

# DESARROLLO DE LA PRODUCCIÓN ORAL EN EL IDIOMA INGLÉS MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS COOPERATIVAS EN EL NIVEL SUPERIOR

Isamar Alejandra González Magallanes\* y Juan Francisco Caldera Montes\*\*

\*Estudiante de la Maestría en Procesos Innovadores para el Aprendizaje de CuAltos. isamarglezm@gmail.com

\*\*Doctor en Ciencias, Profesor de CuAltos de la Universidad de Guadalajara. jfcaldera@cualtos.udg.mx

Recibido: 23 de agosto 2018

Aceptado: 15 de septiembre 2018

## Resumen

Este artículo explora las dificultades que enfrenta un profesor de una segunda lengua, en particular el inglés, dentro de su aula, en lo que refiere al desarrollo de una habilidad en particular: la producción oral. Y presenta a su vez al aprendizaje cooperativo como una alternativa para dichas dificultades, siendo presentado éste desde sus bases teóricas y exponiendo las estrategias cooperativas que pueden tener incidencia en el desarrollo de esta habilidad. Finalmente, presenta una serie de razones por las que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la producción oral.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, producción oral, desarrollo, nivel superior.

## Abstract

This article explores the difficulties a second language professor faces in the classroom, in particular when it concerns to english and speaking skills. This paper presents cooperative learning as an alternative to the difficulties mentioned above. The theoretical basis of cooperative learning are explained to then continue with some pertinent cooperative strategies which can foster the development of speaking skills. Lastly, it resents a series of reasons why cooperative learning promotes the development of speaking skills.

**Keywords:** cooperative learning, speaking skills, development, higher education.

**D**esde la perspectiva de una profesora de la asignatura de inglés en una institución de educación superior, donde el número de alumnos por clase no es menor a 40, y cada uno de estos estudiantes proviene de contextos con oportunidades distintas, se ha encontrado complicado lograr que 4 horas de clase semanales sean suficientes para cubrir las necesidades especiales de cada joven y para que desarrollen en un nivel equitativo las cuatro habilidades básicas que promueve el enfoque comunicativo de dicha enseñanza (speaking, writing, reading y listening). Aunado a esto, el instrumento final de evaluación de las competencias obtenidas sólo aborda tres de las habilidades mencionadas y una de ellas de manera muy vaga, dejando de lado el speaking. El enfoque en la habilidad de speaking se ha perdido al pensar que en el ámbito científico y académico no es necesaria y se privilegia a la lecto-comprensión como la única de estas que será utilizada.

En el Centro Universitario de los Altos, se recibe a estudiantes provenientes de contextos diversos. En la asignatura del inglés en particular puede verse a jóvenes que dominan el idioma por completo, otros que han tenido oportunidad de tener clases de calidad en las instituciones educativas de las que proceden y finalmente otros quienes han tenido escaso o nulo contacto con el aprendizaje de esta segunda lengua.

Los planes de estudio de la institución respecto de las asignaturas relacionadas con el aprendizaje del inglés se encuentran desarrollados bajo un llamado enfoque comunicativo, y promueven el desarrollo de 4 habilidades básicas para lograr la efectiva comunicación en esta segunda lengua: speaking, listening, writing y reading. En cada una de las lecciones los jóvenes deben contar con herramientas y recursos que los ayuden a desarrollar todas y cada una de dichas habilidades.

Cada uno de los agentes participantes en el proceso educativo tienen distintas opiniones sobre cuáles son prioritarias y el orden de importancia de las mismas. Los estudiantes prefieren speaking (Kalan, 2007), ya que consideran que poder comunicarse de manera oral es la habilidad más importante a desarrollar, en cambio, los académicos prefieren la lecto-comprensión (Heymo, 2009), ya que consideran que el uso de una segunda lengua será utilizado principalmente en la revisión de textos científicos, algunos profesores privilegian al listening al considerar que para poder comunicar una idea es preciso comprender el argumento del otro además de favorecer a las otras cuatro habilidades por su efecto cohesivo.

De acuerdo a la variedad de planes de estudios a seguir en dicha institución y de acuerdo con la mayoría de dictámenes de egreso de las distintas carreras que conforman el Centro Universitario, el nivel deseable de un alumno competente en una segunda lengua será el B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia, dicho nivel puede ser medido con diversos instrumentos estandarizados. Para el caso de CUAItos por la conveniencia de su aplicación se elige el examen TOEFL ITP, que mide de manera estricta 2 competencias (el listening y reading) y de manera vaga el writing, dejando de lado la habilidad de speaking, la de la producción oral.

