

# Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua: Un acercamiento teórico\*

**Fecha de recepción:** 06 de octubre de 2014  
**Fecha de revisión:** 30 de septiembre de 2014  
**Fecha de aprobación:** 20 de diciembre de 2014

**Cómo citar este artículo / To reference this article / Para citar este artículo:** Salazar, P. (2014). Aprendizaje cooperativo en la adquisición de una segunda lengua: Un acercamiento teórico. *Revista Criterios*, 21(1), 93-123.

\* Artículo de Revisión. Indaga sobre el tema: Trabajo cooperativo para estimular el aprendizaje en el aula escolar. Componente parcial para desarrollar paralelamente una investigación sobre los efectos del trabajo cooperativo en el aprendizaje del inglés con estudiantes de grado sexto, de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Nieves, del municipio de Guaitarilla.

\*✉ Maestrante en Educación, Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia. Correo electrónico: patriciasalas11@hotmail.com

**Sandra Patricia Salazar Andrade**\*✉

## Resumen

En el presente artículo se retoma el concepto del aprendizaje cooperativo, en función de la adquisición de una segunda lengua, teniendo en cuenta que la estructura de enseñanza cooperativa proporciona múltiples opciones de trabajo y de resultados en la interacción del aula, favoreciendo a todos sus integrantes en el desarrollo de procesos socioculturales, cognitivos, conductuales y comunicativos.

El propósito es analizar, desde las bases teórico-conceptuales, la posibilidad de enfocar la enseñanza del idioma inglés dentro de la estructura de enseñanza cooperativa, promoviendo la interdependencia entre pares, el aprendizaje conductual y el constructivismo creativo, como resultados integrales para orientar el desarrollo de las competencias que la adquisición de una segunda lengua exige.

**Palabras clave:** Aprendizaje cooperativo, estructuras de enseñanza, habilidades cognitivas, interdependencia social, interacción en el aula, segunda lengua.

## Cooperative learning in second language acquisition: A theoretical approach

### Abstract

This article takes up the concept of cooperative learning, based on the acquisition of a second language, given that the structure of cooperative learning provides multiple options for work and results in classroom interaction, benefiting all members in the development of the socio-cultural, cognitive, behavioral and communicative processes.

The purpose is to analyze from the theoretical and conceptual bases, the possibility of approaching the English language teaching within the framework of cooperative learning, encouraging interdependence, behavioral learning and creative constructivism as integral results to guide the development of competences that the second language learning requires.

**Key words:** Cooperative learning, education structures, cognitive skills, social interdependence, classroom interaction, second language.

## Aprendizagem cooperativa na aquisição de uma segunda língua: Uma abordagem teórica

### Resumo

Este artigo retoma o conceito de aprendizagem cooperativa, baseada na aquisição de uma segunda língua, uma vez que a estrutura da aprendizagem cooperativa oferece várias opções de trabalho e os resultados na interação em sala de aula, beneficiando todos os membros do desenvolvimento de processos sociais e culturais, cognitivos, comportamentais e comunicativos.

O objetivo é analisar desde as bases teóricas e conceituais, a possibilidade de abordar o ensino do idioma Inglês no âmbito da aprendizagem cooperativa, incentivando a interdependência entre pares, a aprendizagem comportamental e o construtivismo criativo, como resultados integrais para orientar o desenvolvimento de competências que requer o aprender uma segunda língua.

**Palavras-chave:** A aprendizagem cooperativa, estruturas de ensino, as competências cognitivas, interdependência social, a interação em sala de aula, segunda língua.

## 1. Introducción

En el contexto colombiano la enseñanza del inglés desde preescolar hasta el posgrado es un tema de constante preocupación para la educación contemporánea (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2006), debido al reto que el fenómeno de la globalización interpone entre el hombre y su medio social, lo cual de manera directa o indirecta exige el desarrollo de múltiples competencias, tanto científicas como ciudadanas necesarias para calificar un desempeño más versátil en cualquier situación posible. En ese sentido, el manejo de una segunda lengua, en la actualidad adquiere significativa importancia, como una habilidad que puede acercar a la persona a mayores posibilidades en su experiencia de vida. En algunos casos, se considera como un parámetro para ingresar al campo laboral en mercados cada vez más competitivos.

Desde un punto de vista práctico, en la experiencia de la pedagogía docente se denotan situaciones que generalizan el nivel elemental de aprendizaje del idioma inglés en la educación básica secundaria, es decir, no es posible garantizar que el estudiante al finalizar su bachillerato, sea capaz de dominar, en un nivel avanzado, las competencias básicas en las cuatro habilidades del inglés como: leer, escribir, escuchar y hablar, lo que significa una dificultad para lograr comunicarse en este idioma en situaciones reales, disminuyendo las posibilidades competitivas del individuo. Estos hechos, en muchos casos son producto de aspectos metodológicos, procedimentales y estructurales propios del área educativa, que orientan la dinámica docente y el desempeño académico del estudiante.

Es evidente entonces, que la educación requiere de respuestas y alternativas que impulsen la renovación de la dinámica dentro del aula, de manera que todos los actores del medio educativo se involucren, y por medio de esfuerzos conjuntos logren generar acciones que den respuesta a las exigencias del entorno actual. Por lo tanto, la labor docente requiere redireccionarse a la adopción de nuevas estrategias que perfeccionen la práctica educativa en el contexto social, que vayan a la par con las necesidades de última generación.

Desde esta perspectiva, es importante la búsqueda de alternativas estratégicas que permitan minimizar el impacto de las diferentes problemáticas educativas, tal como la mencionada con el aprendizaje del idioma inglés; entre las cuales surge la cultura de cooperación, como una fuerza innovadora para mejorar la calidad de la enseñanza, de modo que enfrente al estudiante y al docente a situaciones de razonamiento conjunto para comprender los fenómenos y ser capaces de desarrollar habilidades propositivas en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en estos procesos de cambio surgen ciertos interrogantes en el docente sobre la eficacia de los métodos, y para el caso del presente artículo surgen los siguientes cuestionamientos: ¿Cuáles son los fundamentos teóricos de la adquisición de una segunda lengua y del trabajo cooperativo?, ¿Cuáles son los principios del aprendizaje cooperativo?, ¿el aprendizaje cooperativo podría constituirse en una herramienta alternativa óptima en la consecución de competencias comunicativas básicas?, ¿el aprendizaje cooperativo impulsa un ritmo de trabajo activo y participativo?, en esa medida, el propósito fundamental de este artículo es proporcionar un acercamiento teórico sobre el tema del trabajo cooperativo en la enseñanza del idioma inglés, a través de la sistematización y discusión de información disponible en la literatura de carácter teórico.

Los planteamientos se fundamentan en la epistemología del constructivismo creativo y las teorías: interdependencia social, evolutiva-cognitiva, y aprendizaje conductista, para estructurar el conocimiento del trabajo cooperativo y la teoría del lenguaje en la relación con el aprendizaje de un idioma extranjero.

Las conceptualizaciones que se referencian, son enfoques propuestos por diferentes autores como Johnson D. y Johnson R. (1999, 1994), Slavin (1996), Pujolás (2009), Díaz y Hernández (2001), entre otros.

En consecuencia, el artículo se configura como una contribución formativa para docentes de educación básica secundaria del área de idiomas, y en particular a todos los docentes en cualquier nivel y área, como apoyo para conocer y ampliar su conocimiento sobre el tema. Además, este artículo hace parte de un proyecto, que se ha estado desarrollando paralelamente, de carácter investigativo cuasi-experimental, sobre los efectos del trabajo cooperativo en el aprendizaje del inglés con estudiantes de grado sexto, de la Institución Educativa Nuestra Señora de las Nieves del municipio de Guaitarilla.

## 2. Método

El artículo se realizó como una perspectiva meta-analítica, que compila la información de reflexión epistemológica sobre el concepto de “trabajo cooperativo” y “aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua”, en el cual se pretende explicar las convergencias y posibles articulaciones, entre ambos, para ser aplicables en la praxis docente. De manera que se realizó un acercamiento al desarrollo teórico-conceptual de ambos aspectos, contando con bibliografía en la cual se encontraron múltiples aportes y reflexiones sobre el tema en cuestión.

Una vez ubicada, revisada y seleccionada la información, pasó a ser parte de una compilación para estructurar la revisión del tema. Las fuentes se organizaron según los subtemas que se relacionan a continuación, y se descartaron según su grado de pertinencia; aquellos validados son referenciados en cada aparte, y sobresalen entre la revisión de otros textos, que ya sea por información incompleta o no válida para el compendio, se suprimieron en el proceso.

### 3. Estructuras del aprendizaje en el aula

Johnson, D. y Johnson, R. (1999) proponen tres estructuras de aprendizaje de acuerdo con el tipo de interacción de los estudiantes: la competitiva, la individualista y la cooperativa.

