




Aprendizaje colaborativo en post pandemia

Collaborative learning in post-pandemic

Aprendizagem colaborativa na pós-pandemia

ARTÍCULO ORIGINAL



Emilio Borjas Espiritu 
bborjases@ucvvirtual.edu.pe

Ulises Córdova García 
ucordovag@ucvvirtual.edu.pe

Elizabeth Valencia Vargas 
vvalenciava@ucvvirtual.edu.pe

Emperatriz Gregoria Quispe Cuadros 
egquispeq@ucvvirtual.edu.pe

Universidad César Vallejo. Lima, Perú

Escanea en tu dispositivo móvil
o revisa este artículo en:

<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.814>

Artículo recibido 9 de noviembre 2023 | Aceptado 5 de diciembre 2023 | Publicado 25 de julio 2024

RESUMEN

Durante la emergencia sanitaria, solo un tercio de la población escolar mundial participó en clases remotas caracterizadas por trabajo individual y escasas interacciones. Para mejorar el aprendizaje, es fundamental garantizar espacios colaborativos en las escuelas. El objetivo de este estudio fue analizar el aprendizaje colaborativo post pandemia en estudiantes de secundaria, utilizando un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico. Los participantes incluyeron un director, un especialista, docentes y estudiantes de secundaria, quienes fueron entrevistados mediante una entrevista semiestructurada. Los hallazgos mostraron una preocupación por cumplir con las tareas asignadas y una consideración de las habilidades individuales, aunque se identificaron dificultades en la asignación de actividades y en la disponibilidad de espacios para la reflexión. En conclusión, el aprendizaje colaborativo es beneficioso para los estudiantes y se recomienda que los docentes fomenten espacios colaborativos a través de proyectos o experiencias de aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo; Habilidades de colaboración; Post pandemia

ABSTRACT

During the health emergency, only one third of the global school population participated in remote classes characterized by individual work and limited interactions. To enhance learning, it is essential to ensure collaborative spaces in schools. This study aimed to analyze post-pandemic collaborative learning among high school students using a qualitative approach and a phenomenological design. Participants included a principal, a specialist, teachers, and high school students, who were interviewed using a semi-structured format. The findings revealed concerns about completing assigned tasks and consideration of individual abilities, although difficulties were noted in assigning activities and providing spaces for reflection. In conclusion, collaborative learning benefits students, and it is recommended that teachers promote collaborative spaces through projects or learning experiences.

Key words: Collaborative learning; Collaborative skills; Post-pandemic

RESUMO

Durante a emergência de saúde, apenas um terço da população escolar mundial participou de aulas remotas caracterizadas por trabalho individual e pouca interação. Para melhorar a aprendizagem, é essencial garantir espaços colaborativos nas escolas. O objetivo deste estudo foi analisar a aprendizagem colaborativa pós-pandemia entre alunos do ensino médio, utilizando uma abordagem qualitativa e um design fenomenológico. Os participantes incluíram um diretor, um especialista, professores e alunos do ensino médio, que foram entrevistados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados mostraram uma preocupação com a realização das tarefas designadas e uma consideração das habilidades individuais, embora tenham sido identificadas dificuldades na alocação de atividades e na disponibilidade de espaço para reflexão. Em conclusão, a aprendizagem colaborativa é benéfica para os alunos, e recomenda-se que os professores incentivem espaços colaborativos por meio de projetos ou experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem colaborativa; Habilidades colaborativas; Pós-pandemia

INTRODUCCIÓN

La pandemia de COVID-19 trae consigo una crisis sin precedentes en el ámbito educativo a nivel mundial. Durante este período, solo un tercio de los estudiantes tiene acceso a clases remotas debido a la falta de internet en sus hogares, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2020). Esta situación revela las disparidades económicas entre países: aquellos con un desarrollo económico avanzado pueden ofrecer un servicio educativo de calidad, mientras que el Banco Mundial (BM, 2021) reporta que las dificultades en el aprendizaje, ya presentes antes de la pandemia, se agudizan debido a las limitaciones en la participación y el equipamiento para la educación a distancia, además del impacto de la pobreza económica en gran parte de la población.