A pesar de que estas 4 habilidades deben desarrollarse de manera equitativa el speaking es olvidado en las aulas, relegándolo a la mera repetición de diálogos proporcionados por el profesor, la lectura de textos para perfeccionamiento de la pronunciación y frases propias del contexto del aula tales como el simple: “May I go to the ba-

throom?” ¿Puedo ir al baño? Utilizado por los estudiantes sólo durante el tiempo en el que transcurre la clase, sin preocuparnos por permitir al alumno formular sus propias frases tomando como base las que ha aprendido ya y permitiéndole cometer errores propios del proceso de aprendizaje.

Dada la cantidad de alumnos en las aulas y la poca interacción a nivel individual que el profesor puede tener con los alumnos, tanto la promoción como la evaluación de la adquisición de la habilidad de la producción oral se vuelve una tarea titánica. Una de las formas en que quien aquí escribe, y con base en la experiencia ha encontrado que para que los alumnos se comuniquen entre sí en el lenguaje objetivo de aprendizaje son las actividades en equipo. Aunque en el producto de dicha actividad de manera inevitable y con tristeza se percibe la huella de sólo algunos de los miembros de los equipos y no de todos los alumnos, y generalmente es el que ya cuenta con un bagaje previo en el aprendizaje del inglés y es el que tiende a protagonizar cualquiera que sea el producto a presentar.

Hoy en día existen diversas estrategias que favorecen que el trabajo en equipo no sea sólo la reunión física, o a veces virtual de los alumnos en la que sólo algunos contribuyan con la actividad, sino que obligan al estudiante a involucrarse de manera directa con su aprendizaje, tales como las llamadas metodologías activas. Dentro de estas metodologías se encuentra el aprendizaje cooperativo, objetivo de abordaje de este artículo en lo que refiere a sus bases teóricas y además reflexionar sobre porqué se considera a esta metodología como adecuada para favorecer el desarrollo de la producción oral en las aulas del nivel superior.

### Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo se define como una estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades

de aprendizaje y mejora la comprensión de un tema en cuestión (Balkom, 1992).

No es posible hablar del aprendizaje cooperativo sin mencionar los 5 principios, propuestos por los hermanos Johnson (1994):

- 1) Interdependencia positiva: se alcanza cuando los miembros son conscientes de que no pueden alcanzar el éxito a menos que también lo alcancen sus compañeros.
- 2) Responsabilidad individual y grupal: el grupo es una plataforma que les permitirá que hay que aprender juntos para poder actuar después individualmente.
- 3) Interacción cara a cara: algunas actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros.
- 4) Aprendizaje de habilidades sociales: El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo que el competitivo o el individualista, porque requiere que los alumnos adquieran habilidades interpersonales para funcionar como grupo.
- 5) Evaluación grupal: esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Desde una perspectiva motivacional (Jonhson & Jonhson, 1981), las estructuras de objetivos cooperativos crean situaciones en las que los miembros de un grupo sólo pueden alcanzar sus propios objetivos personales si todo el grupo tiene éxito. Por lo tanto, para satisfacer sus propios objetivos personales, los integrantes del grupo deben ayudar a sus compañeros en todo lo que sea necesario para alcanzar el éxito conjunto y, quizá más importante aún, tienen que estimularlos para que realicen el máximo esfuerzo posible. En el Cuadro 1 (Pujolas, 1997) se muestran algunas diferencias, que representan ventajas para el aprendizaje cooperativo, entre este y otras situaciones competitivas e individualistas de aprendizaje:

**Cuadro 1. Diferencias que representa el aprendizaje cooperativo (Pujolas, 1997).**

	<b>En una situación competitiva</b>	<b>En una situación individualista</b>	<b>En una situación cooperativa</b>
Estructura de la actividad	Trabajo individual Clases magistrales	Trabajo individual Clases magistrales	Trabajo en grupos reducidos Trabajo individual
Estructura de la recompensa	Se da una interdependencia negativa: el alumno alcanza su objetivo si, y sólo si, <b>los demás no alcanzan sus propios objetivos.</b>	No hay interdependencia entre los objetivos de cada miembro de grupo. El hecho de que un participante consiga o no su objetivo, <b>no influyen</b> en el hecho de que los demás consigan o no sus objetivos.	Se da una interdependencia positiva: el alumno alcanza su objetivo si, y sólo si, <b>los demás</b> alcanzan sus propios objetivos.
Estructura de la autoridad	Autoridad preponderante del profesor. Poca autonomía de los alumnos.	Autoridad preponderante del profesor. Poca autonomía de los alumnos.	Mayor autonomía de los alumnos.