#### 3.1 Estructura Competitiva

Se trata de un método de aprendizaje, en el cual el estudiante se enfoca en trabajar por sí mismo y en contra de los demás, para conseguir resultados que los otros estudiantes no pueden lograr; consiste en la concentración del esfuerzo del alumnado para que se desempeñe mejor y con más precisión que sus compañeros y compañeras. Johnson D. y Johnson R. (1999) afirman al respecto:

Por lo general, el alumnado en esta estructura de aprendizaje obstruye el éxito de los demás, trabajan solos, ocultan su trabajo a los demás y no ayudan al resto de compañeros utilizando una estrategia de actuación que consiste en empeorar el trabajo de los otros. (p. 11).

La estructura competitiva tradicional en el aula contribuye a maximizar el vacío de socialización y evita que el estudiante genere una identidad humanitaria y una orientación social de vida; en palabras de Slavin (1996) mientras se siga practicando la estructura competitiva “los estudiantes están siendo mal preparados para enfrentar un mundo que demanda crecientemente de habilidades altamente desarrolladas para ocuparse de una interdependencia social y económica” (p. 38).

La práctica de la estructura competitiva se refleja en distintas metodologías que los docentes utilizan para registrar los avances de sus estudiantes, y el modo en que imparten el conocimiento, lo cual se considera parte de la enseñanza tradicional, y que según las nuevas tendencias pedagógicas, retrasan el proceso evolutivo de la educación. Pujolás (2009) afirma que esta clase de aprendizaje dentro de las aulas está presente “en los agrupamientos por habilidades, la utilización de criterios comparativos en las calificaciones, la explicitación de progreso del alumno y el elogio” (p. 155), dando lugar a la interdependencia negativa de finalidades.

### 3.2 Estructura individualista

En esta estructura las personas actúan independiente de los demás, sin que haya interdependencia, y se realizan esfuerzos individualistas para alcanzar objetivos que no están relacionados con los demás. En este caso, no hay interdependencia de finalidades, los logros personales no se relacionan ni positiva ni negativamente con los logros ajenos, y el trabajo escolar por lo general es individual, aunque en ocasiones se da lugar a situaciones competitivas (Alvariñas, González y Santos, 2000; Pujolás 2009; Johnson, D. y Johnson, R. 1999). Cada estudiante tiene sus propios materiales, trabaja a su propio ritmo, trata de no molestar a sus compañeros y sólo pide ayuda del docente.

Según la concepción del individualismo, aunque los estudiantes se encuentren en la misma aula, la interacción entre compañeros se considera una distracción que entorpece el aprendizaje, y por lo tanto se debe evitar. Es probable, que según la teoría de interdependencia positiva de Johnson, D. y Johnson, R. (1999), la estructura individualista es contraproducente debido a las limitaciones que el estudiante tendrá para desarrollar capacidades como la búsqueda de ayuda y apoyo social, lo cual al superar la infancia temprana se puede traducir en inmadurez e incluso en la incompetencia del individuo.

### 3.3 Estructura Cooperativa

Se basa en los planteamientos de la interdependencia positiva en la que los individuos promueven y facilitan los esfuerzos hacia el logro conjunto, esa dinámica es lo que se conoce como estructura cooperativa, pues existe una correlación positiva entre las metas de los estudiantes, uno alcanza su objetivo si y solo si, los otros alcanzan el suyo (Johnson, D. y Johnson, R., 1999; Toro, 2005; Hassard, 1990).

La cooperación como seres humanos permite conseguir objetivos que individualmente serían imposibles, así lo consideran Johnson, D. y Johnson, R. (1999) “desde la cuna hasta la sepultura cooperamos con otros en nuestra familia, en nuestro trabajo, en nuestros momentos de ocio y en nuestra comunidad, trabajando conjuntamente para alcanzar objetivos comunes” (p. 13).

Pujolás (2009) retomando a los hermanos Johnson (1974) considera que las situaciones cooperativas propician a los integrantes del grupo una motivación común para buscar resultados que lo beneficien a nivel individual y grupal, lo que hace que el individuo se preocupe por los resultados de sus compañeros, además se presume la existencia de una interdependencia positiva de finalidades y estructura innovadora en la práctica pedagógica,

puesto que conlleva a la consecución de logros de forma individual y grupal fruto del trabajo en equipo y espíritu de compromiso.

Finalmente, sobre las estructuras de enseñanza en el aula, la teoría propone:

Para un trabajo óptimo el tiempo empleado debería ser entre un 60 y 70% mediante trabajo cooperativo, entre un 20 y un 30% trabajo individual y un 10% trabajo competitivo. Cada estructura de aprendizaje tiene su lugar en el aula, por lo que en un aula ideal, todo el alumnado debería aprender a trabajar cooperativamente, a competir por diversión y a trabajar de manera autónoma. (Johnson, D. y Johnson, R., 1999, p. 13).

A continuación, en la Tabla 1, se presenta un comparativo preliminar tomado de Johnson, D. y Johnson, R. (1999), en el cual se indican las características de cada estructura en cuanto a los logros que suponen en su dinámica para posibilitar el aprendizaje.

Tabla 1. Características de los tres sistemas de enseñanza-aprendizaje

Características	Individualista	Competitivo	Cooperativo
Las metas que se proponen	1. Propio aprendizaje 2. Agrado social	Quedar el mejor	1. Conseguir algo útil 2. Contribuir al logro ajeno
Estructura de la meta	El alumno alcanza sus metas con independencia de los compañeros	El alumno alcanza sus metas sólo si los compañeros no las alcanzan	El alumno alcanza sus metas sólo si los compañeros del grupo las alcanzan
Las atribuciones que hacen de su éxito	1. Esfuerzo 2. Habilidad personal	Habilidades superiores a los demás	1. Esfuerzo propio 2. Esfuerzo del grupo
Interacción con los compañeros	No existe interacción	Interacción negativa	Interacción positiva
Cómo son los compañeros para mí	Indiferentes	Rivales	Colaboradores
Correlación entre mi meta y la del grupo	Sin correlación	Correlación negativa	Correlación positiva
Cómo es la recompensa por la tarea	Sólo individual	Individual y no grupal	Individual y grupal

Fuente: Johnson, D. y Johnson, R. (1999).

De los tres sistemas de organización del aprendizaje, según Johnson, D. y Johnson, R. (1999), el sistema cooperativo es el que aporta mejores resultados a los alumnos, ya que produce mejores rendimientos que el sistema individualista y el sistema competitivo. Según lo revelado en la Tabla 1, el aprendizaje cooperativo se valida ampliamente como una técnica alternativa de gestión de aula, que conduce al desarrollo de un proceso de aprendizaje dinámico que puede generar múltiples beneficios.

#### 4. Teorías que fundamentan el desarrollo y la validez del aprendizaje cooperativo

Johnson, D. y Johnson, R. (1994) lograron ampliar y desarrollar el concepto de la estrategia del aprendizaje cooperativo, fundamentándose en tres teorías generales a saber: la Teoría de la interdependencia social (Lewin, 1935), la Teoría evolutivo cognitiva de Piaget (1950) y Vygotsky (1979) y la Teoría del aprendizaje conductista de Bandura (1977) y Skinner (1968).

##### 4.1 Teoría de la interdependencia social

Postula que la forma como se estructura la interdependencia social determina cómo es que los miembros de los grupos interactúan, y por ende determinará los resultados. Lewin (1935) retomado por Johnson, D. y Johnson, R. (1994), afirma:

(a) La esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros creada por la existencia de objetivos comunes, que da como resultado que un grupo sea un "todo dinámico" que funciona de manera tal que cualquier cambio en el estado de cualquiera de sus miembros o de cualquier subgrupo afecta el estado de cualquier otro miembro o subgrupo y (b) un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el movimiento hacia el cumplimiento de los objetivos comunes. (p. 7).

En otras palabras, la Teoría de la interdependencia social sostiene que los esfuerzos cooperativos se basan en la motivación intrínseca generada por factores interpersonales en el trabajo y, las aspiraciones conjuntas para alcanzar una meta específica (Sáez, 2008).

Fundamentado en la interdependencia social, Morton Deutsch (1949, 1962, como se cita en Johnson, D. & Johnson, R., 1994), desarrolla la Teoría de la cooperación y la competencia, en la que explica que la interdependencia podría ser positiva, denominada cooperación o negativa denominada competencia, donde plantea:

Las personas pueden establecer tres maneras básicas de comportarnos con los demás: cuando los resultados de aprendizaje personales no son influidos por las acciones de los demás, llamada: independencia social; cuando los resultados son afectados por las acciones de otros miembros, pero nuestras



acciones no afectan a los demás, llamada: dependencia social y cuando los resultados de cada uno son afectados por las acciones de los otros, a través de metas comunes, llamada: Interdependencia social. (p. 8).

