REVISTA INVECOM
ISSN en línea: 2739-0063

Aprendizaje colaborativo y prácticas docentes en educación superior: una revisión sistemática

Collaborative learning and teaching practices in higher education: a systematic review

Recibido: 10/09/2026 - **Aceptado:** 13/11/2026

Yony Farfan Robles
https://orcid.org/0000-0001-7509-7976
direccion@iesppjosemariaarguedas.edu.pe
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas de Chalhuanca. Chalhuanca, Perú

Marcelino Izquierdo Llerena
https://orcid.org/0009-0000-5799-1835
direccion@iesppjosemariaarguedas.edu.pe
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas de Chalhuanca. Chalhuanca, Perú

Yhemy Michael Velasque Ayala
https://orcid.org/0009-0008-4379-7423
direccion@iesppjosemariaarguedas.edu.pe
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas de Chalhuanca. Chalhuanca, Perú

Gustavo Jesus Huancahuari Quispe
https://orcid.org/0009-0007-0869-6371
direccion@iesppjosemariaarguedas.edu.pe
Instituto de Educación Superior Pedagógico Público José María Arguedas de Chalhuanca. Chalhuanca, Perú

Cómo citar este artículo:
Farfan Robles, Y., Izquierdo Llerena, M., Velasque Ayala, Y. M., & Huancahuari Quispe, G. J. (2026). Aprendizaje colaborativo y prácticas docentes en educación superior: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, *6(*Núm. Especial 4), 1-11. https://doi.org/10.5281/zenodo.24573354

Resumen

El aprendizaje colaborativo suele describirse en la literatura por técnicas y no por las prácticas docentes que lo hacen posible. Esta revisión sistemática sintetizó la evidencia sobre la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje colaborativo en la educación superior publicada entre 2019 y 2026. Se aplicó PRISMA 2020 adaptado a una sola base de datos: el 26 de octubre de 2026 se consultó Scopus (artículos en español, inglés y portugués), con 118 registros identificados y 40 estudios incluidos tras el cribado por título y resumen, sin evaluación del riesgo de sesgo. La síntesis temática organizó los estudios en cinco ejes: estrategias y diseños didácticos colaborativos (20), interacción docente-estudiante (7), mediación tecnológica (7), percepciones e instrumentos de medida (4) y revisiones previas (2). Los estudios con comparación o con mediciones previas y posteriores informaron mejoras en rendimiento, motivación o habilidades, mientras que los cualitativos mostraron que la colaboración depende de las creencias, el rol y la relación pedagógica del docente. Los hallazgos son orientativos por la heterogeneidad de los diseños y por basarse en resúmenes, y resultan compatibles con una correlación moderada (rho = 0,608) hallada en un estudio previo con estudiantes peruanos. Se recomienda ampliar la búsqueda a otras bases y verificar los resultados con textos completos.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, métodos de enseñanza, enseñanza superior.

Abstract

Collaborative learning is usually described in the literature through techniques rather than through the teaching practices that make it possible. This systematic review synthesised the evidence on the relationship between teaching practices and collaborative learning in higher education published between 2019 and 2026. PRISMA 2020, adapted to a single database, was applied: Scopus was searched on 26 October 2026 (articles in Spanish, English and Portuguese), identifying 118 records and including 40 studies after title and abstract screening, without risk-of-bias appraisal. The thematic synthesis grouped the studies into five axes: collaborative instructional strategies and designs (20), teacher-student interaction (7), technological mediation (7), perceptions and measurement instruments (4) and previous reviews (2). Studies with a comparison group or pre-post measures reported gains in achievement, motivation or skills, whereas qualitative studies showed that collaboration depends on the teacher's beliefs, role and pedagogical relationship. The findings are indicative because designs are heterogeneous and the synthesis relied on abstracts; they are compatible with a moderate correlation (rho = 0.608) found in a previous study with Peruvian students. Extending the search to other databases and verifying the results against full texts is recommended.

Keywords: cooperative learning, teaching methods, higher education.

Introducción

El aprendizaje colaborativo se ha instalado en la universidad como una promesa pedagógica de doble filo: se lo invoca con facilidad en los planes de estudio, pero se lo define con poca precisión. Dillenbourg (1999) advirtió hace más de dos décadas que la expresión cubre situaciones muy dispares, desde pares que resuelven un ejercicio hasta comunidades que construyen conocimiento en red. La tradición cooperativa añadió condiciones de diseño más concretas, como la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (Johnson et al., 1999), y revisiones en lengua española han reunido sus bases teóricas y estrategias aplicables a la enseñanza universitaria (Roselli, 2016) y lo han presentado como una vía para humanizar la educación (Vargas et al., 2020).

