



EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: ¿UN MODELO PSICOSOCIAL SUBYACENTE EN ESTE GÉNERO DE ACTIVIDAD COLECTIVA?

Silvia Verónica Valdivia Yábar

siveroval@yahoo.com.mx

María Estela Fernández Guillén

mariaestelafernandez49@yahoo.com.mx

Resumen: El aprendizaje cooperativo es un método grupal que puede revelar una psicología social singular, campo científico tradicionalmente compartido entre los modelos funcionalista y genético. El análisis de tal funcionamiento grupal hace ver efectivamente a los actores (en el caso de los estudiantes preocupados por una actividad de escritura) que se organizan para aprender una realidad que descubren. Ni la convención, ni la invención los vincula, ¿entonces qué tipo de relación los une a esta misma realidad? Los elementos de respuesta a esta pregunta son proporcionados en esta ponencia. Elementos que pueden ser capaces de apuntalar una tercera vía en el campo psicosocial.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, psicología social, actitud interrogativa, modelo prospectivo.

Abstract: Cooperative learning is a particular type of group learning that is likely to reveal a form of social psychology different from that which is traditionally shared between the functionalist and genetic models. The analysis of the functioning of such groups shows how their participants - in this case, pupils involved in a writing activity – organize themselves in order to grasp the reality that they are discovering. Neither in terms of convention or invention, what type of relationship brings them together in this reality? This article throws light on this issue and perhaps suggests the existence of a third form of social psychology inherent in such activity.

Keywords: cooperative learning, social psychology, questioning attitude, prospective model.

Gracias a las actividades de escritura en la escuela, McCarthy y McMahon (1992) pudieron identificar un continuo que va de la *convención* a la *invención*. Continuo que, en materia de métodos pedagógicos, se traduce de



un lado por la puesta en su lugar de las prácticas de tutoría y del otro de las actividades de colaboración, y el aprendizaje cooperativo situado en un nivel intermedio. Las primeras son organizadas de tal suerte que un escritor ayuda a otro en el trabajo de la escritura. Más generalmente, las prácticas de tutoría se parecen a un “proceso de apoyo de sujetos más experimentados a sujetos menos experimentados, que pueden enriquecer las adquisiciones de estos últimos.”(Berzin, 2009, p. 3). La transmisión de saberes o saber-hacer aparece aquí en el trabajo desde que ellos pasan de un grupo de personas a otro, ciertamente de personas mayores a menores. Una de las misiones de la escuela es participar en este movimiento que, por último, no tiene verdaderamente la intención de modificar la realidad social en términos de conocimientos o saberes. En este sentido, es efectivamente posible hablar de *convención*. Por su parte, los grupos de colaboración están bien situados en las antípodas de este último en la medida en que tienen que “abordar las cuestiones que involucran respuestas inciertas o ambiguas.” (Bruffee, 1995, p. 15). En la escuela, siempre el funcionamiento de tales grupos está “orientado hacia el desarrollo del pensamiento crítico y la búsqueda de saberes no fundamentales.” (Baudrit, 2007 a, p. 121). Los estudiantes son invitados a escribir colectivamente sobre la base de interacciones variadas, de debates de ideas, de intercambios espontáneos (Saunders, 1989, p. 24). Éste es un contexto más propicio para la *invención*. En los dos casos, la estructura grupal constituye la base sobre la cual los procesos interindividuales toman forma y gracias a la cual los participantes tienen la oportunidad de desarrollar sus saberes o conocimientos. Tal es el efecto facilitador del grupo que podría efectivamente manifestarse de diferentes maneras.