En este sentido, el logro de resultados tanto individuales como grupales está relacionado con la estructura organizativa de las actividades y el tipo de metas programadas.

David Johnson, junto con su hermano Roger, ampliaron la obra de Deutsch en su Teoría de la interdependencia social donde afirman que “la esencia de un grupo es la interdependencia entre sus miembros y que un estado de tensión intrínseco entre los miembros del grupo motiva el cumplimiento de los objetivos” (Johnson, D. y Johnson, R., 1999, p. 14). Esta teoría explica que la interdependencia positiva da como resultado la interacción promotora:

En esta interacción los miembros de un grupo estimulan y facilitan los esfuerzos del otro por aprender. Esta interacción o interdependencia positiva –cooperación- lleva a un aumento en los esfuerzos por el logro, relaciones interpersonales positivas y salud psicológica. Por el contrario, la interdependencia negativa –competencia- da como resultado la “interacción de oposición”, en la que las personas desalientan y obstruyen el logro de los demás, los que provocan en los individuos una disminución de los esfuerzos para alcanzar el logro, relaciones interpersonales negativas y desajuste psicológicos. Dependiendo de la manera en la que el individuo elija comportarse, puede promover el éxito de los demás, obstruir su desempeño o no tener ningún efecto sobre su fracaso o su éxito (Johnson, D. y Johnson, R. 1999).

## 4.2 Teoría evolutiva cognitiva

La perspectiva evolutiva cognitiva se basa fundamentalmente en las teorías de Piaget (1950), Vygotsky (1978), la ciencia cognitiva. Para Jean Piaget (1950) la cooperación es el esfuerzo por alcanzar objetivos comunes mientras se coordinan los propios sentimientos y puntos de vista con la conciencia de la existencia de los sentimientos y puntos de vista de los demás. Piaget, postulaba que cuando las personas cooperan en su medio, surge el conflicto socio-cognitivo que crea desequilibrio cognitivo, que a su vez estimula la capacidad de adoptar puntos de vista y el desarrollo cognitivo. Felder y Brent (2007) sostienen que Piaget y Vygotsky promovieron un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano, y por lo tanto, el desarrollo del pensamiento, surgen o son más estimuladas en un contexto de interacción y cooperación social.

La teoría sociocultural de Vygotsky (1978) considera el crecimiento cognoscitivo como un proceso colaborativo, dando relevancia a la

interacción con el ambiente, Vigotsky afirmaba que los niños aprenden a través de la interacción social, presentándose así lo que se denomina como “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Ferreiro, 2001). Concibe al hombre como una construcción más social que biológica, y el desarrollo de las funciones superiores como fruto de la interacción cultural, que implican el uso de mediadores.

Johnson y Johnson (1979, 1995, en Johnson, D. y Johnson, R., 1999, p. 25) en la teoría de la controversia afirman que cuando alguien se enfrenta a puntos de vista diferentes, surge la incertidumbre o conflicto conceptual, lo cual genera una reconceptualización y una búsqueda de información, que resulta en una conclusión más razonada, a través de los siguientes pasos: la organización de lo que ya se sabe en una posición, la defensa de esa posición ante alguien que sostiene la posición contraria, el intento de refutar la posición opuesta y defender la propia de los ataques del otro, la inversión de perspectivas para poder ver el tema desde ambos puntos de vista simultáneamente, y la creación de una síntesis en la que todos estén de acuerdo.

### 4.3 Teoría del aprendizaje conductista

Bandura (1977) y Skinner (1968) desarrollaron la perspectiva conductista del aprendizaje, en la cual se postula que los alumnos trabajarán comprometidamente en las tareas que les proporcionen alguna forma de recompensa, y no se esforzarán en aquellas que no les reporten recompensa o que conlleven un castigo (Navas, 1998).

El aprendizaje cooperativo está diseñado para proporcionar incentivos a los miembros de un grupo para que participen en un esfuerzo conjunto, ya que se supone que ninguno ayudará a sus compañeros naturales y espontáneamente por un objetivo común. Skinner se centró en las contingencias; Bandura, en la imitación y Homans, Thibaut y Kelley en el equilibrio entre costos y recompensas en el intercambio social entre personas interdependientes. (Johnson, D. y Johnson, R., 1999, p. 31).

Según los autores mencionados, las teorías anteriores coinciden en afirmar que el aprendizaje cooperativo estimula logros superiores a los del aprendizaje individualista y el competitivo. Sin embargo, existen diferencias básicas en sus planteamientos: La teoría de la interdependencia, plantea que la motivación generada en el trabajo cooperativo es intrínseca, donde influyen factores interpersonales al trabajar juntos, y aspiraciones conjuntas para alcanzar algún objetivo significativo; mientras que la teoría

conductista plantea que la motivación generada en el trabajo cooperativo para obtener recompensas es extrínseca.

Por otra parte, la teoría de la interdependencia social se basa en conceptos referentes a la cooperación como algo que existe sólo en la interacción personal, no dentro de las personas, por el contrario, la teoría evolutiva cognitiva se orienta hacia el desequilibrio y la reorganización cognitiva que ocurre dentro de la persona.

Para lograr el aprendizaje y productividad individual aumentada, la perspectiva de la interdependencia social y la perspectiva evolutiva cognitiva deben suscitar la interacción promotora, a través de la interdependencia de objetivos en la primera y la interdependencia de recursos y roles en la segunda. Mientras que en la perspectiva conductista social, logran el aprendizaje a través de la interdependencia de recompensas y tareas, conllevando a la motivación aumentada en los integrantes del grupo (Johnson, D. y Johnson, R., 1999).

Parafraseando a Romo (2011), las teorías anteriores validan el aprendizaje cooperativo frente al individualista y al competitivo, desde diferentes aspectos, ya sea partiendo de la motivación intrínseca del trabajo grupal o de la motivación extrínseca generada por las recompensas o por los procesos socio-cognitivos, llegando a un consenso acerca de las ventajas del aprendizaje colaborativo en el proceso de aprendizaje.

Este planteamiento sustenta la relación entre el trabajo colaborativo y el proceso de aprendizaje, dando relevancia a la interacción social como proceso que genera no solo la adquisición de conocimientos sino de conductas y valores requeridos en la interacción social. De esta manera, es posible decir que el proceso cognitivo se concibe desde una perspectiva sociocultural, determinante en el proceso de comprensión, de ahí la importancia del redireccionamiento del proceso de aprendizaje, donde una metodología adecuada favorecerá la construcción de un aprendizaje significativo.

#### 4.4 Conceptualización del aprendizaje cooperativo

Teniendo en cuenta la trayectoria histórica de esta estrategia se tomarán los aportes de los autores más representativos en este campo y su incidencia en el campo de la pedagogía.

En 1949 aparece la Teoría sobre cooperación y competencia de Morton Deutsch, que define una situación social cooperativa como:

Aquella en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuencias o logros de sus objetivos, de

tal forma que un individuo alcanzan su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo. (Ovejero, 1990, citado en Romo, 2011, p. 25).

Dicho planteamiento apoya el surgimiento del aprendizaje cooperativo, que se define como una metodología educativa fundamentada en “trabajar en pequeños grupos, principalmente heterogéneos en nivel, habilidad, sexo, en los que el alumnado trabaja junto para mejorar su propio aprendizaje y el del resto de compañeros y compañeras del grupo” (Johnson, D. y Johnson, R., 1999, p. 53).

Por su parte, Oxford (1997) comparte los planteamientos señalando:

El aprendizaje cooperativo, no sólo supone la colaboración, sin duda, en un aula cooperativa los estudiantes y los maestros trabajan juntos para perseguir metas y objetivos. Pero el aprendizaje cooperativo es más estructurado, más asertivo hacia el maestro sobre técnicas en el aula, más dirigido a los estudiantes acerca de cómo trabajar juntos que en grupos de aprendizaje colaborativo. (p. 113).

Desde la óptica del aprendizaje cooperativo, dicho aprendizaje consiste en un cambio de comportamiento o conocimiento en un sujeto como consecuencia de la interacción con otros, en una tarea educativa que requiere mancomunar esfuerzos (Barco, Gómez y Lata, 2005).

En la misma línea Smith y McGregor (1992) afirman que:

El aprendizaje colaborativo es una estrategia didáctica que se basa, la mayor parte de las ocasiones, en la organización de la clase en pequeños grupos donde los alumnos trabajan de forma coordinada para construir el conocimiento, solucionar problemas o tareas y desarrollar su propio aprendizaje. (p. 245).

Añaden que esta estrategia representa un cambio desde la enseñanza centrada en el profesor a la enseñanza basada en el alumno. Los profesores que utilizan esta estrategia no se consideran como transmisores del conocimiento sino diseñadores de experiencias intelectuales para sus estudiantes (Mayer, 2004), desde la óptica del aprendizaje significativo, el aprendizaje consiste en un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de cada persona (Mayer, 2004; Brown, 2001; Smith & MacGregor, 1992).

