



Aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero¹

John Jairo Pérez-Vargas² 
María Fernanda Idarraga-Gallego³ 
Fredy Alonso Quintero-Torres⁴ 

Citation: Pérez-Vargas, J. J., Idarraga-Gallego M. F. and Quintero-Torres, F. A. (2024). Aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero. *Colomb. Appl. Linguistic. J.*, 26(2), pp. 70-85.

Received: 10-Jan.-2024 / **Accepted:** 16-Aug.-2024

DOI: <https://doi.org/10.14483/22487085.21730>

Resumen

El presente artículo busca reconocer las comprensiones y prácticas que tienen los docentes y estudiantes de educación media sobre el aprendizaje cooperativo y cómo este aporta y beneficia la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. El proceso metodológico adoptado es mixto: se propone una aproximación desde los métodos narrativos, enfatizando el análisis de contenido por medio de un examen lexicométrico. Los resultados muestran que la favorabilidad y la aplicabilidad de estrategias derivadas del aprendizaje cooperativo es amplia, diversa y recurrente. Se concluye, sin embargo, que en ocasiones hace falta fortalecer las intencionalidades pedagógicas y la aplicación de estrategias cooperativas a la luz de los aportes teóricos y las diversas mediaciones para así favorecer las dinámicas de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; inglés; enseñanza; aprendizaje; comunicación; idioma extranjero.

1 Artículo producto de proyecto de investigación financiado por la Corporación Universitaria Iberoamericana

2 Corporación Universitaria Iberoamericana. Secretaría de Educación del Distrito. jhon.perez@ibero.edu.co, john.perez317@educacionbogota.edu.co.

3 Corporación Universitaria Iberoamericana. Secretaría de Educación del Distrito. midarrag@ibero.edu.co, mfidarragag@educacionbogota.edu.co.

4 Corporación Universitaria Iberoamericana. Secretaría de Educación del Distrito. fredy.quintero@ibero.edu.co, Fredy.quintero253@educacionbogota.edu.co.



Cooperative learning and teaching English as a foreign language

Abstract

This article aims to explore the understandings and of secondary education teachers and students regarding cooperative learning, and to examine how it contributes to and benefits the teaching and learning of a foreign language. The study employs a mixed-methods approach, incorporating narrative methods and emphasizing content analysis through a lexicometric test. The results reveal that strategies derived from cooperative learning are widely, diversely, and frequently applied. However, the study also concludes that there is a need to strengthen pedagogical intentions and the application of cooperative strategies. This enhancement should be informed by theoretical insights and various mediations to better support the dynamics of teaching and learning.

Keywords: cooperative learning; English; teaching; learning; communication; foreign language.

Introducción

La Ley General de Educación (Congreso de la República, Ley 115 de 1994) establece que una de las áreas fundamentales y obligatorias en la educación en Colombia es la enseñanza de idiomas extranjeros (Artículo 23). En concordancia con esta normatividad, la mayoría de las instituciones educativas del país han incorporado la enseñanza del inglés como segunda lengua en sus planes de estudio. Aunque el español es la lengua oficial en el territorio colombiano, además de las lenguas de los grupos nativos, el aprendizaje de lenguas extranjeras representa especiales desafíos debido a su gran influencia en el campo educativo e investigativo, en el mundo de los negocios y el trabajo, así como en el ámbito cultural y del entretenimiento ([Gutiérrez y Del Barrio, 2014](#)).

Considerando estas perspectivas normativas y prescriptivas, las instituciones educativas tienen la obligación de adaptar sus estructuras curriculares e implementar estrategias que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras ([Fuentes et al., 2011](#)). En el caso de las instituciones escolares, la mencionada labor recae fundamentalmente en los docentes del área, quienes son los encargados de llevar a cabo las acciones necesarias para cumplir con las metas de bilingüismo tanto a nivel nacional como institucional. En este contexto, se percibe un trato preferencial y una inclinación por la enseñanza del idioma inglés, la cual también es fomentada mediante políticas públicas y planes nacionales que priorizan la instrucción de este idioma ([Fandiño-Parra et al., 2012](#)).

De los desafíos emergentes relacionados con el bilingüismo, a nivel pedagógico se debe estimar ciertas consideraciones que, desde su campo de acción, permitan mejorar las prácticas educativas. En este contexto, se observa que las apuestas actuales de los docentes generan nuevas posibilidades pedagógicas que rompen con la centralidad y exclusividad del profesor, otorgando un mayor protagonismo y responsabilidad a los estudiantes, un ejemplo concreto de ello se percibe en el lugar que ha ocupado en estos procesos el trabajo cooperativo ([Fontes et al., 2019](#)).

En efecto, el aprendizaje cooperativo se ha convertido en una estrategia con gran potencial para motivar el aprendizaje de una segunda lengua ([Loor et al., 2018](#)). Sin embargo, la investigación en este campo de conocimiento —específicamente en el ámbito del aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés— ha sido limitada en Colombia, a pesar del reconocimiento mundial que tiene este tema. Aun con esta escasez investigativa, la práctica del aprendizaje cooperativo en los procesos educativos del contexto colombiano no pasa desapercibida. Por lo anterior, esta investigación tiene como propósito evidenciar las prácticas sinonímicas o propiamente cooperativas en el aprendizaje, a partir de las voces de los actores en la escuela colombiana, docentes y estudiantes. Con ello, se busca contribuir al desarrollo investigativo y potenciar la práctica del método cooperativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Con este objetivo, se propone hacer un recorrido que comienza con una aproximación teórica y análisis de antecedentes. Esto permite situar el estado actual del aprendizaje cooperativo y su implementación o concreción en lo propio de la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés. A partir de este contexto, se plantea un ejercicio práctico bajo un paradigma mixto que reconoce en las narrativas un potencial metodológico para aproximarse de manera cercana a las realidades propias del ser humano. Allí, se hace un análisis lexicométrico y de contenido presentados por medio de la sistematización de datos en un apartado de resultados. Estos son analizados de manera crítica en una discusión fundamentada que revela hallazgos significativos para la comprensión de la temática propuesta.

Fundamentación teórica y antecedentes

Del cooperativismo al aprendizaje cooperativo

El cooperativismo emerge como una manera de asociación entre individuos bajo unas claras pretensiones que les permite organizarse de manera autónoma o con la gestión de un tercero para alcanzar metas compartidas. Desde esta perspectiva, el cooperativismo genera efectos más favorables en comparación con el trabajo individual o los esfuerzos aislados ([Miranda, 2013](#)). En este sentido, el cooperativismo resulta ser un mecanismo estratégico y exitoso en la mayoría de los casos, ya que facilita la consecución de objetivos específicos.

Esta noción de cooperatividad fue empleada con recurrencia para entender fenómenos relacionados con el desarrollo económico: la conjunción de capitales permite generar alternativas de crecimiento económico que, basadas en fundamentos de cooperación, permiten la destinación de fondos para inversiones comunes, como préstamos, créditos o inversiones de bajo o alto riesgo ([Guerra & Rubio, 2014](#)). La finalidad de estos modelos cooperativos en el campo económico gira en torno a pretensiones de cambio social, bien común y economías sostenibles. En la actualidad, estos modelos logran cruzar fronteras y forjar alianzas de orden internacional, lo que les permite alcanzar un mayor impacto ([Martínez, 2013](#)). De este modo, las asociaciones cooperativas se consolidan como alternativas viables en todo el mundo para favorecer el desarrollo económico ([Sánchez, 2016](#)).

