

Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Colaborativo y Trabajo en Equipo

Ana Carolina Useche

Las investigaciones en psicología organizacional se han enfocado en entender cuáles son los aspectos que facilitan la viabilidad y efectividad de un equipo de trabajo, mientras que la investigación en psicología educativa hace énfasis en el estudio de la cooperación o la colaboración para maximizar el aprendizaje de los estudiantes. Aunque son corrientes de investigación que se han desarrollado en contextos diferentes, el organizacional y el educativo, ambas proponen factores o condiciones similares que determinan el desempeño de un equipo. Como punto de partida, puede destacarse el papel que desempeña en ambas corrientes la *cooperación*. En efecto, desde una perspectiva organizacional, un equipo efectivo requiere que sus miembros interactúen de forma cooperativa para facilitar el cumplimiento de sus metas (Salas, Sims & Burke, 2005). Así mismo, en contextos educativos, la cooperación potencia y maximiza el aprendizaje en los estudiantes (Johnson & Johnson, 2009). A continuación, se realiza una revisión de literatura para identificar aspectos clave del trabajo en equipo y el aprendizaje cooperativo.

¿Cuál es la diferencia entre *aprendizaje cooperativo* y *aprendizaje colaborativo*?

Aunque los términos colaborativo y cooperativo tienen significados similares, existe un considerable debate y discusión acerca de si significan lo mismo cuando se aplican al aprendizaje en grupos. Algunos autores usan los dos términos indistintamente para referirse a aquellas situaciones en que los estudiantes trabajan interdependientemente en una tarea común. Otros insisten en que hay una distinción epistemológica clara entre uno y otro (Bruffee, 1995). Los defensores de distinguir entre los dos constructos sugieren que el aprendizaje cooperativo se diferencia del colaborativo en que, en el primero, la conformación de grupos de trabajo apoya un sistema instruccional que mantiene las líneas tradicionales de conocimiento y autoridad en el aula (Flannery, 1994). Para otros autores, el aprendizaje cooperativo es simplemente una subcategoría del aprendizaje colaborativo (Cuseo, 1992). Otros sostienen que el aprendizaje colaborativo y el cooperativo son un continuo que va del más estructurado (aprendizaje cooperativo) al menos estructurado (aprendizaje colaborativo). Dado que los autores que insisten en una distinción entre ambos términos se basan en razones epistemológicas, a continuación se realiza una síntesis de sus diferencias.

Aprendizaje cooperativo

El *aprendizaje cooperativo* se ha definido como una dinámica educativa que consiste en “conformar grupos pequeños a fin de que los estudiantes trabajen conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de otros” (Smith, 1996, p. 71). La apuesta por fomentar la cooperación entre estudiantes en el proceso de aprendizaje surgió ante lo que fue percibido como un énfasis exagerado en la competición en la educación tradicional. Precisamente, el aprendizaje cooperativo requiere que los estudiantes trabajen conjuntamente en una tarea, compartiendo información y apoyándose mutuamente. El profesor, por su parte, retiene el doble rol de ser el experto en la disciplina y la autoridad en el aula de clase, así como diseña y asigna tareas de aprendizaje para los

grupos, maneja el tiempo y los recursos, y monitorea el aprendizaje de los estudiantes y el proceso del grupo (Cranton, 1995; Smith, 1996).

La mayoría de investigaciones y discusiones sobre el aprendizaje en grupo asume un punto de vista tradicional acerca de la naturaleza del conocimiento, a saber, que existe una respuesta correcta o, por lo menos, una solución mejor. También, se parte del supuesto de que el profesor es un experto disciplinar, quien conoce la respuesta correcta, y que el grupo debe llegar a la “mejor”, “más lógica” o “correcta” conclusión.

Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo se basa en suposiciones epistemológicas diferentes a las anteriormente expuestas que se inscriben en el constructivismo social. En vez de asumir que el conocimiento existe en algún lugar en la realidad y que está esperando a ser descubierto, se asume más bien que el conocimiento es producido socialmente por el consenso de pares expertos. El conocimiento es “algo que las personas construyen a través del diálogo y de llegar a acuerdos” (Bruffee, 1993, p. 3). Bruffee quiere evitar que los estudiantes se vuelvan dependientes del profesor como la autoridad en la materia o en el proceso grupal. Por eso, de acuerdo con su definición de aprendizaje cooperativo, no es el profesor quien monitorea el aprendizaje grupal, sino que su responsabilidad consiste en volverse un miembro, conjuntamente con los estudiantes, de una comunidad en busca de conocimiento.