A esta definición compartida por los autores anteriormente citados, se puede añadir que “el trabajo cooperativo pretende ser una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes” (Ovejero, 1990, p. 160). En este sentido Eggen y Kauchak (1999), sostienen que:

El aprendizaje cooperativo es un grupo de estrategias de enseñanza que compromete a los alumnos a trabajar en colaboración para alcanzar metas

comunes lo que desarrolla habilidades que tienen que ver con las relaciones humanas, semejantes a aquellas que son útiles también fuera del colegio. (p. 375).

En tanto que Díaz y Hernández (2001), retomando palabras de Arents, agregan a lo anterior que “las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democráticos, en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales” (p. 210).

Con respecto a la motivación en el trabajo cooperativo, se basa en el logro del éxito como equipo, este aspecto tendrá un efecto estimulante en cada participante para promover en sus compañeros el lucirse en cada acción, inclusive se prestará ayuda para terminar las tareas, en ese sentido, se reconoce desde la labor docente, situaciones en las que los estudiantes con frecuencia, logran explicar muy bien las ideas difíciles a sus compañeros, ya que saben traducir el discurso del docente a su propio lenguaje (Slavin, 1996).

Esta definición se complementa con los aportes de Kagan (1992, citado en Richards & Rodgers, 2001), sobre aprendizaje cooperativo, quien al respecto afirma que esta estrategia, también busca:

Desarrollar habilidades de pensamiento crítico del alumno, que se consideran fundamentales para el aprendizaje de cualquier tipo que incluso han elevado la atención hacia el pensamiento crítico al mismo nivel de las habilidades lingüísticas básicas de lectura, escritura, escucha y habla. (p. 193).

Los aportes teóricos dan a conocer los beneficios del aprendizaje colaborativo, consolidándose como un nuevo paradigma en el campo pedagógico en la construcción de conocimiento significativo, formación de valores y en la gestión de aula, donde los roles docente y alumno se comprometen en la construcción de procesos de formación integral, las cuales se considerarían aplicable en un caso de aplicativo para la enseñanza de un idioma extranjero en los niveles de educación básica.

#### **4.4.1 Clasificación de grupos cooperativos**

El aprendizaje cooperativo comprende tres tipos de grupos de aprendizaje: los grupos formales de aprendizaje, los cuales funcionan durante un período corto de tiempo, desde una hora a varias semanas de clase. En estos grupos, los estudiantes trabajan juntos para lograr objetivos comunes, los grupos informales de aprendizaje que operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase, que pueden utilizarse durante una actividad de enseñanza directa para centrar la atención de los alumnos, para promover un clima propicio de aprendizaje, para crear expectativas acerca del contenido de la clase; y los grupos de base: que tienen un funcionamiento de largo plazo, por lo menos de casi un año y son grupos

de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar (Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E., 1999; Johnson, D., Johnson, R. y Slavin, 1991; Johnson, D. y Johnson, R., 1999; Sharan, 1980).

Existen otros grupos que se pueden utilizar en la organización de una clase: el grupo de pseudo-aprendizaje, donde los alumnos acatan la orientación de trabajar juntos, pero no tienen ningún interés en hacerlo, aunque en apariencia trabajan en forma conjunta, en realidad están compitiendo entre sí; el grupo de aprendizaje tradicional, donde se indica a los alumnos que trabajen juntos y ellos están dispuestos a hacerlo, pero las tareas que se les asignan están estructuradas de manera que no requieren un verdadero trabajo en conjunto y el grupo de aprendizaje cooperativo donde los alumnos saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo, el objetivo grupal de maximizar el aprendizaje de todos los miembros motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno, cada miembro del grupo asume la responsabilidad de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común, a los miembros del grupo se les enseñan ciertas formas de relación interpersonal y, se espera que las empleen para coordinar su trabajo y alcanzar sus metas (Johnson, D. y Johnson, R., 1999).

Finalmente, el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento, “éste es un tipo de grupo que cumple con todos los criterios requeridos para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y, además, obtiene rendimientos que superan cualquier expectativa razonable” (Johnson, D. y Johnson, R., 1999, p. 128).

La clasificación por grupos permite evaluar en la práctica de la estrategia el rendimiento o desempeño escolar, y puede redireccionarse de manera que se conformen grupos tradicionales, con tendencia a evolucionar a clases de grupos donde la cohesión de trabajo se afiance y se obtengan rendimientos superiores y sostenibles en el individuo, y por ende en el grupo.

#### 4.4.2 Principios del aprendizaje cooperativo

Los hermanos Johnson (1999; 1994), en el desarrollo teórico sobre trabajo cooperativo, proponen cinco principios, los cuales consideran explícitamente esenciales para ser incorporados en cada clase:

**Interdependencia positiva:** “Busca que los miembros de un grupo tomen en cuenta que el trabajo de cada integrante no sólo lo benefician no solo

lo beneficia en forma individual, sino grupal, generando compromiso” (Johnson, D. y Johnson, R., 2006, p. 20).

**Responsabilidad individual y grupal:** “El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro” (Johnson, D. y Johnson, R., 2006, p. 20).

**El aprendizaje cooperativo en la interacción estimuladora cara a cara:** “Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender” (Johnson et al., 1999, p. 6).

**El aprendizaje cooperativo es más estructurado que el competitivo o el individualista:** “porque los alumnos deben aprender a desarrollar prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo o trabajo de equipo” (Johnson, D. y Johnson, D., 2006, p. 20).

#### **Evaluación grupal:**

Los grupos deben determinar las acciones positivas o negativas de sus miembros, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar. Para que el proceso de aprendizaje mejore en forma sostenida, es necesario que los miembros analicen cuidadosamente cómo están trabajando juntos y cómo pueden acrecentar la eficacia del grupo. (Johnson, D. y Johnson, R., 2006, p. 20).

#### **4.4.3 Técnicas aplicables sobre trabajo cooperativo**

La cooperación comparada con los métodos competitivo e individualista, genera los siguientes resultados:

Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. Además, se generan relaciones más positivas entre los alumnos, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión y mayor salud mental reflejada en un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. (Johnson et al., 1999, p. 381).

#### **4.4.4 Técnicas diseñadas para implementar el trabajo cooperativo**

Barco et al. (2005), Ferreiro y Calderón (2001) y Gavilán y Alario (2010), en sus estudios sobre el trabajo cooperativo hacen las siguientes recopilaciones en relación a las técnicas de aprendizaje cooperativo:

**Jigsaw o rompecabezas:** Técnica propuesta por Aronson en 1978, en la cual se trabaja en grupos heterogéneos de 5 o 6 estudiantes, se asigna un tema para el grupo, y este a su vez se divide en subtemas y cada alumno investiga un subtema distinto. Para ello, cada alumno se reúne con los “expertos” de los otros grupos que son los compañeros que tienen que investigar también la misma parte que él y preparan un informe, después vuelven a su grupo, cada uno aporta y explica su parte y elaboran juntos el trabajo común, posteriormente evalúan el trabajo (Gavilán y Alario, 2010).

**Learning Together:** Johnson y Johnson en 1975, presentan esta técnica, donde se trata de aprender juntos un tema, comprendiendo y dominando un material específico, se trabaja en grupos heterogéneos de 2 a 5 estudiantes, en el cual todos abordan a la vez una tarea, generando interdependencia positiva de gran importancia, por lo que las destrezas sociales juegan un papel básico en el desarrollo del trabajo del grupo. En la evaluación, todos deben buscar el éxito del grupo y el éxito personal de cada miembro (Gavilán y Alario, 2010).

**Grupos de investigación:** Slavin (1996) propone ésta técnica para el desarrollo de tareas complejas donde se requiere manejar diferentes fuentes de información y tener capacidad de análisis y síntesis, los grupos son heterogéneos, de 2 a 6 estudiantes, quienes se dividen el trabajo después de la explicación del profesor, para luego elaborar el informe del grupo y exponerlo, posteriormente, el profesor y el grupo evalúan el trabajo, teniendo en cuenta el contenido y la exposición realizada (Gavilán y Alario, 2010).

**Student Team Learning o aprendizaje por equipos:** De Vries y Slavin (1974) proponen ésta técnica que hace referencia a distintos modelos de aprendizaje cooperativo, desarrollados en la Universidad Johns Hopkins, donde se trabaja a través de metas grupales, lo que exige que cada alumno maneje la información generando una interdependencia alta entre ellos (Ferreiro y Calderón, 2001).