Uno de los aspectos principales de la metodología del aprendizaje cooperativo es la característica interdependencia positiva que se da entre los miembros de los equipos cooperativos, la cual depende de manera inevitable del conocimiento y habilidades del otro para lograr el éxito individual, situación que contribuye a que no se de la llamada dispersión de la responsabilidad (Slavin, 1983), En esta última condición los miembros típicamente conocidos por tener las mayores habilidades lideran las actividades relegando a los que no suelen destacar, obligando de cierta manera el aprendizaje cooperativo a ese estudiante que suele escudarse en el trabajo de sus demás compañeros, ya sea por pereza o por inseguridades a participar de manera activa y ser responsable tanto del aprendizaje propio como del de su equipo.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo implica aprender mediante equipos estructurados y con roles bien definidos, orientados a resolver

tareas específicas a través de la colaboración (Pimienta, 2012). Por lo que para implementar estrategias de esta metodología se requiere que tanto el profesor como el alumno conozcan los objetivos de la actividad, así como los de la metodología elegida para abordarlos. El profesor en especial debe encontrarse ampliamente documentado al respecto dado su rol de guía para evitar distintas situaciones que pueden suscitarse y generar descontrol al momento de trabajar bajo este enfoque.

Algunas dificultades que Amaro-Ramayo (2006) encontró al implementar estrategias del aprendizaje cooperativo en el área de las ciencias sociales y humanidades son las siguientes:

- 1) Falta de comprensión del trabajo: al no tener en claro la planeación de la actividad ni la estrategia mediante la cual se abordaría, el profesor no es capaz de transmitir de manera clara el objetivo y esto ocasiona que los alumnos pierdan el interés y los distintos equipos no sigan las mismas indicaciones.
- 2) Falta de organización: como ya se mencionó en el punto anterior, una planeación adecuada que integre todos los aspectos de la actividad, desde la elección del tema, división de equipos, cálculo de tiempo destinado para cada actividad y previsión de circunstancias adversas, es clave y no puede dejarse de lado o realizarse de manera deficiente.
- 3) Distracción de los alumnos: es importante lograr la empatía de los alumnos por las actividades a realizar, que conozcan de manera clara el fin de la actividad y le tomen la importancia que merece. Estas metodologías de trabajo cooperativas pueden ser asociadas de infantiles por la ausencia de rigidez de la clase magistral, pero si tanto el alumno como el profesor comprenden la metodología y la actividad a realizar en particular se comprometerán entonces con el objetivo.
- 4) Ruido en clase: un aspecto que representa un grave distractor pero que de forma inevitable acompaña a las aulas que trabajan cooperativamente es el ruido. El profesor debe encontrar una

manera de crear una dinámica de trabajo en la que el ruido no presente una barrera para las reflexiones tanto individuales como de grupo.

5) Falta de supervisión del trabajo: en el estudio que Amaro-Ramayo (2006) realizó, detectó un bajo nivel de compromiso en el profesorado. Los docentes veían al trabajo cooperativo como una manera de delegar toda la responsabilidad al alumnado sin involucrarse ellos en el proceso de aprendizaje. Se dieron casos en que los docentes abandonaban el aula o se distraían sin atender y guiar a los grupos de trabajo.

Todas las dificultades anteriormente citadas tienen su origen en la falta de preparación y compromiso del profesor, que no concibe el hecho de que trabajar con una metodología activa no consiste en una descarga de trabajo, sino que estriba en un incremento de sus responsabilidades, principalmente de actividades de planeación de la actividad, misma que debe realizarse de manera cuidadosa y tomando los siguientes aspectos en cuenta: especificar objetivos, el tamaño de los grupos, como conformarlos, la disposición del aula, planificación del material, asignación de roles, explicación de actividad, estructurar la interdependencia de metas, estructurar las responsabilidades individuales, estructurar la cooperación individual, explicar los criterios de éxito, especificar las conductas deseadas, supervisar la conducta de los alumnos, proporcionar asistencia durante la tarea, enseñar habilidades de cooperación, proporcionar conclusiones, evaluar calidad y cantidad del aprendizaje y evaluar el funcionamiento del grupo (Ovejero, 1990). Como se observa el implementar estrategias de aprendizaje cooperativo requiere de una amplia preparación previa al momento de la clase y que cuando se realiza de manera detallada y consiente puede tener resultados muy satisfactorios al despertar la curiosidad e interés del alumno, lo que llevará a una experiencia de aprendizaje significativo para él.

