

CAPÍTULO V
**EL CEREBRO SOCIAL: APRENDIZAJE COLABORATIVO
BASADO EN PROYECTOS. APLICACIÓN AL
APRENDIZAJE DE LA L2.**

Dra. Cristina Martínez Fraile – Prof. CDI
Departamento de Filología Alemana, Sevilla, España

Resumen

La presente aportación reúne experiencias que ponen de manifiesto los beneficios que proporciona aplicar una metodología basada en proyectos de carácter cooperativo y colaborativo para el aprendizaje de alemán como lengua extranjera. Estas metodologías con un perfil socializante aprovechan el carácter social del estudiante para potenciar su aprendizaje dentro de un grupo.

Keywords: trabajo colaborativo y cooperativo; ser social; *Landeskunde*; neurociencia; DaF

Introducción

Bajo esta denominación “El cerebro social: aprendizaje colaborativo basado en proyectos. Aplicación al aprendizaje de la L2.” se presume el posible vínculo que existe entre las metodologías de colaboración y de cooperación y la enseñanza de lenguas extranjeras. Por un lado, se parte de que toda manifestación de aprendizaje enlaza de alguna forma con las características del cerebro humano, entendiendo al ser humano como ser social por naturaleza que aprende con otros en su necesidad primaria de relacionarse y de sobrevivir en el medio que le rodea. Por otro lado, el trabajo observacional de algunos estudios de caso recogidos en investigaciones como *El aprendizaje colaborativo en el aula* (Johnson, D.W.; Johnson, R. T. y otros., 1999); “Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador: la esencia interactiva” (Baeza, Paz y otros, 1999); *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica* (Slavin, R., 2002) “El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo.” (Zárate, Hilda Z. - Moiraghi de Pérez, Liliana E., 2004); “Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje” (Delgado Fernández, M.; Solano González, A., 2009), entre otros, actúan como indicadores para constatar que en los trabajos en equipo los resultados se potencian de forma muy positiva si se los compara con el aprendizaje centrado en el individuo. En este contexto, la práctica docente ha ido renovando su manera de enseñar al entender que “El significado se construye mediante la actividad conjunta y no mediante la transmisión de conocimiento del docente a los estudiantes” (Rodríguez

Ruiz y García-Merás, 2010). En relación con el trabajo realizado con la neurocientífica Esther Alberca sobre “Procesos neurocognitivos determinantes del aprendizaje” (2017), parece ser que hay evidencias muy claras de lo beneficioso que puede resultar el trabajo cooperativo como manifestación del carácter social del ser humano. Aprender lenguas con una finalidad pragmática se entiende como un ejercicio de socialización o negociación social del individuo que, como ser social, desea comunicarse, bien transmitiendo o bien recibiendo información del medio que le rodea, en este caso del entorno más inmediato como es el aula. En este sentido, se habla de cerebro social en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Por la naturaleza misma de ser considerado un hecho social tiene razón aquí plantear las clases de lenguas extranjeras aplicando metodologías de cooperación y colaboración. Se aprende con otros y de otros, lo que en psicología social se conoce con el nombre de Zonas de Desarrollo Próximo (Vygostky, L.S., 1978). Determinadas evidencias obtenidas a partir de proyectos organizados en torno a trabajos de colaboración y cooperación entre alumnos que aprenden una segunda lengua hace pensar en una posible una respuesta neuronal frente a este tipo de metodología aplicada que actúa como estímulo. Se ha tomado como referencia un corpus de experiencias que desde principios de este siglo vienen apostando por desarrollar proyectos cooperativos en clase de lenguas extranjera, algunos de ellos complementados con la incorporación de las TIC como herramienta de introducción de las redes sociales. En todas las experiencias predomina el factor común de lo social y la satisfacción de los participantes en este tipo de metodología llevada a cabo, una satisfacción que se refleja no sólo en lo emocional sino que se refleja en los resultados obtenidos. Entre ellas cabe citar “Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua” (Trujillo Sáez, F., 2002); “El chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL (English as a Foreign Language): un análisis de conversación” (González, D. y Esteves, L., 2006); “Las redes sociales como entorno de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2)” (Sotomayor García, G., 2010). La efectividad y los buenos resultados obtenidos en esas propuestas afines a la que aquí se presenta pueden garantizar también el éxito si se aplica en el contexto de la enseñanza de alemán como lengua extranjera (DaF). En esta contribución, acorde a los objetivos generales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), a los propuestos para el Grado en Lengua y Literatura Alemana y a los objetivos específicos de la asignatura de Lengua Alemana A1, se aporta, a modo de ejemplo, dos tareas que han sido diseñadas en torno a los presupuestos teóricos del aprendizaje colaborativo y llevadas a la práctica. Se ofrece, asimismo, un resumen comparativo de los resultados obtenidos cuando la misma tarea es resuelta individualmente o en grupo.