**TGT o Torneo de juegos:** De Vries (1974) y Slavin (1994), dan a conocer ésta técnica, que combina la situación de trabajo cooperativo y una situación competitiva con otros grupos, a través de la realización de juegos instructivos. Una vez realizada la explicación del profesor, se procede a formar los grupos cooperativos de 5 o 6 alumnos, para luego desarrollar los juegos académicos entre alumnos de los diversos grupos, donde compiten de 3 a 5 alumnos por grupo, éstas competencias cambian cada semana y los puntos que obtienen los alumnos competidores se van sumando para su grupo (Ferreiro y Calderón, 2001).

**Students Teams Achievement Divisions (STAD):** Slavin, (1978), crea una variable del modelo anterior, donde los estudiantes deben dominar el



material del grupo para obtener las recompensas grupales logradas por el desempeño individual en el manejo de contenidos. Una vez realizada la explicación del profesor se procede a formar los grupos de 4 o 5 miembros, los estudiantes trabajan juntos hasta que todos hayan asimilado el contenido del material utilizado y se realiza un examen semanal personal en lugar de los juegos académicos, dándole la oportunidad de obtener puntos extra para el grupo cuando la nota personal en un examen era igual o superior a la que había sacado en el examen anterior (Ferreiro y Calderón, 2001).

**Jigsaw II:** En esta variante del Jigsaw original de Aronson, propuesta por Slavin, se trabaja en grupos de 5 o 6 estudiantes, donde cada grupo recibe el material de estudio completo para que ser leído por sus integrantes, los cuales reciben un subtema, que discute y prepara en el grupo de expertos, una vez preparado lo exponen en su grupo hasta que todos los miembros del grupo aprenden lo que cada uno de sus compañeros le ha explicado. La evaluación y puntuación finales se hacen como en el modelo anterior (Ferreiro y Calderón, 2001).

**Scripted Cooperation:** Dansereau y O'Donnell, (1988), dan a conocer ésta técnica, cuya finalidad es la realización del análisis y procesamiento de textos por parejas, donde el profesor divide el texto en unidades que posteriormente serán leídas por los dos alumnos, para luego hacer una retroalimentación de la información retenida, los dos trabajan la información del texto, tratando de recuperar lo olvidado y completándola; después leen la segunda parte y se intercambian los papeles iniciando así de nuevo el proceso, lo cual favorece la cooperación y el procesamiento de la información (Ferreiro y Calderón, 2001).

**Peer Tutoring o tutoría entre iguales:** En esta técnica se trabaja por parejas en las que un miembro realiza la función de tutor el otro es el tutelado, los dos tienen como objetivo enseñar y aprender los contenidos o resolver un problema a través de su relación cooperativa organizada por el profesor. Las parejas tienen autonomía sobre el desarrollo de su trabajo, y el profesor es un observador que ayuda sólo a aquellas parejas que lo requieren, se realiza la evaluación periódica del funcionamiento de la técnica y de la comprensión de contenidos (Ferreiro y Calderón, 2001).

## 5. Adquisición de una lengua extranjera

Como punto de partida es importante observar las diferencias conceptuales entre lengua extranjera y segunda lengua.

En Colombia, el MEN (2006) define segunda lengua como “aquella que resulta de actividades oficiales, comerciales, sociales y educativas o la que se requiere en un país o en una comunidad para comunicarse entre

sus ciudadanos cuando no se comparte la lengua oficial” (p. 8), una segunda lengua surge de la necesidad de su uso en interacciones sociales. Por otra parte, define lengua extranjera como “aquella que se habla en el ambiente inmediato y local que no requiere su uso permanente para la comunicación” (MEN, 2006, p. 8). El concepto último es aquel que se aplica en la enseñanza del idioma inglés en el ambiente escolar.

Integrando ambos conceptos, se resalta por ejemplo la concepción que propone Ellis (1996) haciendo alusión a la adquisición de una segunda lengua: “el lenguaje desempeña un papel institucional y social del en una comunidad, como medio de comunicación entre individuos que hablan diferentes lenguas” (p. 11). Y en contraste, la adquisición de una lengua extranjera se presenta en escenarios donde no desempeña un papel importante sino que sólo se estudia en un salón de clase. Es necesario entonces, adoptar un término intermedio o neutral para referirse a ambos tipos de adquisición, por lo que se ha optado por utilizar el término: adquisición de una segunda lengua, con el fin de implicar la importancia social que la enseñanza del inglés tiene dentro del ámbito escolar, desligándola de la consideración como requisito de aprendizaje momentáneo para cumplir con los estándares curriculares, sino que se le otorgue un sentido más amplio de proyección, habilitando al estudiantes a desarrollarse como un ser social en cualquier entorno y situación real, a lo largo de su vida (MEN, 2006; Ellis, 1996).

## 5.1 Teorías sobre la adquisición de una segunda lengua

Existen diversas teorías que abordan la adquisición de una segunda lengua, entre las que se destacan:

**Teoría conductista:** De acuerdo con los trabajos conductistas:

Todo aprendizaje sea verbal o no verbal, se lleva a cabo por el proceso subyacente correspondiente a la formación de hábitos, donde los estudiantes reciben entradas lingüísticas de su entorno, y del refuerzo positivo para su repetición e imitación correcta, como resultado, se forman los hábitos, donde una persona que aprende una segunda lengua comienza con los hábitos asociados con la primera lengua, los cuales interfieren con los necesarios para su discurso en segundo lenguaje, y que es preciso tomar en cuenta que éstos hábitos deben ser formados. (Lado, 1964, citado en Lightbown & Spada, 1993, p. 23).

**Teoría cognitiva:** Los psicólogos cognitivos toman la adquisición del segundo idioma como:

La construcción de sistemas de conocimiento que con el tiempo se puede utilizar automáticamente para hablar y entender. Al principio, los estudiantes tienen que prestar atención a cualquier aspecto del idioma que están tratando

de comprender o producir, pero, a través de la experiencia y la práctica, vuelven a poder usar ciertas partes de sus conocimientos de manera rápida y automática sin siquiera ser conscientes de que lo están haciendo, lo cual les libera para concentrarse en otros aspectos del lenguaje, que a su vez, se convierte gradualmente en automático. (McLaughlin, 1987, retomado por Lightbown & Spada, 1993, p. 25).

**Teoría del Constructivismo creativo:** Teoría propuesta por Chomsky sobre la adquisición de una segunda lengua, llamada también como la hipótesis de construcción creativa, la cual afirma que:

Los estudiantes realizan dicha adquisición a través de la construcción o la representación interna de la lengua que se está aprendiendo, por medio de "imágenes mentales" de la lengua meta. Las representaciones internas son sin embargo, etapas predecibles, en dirección del sistema completo segundo idioma. (Lightbown & Spada, 1993, p. 26).

En esta teoría, la información se obtiene a partir del análisis de los errores de aprendiz en varios puntos de su adquisición de un segundo idioma, y el orden o secuencia en la que se adquieren ciertas estructuras, es decir, este enfoque permite que el estudiantes construya su propio modo de pensar y de conocer de modo activo mediante la experiencia y la integración con los demás, y en ese sentido, es responsabilidad del docente como orientador la promoción de la reflexión y la autogestión en el estudiante, para que este logre descubrir sus proceso de pensamiento interno y desarrolle patrones de aprendizaje autoregulado (Sáez, 2008).

Lo distintivo de esta teoría, según Lightbown y Spada (1993) es que las estrategias de procesamiento interno operan sin ninguna dependencia directa de la producción de la lengua, es decir, el alumno no necesita realmente hablar o escribir con el fin de adquirir el lenguaje, sino que el proceso tienen lugar internamente, los alumnos deberán leer y escuchar la lengua que puedan comprender.

El habla y la escritura que los alumnos finalmente producen es vista como un resultado del proceso de aprendizaje y no como la causa del aprendizaje o incluso como un paso necesario en el aprendizaje y la producción oral o escrita es útil sólo en la medida en que permite al alumno participar en situaciones comunicativas. (Lightbown & Spada, 1993, p. 26).

Por lo anterior, la teoría del constructivismo creativo está acorde con los enfoques que se plantean en las estrategias de trabajo cooperativo, en el sentido de que el estudiante reflexiona y construye estructuras de aprendizaje interno, las cuales proyecta en sus compañeros a través de un lenguaje propio para ser entendido, en ese caso, tanto para aprender el idioma inglés como para compartirlo con sus compañeros de grupo, el estudiante está construyendo elementos internos de aprendizaje, los cuales

no solo aplicará dentro del ámbito escolar, sino que probablemente, los integre en su entorno social a lo largo de su vida.

## 5.2 Modelo de adquisición de una segunda lengua en la escuela

Los estudios de lingüistas investigadores, educadores de ciencias sociales y maestros de lenguas, conducen al diseño de un modelo conceptual que explica muchos de los factores complejos que interactúan durante la experiencia de adquisición de una segunda lengua en los años de escolaridad (MEN, 2006).