Además de la gran acogida que ha tenido el cooperativismo en el sector económico, se pueden resaltar iniciativas en otros sectores como lo son el agropecuario ([Rojas, 2013](#); [Labrador et al., 2020](#)), rural ([Sili et al., 2014](#); [Alves, 2014](#)), alimentario ([Rivero, 2013](#)), social ([Fici, 2015](#); [Mesa & González, 2013](#)), entre otros. Estos sectores siguen conservando una base de gestión y colaboración que se da entorno del capital o de elementos que circundan posibilidades de desarrollo económico.

Aunque se perciben unos antecedentes y una predominancia del cooperativismo en marcos de acción económica, son crecientes las tendencias que le vinculan en el campo educativo y pedagógico. Cuando se hace una traspolación de las características fundamentales del cooperativismo al sector educativo, resulta evidente que allí existe un potencial de desarrollo que se sustenta en las posibilidades de asociación para la consecución de metas comunes ([Juarez-Pulido et al., 2019](#)). Naturalmente, al prescindir del factor económico, la naturaleza de la asociación en este contexto desplaza el capital financiero por un capital de capacidades humanas ([Silva y Mazuera, 2020](#)), en donde se privilegian las disposiciones en torno del aprendizaje.

En este sentido, entendido en un plano pedagógico, el cooperativismo evoca posibilidades de asociación que resultan ser estratégicas para los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje, cuya finalidad es alcanzar el conocimiento, el bien común ([Azorín, 2018](#)). En el aprendizaje cooperativo, existen diversos criterios y enfoques ([Kagan, 1995](#); [Hammond, 2009](#); [Alcántara, 2011](#); [Reyes & Reyes, 2017](#)) que se basan en una premisa fundamental: “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes” ([Johnson et al., 1999](#), p. 5).

Desde un punto de vista particular y enfocado en el proceso pedagógico y la labor educativa del docente, [Hammond \(2009\)](#) considera que este tipo de estrategia pedagógica favorece los procesos de instrucción, pues brindan la oportunidad de trabajo conjunto entre estudiantes, reduciendo la centralidad tradicionalmente asignada al docente como dinamizador de la enseñanza. Esto supone todo un hito en los desarrollos pedagógicos ([Ponce et al., 2020](#)).

Ya inmersos en las estancias pedagógicas, el desarrollo del aprendizaje cooperativo se entiende como la práctica como “la realización de tareas conjuntas por parte de todos y todas los y las miembros del grupo... para llegar así a un aprendizaje conjunto en el que todos y todas salgan beneficiados y beneficiadas” ([Alcántara, 2011](#), p. 2). En este marco conceptual, la gestión docente y la didáctica entran a ser parte fundamental de dicho aprendizaje, buscando lograr una maximización de las oportunidades de apertura al conocimiento, tanto propio como de los demás participantes inmersos ([Johnson & Johnson, 2014](#)).

Aquí, es importante distinguir entre el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo. Aunque a menudo se utilizan estos conceptos indistintamente, estos plantean diferentes retos y debates epistemológicos, al diferir en la naturaleza del conocimiento que buscan. De un lado, el aprendizaje cooperativo implica que los estudiantes trabajen juntos bajo la guía del maestro para maximizar el aprendizaje, velando por que todos los participantes aprendan. Por otro lado, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo fomentan que los estudiantes adquieran conocimientos a través del diálogo y el consenso entre iguales que comparten un objetivo común, para el cual es fundamental aprovechar las habilidades de cada uno de los integrantes.

Considerando los elementos mencionados y en concordancia con el objetivo de este trabajo investigativo, se debe enfatizar que la operatividad de un proceso pedagógico cooperativo supone la gestación de acciones activas debidamente planificadas. Estas acciones deben promover la colaboración, la participación activa, el intercambio de ideas, el establecimiento y desarrollo de criterios, entre otros. Lo anterior, sin embargo, no debe anular la individualidad

(Pineda *et al.*, 2019) de los participantes, permitiendo así auténticas experiencias que circundan posibilidades de aprendizaje propio y comunitario

Aprendizaje cooperativo en la enseñanza-aprendizaje del inglés

El aprendizaje cooperativo ha tenido una gran influencia en el campo educativo en general y en áreas específicas de la educación, como se puede ver en las investigaciones de Knoche (2022), Hamadi *et al.* (2022), Rivera *et al.* (2021), Leikin (2004), Tamimy *et al.* (2023), Tamimy *et al.* (2023) y otros autores. Todas estas investigaciones coinciden en afirmar que este enfoque de aprendizaje beneficia la participación simultánea y activa de los grupos de estudiantes, así como el proceso de aprendizaje de cada individuo, lo que potencia sus conocimientos.

Específicamente, en lo que respecta a la relación entre el aprendizaje cooperativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua, se han desarrollado investigaciones desde tres grandes enfoques, a saber: los aportes del aprendizaje cooperativo al desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del inglés, las estrategias derivadas del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje del inglés, y más recientemente la relación entre las TIC y el aprendizaje cooperativo para la enseñanza del inglés.

En relación con el primer enfoque, es de vital importancia analizar la noción de competencia comunicativa y su aplicabilidad en el aprendizaje de los idiomas en la escuela. Este enfoque sugiere la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo en las clases de inglés para fomentar el desarrollo de la comunicación en su globalidad (Querol & Cerdá, 2014). El trabajo cooperativo, orientado a mejorar la competencia comunicativa global, requiere que los integrantes del equipo cooperen de tal manera que cada uno asuma un rol para lograr los objetivos comunes (Cifuentes y Meseguer, 2015). Sin embargo, el desarrollo de las competencias comunicativas no depende únicamente del rol de los estudiantes; el docente juega un papel fundamental como mediador y gestor en el proceso de aprendizaje del inglés como idioma extranjero (Berenguer *et al.*, 2016).

El desarrollo de estrategias o procedimientos derivados del aprendizaje cooperativo para emplear en la enseñanza de la lengua extranjera debe estar fundamentado teóricamente. De esta manera, estas estrategias pueden ser consideradas altamente motivadoras para el aprendizaje de otra lengua (Loor *et al.*, 2018). Además, se requiere que sean eficientes en la formación de los estudiantes, al brindarles oportunidades que estimulen el aprendizaje cooperativo (Fontes *et al.*, 2019). A partir de allí, los maestros pueden diseñar actividades de corte cooperativo para motivar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés (Loor *et al.*, 2018).

En todo caso, los procedimientos para promover el aprendizaje cooperativo deben tener en cuenta dos aspectos importantes. Por un lado, es necesario activar el conocimiento temático y lingüístico previo, anticipar el contenido y trabajar el vocabulario, incluyendo palabras claves y de difícil comprensión (Fontes *et al.*, 2019). Por otro lado, estos procedimientos implican un cambio en las dinámicas de clase: se espera que el control del profesor disminuya y se fomente la autorregulación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades, estrategias o procedimientos diseñados con un enfoque cooperativo (Querol & Cerda, 2014).

Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación, se contó con una muestra total de 445 participantes. De esta población, el 33.25% corresponde a docentes del área de lengua extranjera inglés, mientras que el 66.74% se asocia a estudiantes de formación escolar. Es de acotar que tanto los docentes como estudiantes están asociados a procesos formativos en lengua extranjera en un nivel de básica secundaria, es decir, los grados de sexto a noveno de acuerdo con la legislación nacional (MEN, 1994). La participación de la población abarca 22 de los 32 departamentos de Colombia, mientras que la participación estudiantil proviene de 19 departamentos. Esto representa una cobertura del 68.75% del territorio nacional para la población general y del 59.37% para los estudiantes.

La investigación desarrollada parte de un enfoque metodológico mixto que combina y articula métodos cualitativos y cuantitativos. Esta integración permite una aproximación única a los problemas identificados y a los datos

obtenidos, aprovechando las perspectivas y enfoques de ambos métodos para ofrecer una visión complementaria y coherente en el marco de la investigación ([Moscoso, 2017](#)). En efecto, los datos considerados desde una perspectiva mixta contribuyen de manera certera a alcanzar objetividad y profundidad en torno del análisis investigativo ([Hamui-Sutton, 2013](#)). Es entonces un buen complemento para las indagaciones que se dan en el campo social y para el caso en el sector educativo.

En el marco de los métodos mixtos, diversas perspectivas investigativas ofrecen escenarios de aproximación que favorecen esta integración. Para esta investigación, en particular, se propone una aproximación desde los métodos narrativos, los cuales apelan a la experiencia de la voz viva que encarna y personaliza el lugar, vivencia, percepciones, comprensiones y representaciones de los sujetos inmersos en contextos particulares ([Nieto-Bravo et al., 2023](#)).

Considerado lo anterior, se opta por realizar un análisis de contenidos mixto, a través del “examen lexicométrico de la frecuencia de apariciones o coocurrencias de términos, con recuentos y cálculos estadísticos automatizados con programas informáticos” ([Barranco et al., 2022](#), p. 2). En efecto, desde los anteriores elementos, el análisis de contenido en este abordaje busca promover la sistematicidad, rigurosidad y lógica ([Borjas, 2020](#)).

Para el análisis de datos, se emplea el software Maxqda y se realiza un abordaje hermenéutico que busca revelar los sentidos profundos de los datos ([Pérez-Vargas et al., 2020](#)). Los datos son luego comprendidos en un contexto pedagógico que marca horizontes de aproximación que profundizan y vinculan un buen número de elementos para crear marcos e insumos de interpretación. Esto se hace con el objetivo de que el dato no sea extraído desconociendo su fondo originario, para lo cual la narrativa reconoce *clusters* o relaciones agrupadas que se dan desde focos de análisis que interesan a las búsquedas indagativas ([Bonfim, 2023](#)).

A nivel operativo, se emplearon unos formularios de aplicación virtual en un modelo cascada desde enfoques múltiples para lograr mayor alcance ([Denzin & Lincoln, 2015](#)). Dichos instrumentos para favorecer la narración contemplan el uso de preguntas semiestructuradas ([Páramo, 2008](#)). Así, estas preguntas permiten a los participantes expresar su opinión o consideración en torno a varios ejes que circundan los siguientes tópicos: (1) estrategias empleadas en el aula, (2) favorecimiento del trabajo cooperativo para el aprendizaje del inglés, y (3) la comparativa de resultados en trabajo cooperado versus trabajo individual. En la investigación, estos focos de indagación se adaptaron y convirtieron en instrumentos diferenciados para docentes y estudiantes.

Con la ayuda del software Maxqda, se realizó el análisis de los datos recopilados a través de las narraciones de los participantes en la investigación. Este proceso condujo a dos etapas posteriores: en la primera, se llevó a cabo un examen lexicométrico para identificar la frecuencia de aparición y coocurrencia de los términos utilizados en las narrativas. Sin embargo, dado que la determinación de la frecuencia y la coocurrencia no fueron suficientes para comprender completamente los datos, se procedió a una segunda etapa en la que se utilizan las palabras identificadas previamente para construir *clusters* o grupos semánticos, con el fin de explorar las relaciones de sentido que subyacen entre ellas.

Resultados

El primer foco de análisis de esta investigación buscaba analizar las prácticas concretas de los docentes y las percepciones de los estudiantes al respecto. Para ello, se les cuestionó a ambos grupos sobre las estrategias que frecuentemente se empleaban en los espacios de formación para favorecer el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Este cuestionamiento dio lugar a unas narraciones exploratorias y detonantes de la narración que introducen el tema y favorecen un escenario de comodidad al apelar a las experiencias previas que son cercanas a los grupos poblacionales ([Pérez-Vargas & Pinto, 2022](#)).

A partir de las narrativas extraídas, se identificaron los focos que se orientaban a los trabajos de orden individual y aquellos que evocaban el trabajo cooperado por medio de referencias sinonímicas, por ejemplo, equipo, grupo, colaborativo o compañeros. Las referencias a estos componentes desde el análisis lexicométrico se distribuye del siguiente modo:

Tabla 1. Estrategias empleadas según percepciones de docentes y estudiantes

Código	Docentes (2714 palabras)	Estudiantes (3223 palabras)
Individual	0.37% (6)	0.48% (9)
Equipo	0.37% (6)	0.27% (5)
Grupo	0.92% (15)	1.55% (29)
Cooperativo	0.86% (14)	0
Colaborativo	0.61% (10)	0
Compañeros	0	0.21% (4)

Nota. Entre paréntesis se marca la frecuencia de evocación.

Fuente: Elaboración propia

Complementando la información que se pudo sustraer de las narraciones a partir de las palabras con mayor recurrencia, se forma el siguiente *cluster* que reconoce las agrupaciones que guardan una íntima relación temática y configuran unas redes de relaciones de sentido, las cuales se configuran a partir de lo decantado en las narraciones (Silveira et al., 2015). Para el caso en particular, este gráfico representa las relaciones que se tejen en torno de las estrategias expresadas por los participantes. En el análisis o interpretación del *cluster*, se presentan los porcentajes de recurrencia en los relatos.