Bruffee (1993) plantea que el aprendizaje cooperativo puede ser más apropiado para niños y el colaborativo para estudiantes universitarios. Señala que el rol del profesor debe ser menos el del tradicional experto en el aula y más el de un par de los estudiantes. El conocimiento a nivel universitario, de acuerdo con Bruffee, “debe enfocarse a preguntas con respuestas ambiguas o dudosas, respuestas que requieren un juicio bien desarrollado [...] La autoridad del conocimiento que se enseña en las universidades debería siempre estar sujeto a la duda” (p. 15).

En coherencia con el planteamiento anterior, Roschelle y Teasley (1995) definen colaboración como “una actividad coordinada, sincrónica que es el resultado de un intento continuado de construir y mantener una concepción compartida de un problema” (p.70). El aprendizaje de esta colaboración se lograría en la medida que el diseño de la situación colaborativa permita la interacción entre pares (por ejemplo la negociación, una discusión que inflencie el proceso cognitivo del otro, el diálogo) en la que se den procesos cognitivos tales como la explicación, el conflicto, la inducción, etc., y esto lleve a que se cambie la concepción de un problema de los involucrados en la situación colaborativa y/o se desarrollen habilidades para la cooperación con otros.

Existe una tendencia a usar el término aprendizaje cooperativo en educación escolar, y aprendizaje colaborativo en educación universitaria. Sin embargo, las estrategias de aprendizaje usadas en contextos universitarios provienen de ambos cuerpos de literatura, de la del aprendizaje cooperativo y colaborativo. Aún más, es la literatura acerca del aprendizaje cooperativo la que delinea claramente los elementos esenciales para que se dé una interacción entre estudiantes que los lleve a cambiar su comprensión de un problema o situación y/o los lleve a desarrollar habilidades de cooperación.

¿Qué es el trabajo en equipo?

A pesar del interés en entender el trabajo en equipo, una definición clara de este continúa siendo elusiva. Salas, Sims y Burke (2005) definen un *equipo* como dos o más individuos con roles específicos que interactúan para lograr una meta común de manera adaptativa (o flexible), interdependiente y dinámica. Para cumplir las metas, un equipo efectivo requiere más que simplemente realizar tareas que involucren procedimientos con herramientas, máquinas y sistemas. También requiere que sus miembros interactúen de forma coordinada y cooperativa para facilitar el cumplimiento de los objetivos de cada tarea, a través de un entendimiento común de las metas y objetivos establecidos, de las restricciones bajo las cuales se opera y de los recursos disponibles (que incluye el conocimiento de los miembros del equipo y de sus habilidades y experiencias).

En la literatura revisada se encuentran varios artículos que intentan determinar cuáles son los factores o variables que afectan el éxito y viabilidad de un equipo. Salas, Sims y Burke (2005) proponen un modelo de trabajo en equipo con cinco grandes componentes, que son el *liderazgo*, el *monitoreo mutuo*, los *comportamientos de respaldo*, la *adaptabilidad* y la *orientación de equipo*.

En el modelo propuesto, el líder de un equipo tiene un conocimiento claro de las metas, los recursos disponibles y eventuales limitaciones, así mismo, monitorea el ambiente para identificar variables que afecten su desempeño. De igual forma, establece expectativas y metas para cada uno de los integrantes del equipo, tomando como punto de partida su conocimiento sobre las características de cada uno y de las tareas compartidas. El monitoreo mutuo implica que cada miembro del equipo conozca las funciones y desempeño de los demás, lo que permite una retroalimentación que contribuye al reconocimiento de las falencias. Este monitoreo requiere un conocimiento de las labores de los demás, así como un ambiente de confianza que lo normalice.