Virgina Collier (1994), expone un modelo conformado por cuatro componentes interdependientes y complejos: procesos socioculturales, lingüísticos, académicos y cognitivos, los cuales considera como interrelaciones cíclicas en el proceso de adquisición de una segunda lengua, de los cuales el eje central son los procesos sociales y culturales, como originador y resultado de los tres conceptos restantes.

### Procesos socioculturales

Los procesos sociales y culturales que se dan en la vida cotidiana del estudiante en todos los contextos: hogar, escuela y comunidad, donde el proceso sociocultural en la adquisición de una segunda lengua debe incluir variables del estudiante tales como autoestima, ansiedad y otros factores afectivos, así como también los externos, patrones sociales, características del grupo minoritario, etc., los cuales pueden influenciar la respuesta del estudiante hacia la nueva lengua, afectando el proceso positivamente sólo si se encuentra en un ambiente socioculturalmente favorecedor. (MEN, 2006, p. 51).

### Desarrollo del lenguaje

Los procesos lingüísticos, son los aspectos subconscientes del desarrollo del lenguaje o la habilidad innata que los humanos tenemos para la adquisición del lenguaje oral, así como el metalingüístico y la adquisición del sistema escrito del lenguaje. Dichos procesos incluyen la adquisición de los sistemas oral y escrito de la segunda lengua a través de todos los dominios del lenguaje, tales como fonología, vocabulario, morfología y sintaxis, significación, pragmática, paralingüística o patrones de pensamiento formal. Para asegurar éxito cognitivo y académico en una segunda lengua, el estudiante debe haber desarrollado su sistema oral y escrito en un nivel cognitivo alto de su lengua materna al menos durante los primeros años de escolaridad. (MEN, 2006, p. 51).

**Desarrollo académico:** “Este componente incluye el trabajo de las áreas transmitidas en lengua extranjera en su totalidad, lo cual posibilita la adquisición de vocabulario, el dominio sociolingüístico y las dimensiones del lenguaje a niveles cognitivos altos” (MEN, 2006, p. 51).

**Desarrollo cognitivo:** “Es importante que los educadores provean un ambiente escolar socioculturalmente favorecedor que permita un lenguaje natural, desarrollo académico y cognitivo para el crecimiento personal e intelectual” (MEN, 2006, p. 51), en este sentido, se puede decir que las estrategias utilizadas por los docentes son de gran relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes a través de procesos dinámicos de aprendizaje.

**Factores sociales:** Una manera en la que el contexto social afecta la producción es influenciando la elección del aprendiz sobre el grupo de referencia.

El estudiante es libre de escoger el enfoque y la profundidad a la que quiere llevar su aprendizaje de una segunda lengua. Estudios que incluyen variables sociolingüísticas como edad, sexo y clase social han demostrado que los jóvenes son mejores en términos de aprehensión de conocimiento que las personas mayores, que las mujeres tienen mejor desempeño que los hombres y que grupos étnicos cercanos a la lengua objeto tienen mejores resultados que un grupo étnico lejano. (Ellis, 1996, p. 197).

### 5.3 Aprendizaje cooperativo de un idioma

Richards y Rodgers (2003) proponen que el aprendizaje cooperativo de idiomas se basa en algunas premisas básicas sobre la naturaleza interactiva/cooperativa del aprendizaje, las cuales se retoman de autores como Weeks, Grice, Richards y Schmidt y Christison y Bassano, y se orientan para validar el aprendizaje cooperativo de un idioma, dichas premisas son:

**Premisa 1:** El autor sostiene que todos los niños que crecen en un ambiente normal aprenden a hablar, ya que hemos nacido para hablar. Podemos pensar por nosotros mismos como si hubiéramos sido programados para hablar, la comunicación se considera generalmente como el propósito principal del lenguaje (Weeks, 1979 en Richards & Rodgers, 2003, p. 193).

**Premisa 2:** El habla o discurso se organiza como conversación, ya que los seres humanos pasan gran parte de su vida participando en una conversación y para la mayoría de ellos la conversación es una de sus actividades más importantes y agradables (Richards y Schmidt, 1983 en Richards & Rodgers, 2003, p. 193).

**Premisa 3:** “La conversación funciona de acuerdo con un determinado conjunto acordado de normas cooperativas o máximas” (Grice, 1975 en Richards & Rodgers, 2003, p. 193).

**Premisa 4:** “Aprendemos de acuerdo a cómo realicemos éstas máximas de cooperación en la lengua materna a través de la interacción conversacional cotidiana causal” (Richards & Rodgers, 2003, p. 194).

**Premisa 5:** Uno aprende como éstas máximas se realizan en un segundo idioma a través de la participación en actividades de interacción cooperativa estructuradas. Esto implica el uso de una secuencia de estrategias de conversación en clase, que posibiliten el aprendizaje funcional de ésta técnica y a la vez generen un espíritu de grupo o de confianza (Christison y Bassano, 1981 en Richards & Rodgers, 2003, p. 194).

De manera que al unificar los enunciados de las anteriores premisas, se puede considerar que el aprendizaje cooperativo de idiomas es un formato progresivo de la secuencia de estrategias en la clase de conversación, rompiendo con los esquemas sistemáticos que tradicionalmente se manejan dentro del aula y en la medida que esta estrategia sea adoptada, es posible esperar resultados de interacción estudiantil, basados en principios de democracia e interdependencia positiva.

## 6. Discusión

Los aportes teóricos dan a conocer los beneficios del aprendizaje colaborativo, consolidándose como un nuevo paradigma en el campo pedagógico en la construcción de conocimiento significativo, formación de valores y en la gestión de aula, donde los roles docente y alumno se comprometen en la construcción de procesos de formación integral, las cuales se considerarían aplicables para la enseñanza de un idioma extranjero en los niveles de educación básica.

La estructura cooperativa de aprendizaje, se configura como una opción de re-direccionamiento en la labor docente, pues innova totalmente la estructura de la clase magistral a fin de que los elementos explicativos aportados únicamente por el docente, sean tan válidos y cuestionables como los aportes que cualquier integrante del aula pueda hacer. Con ello, es muy probable que el estudiante adquiera fuerza motivacional y seguridad en sus habilidades cognitivas, conduciéndose a sí mismo, a desarrollar conocimiento a través de un proceso casi autónomo. En ese sentido, Chadwick y Rivera (citados por Gallego, 2001) afirman que el objetivo de las habilidades cognitivas radica en que:

El alumno integre la información adquirida a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga sentido para él, es decir el sujeto no sólo adquiere los contenidos mismos sino que también aprende el proceso que utilizó para hacerlo. Aprende no solamente lo que aprendió sino como lo aprendió. (p. 36).

Por lo anotado, el trabajo cooperativo es una lógica que no solo aporta resultados grupales, sino que se interesa por el desarrollo cognitivo individual y la sinergia que se presenta cuando cada sujeto presenta dicha

evolución. Por lo tanto, según los autores del aprendizaje cooperativo, el estudiante se preocupa por el avance del grupo, que lo obliga a preocuparse también por su propio avance, en el sentido de que se interesa por ser un aporte significativo en los resultados conjuntos (Slavin, 1996).

El trabajo cooperativo, en el ambiente educacional, constituye tal vez, en un modelo de aprendizaje dinámico, que promueve en los estudiantes el interés por la construcción conjunta de saberes, siendo necesario aunar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de procesos y negociaciones que les permita lograr metas establecidas y satisfacciones grupales, y en ese caso, más que una técnica, el trabajo colaborativo se configura como una filosofía de interacción social que implica el respeto por las contribuciones individuales de los miembros del grupo (Maldonado, 2007; Zañartu, 2003).

Al respecto cabe mencionar que el aprendizaje cooperativo además de inculcar la interacción social, somete al estudiante a generar una metodología procedimental para generar conocimiento, presentándose así un constructivismo social positivo en el aula y en los individuos, debido a que este aprendizaje puede fijarse como una parte cognitiva de por vida, pues se retoma la idea de que la experiencia es una forma de aprendizaje permanente (Mayer, 2000; Cenich y Santos, 2005).

Cuando Johnson, D. y Johnson, R. (1999) abordan el tema del trabajo cooperativo como una estructura de aprendizaje, las posibilidades para optimizar los procesos educativos se amplían, aspecto que posiblemente, signifique para el docente un incremento en su dedicación a las labores escolares y proporcional a ello un incremento en los resultados, pues según los teóricos del tema, el resultado cooperativo puede superar notablemente los resultados individuales. En ese caso, es posible afirmar que con el trabajo cooperativo, el docente se encargara de anotar los progresos conjuntos y se medirá según estos, dejando atrás la evaluación individual y competitiva, que puede sesgar en muchos casos el resultado del avance real de aprendizaje (Mayer, 2004).