Cabe señalar que las estrategias de aprendizaje cooperativo se presentan como una alternativa a la clase magistral o tradicional, que



de ser planteadas de manera adecuada, facilitarán la meta del verdadero aprendizaje. Bien señala Punset (2007), que si el cerebro es bombardeado con información que debe ser mecánicamente memorizada, y no se le permite tomar el tiempo necesario (el cual varía de aprendiente a aprendiente) para que reinvente, reposicione y asocie en la conciencia la información, los recuerdos, las vivencias, las emociones, se limita la posibilidad de generar conocimiento desde el aprendiente y en relación con su entorno.

De cualquier manera, los resultados que se producen al trabajar con el aprendizaje cooperativo en el aula, a pesar de resultar obvias es necesario citarlos: por un lado la motivación intrínseca (motivación generada por la realización de la tarea en sí misma) mejora sustancialmente, las relaciones entre los estudiantes mejoran también, las estrategias de procesamiento son de mayor calidad, y a través de esta técnica el alumno debe desarrollar mejor su sesión oral puesto que para trabajar cooperativamente el alumno tendrá que explicar a sus compañeros aquello que él haya tenido que estudiar. Así, al tener que explicar aquello que ha aprendido debe dominarlo mejor y utilizar estrategias cognitivas cualitativamente mejores que ante un simple examen escrito. Estas mejoras no sólo se producen en determinados alumnos, sino que todo el grupo experimenta resultados mejores (Ovejero, 1990).

Ahora bien, para distinguir con mayor claridad las distintas estrategias de aprendizaje cooperativo que en la actualidad están vigentes en el debate académico, en los párrafos siguientes se desarrollan sus características.

## Estrategias cooperativas

### TELI Trabajo en Equipo–Logro Individual

Esta estrategia consiste en formar grupos heterogeneos de 4 a 5 miembros, quienes trabajan conjuntamente para apropiarse de la temática, según la actividad presentada por el docente. Seguidamente se evalúa el conocimiento de cada estudiante sin recibir ayuda de los

compañeros; por ello se insta a los miembros del equipo a velar por el avance de los compañeros como el propio. Según la superación de sus integrantes, cada equipo recibe reconocimientos (debe saber que esto no es para competir entre grupos). Uno de los valores principales es la responsabilidad individual, puesto que el éxito del equipo se afecta por el aprendizaje de cada individuo. Se persigue que los estudiantes aprendan en grupo y no realicen algo en grupo.

Esta técnica busca la personalización de los objetivos didácticos y de las actividades de aprendizaje, de tal forma que cada estudiante pueda avanzar a su propio ritmo desarrollando al máximo sus potencialidades.

TELI tiene cinco componentes principales (Cadoche & Galván, 2016):

- 1) Presentaciones a la clase: se introduce mediante una presentación a clase.
- 2) Equipos: integrados por 5 alumnos, que deben representar una muestra representativa de la clase.
- 3) Evaluación continua: los alumnos deben responder tests individuales.
- 4) Puntajes según la superación personal: la idea es brindar a cada alumno un objetivo de aprendizaje que pueda alcanzar si se desempeña mejor que en el pasado. Los equipos ganan puntos de acuerdo a la superación de los puntajes de cada uno de sus miembros.
- 5) Reconocimiento por equipo: El TELI enfatiza más la superación que el porcentaje de respuestas correctas.

Es importante mencionar que en esta estrategia lo que se busca no es un producto que se integre con las participaciones de todos, sino que se evalúan resultados individuales, resultados que se lograron con la cooperación de todos los compañeros que conformaron el grupo de estudio. Lo que hace la diferencia, es que la superación de cada uno de los estudiantes es la que favorecerá al grupo con puntos,

que sumados al final los harán obtener beneficios por sobre los demás equipos de su clase.

### TJE: Torneos de Juegos por Equipo

Esta técnica, a pesar de ser derivada de la metodología del aprendizaje cooperativo, combina también elementos competitivos, aunque se pretende que la misma sea una competencia sana. Sus tres elementos básicos son: equipos, torneos y juegos.