Así, hemos identificado dos corrientes científicas distintas en el origen de estas formas de hacer, de pensar el trabajo de varios (Baudrit, 2007 b). La psicología social norteamericana se encuentra en el *modelo funcionalista*, la psicología social europea en el *modelo genético*; modelos así descritos por Moscovici (1979): “Uno considera la realidad social como un hecho dado, el otro como construcción (...); ése estudia los fenómenos desde el punto de vista del equilibrio, éste desde el punto de vista del conflicto. En el primer caso, una realidad social dada proporciona “a cada uno, antes de la interacción social, un rol, una estatus y recursos psicológicos” (1979, 12). Tutor/aprendiz, son los roles atribuidos antes de la interacción, roles correspondientes a los conocimientos o competencias en poder de cada uno. Es mejor que el primero tenga la ventaja sobre el segundo o sea más experiencia para poder ayudarlo y favorecer sus aprendizajes. Ahora ¿de dónde viene el equilibrio mencionado por el autor? Él encuentra su sentido en la “necesidad del individuo de organizar su entorno de forma coherente, a fin de que sea más previsible” (Monteil, 1997, p. 42). Existe la idea de que “la persona busca la armonía entre ella y la sociedad y, en estas condiciones, trata de limitar la incertidumbre propia a esta última, ella busca interpretarla de manera relativamente coherente y estable” (Baudrit, 2007 b, p. 32). Cómo, en este caso, ¿no se habla de *convención* cuando se trata principalmente de atenerse a lo existente a fin de que ofrezca referencias prácticamente inmutables a todo el mundo? Lo que es socialmente admitido en materia de conocimientos y saberes no parece ser cuestionado por los actores de la interacción. No hay nada de tal cuando la psicología social es considerada como “la ciencia del conflicto entre el individuo y la sociedad? (Moscovici, 1984, p. 6). En este caso, lo que anima a la persona es: ¿una posición mucho



menos confortable entre ella y su entorno social, una mirada más crítica sobre la sociedad, una visión más problemática de esta misma sociedad (Baudrit, 2007 b, p. 32). La inestabilidad es el fin, tanto como “los roles, el estatus social y los recursos psicológicos (...) solo reciben significación en la interacción social” (Moscovici, 1979, p. 13). De esa manera, en el seno de los grupos cada uno participa a su manera, cada uno interviene como lo considere oportuno, la actividad colectiva toma una forma de tipo “haciendo camino”. Un contexto que “autoriza la exploración colectiva y permite a la curiosidad expresarse libremente. En tal caso, es ciertamente más importante cultivar y afinar la reflexión que aprender en sentido estricto del término” (Baudrit, 2007 b, p. 31). Parece que hay allí los ingredientes de la *invención* en el sentido de que el campo de posibilidades permanece abierto, lo que *a priori* da libre curso a la imaginación y favorece el descubrimiento. Conocimientos y saberes socialmente admitidos pueden en esta ocasión ser reconsiderados, si no fueron enmendados durante los intercambios. Estas son las dos grandes orientaciones psicosociales identificadas por Moscovici (1979), cuyos vínculos con las nociones de *convención* e *invención* son así establecidos.

Ahora, resta saber cómo situar y caracterizar el aprendizaje cooperativo en este caso. Posicionado entre los dos por McCarthy y McMahon (1992) no tendría parte relacionada ni con la *convención* ni con la *invención*. No podría estar asociado ni con el *modelo funcionalista* ni con el *modelo genético*. Entonces, ¿cómo se presenta? ¿Cuáles son sus principales características? ¿Se encuentra en otro modelo científico? Estas son preguntas que demandan respuestas.

¿Qué decir del aprendizaje cooperativo?

McCarthy y McMahon (1992) se comprometieron con un análisis comparativo de los intercambios entre los actores involucrados en las tres formas de actividades colectivas, que estudiamos: la situación de tutoría, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. Para hacerlo, ellos se prestaron de Damon y Phelps (1989) la idea de *reciprocidad* con respecto al origen y a la organización de las interacciones que pueden ocurrir dentro de los grupos. Entonces, ¿cuáles son las estructuras interactivas específicas a las tres situaciones en cuestión?

La situación de tutoría presenta un bajo nivel de reciprocidad sabiendo que “uno de los actores tiende a dominar la interacción” (McCarthy y McMahon, 1992, p. 22). En este caso, se trata del tutor cuya misión es ayudar a uno o más aprendices. Como los estudiantes avanzados en el dominio de la escritura, cuyo rol es ser proveedores de ideas para los compañeros, menos competentes en este dominio. Wood, Bruner y Ross (1976) hablan en este caso de *apuntalamiento* tratándose de un apoyo directo proporcionado a los demás en una perspectiva de aprendizaje. Al contrario, ¿pueden los aprendices aportar a los tutores? Aparte de especificar la naturaleza de sus dificultades, precisar sus demandas e interrogantes, parece difícil verlos comportarse de manera diferente durante los intercambios que tienen con sus tutores. Por esta razón, tiene lugar, en la tutoría, un método “que obliga a los interlocutores a interacciones asimétricas” (Crahay, Hindryckx y Lebe, 2001, p. 135). Por su parte, el aprendizaje colaborativo está situado en un alto nivel de reciprocidad en la medida en que “la mayor parte del tiempo todos los miembros (del grupo) contribuyen a la interacción” (McCarthy y McMahon, 1992, p. 22). La noción de *interacción* es