Sin embargo y pese a todo lo expuesto por la teoría que desarrolla el concepto del trabajo cooperativo, las estrategias educacionales en Colombia, en la gran mayoría de los casos, persisten en evaluar el rendimiento escolar por medio de estructuras de enseñanza competitiva. Pues la calificación y los estímulos individuales, que destacan a unos estudiantes sobre las dificultades de los otros, son aspectos que se usan muy a menudo por el docente para registrar el progreso, desconociendo que estas técnicas pueden entorpecen el rumbo hacia el logro de una educación de calidad con proyección a los nuevos entornos sociales y económicos (Slavin, 1996).

La enseñanza del idioma inglés no es ajena a dicho entorno y no siendo suficiente, esta área es una de las competencias que se desarrolla más lentamente frente a las demás, tal como se evidencia en los resultados de las Pruebas Nacionales Saber 11, las cuales indican en los últimos años el promedio nacional se encuentra por debajo de la media nacional esperada (ICFES, 2014).

Con respecto a la problemática planteada, se denota una relevancia por impulsar el avance de la labor docente, de manera que ésta responda más efectivamente a resultados satisfactorios para todos los actores involucrados en la educación nacional, así lo expresa Calzadilla (1994):

El docente, desde la escuela, necesita abrirse a nuevas experiencias que actualicen su repertorio pedagógico, logrando transformar la experiencia educativa en impacto trascendente para la efectiva inserción social del individuo, en términos de sus capacidades y aptitudes para la convivencia y la autorrealización personal, profesional y laboral. (p. 1).

Según el autor, será necesario sustituir las estructuras tradicionales de enseñanza, por una donde la labor docente se oriente hacia las necesidades de sus estudiantes, favoreciendo un clima escolar cómodo, en el cual se lleven a cabo actividades grupales que permitan a los estudiantes participar e interactuar para adquirir competencias que le proporcionen un desarrollo integral a nivel personal y social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone en este artículo, que el aprendizaje cooperativo sea una herramienta alternativa óptima para la consecución de competencias comunicativas básicas en estudiantes de secundaria, en el área de inglés, pues al detectar las falencias de las estructuras de enseñanza tradicionales, se puede optar por estrategias innovadoras de educación que no solo promuevan la aprehensión de conocimientos momentáneos para responder a los procesos evaluativos, sino que se conviertan en conocimientos de dominio cognitivo en el individuo, que estén disponibles a largo de su vida, en cualquier experiencia real.

En el aprendizaje de lenguas extranjeras, los teóricos proponen una serie de ventajas para el aprendizaje cooperativo, tales como: el aumento del habla de los estudiantes, charlas frecuentes, un ambiente más relajado y gran motivación, más negociación de significado, comprensión significativa de contenidos, habilidades de razonamiento, observación, análisis y juicio crítico, aceptación individual y social, entre otros (Liang, Mohan & Early 1998; Olsen & Kagan 1992; Richards & Renandya, 2006, Glinz 2005).

Con el trabajo cooperativo los estudiantes que aprenden inglés, sustituirán la presión de la evaluación individual, por la participación activa, la cual será motivada por el hecho de hacer parte de un todo mayor, que se interesa por unos resultados, donde el estudiante se ve incluido y beneficiado. Para



ese caso, el aprender inglés será una dinámica grupal, en la cual se brinden espacios de interacción entre pares que comparten un lenguaje similar y que avanzan a un ritmo proporcional entre sí; necesitando gradualmente desarrollar una interdependencia entre compañeros, es decir, generando necesidades de apoyarse entre ambos para lograr un resultado, que para este caso será el dominio del lenguaje inglés en el aula de forma primaria, y que posteriormente sea de dominio externo en situaciones reales.

En esta dinámica, el docente adquiere un rol de estrategia, pues además de aplicar las técnicas disponibles sobre trabajo cooperativo, deberá incluir en ellas los conceptos curriculares sobre el área educativa, es decir, debe aprender a enseñar inglés a través de la técnica cooperativa, lo que puede requerir de un esfuerzo mayor al momento de confiar el proceso cognitivo al estudiante, por supuesto sin dejar de lado la orientación profesional, a fin de que se logre enseñar a todo el grupo lo que el docente desea. Es aquí donde se propone un *input* e interacción, para complementar la estrategia de enseñanza cooperativa, al respecto se podría retomar a Krashen (1985), cuando postula la hipótesis de *input* o la recepción de la información, en la cual, el aprendiz adquiere rasgos morfológicos en un orden natural como resultado de comprender información dirigida a ellos.

Esta lógica se considera directamente relacionada con la producción del lenguaje, pues el estudiante necesitará oportunidades de producción forzada, refiriéndose al lenguaje verbal o escrito que exigirá el uso apropiado y correcto del idioma inglés, y estas producciones serán resultado de habilidades gramaticales que no se adquieren comprendiendo únicamente la información recibida, sino más bien ampliando el concepto y la praxis.

Por ende, la hipótesis referida se sustentaría a través del uso de técnicas de cooperación mencionadas anteriormente (*jigsaw*, *learning together*, grupos de investigación, *student team learning*, *TGT*, *STAD*, *Scripted Cooperation*, *Peer tutoring*), las cuales al ser aplicadas propiciarán un método investigativo en el aula de clases, donde los temas de aprendizaje son vistos como procesos socialmente construidos en busca del entendimiento de cómo estos toman lugar (Ellis, 1996; Gavilán y Alario, 2010).

Por otra parte, la enseñanza de una segunda lengua tiene el objeto de proporcionar al estudiante una habilidad comunicativa del lenguaje con énfasis social, teniendo en cuenta el supuesto de que lo aprendido será de utilidad al momento de ampliar sus posibilidades de interacción con entornos diferentes a su medio cercano, ya sean de carácter laboral, educacional o de cualquier vivencia que pueda experimentar; estas situaciones siempre estarán sujetas a interactuar con otros individuos que manejan un lenguaje diferente, por lo tanto, para garantizar el éxito es imperante que el estudiante logre manejar un cierto grado de destreza al hablar una lengua distinta a su idioma oficial, y

que al mismo tiempo cuente con una actitud receptiva hacia la capacidad de escucha, la responsabilidad y las relaciones interpersonales (Alarcón, 2004).

Al hablar de trabajo cooperativo para optimizar el aprendizaje de una segunda lengua, es posible incluir un modelo de factores complejos e interdependientes, complementarios entre sí, tales como los procesos socioculturales y el desarrollo académico, cognitivo y de lenguaje. Debido a que, dependiendo del grupo cooperativo en el que se encuentre involucrado el sujeto, este se verá inmerso en procesos de interacción con sus pares de manera próxima, al momento de obtener los resultados inmediatos, sin embargo, individualmente estará generando procesos internos de interés académico, cognitivo y de lenguaje, y el progreso personal que con ello logre, será compartido con su medio próximo desde un enfoque solidario, que incentive el compartir de conocimientos anulando todo intento de competencia, hecho que podría considerarse como un aporte en la transformación de los procesos socioculturales de los estudiantes (Collier, 2004).

La cooperación comparada con los métodos competitivo e individualista, genera los siguientes resultados:

Mayores esfuerzos por lograr un buen desempeño: esto incluye un rendimiento más elevado y una mayor productividad por parte de todos los alumnos, mayor posibilidad de retención a largo plazo, motivación intrínseca, motivación para lograr un alto rendimiento, más tiempo dedicado a las tareas, un nivel superior de razonamiento y pensamiento crítico. Además, se generan relaciones más positivas entre los alumnos, relaciones solidarias y comprometidas, respaldo personal y escolar, valoración de la diversidad y cohesión y mayor salud mental reflejada en un ajuste psicológico general, fortalecimiento del yo, desarrollo social, integración, autoestima, sentido de la propia identidad y capacidad de enfrentar la adversidad y las tensiones. (Johnson et al., 1999, p. 381).

Dichos resultados demuestran en cierto grado la validez de las premisas básicas sobre la naturaleza interactiva/cooperativa del aprendizaje de una segunda lengua, teniendo en cuenta el supuesto progresivo de las mismas, pues a medida que el nivel del habla y la comunicación avanza intrínsecamente en el individuo, la cooperación puede formar una serie de actitudes personales orientadas a la interacción social, posibilitando el aprendizaje funcional de la cooperación y, a al mismo tiempo, generando un espíritu de grupo y de confianza.

Las prácticas que se enfocan u organizan el aprendizaje de un segundo idioma de acuerdo con las premisas, explícita o implícitamente, se relacionan de manera estrecha con el aprendizaje cooperativo de idiomas, puesto que “las actividades de aprendizaje cooperativo de un idioma se pueden

utilizar para centrarse en la forma del lenguaje, así como en la práctica de las funciones del lenguaje en particular” (Richards & Rodgers, 2003, p. 194).