Objetivos generales y específicos

El pilar básico de este trabajo reside en plantear objetivos de aprendizaje interdisciplinar entre la neurociencia y la historia de la metodología, esto es, aprovechar el aspecto social del cerebro y el perfil de metodologías también con un carácter socializante. El hallazgo de evidencias de que hay un fundamento científico de esta necesidad social del ser humano sería aplicado para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La tarea diseñada se contextualiza dentro de la asignatura Lengua Alemana A1 de un grupo del primer curso de Filología Alemana. Concretamente, para esta tarea, se trabajan aspectos relacionados con el área de *Landeskunde*. La denominación de los nuevos grados en Lengua y Literatura entiende la enseñanza de una lengua extranjera como un todo en el que cobran especial importancia los aspectos relacionados con la cultura y la civilización. “Es una constante en los planes de estudios analizados los contenidos en dos lenguas (...) con sus literaturas y conocimientos de las respectivas culturas y de los respectivos entornos culturales e históricos” (ANECA, Libros Blancos). De este modo, los objetivos específicos de la misma asignatura enlazan con los trazados en el MCERL “Conocimiento de la historia y la cultura de los países de habla extranjera”. No obstante, la distribución de las asignaturas en lengua instrumental denota una descompensación en detrimento de los dos últimos descriptores, esto es, de los aspectos culturales e históricos. Con esta tarea se persigue profundizar y mejorar la competencia no-cional-cultural del estudiante de lengua alemana. A través de un enfoque renovado combinando metodologías activas con un perfil constructivista y estrategias colaborativas se puede favorecer el acto del razonamiento así como producir mejoras en la adquisición de la competencia cultural y, por ende, de la competencia lingüística. En este sentido, se aboga por:

1. Fomentar la capacidad de trabajar en pareja o en grupo frente a la forma tradicional de trabajo donde la práctica se resolvía a través de clases de carácter expositivo, aprendizaje fáctico y memorístico y evaluación con exámenes.
2. Desde el punto de vista metodológico se persigue potenciar el uso de metodologías activas, tales como herramientas interactivas y redes sociales en consonancia con el perfil del nuevo alumno nacido entre nuevas tecnologías.
3. En relación con los dos puntos anteriores se persigue combinar dos métodos atractivos de trabajo: el trabajo cooperativo y las redes sociales.

4. Incentivar corresponsabilidad del estudiante para con el resto del grupo, pues con el trabajo en equipo se persigue un bien común que deriva, al mismo tiempo, en un beneficio individual y personal.
5. Aprender del resto de los compañeros de su grupo.
6. Desde el punto de vista emocional, reducir la tensión y evitar la presión de ser evaluado individualmente. El alumno se siente parte de un grupo, donde todos son merecedores de los logros y donde los errores son entendidos como un desafío de grupo para superarlos y mejorar.
7. Fomentar el interés y la participación en clase, que se ve mermada cuando se trata de una participar individualmente.
8. Promover la competencia que puede ser considerada un factor de motivación. La competencia y la cooperación se aplican en este contexto como estrategias sociales.
9. En un nivel más de concreción, enseñar aspectos de *Landeskunde* relacionados con la geografía de las zonas germanoparlantes.
10. Potenciar el manejo de mapas y denominaciones locales en lengua alemana para que, desde un punto transversal, el alumno sea capaz de ubicar hechos históricos, que serán tratados en asignaturas de su plan de estudios, así como acontecimientos de la actualidad presentes en medios de comunicación y redes sociales.
11. Mejorar la expresión oral (mediante la presentación en formato *Power Point*) y escrita en la segunda parte de la tarea. Asimismo, se contempla mejorar la comprensión oral del resto del grupo que actúa como público.