La Red Latinoamericana por la Educación (Reduca, 2018) recomienda asegurar el derecho a aprender y mantener a los estudiantes en los sistemas educativos, priorizando la socialización en el aula. Sin embargo, tras el regreso a la educación presencial en el contexto post-pandemia, se observan limitaciones en los aprendizajes. La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2021) destaca la necesidad de replantear la educación de los jóvenes, subrayando la importancia de crear espacios colaborativos durante el proceso de aprendizaje.

En Perú, el Ministerio de Educación (MINEDU, 2016) señala que la educación se desarrolla en un entorno desigual y diverso, y que muchos estudiantes no logran alcanzar las competencias esperadas para la educación básica. Además, los docentes tienden a utilizar métodos tradicionales de trabajo individual y grupal. El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022) describe una crisis educativa en el país y propone realizar acuerdos con otros sectores para mejorar la situación, mencionando que el cierre de aulas durante dos años afecta el desarrollo de competencias y la permanencia en el grado.

En este contexto, los documentos de planificación de una institución educativa en el distrito de Santa Anita reflejan una baja participación de los estudiantes en el aprendizaje a distancia durante los últimos dos años, con actividades predominantemente individuales. Al regresar, se observa una falta de espacios colaborativos. Los estudiantes reportan dificultades en la organización de equipos, asignación de tareas y en la resolución de diferencias de opinión. Aunque las tareas se dividen entre los miembros del equipo, cada uno se centra solo en completar su parte asignada.

Por tanto, es esencial examinar el proceso de aprendizaje colaborativo en el desarrollo de las sesiones, evaluando el cumplimiento de tareas, la coordinación entre los integrantes, el espíritu de

colaboración y el compromiso del equipo, así como la reflexión sobre los logros y dificultades después de las actividades.

La justificación teórica del estudio se centra en analizar el aprendizaje colaborativo en estudiantes de quinto grado de secundaria en una institución educativa del distrito de Santa Anita en 2022, para compararlo con los principios del aprendizaje cooperativo y colaborativo. La justificación práctica se basa en el análisis del aprendizaje colaborativo para fomentar y mejorar las competencias necesarias. Por su parte, la justificación metodológica se enfoca en el estudio fenomenológico y en la elaboración de una guía de entrevistas para recoger información sobre la interacción entre los estudiantes durante las sesiones. Alvarez (2020) destaca que la justificación metodológica es clave para obtener datos precisos.

Finalmente, la justificación epistémica recoge las aportaciones de los participantes y las contrasta con los conocimientos existentes, reflexionando sobre los beneficios del aprendizaje colaborativo en el aula. Cristancho (2019) señala que el conocimiento surge de la búsqueda constante para entender y explicar nuestras experiencias, y que toda comprensión es fruto de una reflexión continua.

MÉTODO

La investigación se llevó a cabo bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, utilizando el método inductivo y un

diseño fenomenológico. La técnica principal empleada fue la entrevista, y el instrumento utilizado fue una guía de preguntas centradas en el análisis del aprendizaje colaborativo.

Para desarrollar la guía de entrevista, se revisaron referencias teóricas sobre el aprendizaje colaborativo, seleccionando a Driscoll y Vergara (1997) como base para definir cinco subcategorías. En la primera subcategoría, denominada "responsabilidad individual", se formularon tres preguntas sobre la percepción de los integrantes respecto al cumplimiento de sus tareas, las dificultades encontradas y las estrategias para resolverlas, así como sugerencias para mejorar la responsabilidad en cada miembro del equipo.

La segunda subcategoría, "interdependencia positiva", consistió en seis preguntas destinadas a recabar información sobre el esfuerzo para lograr el éxito en las actividades, las dificultades presentadas, la percepción del éxito individual en el logro de la meta, la coordinación para cumplir las tareas asignadas y las sugerencias para trabajar de manera más eficiente.