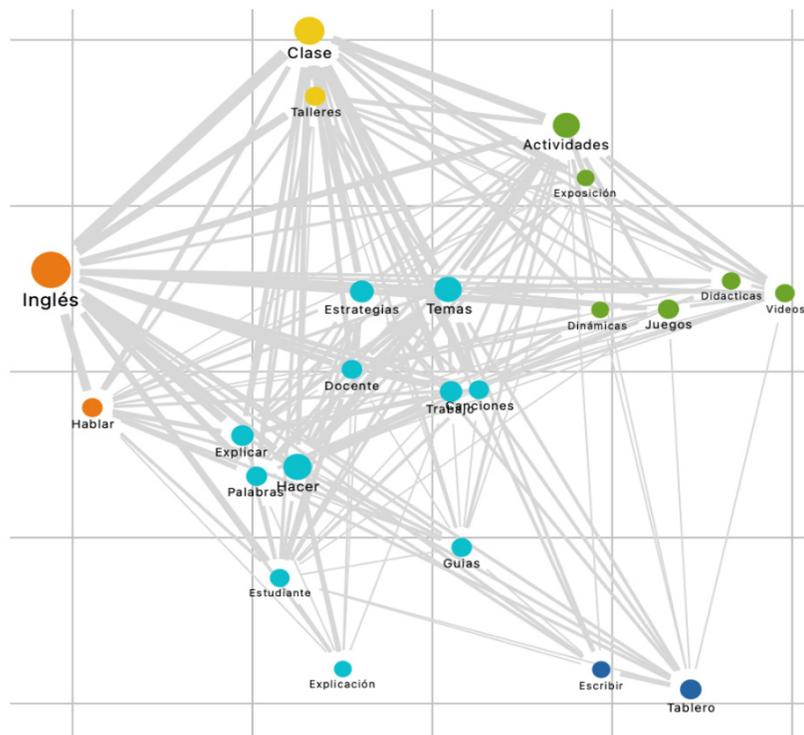


Figura 1. Cluster de relación de estrategias empleadas para el aprendizaje del inglés.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de las relaciones que se forman, se puede visualizar de manera preponderante el habla (0.62%) del inglés (2.26%), la cual forma el eje central de análisis del *cluster*. A partir de allí, se desarrollan unos ejes que vinculan el

desarrollo de talleres (0.70%) en clase (1.53%) y de manera ambivalente la escritura (0.65%) en el tablero (0.65%). Ambas estrategias representan los modos clásicos del ejercicio de la docencia.

En relación con lo propio de las estrategias (1.32%) que giran en torno del docente (0.88%), se señalan el uso de temas (1.29%) como parte las configuraciones curriculares (Sacristan, 2013), el hacer (1.32%) como la parte operativa y los estudiantes (1.23%) como el foco de la enseñanza. En esta praxis, emergen conceptos como la explicación (0.68%) o el explicar (0.41%) que se enfoca al vocabulario o aprendizaje de palabras (0.97%). Para ello, se emplean guías (0.70%), trabajos (0.73%) o canciones (0.88%).

Finalmente, respecto el uso de estrategias se establecen con gran recurrencia la implementación de actividades (1.44%) que se focalizan en la exposición (0.44%), dinámicas (0.53%), juegos (0.47%), videos (0.73%). Asimismo, se establece la apelación a la didáctica (0.56%) o el juego (1.17%) como modos de favorecer las disposiciones y recursos como medio para el aprendizaje (Carrascal-Hernández *et al.*, 2022).

El segundo foco de análisis parte de una pregunta abierta sobre si los participantes consideran que el trabajo cooperativo o entre compañeros favorece o no el aprendizaje y la comunicación del idioma extranjero inglés. Estas respuestas se analizaron y sistematizaron en un plano de 6 variables que determinan las percepciones totales, tanto para docentes como para estudiantes. Estos datos se condensan en la [Tabla 2](#).

Tabla 2. Percepción respecto el favorecimiento del aprendizaje del inglés entorno del trabajo entre compañeros

Código	Docentes (148) *	Estudiantes (297) *
No	0.6% (1)	2.35% (7)
Si	97.97% (145)	93.60% (278)
Algunas veces	0.6% (1)	0
Tal vez	0	0.33% (1)
Depende	0	1.01% (3)
No responde / no aplica	0.6% (1)	2.69% (8)

Nota. *Total de la población participante.

Fuente: Elaboración propia

Las narrativas de docentes y estudiantes dejan en evidencia que existe una contundente aceptación y reconocimiento del aporte o beneficios del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje del inglés como segunda lengua, así como en el desarrollo de las habilidades comunicativas. Este favorecimiento se relaciona lexicométricamente desde el siguiente *cluster*.

El eje central de este *cluster* se da naturalmente desde el campo de acción sobre el cual se problematiza, es decir, el habla (0.87%) o comunicación (0.65%) del idioma inglés (3.06%) desde el aula de clases (1.14%). A partir de allí, se resalta el papel del estudiante (1.72%) como el aprendiente (1.49%) del idioma (1.60%). En relación con la pregunta, se corrobora el gran consenso del trabajo (1.81%) en grupo (0.61%) o entre compañeros (1.37%), como una estrategia que favorece (1.28%) el aprendizaje (1.46%).

Un eje sobre el cual convergen los códigos es la figura del docente (0.67%) como mediador que ayuda (0.90%) o contribuye en el hacer (0.99%), mediante diversas actividades o estrategias. Desde esta perspectiva, se desprenden dos grandes bloques semánticos. El primero reconoce que el trabajo cooperativo contribuye a fortalecer (0.70%) las habilidades (0.85%) y la práctica (0.67) del idioma, permitiendo (0.93%) que se adquiera, de esta manera, conocimiento (0.64%) del mismo. Por su parte, el segundo reconoce unos elementos implícitos a las estrategias (0.87%), actividades (0.93%), diálogo (1.05%) y los temas (0.82%), los cuales se enfocan en el trabajo cooperativo y permiten entender (0.67%) mejor (0.96%) el idioma.

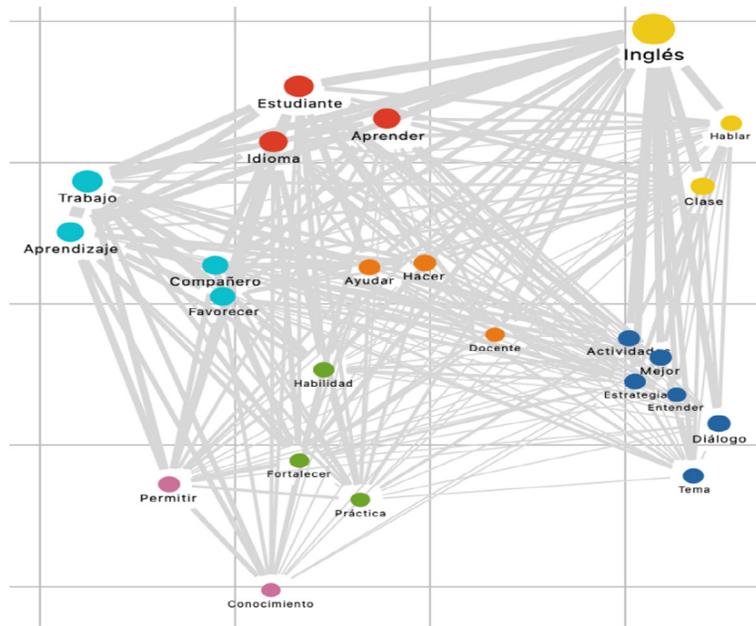


Figura 2. Favorecimiento del cooperativismo en el aprendizaje del inglés y su comunicación.
Fuente: Elaboración propia.

Para finalizar este apartado de análisis y resultados, el tercer tópic de manera complementaria y a modo de profundización de los anteriores tópicos, busca indagar en torno de las percepciones que se dan sobre los resultados comparados entre los procesos de aprendizaje desde estrategias empleadas individualmente y las estrategias cooperativas. El siguiente *cluster* permite analizar los datos obtenidos al respecto.