En definitiva, bajo este planteamiento, se apuesta por aplicar los beneficios corroborados de las estrategias colaborativas para cubrir las pretensiones recogidas en la enseñanza de las lenguas extranjeras y así garantizar el éxito en el aprendizaje del estudiante.

Metodología

Tradicionalmente las dos tareas aquí propuestas habían sido resueltas de forma individual en cursos anteriores. Respondían al objetivo de conocer aspectos de *Landeskunde*, concretamente la geografía de los países germanoparlantes a través de la memorización de mapas y de accidentes geográficos que luego serían objeto de evaluación en un examen tradicional en una primera parte; en una segunda parte, eran evaluados mediante la exposición individual de una presentación Power Point sobre una ciudad de habla alemana. Hasta entonces no se habían cuestionado ni los resultados ni la

práctica docente en el ámbito universitario. No obstante, los resultados obtenidos arrojaban datos preocupantes no sólo reflejados en las calificaciones sino en el comportamiento del estudiantado. Esto, unido a la renovación metodológica de finales del siglo pasado que introduce lo que se conoce como aprendizaje crítico natural (Bain, 2007), hace que se cuestione la metodología docente tradicional. Era hora de poner el acento en despertar en el alumno la curiosidad haciéndolo protagonista mediante un proceso de inmersión en la materia que le toca aprender. La autenticidad, la identificación y la utilidad se vuelven ingredientes claves para que el alumno sienta que saca rendimiento de lo que se le está enseñando. Entender la materia como útil requiere partir de sus conocimientos previos, ya que el aprendizaje de algo nuevo se produce en el alumno una vez asegurado el “punto de partida”. En esto, es imprescindible hacer una puesta en común en el grupo sobre lo que ya se sabe, de lo contrario la redundancia sólo produciría hastío. Para tal fin se presentó un breve cuestionario que serviría como instrumento para valorar el grado de conocimientos “culturales” y la adecuación de la metodología empleada. Como muestra se tomó la respuesta de los dos grupos de alemán del primer curso. En la encuesta se tuvo en cuenta todo el espacio germanoparlante (Espacio D-A-CH; Deutschland, Österreich, die Schweiz). Se demandaba del alumnado una valoración de entre 1 y 5, siendo 1 el menor valor y 5 el mayor, información sobre sus conocimientos factuales de cada uno de estos países. Las cuestiones giraban en torno a los conocimientos geográficos, sobre el sistema político y su situación política actual, conocimientos sobre la economía, sobre las fiestas y las tradiciones populares, conocimientos en torno a las tendencias sociales (población, religión, familia, educación, etc.). Las manifestaciones artísticas plásticas y los artistas, el cine, los medios, la historia y los aspectos literarios también fueron objeto del cuestionario. Asimismo, también se plantearon cuatro preguntas sobre metodología, concretamente acerca de la necesidad de aprender las cuestiones citadas y sobre la adecuación de impartir este ámbito en la lengua meta o en la lengua materna; asimismo también se les preguntó acerca de la idoneidad de los exámenes como modelo de evaluación y sobre las ventajas de trabajar la materia de forma individual o en grupo. A partir de los datos obtenidos pudimos concluir que los alumnos reconocen tener pocos conocimientos “fácticos”. Una gran mayoría de los alumnos estima necesario el tratamiento de estos contenidos en todos los cursos y el 90% desearía hacerlo en alemán y en español. Asimismo, un gran porcentaje de alumnos de lengua instrumental reconocía que aprenderlos de forma memorística contribuía al olvido inmediato tras la prueba de evaluación. Las exposiciones individuales eran momentos en los que acumulaban tensión y nervios y apenas aprendían nada. En este sentido, en el proceso de enseñanza-aprendizaje “escuchar y recordar” debían sustituirse por “cuestionar, analizar y evaluar”. La repetición de modelos instructivos aseguraba la desconcentración y la falta de aprendizaje. Igualmente, el trabajo

individual reclamaba ser sustituido por técnicas de actuación grupal distribuida en secuencia de actividades. De este modo, se propuso, siguiendo los mismos objetivos, abordar la cuestión en dos sesiones a través de una dinámica grupal.