efectivamente central en materia de actividad colaborativa como lo señala Dillenbourg (1999). Las interacciones de otra parte inciden más en la calidad que en la cantidad. El grado de interactividad entre pares no depende de la frecuencia de las interacciones, sino de cómo estas interacciones influyen en los procesos cognitivos entre pares. No olvidemos que se trata aquí del desarrollo del pensamiento crítico y el descubrimiento colectivo. Para hacer esto, ¿es necesario interactuar bastante? ¿Intercambiar de forma constante? Tal vez no. Este autor piensa al contrario que la explicación y la argumentación parecen necesarias y suficientes para que sea así. Saber exponer las ideas, ser capaz de justificar un punto de vista; tal parece ser lo esencial en la circunstancia. Finalmente, un nivel de reciprocidad medio caracteriza el aprendizaje cooperativo vistas las tareas a las cuales los participantes se enfrentan en ese momento. Ellos son llamados disociados por McCarthy y McMahon (1992) porque están divididos en tantas subtarefas como miembros hay en el grupo. De ahí la noción de *interdependencia* propia a esta forma de trabajo en varios que hacen que “el éxito colectivo parezca depender de la eficacia de cada uno, de las distintas contribuciones individuales en la realización del proyecto común” (Baudrit, 2005, p. 6). La organización y la estructuración interna de los grupos cooperativos contrastan así con el modo de funcionamiento más libre y más autónomo de los grupos colaborativos. Después de todo, estas dos últimas formas de actividad colectiva pueden ser diferenciadas de la manera siguiente: “La interacción entre los pensamientos individuales y colectivos parece estar en el *aprendizaje colaborativo* mientras que la interdependencia de las realizaciones efectuadas por unos y otros parece estar en el *aprendizaje cooperativo*” (Baudrit, 2009, p. 105).

El aprendizaje cooperativo ofrece entonces a los participantes la oportunidad de coordinar entre ellos puesto que cada uno tiene una actividad específica que realizar y, en estas condiciones, “un error de uno de los miembros del grupo puede descarrilar el proyecto colectivo” (Baudrit, 2005, p. 35). Responsabilidades individuales y responsabilidades colectivas son imbricadas como las actividades de escritura colectiva donde “cada estudiante tiene la responsabilidad de una parte del texto (en redactar)” (McCarthy y McMahon, 1992, p. 26). Ahora, resta saber por qué estos autores sitúan esta forma de aprendizaje en un nivel de reciprocidad intermedio, no del lado de la *convención* y más del lado de la *invención*. Una secuencia interactiva debería permitirnos comprender mejor este posicionamiento. Nosotras tomamos prestado de estos mismos autores que tuvieron la oportunidad de observar, en un aula de la escuela primaria, un grupo de cuatro estudiantes en proceso de realizar un documento relativo a una visita organizada por la maestra, el día anterior, a un museo de historia natural. Su trabajo se centra en el hábitat animal y la adaptación de la fauna al medio ambiente. Aquí está la transcripción de esta secuencia:

Cuatro estudiantes se sientan alrededor de una mesa redonda en medio de la clase: Mery, Juanita, Roberto y Jorge. Estos estudiantes se encuentran en niveles de habilidad diferentes y han sido agrupados por la profesora. Aunque los niños pueden ocupar diferentes roles dentro del grupo, ellos son considerados por la profesora como interlocutores iguales con algo que aportar. Este grupo cuenta con más estudiantes que la mayoría de los otros grupos porque tienen un proyecto más ambicioso. Para la presentación de informes de la visita al museo de historia natural, ellos van a realizar un folleto con ilustraciones.



Primero, ellos deciden que habrá roles específicos en los que será posible turnarse. Uno de ellos será recoger cada día el material necesario para el funcionamiento del grupo; otro consiste en registrar la información de la discusión del grupo. A pesar de las asignaciones de roles, cada niño debe recoger información y completar una parte del folleto final.

Durante la fase de planificación, los estudiantes comparten sus ideas sobre lo que quieren poner en el folleto. Mery está interesada en la presentación de los primeros hombres y quiere escribir un poema. A Juanita, le encanta dibujar y ya comenzó a dibujar animales extintos que vio (en el museo). Roberto y Jorge quieren escribir textos sobre dinosaurios. Las ideas de todos se tienen en cuenta de igual manera. Finalmente, Juanita descubre que los intereses de cada uno podrían ser incluidos bajo el título: "criaturas extintas". Ellos deciden que este será su tema, luego discuten sus contribuciones en la elaboración del documento. Durante el debate, tratan de saber cómo podrían reunir información. Ellos irán a la biblioteca para esto.