En la tercera subcategoría, "habilidades de colaboración", se incluyeron seis preguntas acerca de la comunicación e interacción dentro de los equipos, la valoración de los aportes de los integrantes, la forma de llegar a consensos, la percepción del espíritu de colaboración, las dificultades y las propuestas para mejorar el trabajo colaborativo.

La cuarta subcategoría abarcó cuatro preguntas relacionadas con la percepción de los integrantes dentro de los grupos, la ayuda mutua, las dificultades y las propuestas para fomentar el esfuerzo de todos los miembros del equipo.

La quinta subcategoría, "proceso de grupo", consistió en cinco preguntas enfocadas en la reflexión sobre los aciertos y errores al desarrollar actividades, las dificultades presentadas, la gestión del tiempo, la promoción de espacios de reflexión y los logros alcanzados. Además, se incluyeron dos preguntas sobre la percepción general del aprendizaje colaborativo y las acciones para consolidar estos espacios entre los estudiantes.

El instrumento y las preguntas fueron revisados detalladamente por dos asesores de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo. Se seleccionaron siete participantes: un director de una institución educativa, un especialista en educación secundaria, dos docentes con experiencia en trabajo en equipo y tres estudiantes representativos del último grado de la educación básica regular. Todos los participantes fueron informados sobre el propósito del estudio y firmaron una carta de consentimiento, al igual que sus padres, quienes dieron la autorización correspondiente.

Se coordinó con los participantes y se estableció un cronograma para la realización de las entrevistas. Tras la recolección de los datos, se procedió a transcribir las entrevistas y a interpretar

las respuestas a cada pregunta. Se llevó a cabo una triangulación de la información para verificar y comparar las respuestas de los entrevistados sobre el aprendizaje colaborativo. Se elaboró una matriz de triangulación que organizó cada pregunta planteada a los participantes, interpretando las diferencias y similitudes en las respuestas. Finalmente, se realizaron los análisis y la descripción de las subcategorías propuestas, que sirvieron como base para los hallazgos, discusiones y conclusiones del estudio.

HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

La categoría de aprendizaje colaborativo reveló que todos los entrevistados coincidieron en apoyar la estrategia para los estudiantes. Sin embargo, los profesionales notaron que la propuesta colaborativa requería un mayor fortalecimiento en áreas como la autonomía, el trabajo en equipo, el respeto y la ayuda mutua entre los miembros de los equipos. En la subcategoría de responsabilidad individual, se observó que los participantes estaban preocupados por cumplir con las tareas asignadas. Sin embargo, los estudiantes comentaron que muchos optaron por tareas más sencillas o menos desafiantes. Los profesionales también señalaron que aquellos estudiantes que no lograron integrarse bien en un equipo se vieron obligados a unirse, lo que resultó en trabajos menos cuidados, ya que solo buscaban evitar una calificación negativa.

En cuanto a la interdependencia positiva, todos los entrevistados destacaron el esfuerzo, la coordinación y el compromiso de cada miembro del equipo para llevar a cabo la actividad. Sin embargo, los estudiantes mencionaron que algunos líderes autoritarios no respetaban las opiniones y aportes de los demás. Se sugirió que, al conformar los equipos, se deberían establecer acuerdos claros y que las normas deberían ser propuestas y revisadas por los integrantes a lo largo del proceso.

Sobre las habilidades de colaboración, todos los participantes notaron una buena comunicación e interacción, así como un esfuerzo colectivo para organizar y desarrollar las tareas. No obstante, los estudiantes señalaron que en los equipos con líderes autoritarios no se valoraban adecuadamente los aportes de cada miembro, y en algunos casos, la realización de actividades estaba condicionada a obtener calificaciones aprobatorias.

La interacción promotora mostró que todos los participantes notaron el compromiso y la ayuda mutua entre los integrantes para completar las tareas de la mejor manera. Sin embargo, los estudiantes se sintieron más cómodos trabajando en equipos formados por afinidad, donde ellos mismos creaban los grupos y asignaban las tareas según las habilidades individuales.

Respecto al proceso de grupo, los entrevistados coincidieron en que, una vez completadas las tareas y asignadas las calificaciones, los equipos rara vez se reunían para revisar los aciertos y dificultades.