a) Primera sesión: Competición de mapas

El objetivo de esta actividad consistía en conocer la geografía física y política de los países de habla alemana. Tomamos el caso de Alemania que serviría como modelo para resolver los casos de Austria o de Suiza. Una vez resuelta la distribución de los grupos se les pasó un documento escrito con las instrucciones del “juego”. Deberán saber ubicar las diferentes *Bundesländer* del país en concreto así como los principales accidentes geográficos físicos (planteados por la aplicación web) en el menor tiempo posible y con el menor número de errores. Contarían con un tiempo de visualización, de entrenamiento y de ensayo (60 minutos) previos al momento de la competición entre equipos (30 minutos). Plantearles la cuestión de forma lúdica parecía asegurarles la diversión y restarles presión. Como material se les presentó unos mapas interactivos proporcionados en la red. Se trataba de un trabajo con mapas de los países de habla alemana (Austria, Alemania y Suiza). Para ello se utilizó un material de carácter interactivo proporcionado en la red <http://serbal.pntic.mec.es/eal0027/mapasflash.htm>. Estos mapas definidos como “didácticos” presentan un perfil lúdico para aprender geografía. Los resultados podían ser volcados en Facebook donde quedaban registrados el número de puntos, un dato que contribuía a fomentar las estrategias sociales de colaboración entre los miembros de un mismo equipo y, al mismo tiempo, de competición entre los grupos. En este sentido el ingrediente tecnológico también se ajustaba al perfil del estudiante del siglo XXI muy familiarizado con las TICs y con las redes sociales. La competición se convertiría en el modelo de evaluación. Se trataba de una actividad grupal secuenciada a su vez en dos momentos definidos con los lemas “Todos para uno” (Prueba de todo el grupo en su conjunto en el que cada miembro del grupo se beneficia de los resultados obtenidos por el equipo) y “Uno para todos” (Un componente elegido al azar se erigía como responsable del resto del grupo. Sus resultados serían los mismos que obtendrían todos los miembros del grupo). Los puntos que contabilizaban formarían parte de un ranking.

b) Segunda sesión: *Meine Stadt*

La segunda actividad dentro de la secuencia de actividades consistía en la elaboración de una presentación Power Point con los atractivos culturales de una ciudad germano-parlante. Se presentaba al grupo la ciudad y ellos tenían que ser capaces de ubicar la ciudad dentro del país así como de hacer una descripción en la lengua meta de los principales puntos turísticos o momentos históricos. Esta prueba se concebía también como instrumento

para dar a conocer posibles destinos de su futura estancia en países de habla alemana (Convocatoria Erasmus, Leonardo, etc.) De nuevo consistía en un ejercicio donde se premiaba, previa votación de los grupos, la ciudad presentada como más atractiva. En este sentido, la presentación oral se valora como instrumento de convicción social y el premio como incentivo que propicia no sólo la competencia sino también la superación y la producción de materiales de una excelente calidad. Se evalúa el ejercicio conjunto de expresión de los discentes (oral y escrita) y comprensión de los oyentes. De nuevo se aplicaron los lemas “Todos para uno” y “Uno para todos” en el sentido en que todos debían contribuir en la elaboración de la presentación y después uno de los miembros, elegido al azar, se alzaría como responsable y presentador de la ciudad. Entre todos cuidarían la imagen del trabajo y su contenido escrito, condicionantes para alimentar la complicitad entre todos los miembros del grupo. Asimismo, entre todos también velaban de forma escrupulosa por la calidad de la expresión oral de cada miembro. Esta competencia era corregida, supervisada y evaluada por todos y cada uno de los miembros del grupo preocupados por ser los posibles candidatos para la presentación. Para esta tarea se contemplaba que el alumno fuese capaz de dominar un léxico más amplio y apropiado, relacionado con aspectos locales, temporales y culturales. Asimismo, se valoraba la capacidad de elaborar construcciones sintácticas simples o complejas (de primer grado). Desde el punto de vista procedimental los grupos paralelamente debían desarrollar actitudes como la empatía en tanto que de su claridad expositiva (expresión oral y escrita) tanto en imágenes como en textos dependería que el resto de sus compañeros desarrollasen actitudes como la comprensión oral y escrita.

Resultados

Atendiendo a la secuencia de actividades se ofrece una apreciación de los resultados en función de las dos pruebas.