Al retorno de la biblioteca, ellos comenzaron a leer individualmente. Mientras que empiezan a discutir lo que han aprendido, Roberto y Jorge se dan cuenta de que sus libros dan información contradictoria sobre la desaparición de los dinosaurios. Confundidos, interrogan a las chicas sobre la información que ellos podrían poner en el informe. Mientras que ellos discuten esto, Mery sugiere buscar otro libro para ver lo que dice. El tercer libro no sólo da la información contenida en los otros libros, sino que también proporciona algunas explicaciones adicionales. El grupo decide asumir este dilema diciendo, en el folleto, estas informaciones contradictorias sobre la desaparición de los dinosaurios. Roberto cree que puede trabajar este punto en su texto.

A medida que ellos continúan recogiendo información, en ocasiones los niños escriben solos y comparten sus ideas con otros miembros del grupo. Pueden pedir ayuda en diferentes áreas. Algunos comparten ideas sobre el contenido. Por ejemplo, mientras Juanita ensaya dibujar un dinosaurio, queda preocupada. Ella olvidó a los dinosaurios del museo. Recuerda que tienen muchas crestas, pero ella quiere dibujarlos como si ellos estuvieran vivos. Pide ayuda a Roberto y Jorge. Cada niño refiere lo que recuerda de la visita y muestra las imágenes presentadas en sus libros. Rápidamente, Juanita tiene una imagen representativa.

A medida que ellos pasan la etapa de revisión, cada niño lee su texto al grupo. Los otros miembros hacen sugerencias o preguntas, pero cada niño mantiene el control de su texto. Como ellos continúan revisando, ellos intercambian frecuentemente sus hojas de papel para ayudarse en la redacción. Cada niño observa y comenta el texto de los otros. El producto final es un folleto único con las cuatro contribuciones. McCarthy y McMahon (1992, pp. 24-25; trad. pers.)

Convención e invención son identificables en esta secuencia interactiva, pero en momentos diferentes y bajo formas relativamente efímeras. La primera viene de la maestra que propone a los estudiantes realizar un documento tras una visita hecha el día anterior al museo de historia natural de la ciudad. Para hacer esto, ella constituye grupos que espera trabajen sobre el hábitat animal y la adaptación de la fauna al medio ambiente. En efecto, ellos lo han visto en el museo. No les pidió explícitamente sostener una mirada crítica, su curiosidad no está especialmente despierta, no tienen ni más ni menos que utilizar la información recogida a la salida para realizar la actividad pedida. Ellos no se sintieron satisfechos ya que decidieron buscar documentación adicional en la biblioteca de la escuela. Allí se sorprenden del carácter contradictorio de la información contenida en los libros prestados sobre la desaparición de los dinosaurios. Ellos informan en el documento elaborado conjuntamente esto que de por sí presenta una carácter inédito respecto del trabajo esperado. Sin embargo, su hallazgo se detiene allí, ellos no tratan de saber más sobre las contradicciones señaladas. Una breve entrada de tipo *convención*, un principio de *invención* al final: ¿Qué es lo que caracteriza aquí la etapa cooperativa intermedia?



Dos elementos de respuesta a esta pregunta se pueden encontrar en el análisis de los roles y funciones en el grupo. Ante todo, nos ocupamos de los interlocutores, cuyos estatus son equivalentes a los ojos de la maestra. Ellos no están identificados como estudiantes ayudantes o asistidos, no se les asigna roles específicos antes de interactuar. La situación no se puede comparar a cualquier actividad de tutoría. Por el contrario, los estudiantes deciden por sí mismos tener funciones y contribuciones específicas en la realización del proyecto común que, después de que ha habido intercambio de ideas sobre el tema, es relativo a la elaboración de un documento sobre "criaturas desaparecidas". Nosotros no estamos tampoco en presencia de un grupo colaborativo donde los roles y funciones asumidos por cada uno presente un carácter más en movimiento y donde, sobre todo, no hay tal diferenciación social, siempre en términos de roles y funciones entre los unos y los otros. La secuencia interactiva restituida por McCarthy y McMahon (1992) concluye mediante la realización de un producto final con varias contribuciones, pero "cada niño lee su texto al grupo (...). Cada niño mantiene el control de su texto" (1992, 24-25). Tenemos las realizaciones individuales que dan forma a esto que el colectivo tiene como proyecto. Este modo de funcionamiento tiene un nombre: la interdependencia funcional (Baudrit, 2005). Se caracteriza por las coordinaciones entre los miembros del grupo sobre la base de una repartición, por ellos mismos, de las tareas y actividades. Otro aspecto también merece atención. Los cuatro estudiantes se ayudan cuando están trabajando sus producciones, también durante la fase de revisión colectiva. De este modo aumentan sus posibilidades para perfeccionar, al nivel de la forma y del contenido, el documento del cual son los autores. ¿En cuál registro sitúan sus intercambios? ¿Cómo posicionarlos en el continuo de la *convención* a la *invención*?