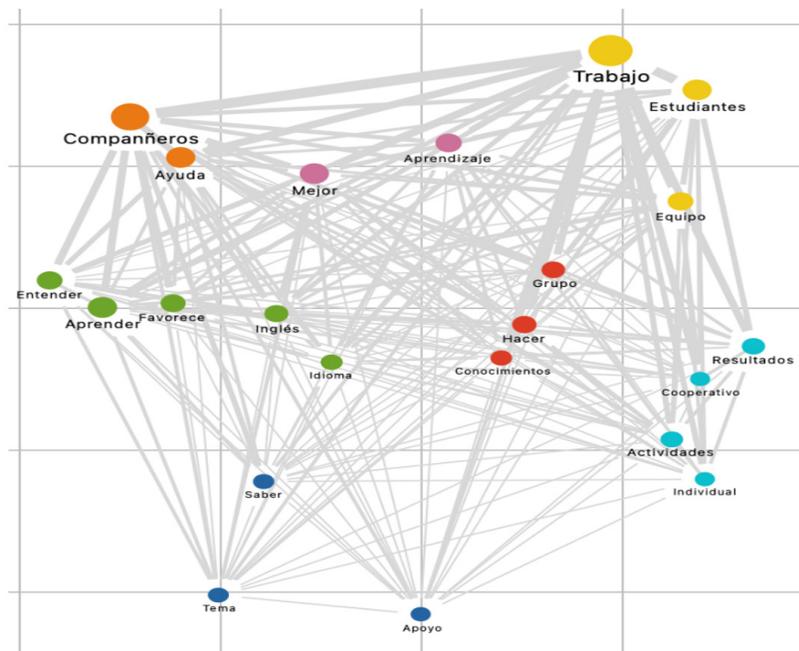


Figura 3. Comparativo de los resultados de aprendizaje desde el aprendizaje cooperativo con un aprendizaje individual.
Fuente: Elaboración propia.

En el centro de este *cluster*, se ubica en la intencionalidad de la pregunta que se enfoca en el trabajo (4.11%) con los estudiantes (1.99%). Como se puede apreciar, los sinónimos que evocan trabajo cooperativo (0.68%), compañeros (3.30%), grupo (1.21%) y equipo (1.52%) se distribuyen en el gráfico de tal manera que representan diversas asociaciones que, vinculadas al análisis de la [Tabla 1](#), representan las bondades del uso de estas estrategias: desde referencias a la ayuda (2.02%), mejora (1.99%) de los aprendizajes (1.60%), aprender (2.02%), hacer (1.31%), entender (1.49%), saber (0.86%), favorecer (1.41%), apoyo (0.71%) o generar (0.21%) conocimientos (0.92%) en torno de los temas (0.81%) que se abordan para en el aprendizaje del idioma (0.97%) inglés (1.28%).

En particular, la referencia al trabajo individual (1.05%) por medio del desarrollo de actividades (0.71%) se juxtapone al trabajo cooperativo (0.68%). Las narrativas sobre los resultados (1.15%) que se obtienen de estas dos prácticas toman protagonismo, resaltando que las bondades del trabajo cooperado sobrepasan aquellas del trabajo individual.

Discusión y conclusiones

Para comenzar este apartado de la discusión, conviene destacar la fuerza del abordaje metodológico en torno a las narrativas y sus aportes al desarrollo del nuevo conocimiento en el área disciplinar del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los métodos narrativos, sin lugar a dudas, han contribuido desde sus particularidades a los desarrollos investigativos en el campo pedagógico ([Alvarez y Amador, 2017](#)). En un nivel general, esto se ha dado sobre todo en abordajes cualitativos que permiten a los investigadores-docentes adquirir herramientas que reivindican las particularidades que ofrecen los participantes, mediante el reconocimiento de sus voces como modos de interpelar la práctica.

En consecuencia, los métodos narrativos han cobrado una especial relevancia que los posicionan como una opción viable para hacer ciencia. De esta manera, la ciencia misma no se limita a la percepción del investigador social, sino que vincula otros universos de sentido desde las expresiones de una población participante, contribuyendo a la comprensión de significatividad de la realidad desde sus propias percepciones y comprensiones que iluminan y orientan las interpretaciones y representaciones que el investigador busca indagar ([Alvarez & Amador, 2017](#)).

Como se puede apreciar, esta comprensión metodológica transgrede la figura paciente del sujeto investigado, dándole un sentido de agencia que le reconoce y posiciona sus aportes como parte constitutiva de los análisis e interpretaciones de la realidad o problema que se busca analizar. En efecto, “la narrativa, esencialmente, construye y da sentido a las experiencias vividas y, en última instancia, del tránsito vivido de los seres humanos y de los demás a través del mundo” ([Barrera, 2020, p. 204](#)). De esta manera, con una representación de agentes que hagan parte de las configuraciones de la realidad analizadas y de las vivencias, se puede comprender mucho mejor los fenómenos internos de los contextos con sus dinámicas, lógicas y representaciones ([Quintero y Ortíz, 2020](#)).

Las anteriores aproximaciones permiten reconocer el potencial que tienen los métodos narrativos para explorar e investigar los intereses y escenarios propios de la pedagogía. En estos métodos, confluyen una serie de prácticas, representaciones, lógicas y dinámicas que, debido a sus particularidades, ameritan abordajes que reconozcan tanto los contextos como los elementos previamente enunciados ([Mateos y Nuñez, 2011](#)).

Lo expuesto deja en evidencia la importancia de las narrativas en el plano general de la educación. Las narrativas, en particular, han ido permeando el campo de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este campo, permiten abordajes que interpelan el actuar educativo, transando desafíos y perspectivas de acción que permiten la creación, implementación u optimización de recursos que permitan cumplir con las metas de aprendizaje.

Ejemplos de lo anterior se pueden encontrar en investigaciones de autores que han explorado este campo enfocando con un interés particular en las implicaciones de la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés.

[Pukhalskaya \(2015\)](#), por ejemplo, analiza temas de creencias y percepciones en los procesos de aprendizaje del inglés; [Spicer-Escalante \(2015\)](#) estudian el bilingüismo oral y escrito; [Herrera et al. \(2021\)](#), al igual que [Cuenca y Ribera \(2013\)](#), se ocupan de abordar la narrativa en la literatura; y [Sarasa \(2018\)](#) problematiza temas de identidad y formación del docente; entre muchos otros autores.

En efecto, los abordajes desde las narrativas han permitido diversos modos de comprender las lógicas educativas y pedagógicas que subyacen al aprendizaje de una segunda lengua. Para esta oportunidad, la presente indagación profundiza en el recurso pedagógico del aprendizaje cooperativo y su impacto en el aprendizaje y la comunicación del idioma inglés. Con este propósito, se trazan tres horizontes de trabajo: el primero busca reconocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas en el aula; el segundo profundiza en el reconocimiento del favorecimiento del trabajo cooperativo versus el trabajo que se da en un plano individual; y el tercer horizonte busca comparar desde la experiencia vivida los resultados de un proceso formativo orientado a la cooperación y otro orientado al trabajo individual.