El liderazgo y el monitoreo son puntos de partida para la implementación de los comportamientos de respaldo, los cuales son procedimientos que permiten responder a problemas en el flujo de trabajo de un equipo. Estos pueden ser la retroalimentación, la asistencia en una tarea o la culminación de esta, para lo cual se elegiría al integrante más adecuado en función del monitoreo del desempeño enmarcado en el conocimiento de los objetivos y características del grupo. Estos comportamientos permiten desarrollar una capacidad de adaptación ante desviaciones de las acciones esperadas. La adaptabilidad es un indicador de la efectividad del equipo e implica la habilidad de cambiar los comportamientos y procedimientos de manera apropiada y pertinente a la situación. Finalmente, la orientación de equipo es un componente actitudinal que implica la comprensión de la importancia y valor del trabajo en equipo, lo que fomenta la práctica de los otros cuatro componentes.

Adicionalmente, Salas, Sims y Burke (2005) plantean que aspectos como la *confianza*, una *comunicación clara* y el *desarrollo de modelos mentales compartidos* permiten una interacción adecuada entre miembros de un equipo, que hace viable que se obtengan determinados resultados. Una comunicación clara en el equipo permite que exista una coordinación adecuada entre sus diferentes miembros, lo que a su vez permite que se den menos malentendidos y además se compartan conocimientos y opiniones importantes para todo el equipo (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010; Salas, Sims & Burke, 2005). Adicionalmente, la comunicación resulta clave para desarrollar un conocimiento compartido o modelos mentales compartidos (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010; Salas, Sims & Burke, 2005).

De manera similar, Xu y Yang (2010) proponen que para el funcionamiento de un equipo es importante que este desarrolle conocimiento conjuntamente; los autores denominan este proceso como “desarrollo sinérgico de conocimiento”. El *desarrollo sinérgico de conocimiento* se refiere al proceso por el cual un grupo integra las perspectivas individuales de cada uno de sus miembros. De acuerdo con teorías de aprendizaje organizacional y cognición social, el conocimiento colectivo se desarrolla a través de la discusión y la integración de perspectivas individuales de un dominio específico de información (Nonaka, 1994; Senge, 1990; Walsh, 1995).

A su vez, Xu y Yang (2010) plantean que la interacción social y la seguridad psicológica del equipo son dos factores que están relacionados con el desarrollo sinérgico de conocimiento. La *interacción social* se refiere al proceso de comunicación en un grupo. En un grupo, los miembros necesitan entender, informar y persuadir a sus compañeros respecto a diferentes asuntos. La complejidad e interconectividad de los diferentes elementos involucrados en una toma de decisiones implica que los equipos discutan y debatan frecuentemente diferentes temas. Esta interacción social promueve la creación de significados colectivos. Además, facilita un proceso de retroalimentación que ayuda a los miembros del grupo a entender su ejecución y responsabilidades específicas, examinar las acciones de los diferentes miembros y decidir acciones futuras.

La *seguridad psicológica* hace referencia a la creencia de los miembros de un equipo de que sus compañeros son receptivos a diferentes perspectivas y que no los van a rechazar o castigar por exponer un punto de vista diferente. Este respeto mutuo y confianza provee apoyo psicológico. Al mismo tiempo, personas en ambientes psicológicos seguros demuestran niveles más altos de autoeficacia y desarrollan mejores mecanismos para lidiar con conflictos.

De igual modo, Lencioni (2005) plantea que la *confianza* entre los diferentes miembros de un equipo es un elemento fundamental porque permite que se sientan cómodos los unos con los otros y puedan expresar honestamente sus pensamientos e interactuar de una manera constructiva. Según Lencioni, la confianza permite que se den discusiones sobre asuntos y decisiones clave del trabajo, así como que surjan conflictos o diferentes puntos de vista y que se puedan discutir. Este autor señala que es importante en un equipo de trabajo que exista el conflicto constructivo para que se debatan los asuntos importantes para el equipo, y plantea diferentes estrategias para tratarlos como establecer normas sobre el manejo del conflicto, discutir conflictos que estén afectando el funcionamiento del grupo y establecer espacios como reuniones para discutirlos.