Las principales características de esta estrategia, según sus precursores DeVries y Edwards (1973) son:

- 1) El profesor presenta el material académico dividido en lecciones que el alumnado trabaja en sus equipos base hasta asegurarse de que todas y todos dominan bien los temas.
- 2) Se realizan torneos semanales en los que los miembros de cada equipo se enfrentan a los de los otros equipos con similares niveles de rendimiento, con el fin de ganar puntos para su equipo base.

Para esta técnica, al igual que todas las incluidas dentro de las metodologías activas, requieren de un profesor altamente capacitado y una planeación detallada de los contenidos, la manera en que serán estudiados y la forma de cada uno de los torneos y su sistema de puntos, además una cuestión importante es el dominio de las tecnologías (Salam, Hossain & Rahman, 2015).

### Co-op Co-op

Este método consiste en estructurar las clases de manera que todos los estudiantes ayuden a sus compañeros. Los estudiantes mismos son los que eligen los temas que les resultan de interés y dentro del grupo los dividen en subtemas a estudiar, posteriormente los estudiantes transmiten sus conocimientos al resto del grupo, muy parecido a

como funciona el método del rompecabezas (Kagan, Slavin, Sharan, Hertz-Lazarowitz, Webb & Schmuck, 1985).

En esta estrategia la evaluación se da en tres niveles: coevaluación de la presentación en grupo, coevaluación de las contribuciones individuales y finalmente, la evaluación del material producido por el grupo.

### Rompecabezas

La técnica del rompecabezas, puzzle o jigsaw, busca comprometer la participación de todos y cada uno de los miembros de los equipos. El puzzle funciona de la siguiente manera:

- 1) Se planea el tema, la actividad, la división de grupos.
- 2) Se presenta la metodología de trabajo en clase.
- 3) Los estudiantes son divididos en grupos de acuerdo a criterios de heterogeneidad, dichos grupos van a ser conocidos como base o nodriza.
- 4) Los grupos nodriza a su vez son divididos en otros grupos de acuerdo a los subtemas del tema principal elegido, ahora y de esta manera se integrarán grupos de expertos.
- 5) Los expertos de cada uno de los subtemas vuelven a su grupo nodriza a compartir sus conocimientos con sus compañeros de equipo y así sucesivamente todos van aprendiendo sobre todos los subtemas que conforman el tema principal.
- 6) Posterior al regreso de los alumnos al grupo nodriza, estos generan un producto integrador, que incluya todos los temas que cada uno de los alumnos revisó.
- 7) Se realiza la evaluación final del producto, además de las evaluaciones que pudieron haberse realizado en el proceso de la actividad. Es conveniente además incluir una coevaluación y autoevaluación, que puede servir para modificar algunas inconveniencias que pudieran haber surgido en el desarrollo de la actividad (Aronson, 1978).

Esta técnica tiene tanto beneficios evidentes como algunas dificultades, tales como la falta de compromiso de los estudiantes, en especial cuando faltan a clase y una parte del tema principal queda fuera del trabajo ya que el resto de los compañeros no son expertos en dicha cuestión.

Aprendizaje cooperativo en pro del favorecimiento de la producción oral del idioma inglés

Después de revisar las bases teóricas de la metodología activa del aprendizaje cooperativo se observa que resulta obvio en lo que puede contribuir la misma para el favorecimiento de la producción oral. Ahora, interesa ver cómo el mismo puede romper las barreras que de manera específica se dan en el aula de lenguas, y que seguramente se repiten alrededor del mundo con muy pocas variaciones.

Según Folse e Ivone (2005), algunos estudiantes son buenos para hablar de manera natural y tienden a participar en todos los ejercicios de conversación, mientras otros pueden ser callados y reservados. Nos señalan tres dificultades principales para que esta habilidad se incremente:

1. Inseguridad del profesorado: el lenguaje oral tiene tantas formas que los profesores se sienten desbordados a la hora de reducirlo a «patrones» para su enseñanza.
2. Inhibición de los alumnos: explicamos en este sentido que, con frecuencia, los alumnos se sienten inhibidos al intentar decir cosas en lengua extranjera: les preocupa cometer errores o tienen miedo a posibles críticas. Por otra parte, vemos que algunos alumnos no les gusta hablar hasta que se sientan seguros para ello, pero que no tendrán confianza en sí mismos a menos que hablen.
3. Falta de motivación, tanto de docentes como de discentes: en la mayoría de los casos no hay examen oral: ¿Para qué esforzarse, si no se verán recompensados? se cree que las actividades

dedicadas al desarrollo de esta destreza «roban» tiempo de clase a otras actividades supuestamente más importantes.