La elaboración parece ser lo que los anima en el sentido de que el saber producido es el resultado de una construcción colectiva (McCarthy y McMahon, 1992). Ni transmitido, ni creado, es lo propio de un grupo en el que cada uno es considerado como una fuente posible de saber. Según los mismos autores, la teoría socio-constructivista encuentra aquí una ilustración porque se basa en "la idea que el saber se construye en la interacción entre las personas y que el pensamiento es por naturaleza social (Vygotsky, 1978)". Esta perspectiva está bien establecida en el campo de la psicología, ¿pero qué decir de tales concepciones en la psicología social? ¿Será que hay material para detectar un modelo intermedio entre las posiciones funcionalista y genética presentadas anteriormente? ¿O incluso para identificar una tercera vía? Este tipo de cuestionamiento anima a examinar la elaboración en términos comparativos con relación a la *convención* y la *invención*.

La elaboración, construida en grupo, se distingue de la convención en que ella permite a los participantes trabajar de nuevo el saber comúnmente admitido. Al hacerlo, ellos no se satisfacen con una realidad social determinada, este es el objeto de una revisión en el contexto de la interacción. Pero, por otro lado, la misma realidad no cambia fundamentalmente por este tipo de proceso. No hay *invención* en sentido estricto ya que los actores no proponen alternativas posibles para renovar el mismo saber comúnmente aceptado. Entre el equilibrio donde las personas encuentran sus referencias frente a un entorno relativamente estable y el conflicto donde al contrario ellos tienen una mirada crítica sobre su entorno, ¿dónde colocarlos? Ellos parecen estar en el cuestionamiento al igual



que los estudiantes observados por McCarthy y McMahon (1992) a favor de una actividad cooperativa. Ellos recogieron datos contradictorios sobre la desaparición de los dinosaurios y, por supuesto, ellos se sorprendieron. La realidad es cuestionada precisamente en esto que ella da a ver equívoco e incoherente. La *actitud interrogativa* parece así caracterizar la actividad de los actores involucrados en este género de situación. Ellos se organizaron para llevar a cabo un proyecto común mediante la asignación de roles y funciones dentro del grupo y, en el camino, su atención se dirigió a las contradicciones precisamente desde el trabajo colectivo y a la asociación de sus contribuciones respectivas. ¿Cuál es la naturaleza de tal enfoque? ¿En qué tipo de psicología social es posible situarlo?

¿Una psicología social de qué tipo?

Esta podría haber partido ligada con un modelo cualificado de *prospectivo* tratando ni de reforzar la realidad que se presenta a los actores, ni de modificar. Ella es simplemente interrogada en eso que tiene de paradójico y extraño, en favor de una exploración organizada por los mismos actores. Ellos no se conforman con los roles predeterminados, no adoptan roles diferentes y cambian el curso de la interacción; desde el principio se preocupan por eso que van a trabajar y la manera cómo van hacerlo. Esto es lo que el grupo estructura en interno, organización cuyo mérito es dar a ver una realidad fuente de asombro una vez que las contribuciones de cada uno se ponen en común, una vez cruzados los datos o información recogidos por cada uno.