Los docentes indicaron que los estudiantes no estaban habituados a participar en espacios de reflexión, no hacían propuestas de mejora y tenían problemas para gestionar el tiempo. Los estudiantes mencionaron que no realizaban la autoevaluación y coevaluación con seriedad y que no se reunían al final de las actividades debido a la falta de tiempo para analizar las dificultades encontradas.

Discusión

Los hallazgos del estudio reflejan una notable coincidencia con las teorías de aprendizaje colaborativo propuestas por diversos autores. En línea con los aportes de Vygotsky, como señala Mesén (2019), los espacios colaborativos otorgan un papel crucial al educando, facilitando la superación de problemas y la mejora en la participación y las intenciones investigativas de los estudiantes. Este enfoque se confirma en el estudio, donde se observó que la socialización en los equipos de trabajo promovió una participación activa y una ayuda mutua significativa, fortaleciendo así el pensamiento crítico, el razonamiento y la creatividad entre los estudiantes.

La teoría de la intersubjetividad, planteada por Roselli (2011) enfatiza la importancia de la comunicación efectiva y la regulación de comportamientos para compartir elementos culturales en contextos colaborativos. Los hallazgos del estudio corroboran esta perspectiva al mostrar que la existencia de entornos de socialización y

participación requería una comunicación fluida y asertiva para cumplir con los acuerdos y realizar las tareas encomendadas de manera efectiva.

En concordancia con Driscoll y Vergara (1997) quienes afirmaron que los estudiantes mejoran sus aprendizajes y asumen compromisos en espacios colaborativos, los resultados del estudio indican que los estudiantes lograron un aumento en sus aprendizajes y autonomía a través del aprendizaje colaborativo. Esta mejora se alinea con lo señalado por Adene et al., (2021) quienes destacaron que el aprendizaje colaborativo fortalece la autonomía, las habilidades sociales y el desarrollo del pensamiento de orden superior.

El estudio también refleja una consonancia con la teoría de la cognición distribuida, como lo plantean Flórez et al., (2016). Esta teoría, que sugiere que el proceso cognitivo debe ser distribuido entre los miembros del equipo en lugar de concentrarse en una sola persona, se evidencia en los hallazgos del estudio. Los entrevistados indicaron que, en el aprendizaje colaborativo, las tareas fueron distribuidas y luego consolidadas de manera conjunta entre todos los miembros del equipo.

Respecto a la responsabilidad individual, los hallazgos muestran una alineación con la teoría socio-constructivista, que enfatiza la participación activa y la responsabilidad de cada estudiante en el cumplimiento de las tareas para alcanzar competencias. Este enfoque también se ajusta a la teoría de la cognición distribuida, donde

cada miembro asumió responsabilidades en las actividades. Sin embargo, algunos estudiantes optaron por tareas menos desafiantes, lo cual sugiere una discrepancia entre la teoría y la práctica. Este hallazgo coincide con las observaciones de Driscoll y Vergara (1997); Fernández Río et al., (2019), y Nugraha et al., (2019) quienes destacan la importancia de la responsabilidad y la autonomía en el trabajo colaborativo.

En cuanto a la interdependencia positiva, los hallazgos son consistentes con la teoría socio-constructivista, que sugiere que los estudiantes deben resolver problemas conjuntamente durante las actividades. Los resultados también coinciden con la teoría de la intersubjetividad, al mostrar que la socialización y la comunicación adecuada fueron claves para la resolución de problemas y el éxito en el trabajo en equipo. Estos hallazgos se alinean con Van Ryzin et al., (2020), quienes indicaron que los estudiantes asumieron compromisos y mejoraron sus aprendizajes a través del trabajo colaborativo, y con Chiriac et al., (2019) y Cockerill et al., (2018) que destacaron la ayuda mutua y el esfuerzo compartido.