Por otro lado, Hu y Liden (2015) plantean que la motivación prosocial de los miembros del equipo es un factor fundamental para el buen desarrollo del trabajo en equipo. La *motivación prosocial* es definida por estos autores como el deseo de esforzarse para beneficiar a otros. Estos autores argumentan que miembros de un equipo —que no estén preocupados por el beneficio de otros o no tengan metas prosociales— pueden comportarse de una manera oportunista para alcanzar beneficios a corto plazo para sí mismos, que pueden tener efectos negativos a largo plazo para todo el equipo. Por el contrario, miembros que tienen motivaciones prosociales estarían más dispuestos a involucrarse en procesos de grupo efectivos y producir resultados de equipo de alta calidad.

Otro aspecto que ha sido considerado importante para el trabajo en equipo es la *responsabilidad individual por las tareas*. Lencioni (2005) plantea que el que cada miembro de un grupo asuma la

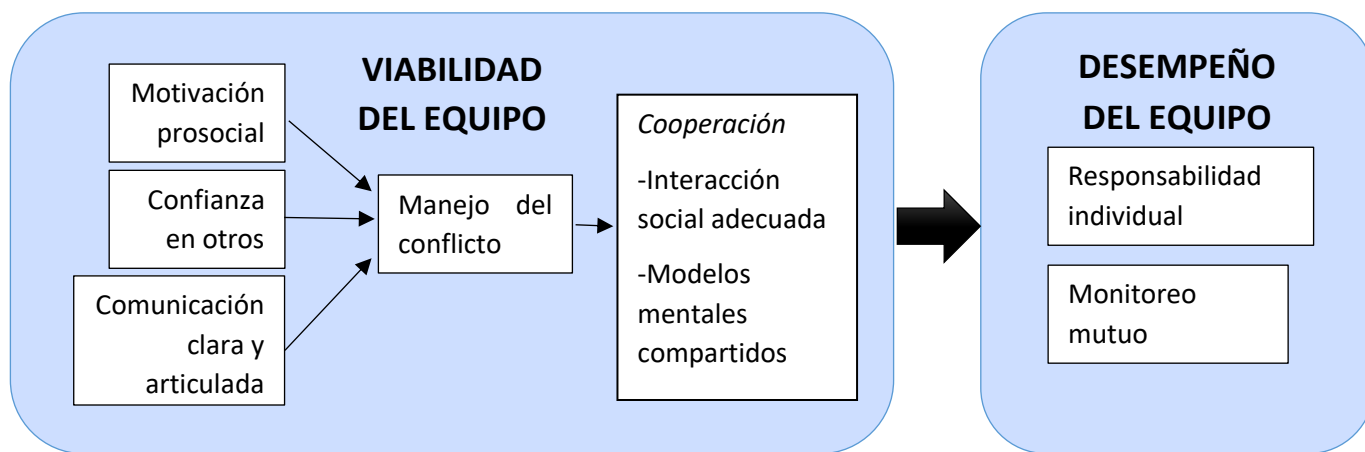
responsabilidad individual por las tareas que se le han asignado permite valorar la calidad y cantidad de las contribuciones de cada uno a los resultados del grupo.

Así mismo, Decuyper, Dochy y Van den Bossche (2010)¹ plantean un modelo para entender el trabajo en equipo que sintetiza los aspectos principales encontrados en la literatura. Entre esos aspectos se encuentran la comunicación de conocimientos y opiniones, compartir competencias con otros miembros del grupo, la co-construcción de conocimiento o el proceso de desarrollar conocimiento compartido (muy similar a lo planteado por Xu y Yang, 2010), el manejo constructivo del conflicto y la reflexividad del equipo.

En síntesis, existen diferentes factores asociados a la viabilidad y efectividad de un equipo. Sin embargo, aspectos como motivaciones prosociales (Hu & Liden, 2015), confianza (Salas, Sims & Burke, 2005; Lencioni, 2005; Xu & Yang, 2010), habilidades interpersonales como una comunicación clara y articulada (Salas, Sims & Burke, 2005; Xu & Yang, 2010; Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010), manejo constructivo del conflicto (Lencioni, 2005; Xu y Yang, 2010), monitoreo mutuo o reflexividad del equipo y responsabilidad individual (Salas, Sims & Burke, 2005; Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010; Lencioni, 2005) parecen ser aspectos sobre los que los diferentes autores coinciden.