En lo que respecta al primer horizonte de trabajo, se debe reconocer que las dinámicas de aprendizaje y enseñanza del idioma extranjero inglés deben estar atravesado por insumos que propongan mediaciones y permitan enfocar, además de concretar, la enseñanza y los aprendizajes. Es aquí donde las estrategias configuran una herramienta que vinculan las intencionalidades formativas a la práctica pedagógica.

De acuerdo con [Gómez et al., \(2021\)](#) las estrategias de aprendizaje empleadas en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés se vinculan a “un conjunto de acciones determinadas, conductas, técnicas o pasos que emplean los estudiantes de manera intencionada con el propósito de mejorar, agilizar y facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera” (p.3). En este sentido, se entiende que las posibilidades de acción en el aula son múltiples, aunque con ello también se debe poner en discusión la preponderancia de estrategias que determinan lógicas internas de la práctica pedagógica.

En el horizonte de estrategias diseñadas y aplicadas en el aprendizaje del idioma extranjero inglés, las autoras Rebecca [Oxford y Judith Burry \(1995\)](#) diseñaron un modelo conocido como el SILL (*Strategy inventory for language learning*), el cual mide la frecuencia de usos de estrategias desde percepciones y grupos de análisis que se configuran en seis ejes (1) memorístico, que mide las estrategias enfocadas en la memorización de formas gramaticales y vocabulario; (2) cognitivo, que responde a procesos de análisis y comprensión; (3) eje de compensación, que responde a lógicas conductistas de estímulo y respuesta; (4) metacognitivo, el cual va un paso más allá de la cognitiva al promover disposiciones para el aprendizaje; (5) afectivo, que vincula las emociones y sentimientos para la promoción de los aprendizajes; y (6) social, que vincula terceros para la gestión de los aprendizajes. Para el análisis de estos ejes, la escala de Likert soporta rangos de medición en atención a su conformidad, disconformidad acuerdo o desacuerdo.

Este estudio no se somete un cuestionario cerrado, como sugeriría una metodología que se enfoque en paradigmas cuantitativos y que se ajuste a los resultados que se obtendrán de una escala tipo Likert ([Naranjo et al., 2012](#)). Al contrario, mediante una pregunta abierta se busca identificar percepciones que no limiten o sesguen sus respuestas, creando con ello posibilidades de análisis cualitativo y cuantitativo desde la identificación de recurrencias bajo la técnica de análisis de contenido.

En los resultados obtenidos, se evidencia una diversificación de estrategias que enriquecen la práctica de enseñanza. Existe una preponderancia por el uso de estas en forma acompañada, bajo formas sinonímicas como estrategias cooperativas, colaborativas, grupales, con compañeros. Este dato fue revelador puesto que, aunque en la práctica y en la literatura se reconocen estrategias que imprimen fortaleza en el trabajo individual y el desarrollo de la autonomía ([Orrego & Diaz, 2010](#)), para las percepciones de docentes y estudiantes hay una mayor fuerza en las cooperativas.

Es importante resaltar que el aprendizaje cooperativo como teoría pedagógica se fundamenta en metateorías enfocadas en el aprendizaje significativo, las cuales, reconociendo el aporte de [Ausubel \(2000\)](#), buscan reconocer la importancia de los aprendizajes como un hecho significativo e impactante en los procesos vitales humanos.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo se basa en los postulados del constructivismo, fundamentado en gran parte los aportes de [Piaget \(1952\)](#), en un sentido cognitivo, y [Vigotsky \(1988\)](#), en un sentido social. Estas teorías reconocen que aprender es un proceso que retoma estructuras vitales previas para estructurar los nuevos aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el cooperativismo emplea estas bases pedagógicas para que, por medio de las interrelaciones sociales y especialmente en el aula de clase por medio de las diversas mediaciones pedagógicas, se genere un impacto vital en el aprendizaje del idioma inglés ([Querol & Cerdá, 2014](#)). De esta manera, el uso de las estrategias evidentemente desde su enfoque cooperativo busca impactar contundentemente los aprendizajes de los estudiantes.

A juzgar por la recurrencia de las referencias asociadas al cooperativismo en los relatos (2.86% entre los docentes y 2.03% en los estudiantes del total de palabras recolectadas para cada grupo poblacional), se puede considerar coherente el fundamento que posiciona las percepciones del otro como un componente vital para establecer conexiones respecto al uso de estrategias y los aprendizajes obtenidos.

En el marco de este análisis, las estrategias son diversas y abarcan una amplia gama de opciones que no limitan el acto pedagógico a un único y exclusivo modo de mediación en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés. En lugar de esto, dentro de las posibilidades del enfoque cooperativo, existen múltiples alternativas que permiten asociar unas prácticas comunes a rutas de acción cooperada. Entre las más recurrentes, se encuentran actividades, trabajos, juegos, vocabularios, canciones, videos, guías, talleres, exposiciones, explicaciones, diálogos o escritos.

En el segundo horizonte de trabajo, que profundiza en el reconocimiento de los beneficios del trabajo cooperativo en comparación con el trabajo individual, se observa una percepción bastante favorable al respecto. Las narrativas sistematizadas y situadas en una escala valorativa superan el 97.97% en el caso de los docentes y el 93.60% en el caso de los estudiantes. Estos resultados se pueden vincular y complementar con lo analizado previamente sobre las estrategias empleadas.

Para la discusión de este horizonte de trabajo, es menester detallar mucho más las implicancias y características del aprendizaje cooperativo en las relaciones que se proponen con el otro, con el fin de comprender de manera profunda las riquezas que supone este modelo pedagógico. De esta manera, el aprendizaje cooperativo se comprende como “un proceso solidario de construcción del conocimiento donde los procesos de interacción entre compañeros y compañeras contribuyen a conseguir el éxito en la tarea de todos y cada uno de sus miembros” ([Jauregui et al., 2014](#), p. 415).

Este tipo de aprendizaje reconoce al ser humano como un ser social. Aunque los aprendizajes se dan en un plano individual, no deben desconocer la importancia de las diversas interrelaciones como un aporte sustantivo al conocimiento que adquiere el individuo. Esto se percibe desde la misma comprensión de educación que considera su sustento como una función social ([Martí et al., 2018](#)), pues en la sociedad y en las relaciones es donde se da la educación y sus desarrollos adquieren sentido.

Las relaciones sociales en el aprendizaje son significativas. Para [Dewey \(1995\)](#), aunque estas se diferencian de la educación deliberada, que se efectúa en un campo netamente individual, se articulan a lo que se entiende como la sistematicidad de la educación. En efecto, la relación entre los procesos de aprendizaje cooperados e individuales parecen ser no escindidos, en cuanto que la misma naturaleza humana y procesos vitales así lo determinan.

En lo que respecta a las percepciones recabadas en esta indagación, la gran mayoría de agentes coinciden en el favorecimiento del trabajo cooperado como colaborador de los aprendizajes en torno del idioma inglés y el desarrollo de la competencia comunicativa. A pesar de ello, algunos participantes indicaron lo contrario, expresando de esta manera un modo de pensar diferente que valdría la pena analizar a fin de alimentar la discusión en torno de la temática.

