua I. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 50-64.
- BREEN, M. P. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lengua II. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 52-73.
- CASTELLÓ BADIA, M. (2001). Escribir para convencer. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 61-62.
- CASTELLÓ BADIA, M. (2001). Hablar para seducir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 68-70.
- CUMMINS, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En Fred Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*. New York: Cambridge University Press.
- DEAVILA, E. A., DUNCAN, SH. E. Y NAVARRETE, C. J. (1987). Cooperative Learning: Integrating Language and Content-Area Instruction. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 2. Disponible: <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/classics/trg/02cooperative.htm>.
- DURAN GISBERT, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 73-75.

- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FATHMAN, A. K. Y KESSLER, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127-140.
- FERREIRO GRAVIÉ, R. (2001). "Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo". Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación para el Talento. Disponible: <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>.
- HIRST, L. A. Y SLAVIK, C. (1990). Cooperative Approaches to Language Learning. En Jon Reyhner (Ed.). *Effective Language Education Practices and Native Language Survival* (133-142). Choctaw, OK: Native American Language Issues. Disponible: <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/NALI10.html>.
- HUERTAS, J. A. (2001). Fijarse metas para superarse. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 76-78.
- JOHNSON, D. W., Y JOHNSON, R. T. (1998). Cooperative Learning, Values, and Culturally Plural Classrooms. *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. Disponible: <http://www.clcrc.com/pages/CLandD.html>.
- JOHNSON, D. W., Y JOHNSON, R. T. (2000). Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Twelve Years Of Research. *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. Disponible: <http://www.clcrc.com/pages/peace-meta.html>.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., Y STANNE, M. B. (2000). Cooperative Learning methods: A Meta-Analysis. *Cooperative Learning Center at the University of Minnesota*. Disponible: <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods.html>.
- LUNA ARCOS, F. Y JAUSSI, M. L. (1998). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- MATEOS, M. (2001). Leer para comprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 59-60.

- MILLIS, B. J. (1996). Cooperative Learning. *The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat*. Disponible: <http://www.utc.edu/Teaching-Resource-Center/CoopLear.html>.
- MONEREO, C. (2001). Buscar para decidir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 56-58.
- MONEREO, C. (2001). Empatizar para compartir. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 71-72.
- OVEJERO BERNAL, A., Moral Jiménez, M. y Pastor Martín, J. (2000). Aprendizaje Cooperativo: un eficaz instrumento de trabajo para las escuelas multiculturales y multiétnicas del siglo XXI. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social* [revista electrónica] 1 (1). Disponible: <http://www.uniovi.es/~Psi/REIPS/v1n1/articulo7.html>.
- PANITZ, T. (1997). Sixty-seven benefits of cooperative learning. Disponible: <http://home.capecod.net/~tpanitz/starterpages/articles.htm>
- POZO, J. I. (2001). Escuchar para dialogar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 66-68.
- PUY PÉREZ ECHEVARRÍA, M. y POZO, J. I. (2001). Automatizar para pensar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 63-64.
- PUY PÉREZ ECHEVARRÍA, M. (2001). Analizar para opinar. *Cuadernos de Pedagogía*, 298, 65-66.
- SHARAN, SH. (2000). 2002 by 2000: Recent Research on Cooperative Learning. *Newsletter of the International Association for the Study of Cooperation in Education*, 19 (1), Disponible: http://www.iasce.net/Newsletters/2000_Spring/nl19-1-200002.html.
- SHARAN, Y. Y SHARAN, SH. (1992). *Expanding Cooperative Learning Through Cooperative Learning*. New York: Teachers College Press.
- SKEHAN, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

- SWAIN, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook and B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002a). "Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education". Comunicación presentada en el XX Congreso de AESLA. Jaén.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002b). Enseñanza del Español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua. En Romero Moreno, José Luis y Antonio Camacho Herrera. *Política Migratoria y Educación Social*. Sevilla: Librería Andaluza.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002c). Enseñanza del Español a inmigrantes en el contexto educativo. *Frecuencia-L*, 20, 7-11.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002d). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. En Herrera, F. et al. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (En prensa). Towards interculturality through language teaching: argumentative discourse. *Cauce*.
- WALTERS, L. SH. (2000). Four Leading Models. *Harvard Education Letter's Research Online*. Disponible: <http://www.edletter.org/past/issues/2000-mj/models.shtml>