Respecto a las habilidades de colaboración, los resultados confirman la teoría socio-constructivista, al mostrar que los estudiantes desarrollaron habilidades críticas y creativas a través del aprendizaje colaborativo. La teoría de la intersubjetividad también es respaldada, ya que la comunicación efectiva contribuyó al desarrollo

del pensamiento de orden superior. Además, la teoría de la cognición distribuida se ve reflejada en la consolidación de tareas individuales en el contexto grupal. Los hallazgos coinciden con Atun y Latupeirisa (2021) e Ilma et al., (2022), quienes enfatizan la importancia de interacciones respetuosas, motivación y manejo adecuado de la información en los equipos colaborativos.

En relación con la interacción promotora, los resultados apoyan la teoría socio-constructivista, mostrando que los miembros del equipo socializaron regularmente durante el desarrollo de las actividades. También hay una coincidencia con la teoría de la intersubjetividad y la teoría de la cognición distribuida, ya que las tareas individuales fueron concretadas mediante consensos. Esto está en línea con las observaciones de Azorín (2018) y Zariquiey (2019), quienes destacaron la importancia de la ayuda mutua y el compromiso para mejorar los aprendizajes en contextos colaborativos.

Finalmente, en cuanto al proceso de grupo, los hallazgos muestran una concordancia parcial con la teoría socio-constructivista, que aboga por la reflexión continua para consolidar el aprendizaje. Sin embargo, se observó que los espacios no se utilizaron de manera sistemática para la reflexión y evaluación, limitando la identificación de dificultades y aciertos. Esto se alinea con las recomendaciones de Azorín (2018) sobre la autoevaluación y la necesidad de asignar tiempo para la reflexión, así como con Zariquiey (2019),

quien sugiere que se debe dedicar más tiempo para evaluar dificultades y elegir alternativas adecuadas en el trabajo en equipo.

A MANERA DE CIERRE

Los participantes expresaron su apoyo al aprendizaje colaborativo en estudiantes de secundaria, aunque reconocieron que la propuesta aún está en proceso de consolidación. Señalaron la importancia de seguir fortaleciendo la autonomía, el respeto y la ayuda mutua, elementos clave para cualquier espacio de socialización. En cuanto a la responsabilidad individual, se observó un compromiso personal en el cumplimiento de las tareas asignadas, pero se sugiere que la conformación de los equipos se realice por afinidad. Sin embargo, surgieron dificultades en la asignación de tareas, ya que algunos integrantes prefirieron realizar las actividades menos desafiantes.

En relación a la interdependencia positiva, los entrevistados destacaron el esfuerzo individual y colectivo en el desarrollo de las tareas pedagógicas. No obstante, en algunos equipos surgieron líderes que impusieron sus ideas, limitando la participación de los demás; además, algunos miembros no cumplieron con los acuerdos y no apoyaron al grupo. En cuanto a las habilidades de colaboración, los participantes señalaron la importancia de mantener una comunicación asertiva y una socialización constante en los equipos de trabajo. A pesar de valorar los aportes de los integrantes,

algunos estudiantes percibieron que el enfoque principal era obtener calificaciones aprobatorias, lo que condicionó su motivación para colaborar.

Respecto a la interacción promotora, la mayoría de los miembros se comprometió a completar las tareas asignadas, aunque una minoría lo hizo únicamente por cumplir. En cuanto al proceso de grupo, se concluye que, una vez finalizadas las actividades, no se reúnen regularmente para reflexionar sobre los aciertos y dificultades. Además, no se tomó con seriedad la autoevaluación y coevaluación; las pocas veces que reflexionaron, se enfocaron más en buscar culpables que en aprovechar la oportunidad para mejorar los aprendizajes.

CONFLICTO DE INTERESES. Los autores declaramos que no existe conflicto de intereses para la publicación del presente artículo científico.