El mayor número de recurrencias en este sentido son dadas por los estudiantes en un 2.35% y en los docentes en un 0.6%, las cuales indican que no favorece el aprendizaje en tanto que hay quienes consideran que se da

un mejor desempeño en el trabajo individual por la diferencia de conocimientos, aptitudes, habilidades, gustos y disposiciones. En consecuencia, parece ser que quienes enfatizan que el aprendizaje cooperativo no es mejor que el aprendizaje individual es porque han tenido malas experiencias que ponen en desventaja los aprendizajes propios, frente a esto se configura todo un desafío que se orienta en torno del modelamiento de actividades y estrategias al interior del cooperativismo.

Este desafío lleva a profundizar en el tercer horizonte de trabajo que busca comparar, a partir de la experiencia vivida, los resultados que arroja un proceso formativo orientado a la cooperación y uno orientado al trabajo individual. Así, se puede afirmar que el hecho de trabajar en equipo o entre compañeros no necesariamente supone que se esté implementando correctamente una estrategia de aprendizaje cooperada, pues esta tiene sus particularidades, enfoques y modos.

[Johnson et al. \(1999\)](#), quienes fueron unos grandes referentes investigativos y teóricos sobre el aprendizaje cooperativo, indican que este

consiste en trabajar para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. (1999, p. 5)

Esta conceptualización sugiere que el aprendizaje cooperativo no desconoce la importancia de los procesos individuales. Por lo tanto, dentro de las estrategias enfocadas en este tipo de aprendizaje, de una manera u otra, se están promoviendo los aprendizajes propios. En consecuencia, no resulta extraño que las referencias en las narrativas disminuyan u opaquen las aproximaciones a lo individual.

Desde esta perspectiva, se comprende que las negativas al reconocimiento de los aportes o favorabilidades de este tipo de aprendizaje cooperativo están relacionadas más a malas experiencias que a una convicción de que este tipo de aprendizaje no funcione, ello se comprende desde el análisis de las narrativas que no están de acuerdo con este proceder y en donde se descubren falencias referidas al trabajo con el otro.

Frente a estas situaciones, el uso del aprendizaje cooperativo deber ser intencionado y enfocado, de este modo no se relaciona a una actividad o estrategia azarosa o improvisada. Para esto, [Joan Domingo \(2008\)](#) establece la importancia de ser estratégico para la conformación de los grupos de tal manera que desde el conocimiento de la comunidad o población de trabajo se puedan favorecer los aprendizajes. Igualmente, es importante la planeación y ejecución de actividades, las cuales deben ser propositivas y orientarse de buen modo en atención a la finalidad pretendida.

Mediante estos elementos se pueden lograr unos resultados importantes, pues vinculan el conocimiento del contexto y la riqueza del aprendizaje cooperativo. Estos, sumados a las buenas percepciones sobre su uso, pueden contribuir de manera sustantiva mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del idioma extranjero inglés. Asimismo, pueden contribuir al desarrollo de habilidades comunicativas en el marco de este lenguaje desde la perspectiva de la planeación, organización, gestión, implementación y evaluación de los saberes.

Finalmente, aunque en esta investigación se desarrolló un enfoque metodológico basado en el análisis de narrativas, lo que ha permitido ampliar el campo de comprensión del aprendizaje del inglés desde una perspectiva innovadora, es importante reconocer ciertos límites y considerar posibles desarrollos futuros para profundizar en el tema. En primer lugar, a pesar de que el abordaje narrativo ha proporcionado una comprensión más amplia de las experiencias de los participantes, es necesario considerar que este enfoque puede limitar la generalización de los resultados. En segundo lugar, la investigación se centró en la percepción de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje cooperativo en el contexto del aprendizaje del inglés. Por ello, sería pertinente ampliar el alcance del estudio para incluir otras perspectivas, como la de los padres, directivos docentes o expertos en filología y lingüística aplicada, para obtener una comprensión más amplia e integral del tema.

Referencias

- Alcántara, M. D. (2011). Importancia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado. *CEIP Nuestro Padre Jesús*, 38, 1-8.
- Álvarez, C., Amador, J. (2017). Historias de familia. El marco ampliado de las historias de vida. *Folios*, 46, 29-39.
- Alves, J. (2014). Cooperativismo e electrificação rural: a Cooperativa Elétrica do Vale d'Este. *População e Sociedade*, 5, 339-423.
- Ausubel, D. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles educativos*, 40(161), 181-194.
- Barranco, O., Lozares, C., & Muntanyola-Saura, D. (2022). Un análisis reticular del discurso con métodos mixtos para la interpretación de entrevistas cualitativas. *Revista de Sociología*, 107(4), e3081-e3081.
- Barrera (2020). La investigación narrativa de saber pedagógico: una perspectiva sociocultural. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (35), 199-220.
- Berenguer, I., Roca, M. y Torres, I (2016). La competencia comunicativa en la enseñanza de idiomas. *Dominio de las Ciencias*, 2(2), 25-31.
- Bonfim, C., Morgado, L., & Pedrosa, D. (2023). Métodos para criação de narrativas imersivas: uma revisão de revisões da literatura. *Novos Olhares*, 11(2), 119-130.
- Borjas, J. E. (2020). Validez y confiabilidad en la recolección y análisis de datos bajo un enfoque cualitativo. *Trascender, contabilidad y gestión*, 5(15), 79-97.
- Carrascal-Hernández, G., Salas-Navarro, E. y Pérez-Vargas, J. (2022). La lúdica y la disminución de causales de discriminación en la educación. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 105-126. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.06>
- Cifuentes, P. & Meseguer, P. (2015). Trabajo en equipo frente a trabajo individual: ventajas del aprendizaje cooperativo en el aula de traducción. *Tonos Digital*, 28.
- Congreso de la República de Colombia. Ley General de Educación de 1994.
- Cuenca, M. J., & Ribera, J. E. (2013). Usos y estrategias de traducción inglés-español de los demostrativos en narrativa de ficción. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 1(2), 37-84.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 21, 231-246.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa* (vol. 4). Gedisa.
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo: Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*, 15(3), 363-381.
- Fici, A. (2015). La función social de las cooperativas: notas de derecho comparado. *REVESCO. Revista de estudios cooperativos*, 117, 77-98.
- Fuentes, B., Soto Mas, F., Mein, E. & Jacobson, H. (2011). Un currículo interdisciplinario de base teórica para enseñar inglés como segunda lengua. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 60-73.
- Fontes Guerrero, O., González Agulló, L. y Martínez García, R. (2019). El aprendizaje cooperativo en la clase de inglés como lengua extranjera. *Transformación*, 15(1), 63-73.
- Gómez, J. F., Larenas, C. D., y Torres, W. D. G. (2021). Learning strategies and beliefs about english: A correlational approach among university students. *Praxis Educativa*, 16, 1-17. 10.5212/PRAXEDUC.V16.16572.024
- Guerra, I., & Rubio, J. (2014). Los principios cooperativos como capital intangible ante los desafíos del cooperativismo. *Intangible capital*, 10(5), 897-921.
- Gutiérrez, A. y Del Barrio, J. (2014). Y tú ¿Por qué vas a clase? Examen de la motivación de estudiantes de inglés en la Universidad Española. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 541-551.
- Hammond, A. (2009). Learning to learn Cooperatively. *Forum*, 47(4), 18-28.
- Hamui-Sutton, A. (2013). Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en educación médica*, 2(8), 211-216.
- Herrera, I., Acosta, R., & Pérez, A. (2021). La narración de cuentos para contribuir a la enseñanza del inglés. *Mendive. Revista de educación*, 19(1), 103-119.