Un *modelo prospectivo* parece así destacarse sobre la base de interacciones particulares entre las personas, interacciones que las confrontan a una realidad tan singular. Un mundo ni estable ni inestable, sino más bien analizado en sus contradicciones en favor de una actividad colectiva basada sobre una fuerte interdependencia entre los interlocutores del trabajo. Como si muchas miradas asociadas pudieran revelar tal realidad; aspecto que podría escapar de los actores menos vinculados de esta manera, menos organizados para librarse de una lectura de eso que les rodea. La lógica adoptada por McCarthy y McMahon (1992) alienta posicionar este modelo entre los discutidos antes. Entre el *modelo funcionalista* donde las personas son vistas como incluidas armoniosamente en una sociedad determinada y el *modelo genético* donde, por el contrario, ellas son percibidas en el trabajo de los conflictos que tiene con la misma sociedad. El aprendizaje cooperativo parece conducirlos a un trabajo grupal que no tiene el propósito de reforzar la realidad que se ofrece a los actores ni tampoco los conduce a cuestionarla. Se trata sobre todo de interrogarla. ¿Pero preguntar la realidad con qué propósito? Ciertamente para comprenderla mejor, para mejor estudiarla en lo que ella tiene de coherente o de incoherente, de racional o de irracional. En realidad es mejor que este trabajo sea hecho por varios para evitar el sesgo de la subjetividad y de manera coordinada para no caer en la dispersión o la fragmentación de los conocimientos y saberes puestos en común. Esto es precisamente el posicionamiento del *modelo prospectivo* sobre tal continuo que puede ser discutido.

En efecto, una realidad cuestionada a priori no es del mismo tipo que una realidad reforzada o cuestionada. Una de estas dos últimas alternativas es siempre posible una vez terminada la actividad cooperativa, pero al principio la intención no se encuentra en este nivel. Ella está en la forma de acercamiento al mundo



circundante. Un mundo sometido a examen de manera colectivamente estructurada que permite a los actores definir los límites, para revelar las regularidades o las anomalías. En efecto, una crítica constructiva, que no tiene otro propósito que hacer un estado de la situación examinada sin intención evidente de valorarla o denunciarla. La *actitud interrogativa* se inscribe en este género de enfoque donde las personas tratan de hacerse una idea de una cuestión o problema y, así, se organizan en consecuencia. Tal parece ser el propósito del aprendizaje cooperativo, cuyos fundamentos parecen encontrarse en una psicología social de carácter prospectivo que parece tener valor de tercera vía en relación a los modelos funcionalista y genético. Liberados de una relación binaria, de tipo de aceptación / rechazo de la realidad social, los actores son más considerados y estudiados en relación con la actividad de cuestionamiento que esta realidad despierta en ellos. Una orientación que aún es necesario verificar en favor de otros análisis del mismo tipo. Erigir un modelo psicosocial a partir de solo el aprendizaje cooperativo parece efectivamente insuficiente, especialmente teniendo en cuenta las interacciones sociales específicas, que este género de actividad colectiva supone.

Referencias

- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2007 a). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 40 (1), 115-136.
- Baudrit, A. (2007 b). *L'apprentissage collaboratif: plus qu'une méthode collective?* Bruxelles: De Boeck.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif: des conceptions très éloignées des deux côtés de l'Atlantique? *Carrefours de l'Éducation*, 27, 103-116.
- Berzin, C. (1990). Tutorat et apprentissages scolaires. *Carrefours de l'Éducation*, 27, 3-6.
- Bruffee, K. (1995). Compartiendo nuestros juguetes: Aprendizaje cooperativo versus colaborativo. *Cambio*, 27 (1), 12-18.
- Crahay M., Hindryckx, G. y Lebe, M. (2001). Analyse des interactions entre enfants en situation de tutorat portant sur des problèmes mathématiques de type multiplicatif. *Revue Française de Pédagogie*, 136, 133-145.
- Damon W. y Phelps, E. (1989) Critical distinctions among three approaches to peer education. *International Journal of Educational Research*, 58 (2), 119-149.
- Dillenbourg, P. (1999). ¿Qué se entiende por aprendizaje colaborativo? En: P. Dellenbourg (Ed.) *El aprendizaje colaborativo: Enfoque cognitivo y computacional* (pp. 1-19). Oxford: Pergamon.
- McCarthy, S. y McMahon S. (1992). From Convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing. En: R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (Eds.) *The theoretical anatomy of group learning* (pp. 17-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Monteil, J. (1997). *Éduquer et former. Perspectives psycho-sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Moscovici, S. (1979). *Psicología de las minorías activas*. París: PUF.
- Moscovici, S. (1984). Introduction: le domaine de la psychologie sociale. En: S. Moscovici (Éd.), *Psicología Social* (5-22). París: PUF.
- Saunders, W. M. (1989). Collaborative writing tasks and peer interaction. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 101-112.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wood. D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.