Varios de los factores expuestos anteriormente (tales como la motivación prosocial, la confianza en otros y una comunicación clara y articulada) permiten que haya un manejo adecuado del conflicto que permita la cooperación. A su vez, la cooperación —que comprende el desarrollo de una interacción social adecuada y el desarrollo de modelos mentales compartidos— hace que un equipo sea viable.

Por otro lado, otros factores que ya no inciden en la viabilidad del equipo sino en su desempeño son la responsabilidad individual y el monitoreo mutuo. La responsabilidad individual implica que cada miembro del equipo se comprometa con su parte del trabajo; y el monitoreo mutuo, que exista una corresponsabilidad por las tareas de los miembros del equipo y una retroalimentación efectiva sobre el desempeño de cada cual. Una posible síntesis de lo expuesto anteriormente es el siguiente modelo que recoge cómo se relacionan los diferentes factores.



¹ En este esfuerzo, los autores realizaron una búsqueda de literatura centrada en artículos publicados después del año 2000 con la ayuda de herramientas de búsqueda como ERIC, SAGE, PSYCHINFO, entre otras.

¿Qué principios hay que cuidar al diseñar una experiencia para que se dé el aprendizaje cooperativo?

Johnson y Johnson (2009) han liderado las investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, y plantean que para que exista cooperación entre los miembros de un equipo o grupo se deben dar cinco componentes clave:

El primero de esos componentes involucra estructurar una **interdependencia positiva** en la situación de aprendizaje. Esto consiste en que todos los miembros del equipo entiendan que están vinculados de una manera tal que no pueden ser exitosos si todo el grupo no lo es; y, adicionalmente, deben aprender a alinear sus esfuerzos para asegurar que esto ocurra. La interdependencia positiva se establece en grupos cuando los estudiantes entienden que son responsables de completar una parte de la tarea que contribuye a que todo el grupo logre su meta.

El segundo componente para que exista una cooperación exitosa es la **disposición de promover y facilitar que otros miembros cumplan sus tareas**, con el propósito de que el grupo alcance su meta. Algunos comportamientos que reflejan esta disposición es ofrecer ayuda cuando se necesita, compartir recursos, dar retroalimentación efectiva a los diferentes miembros del grupo y discutir las conclusiones y razonamiento de otro para promover un entendimiento más claro del problema o asunto tratado.

El tercer componente es la **responsabilidad individual** de cada miembro del equipo por completar su parte del trabajo y facilitar que sus pares también completen la suya. La responsabilidad individual existe cuando el desempeño de cada miembro del equipo es evaluado y sus resultados son dados tanto al miembro como al grupo, y cada miembro recibe retroalimentación de sus pares acerca de su contribución al éxito del grupo.

El cuarto componente son las **habilidades interpersonales necesarias para manejar desacuerdos** entre miembros del grupo. Las habilidades sociales que facilitan las interacciones de los estudiantes durante las discusiones en pequeños grupos incluyen: escuchar activamente a otros, compartir ideas y recursos, comentar constructivamente sobre las ideas de otros, aceptar responsabilidad por los propios comportamientos y poder llegar a consensos o acuerdos.

El componente final, **procesamiento en grupo**, ocurre cuando los miembros de un grupo a) reflexionan sobre cuáles acciones de un miembro apoyaron o no el proceso del grupo y b) toman decisiones sobre cuáles acciones mantener y cuáles cambiar.

Adicionalmente, Johnson, Johnson y Smith (2007) plantean que establecer y mantener altos niveles de confianza es fundamental para el aprendizaje cooperativo. De acuerdo con estos autores, la confianza incluye a) la conciencia de las consecuencias negativas o positivas que pueden resultar de las propias acciones, b) entender que los otros tienen el poder de realizar acciones que traen consecuencias para uno mismo, c) la conciencia de que las consecuencias negativas son más serias que las positivas, d) confianza en que los otros van a actuar de forma que aseguren consecuencias positivas para uno mismo. La confianza interpersonal se construye a través de poner las consecuencias de uno mismo en el control de otros y que uno mismo esté seguro de la confianza que tiene en otros.