En la prueba de “Competición de mapas” los resultados fueron sumamente más satisfactorios que cuando las pruebas fueron resueltas en otras ocasiones de forma individual y la retención a largo plazo se hizo más notable, constatada por preguntas que se iban haciendo al azar a lo largo del curso. Un breve cuestionario destinado a recoger observaciones sobre la metodología empleada dejaba constancia sobre la importancia y la efectividad que para los estudiantes tiene el juego en dinámica grupal como metodología activa para su aprendizaje. El componente TIC en combinación con las redes sociales suponía un atractivo que los alejaba de la tarea tediosa de los mapas en papel. Especialmente destacaban el espíritu de grupo creado a través de esta tarea, donde la solidaridad, la organización, la corresponsabilidad así como la reducción de factores como el estrés o la vergüenza se

habían convertido en ingredientes indispensables de los que no querían prescindir para futuras tareas.

De la segunda tarea se destacan los mismo resultados actitudinales del alumnado en torno a la dinámica grupal y cooperativa, si bien esta vez se pone el énfasis en la evaluación de la competencia oral y de la competencia escrita. De nuevo se recurre a las TICs como recurso de obtención de información y de exposición de sus contenidos. Con tan sólo un guión ofrecido por el profesor que esboce las características y los elementos que la presentación debe contener, los alumnos han de ser capaces de elaborar un material atractivo no sólo para ellos sino para el resto de sus compañeros. Cumplimos en este sentido con los preceptos del aprendizaje crítico natural donde, sin perder de vista los objetivos fundamentales, los alumnos concebirán su producto unido a sus motivaciones, gustos y necesidades.

En resumen, normalmente se había entendido que la preparación de los materiales y de los contenidos de los que iban a ser evaluados dependía del trabajo individual de cada estudiante. Tomando como referencia estas dos tareas que responden a un patrón colaborativo, elaborar el material, bajo la supervisión del docente, del que ellos mismos van a ser evaluados, se concibe como un reto de grupo cuyos éxitos y errores les afecta de forma personal. La evaluación de la propuesta se elabora teniendo en cuenta los resultados obtenidos, la valoración de los alumnos y mi valoración como docente. Este tipo de alternativa a la tradicional ha sido elegida en la mayoría de los casos por aquellos alumnos que vienen de manera regular a clase. Hay que tener en cuenta que la actividad grupal exige la asistencia a clase y este condicionante en el ámbito universitario dificulta la puesta en práctica de este tipo de metodologías. La otra alternativa oficial responde a la evaluación tradicional de perfil individual y a través de exámenes eliminatorios. En la valoración de los alumnos ha quedado patente el alto grado de satisfacción con la experiencia llevada a cabo. Insisten principalmente en lo bien que se han sentido emocionalmente (a excepción de una alumna que prefería trabajar “como lo había hecho siempre” porque así se permitía destacar por encima de todos), evitando ese momento crucial del examen donde se juega todos sus conocimientos. Con respecto a la exposición, el hecho de ser evaluados entre sus iguales hace que la tensión por la posición frontal con la persona que evalúa sea menor. El trabajo previo y distribuido de forma grupal y la sesión de entrenamiento les da más seguridad y confianza. Valoran de forma muy favorable este tipo de trabajo en grupo puesto que se potencia la colaboración y la corresponsabilidad. Desde mi punto de vista como docente he podido comprobar cómo se ha reducido la tensión entre los estudiantes principalmente. Se trata también de un procedimiento que permite evaluar la progresión al tiempo que se ha notado también una alta participación e interés de todos aquellos que realizan la asignatura de una forma presencial. Otro aspecto muy positivo ha sido poder realizar las

correcciones en grupo, de tal manera que todos han aprendido de los errores de todos.