El aprendizaje cooperativo, se presenta como una herramienta valiosa para cruzar estas barreras, de manera que al crear interacción directa entre los alumnos, el profesor deja de limitar el lenguaje a la mera repetición de patrones y permite que situaciones naturales surjan, de esta manera el alumno podrá encontrarse en conflicto y se verá obligado a utilizar sus conocimientos previos para sobrevenir a la nueva situación, o bien tendrá que generar conocimiento nuevo, con el cual se puede identificar y de esta manera entonces puede ser significativo.

La inhibición de los alumnos puede verse disminuida dado que al interactuar dentro de un grupo más reducido de personas el temor a ser juzgados por los errores que podrán cometer será menor, en especial después de trabajar a través de varias sesiones, una vez que entre los compañeros se genere un nivel de confianza mayor en el que se vean capaces de trabajar sin cohibirse (Galindo, 2010).

Finalmente, al ver lo práctico y evidentemente útil que es la habilidad de poder expresar una idea en otro idioma en una situación que surge de manera natural, con la cual pueden relacionarse, y en un círculo y ambiente en el cual se sienten confiados la recompensa resulta obvia, serán capaces de ver la importancia de la producción oral, equivalente a la de las tres habilidades restantes que se pretenden desarrollar durante la enseñanza de una segunda lengua, como caso particular el inglés (Santana, García-Santillán & Escalera-Chávez, 2016).

## Conclusiones

En síntesis, las estrategias de aprendizaje cooperativo se presentan como alternativas viables para el desarrollo de las diversas habilidades que exige el dominio de un segundo idioma (especialmente para la producción oral), ya que como se sostuvo en párrafos anteriores, las mismas posibilitan superar las dificultades que tradicionalmente enfrentan los profesores y sobre todo que exige, al mismo tiempo que

facilita, que los alumnos se atrevan con menores restricciones y mayor motivación, a emprender acciones que les permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje deseados en el presente campo de estudios.

## Referencias

- Amaro-Ramayo, I. (2006). *Ventajas y desventajas del aprendizaje cooperativo en el estudio de la filosofía*. Tlaquepaque, Jalisco: Iteso.
- Aronson, E. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Balkom, S. (1992). *Cooperative learning*. Washington: Office of educational Research and improvement.
- Cadoche, L. & Galván, S. (2016). Trabajo en equipo-logro individual: una experiencia de aprendizaje cooperativo en Medicina Veterinaria. *Revista Electrónica de Veterinaria REDVET*.
- D.W., J. & R., J. (1994). *Joining together: group theory and group skills*. Needham Heights. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Deutsch, N. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, Vol. 2.
- DeVries, D. & Edwards, K. (1973). Learning games and student teams: Their effect on classroom process. *American Educational Research Journal*.
- Folse, K. I. (2005). *More discussion starters. Activities for building and speaking Fluency*. The University of Michigan Press.
- Galindo, G. (2010). La ansiedad ante el aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de la educación en Extremadura*.
- Heymo, M. (2009). *La valoración de la lecto-comprensión en inglés en el ámbito universitario en la formación de futuros profesionales*. ECI. Enseñanza y Currícula de la Ingeniería.
- Jonhson, D. & Jonhson, T. (1981). Effects of cooperative learning and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Education* Vol. 73 (3).
- Kagan, S., Slavin, R., Sharan, S., Hertz-Lazarowitz, R., Webb, C. & Schmuck, R. (1985). *Learning to cooperate, cooperate to learn*. New York: Plenum.

- Kalan, M. (2007). *Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real*. Universidad de Ljubljana.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- Pujolas, P. (1997). Los grupos de aprendizaje cooperativo. *Aula de innovación educativa*.
- Punset, E. (2007). *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar*. México: Aguilar.
- Salam, A., Hossain, A. & Rahman, S. (2015). Teams games tournaments (TGT) Cooperative Technique for Learning Mathematics in Secondary Schools in Bangladesh. *REDIMAT Journal of Research in Mathematics Education*.
- Santana, C., García-Santillán, A. & Escalera-Chávez, M. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 79-94.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.