REFERENCIAS

- Adene, F., Umeano, E., Adimora, E., Christian, S., Okeke, C., Offodile, E., Eze, A., Uzodinma, U., Abdullahi, Y., Ejiofor, J., & Ishiwu, E. (2021). Effectiveness of Peer Collaborative Learning Strategy on Self-Esteem of Pupils with Behaviour Problems in Nsukka Education Authority. *Journal of Critical Reviews*, 8(March), 1055–1069. <https://bit.ly/3OLVXXD>
- Alvarez Risco, A. (2020). Justificación de la Investigación. Universidad de Lima, facultad de Ciencias Empresariales y Económicas. Carrera de Negocios Internacionales. <https://bit.ly/3Yyzf5d>
- Atun, S., & Latupeirisa, V. P. S. (2021). Science KIT Teaching Aid for the Earthquake in Improving Students' Collaboration Skills and Creative Thinking in Junior High School. *European Journal of Educational Research*, 10(1), 187–197. <https://doi.org/10.12973/EU-JER.10.1.187>
- Azorín, C. M. (2018). El método del aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181–194. <http://bit.ly/3qDz1Ht>
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3OH3lt3>
- Chiriac, E. H., Rosander, M., & Frykedal, K. F. (2019). An Educational Intervention to Increase Efficacy and Interdependence in Group Work. *Education Quarterly Reviews*, 2(2). <https://doi.org/10.31014/aor.1993.02.02.76>
- Cockerill, M., Craig, N., & Thurston, A. (2018). Teacher perceptions of the impact of peer learning in their classrooms: Using social interdependence theory as a model for data analysis and presentation. *International Journal of Education and Practice*, 6(1), 14–27. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2018.61.14.27>
- Cristancho Altuzarra, J. G. (2019). La pregunta por los fundamentos epistemológicos de la investigación en Educación -aportes para una discusión epistemológica-. *Cuestiones de Filosofía*, 5(25), 37–61. <https://doi.org/10.19053/01235095.v5.n25.2019.10681>
- Driscoll, M. P., & Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la. *Pensamiento Educativo*, 21, 81–99. <https://bit.ly/3OM7KNt>
- Fernández Río, J., Cecchini, J. A., Merino-Barrero, J. A., & Valero Valenzuela, A. (2019). Perceived classroom responsibility climate questionnaire: A new scale. *Psicothema*, 31(4), 475–481. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.76>
- Flórez Romero, R., Castro Martínez, J. A., Arias Velandia, N., Gómez Muñoz, D. P., Galvis Vásquez, D. J., Acuña B., L. F., Zea Silva, L. A., Pinzón Fajardo, M., Valencia, L. M., & Rojas Benavides, L. (2016). *Aprendizaje, cognición y mediaciones en la escuela*. Instituto Para La Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. <http://bit.ly/3qsCM4F>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *Unicef advierte que el Perú vive una crisis educativa sin precedentes y hace un llamado a priorizar a nuestras niñas, niños y adolescentes*. <https://bit.ly/45th5II>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2020). *¿Cuántos niños y jóvenes tienen acceso a Internet en casa? Estimación de la conectividad digital durante la pandemia de COVID-19*. <https://bit.ly/3OMiNtl>
- Ilma, S., Al-Muhdhar, M. H. I., Rohman, F., & Saptasari, M. (2022). Students Collaboration Skills in Science Learning. *Proceedings of the 2nd International Conference on Innovation in Education and Pedagogy (ICIEP 2020)*, 619(Iciep 2020), 204–208. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211219.037>
- Mesén Mora, L. D. (2019). Teorías de aprendizaje y su relación en la educación ambiental costarricense. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 187. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.8>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa Curricular de Educación Básica*. <http://bit.ly/45tiVwh>
- Nugraha, F., Siahaan, P., & Chandra, D. T. (2019). The effect of structured individual responsibility on students' achievement increase in cooperative learning science class. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1157/3/032066>
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). *Informe - Retorno escolar presencial pospandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones*. <https://bit.ly/3qpS55J>
- Red Latinoamericana por la Educación. (2018). *Aprender, es más*. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9).
- Roselli, N. D. (2011). Teoría Del Aprendizaje Colaborativo Y Teoría De La Representación Social: Convergencias Y Posibles Articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 2(2), 173–191.
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., y Biglan, A. (2020). Mediators of Effects of Cooperative Learning on Prosocial Behavior in Middle School. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1–2), 37–52. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>
- Zariquiey Biondi, F. (2019). *Cooperar para aprender*. Ediciones SM S.A.C. <https://bit.ly/3OLXWji>