Johnson, Johnson y Smith (2007) también identifican la *habilidad de resolver conflictos constructivamente* como un promotor de la efectividad en los grupos de aprendizaje cooperativo. Según estos autores, existen dos tipos de conflictos que se dan en grupos cooperativos: controversia constructiva y conflictos de interés. La controversia constructiva sucede cuando miembros de un grupo tienen información, percepciones, opiniones, procesos de razonamiento, teorías o conclusiones diferentes y deben llegar a un acuerdo. Un conflicto de interés ocurre cuando las acciones que realiza un miembro del equipo para alcanzar una meta individual obstruyen las acciones de otro.

¿Qué condiciones hay que cuidar para propiciar el aprendizaje colaborativo?

Desde una postura constructivista el estudiante es un sujeto activo que construye conocimiento, ya sea a través de la interacción con el contenido o su interacción con otros (Piaget & Inhelder, 1958; Vygotsky, 1978). Al respecto, Dillenbourg (1999) especifica el rol de la **interacción en los procesos de aprendizaje colaborativo**:

Los pares no aprenden porque son dos, sino porque ejecutan algunas actividades que suscitan mecanismos de aprendizaje específicos (inducción, compilación, deducción, etc.). Esto incluye las actividades/mecanismos ejecutados individualmente, teniendo en cuenta que la cognición individual no se suprime en la interacción con pares. Pero, en adición, la interacción entre sujetos genera actividades adicionales (explicación, desacuerdo, regulación mutua, (...)) la cual suscita mecanismos cognitivos adicionales (construcción del conocimiento, internalización, carga cognitiva reducida, (...)). El campo del aprendizaje colaborativo es precisamente sobre esas actividades y mecanismos. (Dillenbourg ,1999, p.5)

De acuerdo con lo anterior, la **colaboración** puede ayudar a los estudiantes a involucrarse en un procesamiento cognitivo más profundo: a aclarar ideas, reorganizar la información, corregir conceptos erróneos y desarrollar nuevas comprensiones. En general, según Chen, Calinger, Howard & Oskorous (2008) en este tipo de procesos e interacción, los estudiantes construyen conocimiento activamente, reciben explicaciones e ideas y negocian significados. Sin embargo, la conjugación de los diferentes elementos que contribuyen a la colaboración no es fácil y, es claro, que no basta con poner a un grupo a interactuar para que se produzca un aprendizaje (Gros, 2007). Los diseños de ambientes de aprendizaje deben incorporar mecanismos para promover la colaboración que incentive a que los estudiantes experimenten conflictos cognitivos, escuchen diferentes perspectivas, y en últimas logren la tarea de aprendizaje con la ayuda de sus pares o expertos.

Dillenbourg (1999) plantea que el aprendizaje colaborativo no es un método debido a la baja predictibilidad de tipos específicos de interacciones. De acuerdo con el autor, el aprendizaje colaborativo toma la forma de instrucciones sobre la actividad (por ejemplo: “van a trabajar en grupos”), un espacio físico (p.ej., “los equipos trabajan en la misma mesa”) y otras restricciones de la actividad (p.ej., “cada miembro del grupo recibe la misma evaluación del grupo”). Entonces, la **situación colaborativa** es una especie de contrato social, ya sea entre pares o entre los estudiantes

y el profesor (es este caso es un contrato didáctico). Este contrato especifica las condiciones bajo las cuales algunos tipos de interacciones pueden ocurrir (aunque no existe garantía que ocurran). Por ejemplo, el “contrato de colaboración” implica implícitamente que todos los aprendices contribuyen a la solución, pero frecuentemente esto no es lo que ocurre. En resumen, para Dillenbourg, el aprendizaje colaborativo describe una situación en la cual se espera que ocurran formas particulares de interacción entre las personas, lo que podría desencadenar mecanismos de aprendizaje, pero no existe garantía que las interacciones esperada ocurran. Por esta razón, resalta la importancia de crear las condiciones que permitan que ocurran el tipo de interacciones que conduzcan a un aprendizaje significativo.