- Jauregui, P., Vidales, K., Casares, S., & Fuente, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 413-429.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
- Johnson, D., Johnson, R., Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós Ibérica SA.
- Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I., & Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Revista Prisma Social*, 26, 200-210.
- Kagan, S. (1995). *We can talk: Cooperative learning in the elementary ESL classroom*. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Knoche, H. (2022). Thinking about cooperative learning: The impacts of epistemic motives and social structure on cooperative learning environments. *The International Journal of Management Education*, 20(2), 100643. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100643>
- Labrador, O., Mirabal, Y., & Torres, C. (2020). Potencialidades del cooperativismo agropecuario en función de la soberanía alimentaria y educación nutricional. *Cooperativismo y Desarrollo*, 8(3), 587-602.
- Leikin, R. (2004). The wholes that are greater than the sum of their parts: employing cooperative learning in mathematics teachers' education, *The Journal of Mathematical Behavior*, 23(2), 223-256. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2004.03.006>
- Loor, L., Palma, M., Saltos, L. & Bolívar, Ó. (2018). El aprendizaje cooperativo como una estrategia de enseñanza del Idioma de Inglés en las Escuelas públicas del Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 4, 431-448.
- Martí, Y., Montero, B., & Sánchez, K. (2018). La función social de la educación: referentes teóricos actuales. *Conrado*, 14(63), 259-267.
- Martínez, A. (2013). Cooperativismo y economía del bien común. *Boletín De La Asociación Internacional De Derecho Cooperativo*, 47, 185-198. <https://doi.org/10.18543/baidc-47-2013pp185-198>
- Mateos, T., & Nuñez, L. (2011). Narrativa y educación: indagar la experiencia escolar a través de los relatos. *Teoría de la Educación*, 23(2), 111-128.
- Mesa, L. O., & González, M. C. (2013). La auditoría de gestión social en las empresas cooperativas. *Cooperativismo y desarrollo: COODES*, 1(2), 316-334.
- Ministerio General de Educación (1994). Ley General de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Miranda, J. E. (2013). *De la crisis de identidad al rescate de la génesis del cooperativismo*. Dykinson.
- Møgelvang, A., Vandvik, V., Ellingsen, S., Bianchi, C., & Cotner, S. (2023). Cooperative learning goes online: teaching and learning intervention in a digital environment impacts psychosocial outcomes in biology students. *International Journal of Educational Research*, 117, 102114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102114>
- Moscoso, J. N. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cadernos de pesquisa*, 47, 632-649.
- Naranjo, P., Juste, M., & Rodríguez, B. (2012). Características psicométricas de un cuestionario en español para medir estrategias de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (18), 27-42.
- Nieto, J. & Pérez, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Editorial USTA.
- Nieto-Bravo, J. A., Pérez-Vargas, J. J., & Moncada-Guzmán, C. J. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 215-226. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39747>
- Orrego, L., & Díaz, A. (2010). Empleo de estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras: inglés y francés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 105-142.
- Oxford, R., & Burry, J., (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, 23(1), 1-23.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez-Vargas, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Hermeneutics and Phenomenology in Human and Social Sciences Research. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 20(38), 137-145. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsrh.2020.1a10>

- Pérez-Vargas, J. & Pinto, C. (2022). Técnicas e instrumentos para la construcción de narrativas. En J. Nieto-Bravo y J. Pérez-Vargas, *Investigación narrativa en educación: Reflexiones metodológicas* (pp. 133-178). USTA.
- Piaget, J. (1952). Los orígenes de la inteligencia en los niños. *Prensa de Universidades Internacionales*.
- Pineda, S., Granizo, C. & Zúñiga, J. (2019). *Gestión Pedagógica en el aula: "clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores"*. Editorial Grupo Compás
- Ponce, R., Bertolín, A., & Luján, E. (2020). Docentes y pacto educativo: una cuestión urgente. *Contextos educativos: Revista de educación*, 26, 105-120.
- Pukhalskaya, K. (2015). *Procesos de aprendizaje mediante narrativa en inglés como lengua extranjera: Creencias, percepciones y estrategias*. Universitat de Barcelona.
- Querol, J., & Cerdá, C. (2014). El aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral en lengua inglesa en el aula de primaria. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 23, 26-29.
- Quintero, F. & Ortiz, J. (2020) Representaciones sociales: Una perspectiva metodológica para la investigación educativa. En J. Pérez y J. Nieto: *Reflexiones Metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales* (pp. 57-104). Ediciones USTA.
- Reyes, M., & Reyes, A. (2017). *Aprendizaje cooperativo: Estrategia didáctica y su impacto en el aula*. XIV. Congreso Nacional de Investigación Educativa. (págs. 1-11). San Luis Potosí: COMIE.
- Rivera Pérez, S., León del Barco, B., González Bernal, J., & Iglesias Gallego, D. (2021). Cooperative learning and approach goals in physical education: The discriminant role of individual accountability. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1)7, 8-85. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.001>
- Rivero, I. M. T. (2013). Cómo formar en Seguridad Alimentaria y Nutricional a los decisores de comunidades y cooperativas en Cuba. *Cooperativismo y Desarrollo: COODES*, 1(2), 229-247.
- Rojas, J. (2013). Panorama general del cooperativismo agropecuario en México. *Estudios agrarios*, 19(53-54), 121-138.
- Sacristán, J. G. (2013). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Penso Editora.
- Sánchez, R. (2016). Economía colaborativa: un nuevo mercado para la economía social. *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, 88, 230-258.
- Sarasa, M. C. (2018). Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista de Educación*, 13, 223-225.
- Sili, M., Sanguinetti, J., & Meiller, A. (2014). El cooperativismo agrario y su contribución al desarrollo rural. La experiencia de la Unión Agrícola de Avellaneda, Argentina. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 82, 155-177.
- Silva, W. H., & Mazuera, J. A. (2019). ¿Enfoque de competencias o enfoque de capacidades en la escuela? *Revista electrónica de investigación educativa*, 21.
- Silveira, D. S. D., Colomé, C. L., Heck, T., Nunes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de enfermería*, 24(1-2), 71-75.
- Spicer-Escalante, M. L. (2015). Exploración de las narrativas bilingües orales y escritas en español e inglés. *Zona Próxima*, 23, 18-30.
- Tamimy, M., Rashidi, N., & Ling Koh, J. (2023). The use of cooperative learning in English as foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 121, 2023, 103915. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103915>
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Hamadi, M., El-Den, J., Azam, S., & Sriratanaviriyakul, N. (2022). Integrating social media as cooperative learning tool in higher education classrooms: An empirical study. *Journal of King Saud University - Computer and Information Sciences*. 34(6), 3722-3731. <https://doi.org/10.1016/j.jksuci.2020.12.007>