El aprendizaje cooperativo se basan en gran medida en el trabajo teórico de los psicólogos del desarrollo Jean Piaget y Lev Vygotsky, los cuales hacen hincapié en el papel central de la interacción social en el aprendizaje, como se ha indicado, esta es una premisa central del aprendizaje cooperativo de un idioma, donde los alumnos desarrollan la competencia comunicativa en una lengua al conversar en situaciones sociales o pedagógicamente estructuradas (Richards & Rodgers, 2003).

Por ello, el aprendizaje cooperativo resalta otro aspecto importante en el aprendizaje de un idioma extranjero, el cual busca desarrollar dinámicas escolares que promuevan la cooperación y eliminen progresivamente la competencia en el aprendizaje. En comparación con las estructuras de enseñanza tradicionales, los beneficios de la cooperación se demuestran en la promoción del aprendizaje, a través del trabajo en grupo para lograr metas compartidas.

## 7. Conclusiones

La interacción social es fundamental para el desarrollo de las estructuras intelectuales superiores, así como los procesos investigativos que incluyen los siguientes aspectos: razonamiento, planificación, memoria, juicio crítico, concentración, destreza del lenguaje, entre otros, y en ese sentido, resulta decisivo para el aprendizaje integral de cualquier competencia.

Partiendo de los postulados teóricos sobre el aprendizaje cooperativo y la adquisición de una segunda lengua, las más acertadas para fundamentar la interrelación de ambos conceptos son: la teoría de la interdependencia social, el aprendizaje conductista y el constructivismo creativo; teniendo en cuenta que con la cooperación se esperan resultados conjuntos de grupos, que se construyen con el aporte de las competencias individuales de todos, además, la interdependencia social manifiesta la necesidad de que los integrantes del grupo requieran del apoyo mutuo, pues no será posible alcanzar el éxito si algún integrante no se involucra de manera sinérgica como una parte del todo. En el sentido del aprendizaje de la segunda lengua, los aspectos mencionados se aplican cuando el estudiante adopta el lenguaje inglés a través de la interacción que construya con sus compañeros, y exista una retroalimentación entre ambos, de manera que logren dominar el conocimiento de modo recíproco.

A partir de estas premisas, se puede asumir la clara relación entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje del inglés o aprendizaje cooperativo de un idioma, como una estrategia alternativa que permite dinamizar el proceso de aprendizaje a partir de la interacción y, que seguramente se va a ver reflejada en los resultados.

Los resultados del trabajo cooperativo, van más allá del dominio de un tema educativo; en el área del idioma inglés, esta estrategia puede significar la eliminación de ansiedad y el desarrollo de autoseguridad en las habilidades cognitivas y las destrezas sociales.

Las técnicas de aprendizaje cooperativo deben conjugarse según el tipo de grupo que se decida manejar, por lo tanto, es importante resaltar la labor docente como el estratega que orientará los temas de aprendizaje impartidos a través de cada técnica, de manera que sea asertivo en la elección, para evitar entorpecimiento de los procesos internos cognitivos, tanto a nivel individual como grupal, y por ende, evitar la limitación de los resultados.

Finalmente, es importante resaltar que esta estrategia puede ser una opción altamente efectiva para optimizar la dinámica dentro del aula en la enseñanza del idioma inglés, pues promueve la interacción social y la participación activa de los individuos, sin embargo, los resultados de la técnica en cuanto a desempeño escolar, pueden diferir según el tiempo que se haya empleado para el proceso cooperativo o según las técnicas utilizadas. Por su parte, esta estrategia pedagógica debe ser dominada por el docente, quien al compartirlo con sus estudiantes deberá socializarlo con ellos y solicitar el compromiso total de su parte, por ello, es muy relevante que el estudiante logre conocer de antemano los aspectos fundamentales de la técnica, en caso de que maneje las estructuras de enseñanza tradicionales. El cambio de una estructura de enseñanza a otra deberá darse de manera gradual en tiempo y dificultad.

## Referencias

- Alarcón, M. (2004). *Trabajo Cooperativo con alumnos de octavo grado*. Bogotá: Universidad de Los Andes.
- Alvariñas, M., González, M. y Santos, M. (2000). Atribución causal y estructuras de aprendizaje en educación física. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación: Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 6, 909-918. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049390>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall.
- Barco, B., Gómez, T. y Latas, C. (2005). *Técnicas de aprendizaje cooperativo en contextos educativos*. Badajoz: ABECEDARIO.
- Brown, D. (2001). *Teaching by principles and interactive approach to language pedagogy*. U.S.A: Addison Wesley: Longman, Inc.
- Calzadilla, M. (1994). Aprendizaje colaborativo y tecnología de la información y comunicación. *O.E.I Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>

- Cenich, G. y Santos G. (2005). Propuesta de aprendizaje basado en proyectos y trabajo colaborativo: experiencia de un curso en línea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol7no2/contenido-cenich.html>
- Collier, V. (1994). Acquiring a second language for school. *Directions in Language & Education; National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1(4), 1-11.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Eggen, P. y Kauchak, D. (1999). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Brasil: Fondo de Cultura Económica.
- Ellis, R. (1996). *The study of Second language Acquisition*. USA: Oxford: University Press.
- Felder, R. & Brent, R. (2007). Cooperative Learning. In: P. Mabrouk (Ed.), *Active learning: Models from the analytical sciences* (pp. 34-53).
- Ferreiro, G. (2001). Momentos y Estrategias de una clase de Aprendizaje Cooperativo. V Congreso Internacional de Educación para el Talento. Recuperado de <http://www.redtalento.com/congreso/momentos.html>.
- Ferreiro, R. y Calderón, E. (2001). *El ABC del Aprendizaje Cooperativo. Trabajo en equipo para enseñar y aprender*. México: Editorial Trillas.
- Gallego, J. (2001). *Enseñar y Pensar en la Escuela*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Gavilán, P. y Alario, R. (2010). *Aprendizaje Cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.
- Glinz, E. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/820Glinz.PDF>
- Hassard, J. (1990), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. (2014). Promedio Nacional: Inglés – Población, periodo 2010-2013. Recuperado de <http://www.icfesinteractivo.gov.co/historicos/>
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). Learning Together. In: S. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 51-65). Westport, CT: Praeger Publishers.
- Johnson, D., Johnson R. & Slavin. (1991). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Laia.
- Johnson, D., Johnson, R. y Johnson, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Aique.

- \_\_\_\_\_. (2006). *Método Learning together (Aprendiendo juntos)*. Recuperado de <http://www.clcrc.com>
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Michigan: Editorial Longman.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Liang, X., Mohan, B., & Early, M. (1998). Issues of cooperative learning in ESL classes: A literature review. *TESL Canada Journal*, 15(2), 13-23.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. USA: Oxford University Press.
- Maldonado, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-378.
- Mayer, R. (2000). Diseño educativo para un aprendizaje constructivista. En: C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 154-171). Madrid: Aula XXI Santillana.
- \_\_\_\_\_. (2004). *Psicología de la Educación, volumen II. Enseñar para un aprendizaje significativo*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés. Formar en lenguas extranjeras: inglés. El reto, lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: MEN.
- Navas, J. (1998). *Conceptos y teorías del aprendizaje*. Hato Rey, Puerto Rico: Editorial Publicaciones Puertorriqueñas.
- Olsen, R. & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In: C. Kessler (Ed.), *Cooperative language learning: A teacher's resource book* (pp. 1-30). Prentice Hall Regents.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Oxford, R. (1997). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt.
- Pujolàs, P. (2009). *Introducción al aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Universidad de Vich.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. U.S.A.: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Renandya, W. (2006). *Methodology in Language teaching: an anthology of current practice*. U.S.A: Cambridge University Press. Recuperado de <http://>

s3.amazonaws.com/engrade-myfiles/4085017259025879/Methodology\_in\_Language\_Teaching.pdf

Romo, D. (2011). *El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Física*. (Tesis de Maestría en ciencias sociales). Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/1619>

Sáez, R. (2008). *Aprendizaje cooperativo: estrategia para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes de la escuela elemental*. (Tesis de Maestría en currículo y enseñanza). Universidad Metropolitana, Cupey, Puerto Rico. Recuperado de [http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis\\_Educacion/MSaezRodriguez1212.pdf](http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/UMTESIS/Tesis_Educacion/MSaezRodriguez1212.pdf)

Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *A Review of Educational Research*, 50 (2), pp. 241-271.

Skinner, B. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Slavin, R. (1996). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Smith, B. & MacGregor, J. (1992). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. University Park, Pa., National Center on Postsecondary teaching, Learning, and assessment.

Toro, P. (2005). Aprender juntos alumnos diferentes (1). El qué y el cómo del aprendizaje cooperativo en el aula. Documento de trabajo. Laboratorio de Psicopedagogía. Universidad de Vich.

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

\_\_\_\_\_. (1978). Hacia una interpretación del desarrollo y el lenguaje. *El Sol*, 3, 28-29.

Zañartu C. (2003). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Contexto Educativo. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, 5(28). Recuperado de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>