Dillenbourg plantea **cuatro aspectos a cuidar en las situaciones de interacción**: i) preparar las condiciones iniciales (tamaño del grupo, seleccionar miembros del grupo de acuerdo con algún criterio o dejarlos conformar los grupos, seleccionar miembros del grupo con diferentes niveles de competencias, recursos para la interacción, etc.) ii) especificar de qué maneras tienen que colaborar los aprendices (p. ej., a través de argumentar diferentes puntos de vista, con acceso a diferentes fuentes de información, etc.) iii) especificar reglas de la interacción (p.ej. “todos los miembros del grupo deben dar su opinión”) iv) monitorear y regular las interacciones.

De acuerdo con lo anterior, se deben cuidar ciertas condiciones de las interacciones entre estudiantes para promover efectivamente una **construcción activa de conocimiento**. Estas condiciones son, por ejemplo: definir con claridad el resultado de aprendizaje esperado de la tarea a realizar; definir con claridad los resultados de aprendizaje individuales y formular instrucciones claras para cada uno de los estudiantes frente a la tarea a realizar; promover espacios y dinámicas para la interacción; cuidar que haya una interdependencia positiva, donde todos los miembros del equipo interpreten su propio éxito en términos del éxito colectivo y logren alinear sus esfuerzos para alcanzar esta meta. Por último, hacerle seguimiento tanto al aporte individual como al aporte de todo el grupo para conseguir el RAE.

Referencias

- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques. A handbook for college faculty*. San Francisco, CA (Estados Unidos): Jossey-Bass.
- Bruffee, K. A. (1993). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore, MD (Estados Unidos): Johns Hopkins University Press.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change*, 27(1), 12-18.
- Chen, C.H., Calinger, M., Howard, B.C., & Oskorus, A. (2008). Design Principles for 21st-Century educational technology: Connecting theory and Practice. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 4(4), pp. 119-30.
- Cranton, P. (1998). *No one way: Teaching and learning in higher education*. Toronto (Canadá): Wall & Emerson.
- Cuseo, J. B. (1992). Cooperative learning: A pedagogy for diversity. *Cooperative Learning & College Teaching*, 3(1), 2-6.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? P. Dillenbourg. *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches.*, Oxford: Elsevier, pp.1-19.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective learning in organizations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-113.
- Flannery, J. L. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. En K. Bosworth & S. J. Hamilton (Eds.), *Collaborative learning: Underlying processes and effective techniques. New Directions for Teaching and Learning*, n.º 59 (pp. 15-23). San Francisco, CA (Estados Unidos): Jossey-Bass.
- Hu, J. & Liden, R. C. (2015). Making a difference in the teamwork: Linking team prosocial motivation to team processes and effectiveness. *Academy of Management Journal*, 58(4), 1102-1127.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
- Lencioni, P. (2005). *Overcoming the five dysfunctions of a team. A field guide*. San Francisco, CA (Estados Unidos): Jossey-Bass.
- Lepsinger, R., & Lucia, A. (2009). *The art and science of 360 degree feedback*. Nueva York, NY (Estados Unidos): John Wiley.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5, 14-37.

Piaget, J. y Inhelder, B. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.

Roschelle, J. & Teasley S.D. (1995) The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.E. O'Malley (Ed), *Computer-Supported Collaborative Learning*. (pp. 69-197). Berlin: Springer-Verlag

Salas, E., Sims, D. E., & Burke, S. C. (2005). Is there a "Big Five" in teamwork? *Small Group Research*, 36(5), 555-599.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Nueva York, NY (Estados Unidos): Doubleday.

Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making "group work" work. En T. E. Sutherland & C. C. Bonwell (Eds.), *Using active learning in college classes: A range of options for faculty*. *New Directions for Teaching and Learning*, n.º 67 (pp. 71-82). San Francisco, CA (Estados Unidos): Jossey-Bass.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, J. P. (1995). Managerial and organizational cognition —Notes from a trip down memory lane. *Organization Science*, 6, 280–321.

Xu, Y., & Yang, Y. (2010). Student learning in business simulation: An empirical investigation. *Journal of Education for Business*, 85(4), 223-228.