Conclusiones y discusión

A través de determinadas experiencias basadas en un trabajo cooperativo entre alumnos que comparten un mismo contexto educativo, se observa que el aspecto social no sólo favorece sino que potencia el aprendizaje significativo. Cabe destacar que del factor social e interpersonal se deriva otro componente, el emocional, un elemento que contribuye a crear una conciencia de grupo dentro en el que se establece una relación de tutoría entre iguales ya que sus integrantes suelen compartir los mismos niveles de conceptualización de la realidad. No obstante, al mismo tiempo la pluralidad de percepciones constituye un elemento enriquecedor para el estudiante que aprende en grupo. Esto ayuda a equilibrar los distintos niveles de conocimientos, destrezas y habilidades de los componentes, favoreciendo especialmente a aquellos cuyo nivel de resolución es menor, al tiempo que reduce aspectos como la vergüenza o la timidez. La resolución de un caso propuesto por el docente se convierte en este sentido en un problema de grupo, hecho que, por un lado, aumenta el sentido de la corresponsabilidad y, por el otro, la tranquilidad de no asumirla por completo. Durante el trabajo colaborativo se produce un acto social en la que el alumno se ve obligado a verbalizar en público pensamientos, tarea que supone una previa conceptualización y organización de sus esquemas mentales. Los rasgos de este nuevo modelo educativo exigen, por un lado, la introducción de nuevas herramientas didácticas como por ejemplo, y entre otras, los mapas interactivos aquí presentados; por otro lado, también requiere definir los nuevos roles de los actantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje como el alumno, el profesor y los grupos de alumnos así como las actividades, las evaluaciones, los errores, etc. Los mismos grupos de alumnos y también de forma personal, bajo la tutela del profesor, irán construyendo de forma autónoma sus conocimientos.

El aprendizaje humano entendido como ejercicio social enlaza de alguna forma con las características del cerebro humano y es en este sentido como hemos el cerebro ha sido abordado en esta propuesta como “cerebro social”. Sabiendo entender cómo es y cómo funciona nuestro cerebro conseguiremos optimizar el aprendizaje. La aplicación de metodologías colaborativas (de naturaleza social) actuará como estímulo para un entrenamiento y un desarrollo óptimo del aspecto social del cerebro. En resumen, se trata de apostar por un trabajo interdisciplinar entre la neurociencia y la metodología colaborativa aplicada al aprendizaje de lenguas extranjeras para extraer los máximos beneficios.

Este tipo de evaluación requiere un trabajo prolongado en el tiempo, no sólo por parte del alumno sino también por parte del profesor, si se compara con el día del examen oficial donde todo se reduce a un momento en el que se concentra todo el procedimiento y en el que quedan evaluados todos los alumnos. No obstante, los protagonistas del proceso evaluativo siguen apostando por la forma alternativa.

Referencias bibliográficas

- Alberca, E. (2017) "Procesos neurocognitivos determinantes del aprendizaje"
- Alonso, E. Mapas interactivos <http://serbal.pntic.mec.es/eal0027/mapasflash.htm> (última consulta: 13.09.2017)
- ANECA: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos> (12.06.2017)
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Bischoffshausen, P., Cabrera, A., Castañeda, M.T., Garrido, J., Ortega, A. (1999). Aprendizaje Colaborativo Asistido por Computador: La Esencia Interactiva. En Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: <http://www.contextoeducativo.com.ar/1999/12/nota-8.htm>. (última consulta: 18.08.2017)
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (última consulta: 15.08.17)
- Delgado Fernández, Marianela; Solano González, Arlyne (2009) "Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje" en Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 9, núm. 2, mayo-agosto, pp. 1-21 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica (última consulta: 01.09.2017)
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- González, D. y Esteves, L. (2006). "El chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL (English as a Foreign Language): un análisis de conversación" en <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3900> (última consulta: 13.06.2017)
- Johnson, D.W.; Johnson, R. T. y otros. (1999). *El aprendizaje colaborativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

- Richards, J. y Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Rodríguez Ruiz, M. y García-Merás, E. (2010) “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras” en <http://rieoei.org/didactica10.htm> (última consulta: 01. 09. 2017)
- Slavin, R., (2002). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Editorial Aique
- Sotomayor García, G. (2010). “Las redes sociales como entorno de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2).” En http://www.espanaaqui.com.br/materiales_exclusivos/materiales/material_157.pdf (última consulta: 02.08.2017)
- Trujillo Sáez, F. (2002). “Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua” en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/cooperacion.pdf> (última consulta 02.09.2017)
- Vygostky, L.S. (1978) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Zárate, Hilda Z. - Moiraghi de Pérez, Liliana E. (2004) “El grupo en el aprendizaje: ventajas y desventajas de la técnica de la dinámica de grupo.” en <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/com2004/1-Sociales/S-039.pdf> (última consulta 19.05.2017)