Que el trabajo en grupo funcione, sin embargo, no depende solo de la técnica elegida. Quien planifica la tarea, orienta a los equipos, responde a las dudas y decide cómo se evalúa condiciona lo que ocurre entre los estudiantes. Esa dimensión, que aquí se denomina prácticas docentes y que la literatura iberoamericana agrupa bajo la idea de gestión de la enseñanza (interacción con el alumnado, metodología, responsabilidades docentes y evaluación, y medios y recursos; Molero y Ruiz, 2005), parece estudiarse con menor frecuencia junto con el aprendizaje colaborativo que las técnicas mismas: una lectura preliminar sugiere que predominan los trabajos que contrastan una técnica con la clase expositiva, y son menos los que preguntan qué hace el docente para que la colaboración sea posible.

En el Perú, ese vacío tiene una expresión concreta. En una tesis de maestría del primer autor se examinó, con 45 estudiantes de Educación Inicial de una universidad de Apurímac y mediante cuestionarios de percepción, la relación entre la gestión de la enseñanza y el aprendizaje colaborativo (Farfan Robles, 2025). Ambas variables recibieron valoraciones favorables (86,5 % y 83,9 %) y la correlación de Spearman fue moderada (rho = 0,608; p = 0,001). Se trata, no obstante, de un único estudio correlacional, transversal y con muestra no probabilística, cuyo alcance necesita situarse frente a la literatura internacional reciente.

El objetivo de esta revisión sistemática fue sintetizar la evidencia publicada entre 2019 y 2026, en artículos indexados en Scopus, sobre la relación entre las prácticas docentes y el aprendizaje colaborativo en educación superior. Se plantearon cuatro preguntas: (a) ¿qué prácticas y diseños didácticos se han asociado con el aprendizaje colaborativo en el aula universitaria?; (b) ¿qué se sabe sobre la interacción docente-estudiante y las condiciones que la sostienen?; (c) ¿qué papel desempeña la mediación tecnológica?; y (d) ¿en qué medida lo hallado converge con el estudio peruano de referencia? El aporte buscado es ordenar una literatura dispersa en ejes comparables y ofrecer a la formación docente universitaria, en especial en contextos latinoamericanos, un marco para decidir qué prácticas fortalecer.

Metodología

Se realizó una revisión sistemática con síntesis temática narrativa (Thomas y Harden, 2008), reportada según PRISMA 2020 (Page et al., 2021) en una versión adaptada a una sola base de datos y a un cribado por título y resumen. No se elaboró ni registró un protocolo previo. Los ítems que suponen evaluación del riesgo de sesgo, síntesis cuantitativa o valoración de la certeza de la evidencia no se aplicaron, y esa omisión se discute como limitación.

La búsqueda se ejecutó en Scopus el 26 de octubre de 2026, sobre título, resumen y palabras clave, con la ecuación siguiente, a la que se aplicó el filtro de idioma (español, inglés y portugués):

> TITLE-ABS-KEY(("collaborative learning" OR "cooperative learning") AND ("teaching management" OR "instructional management" OR "teaching practices" OR "teaching strategies" OR "teacher-student interaction" OR "teaching methodology") AND ("higher education" OR "university students")) AND PUBYEAR > 2018 AND PUBYEAR < 2027 AND DOCTYPE(ar)

La consulta devolvió 118 registros, que se exportaron para el cribado. Se eligió una sola base por factibilidad y trazabilidad: Scopus permite reproducir la consulta y fijar la fecha de corte, aunque no recoge buena parte de la producción de revistas latinoamericanas indexadas en SciELO o Redalyc.

Los criterios se definieron antes del cribado (Tabla 1) y cada exclusión se codificó con un único motivo principal (R1 a R5). El cribado se hizo sobre títulos y resúmenes, sin recuperar textos completos; no hubo duplicados al tratarse de una sola base, y los registros sin resumen disponible (n = 8) se excluyeron por falta de información verificable. La selección estuvo a cargo de un único revisor asistido por inteligencia artificial generativa (Claude, de Anthropic), que se empleó para el cribado inicial, la codificación de los estudios, la organización de las tablas y la redacción del texto; no hubo un segundo revisor independiente ni se calculó concordancia. Los autores revisaron las decisiones y el texto, y son responsables del contenido; la inteligencia artificial no genera datos ni figura como autora.

Tabla 1

Criterios de elegibilidad de la revisión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Contexto	Estudiantes universitarios o docentes que interactúan con ellos en educación superior	Educación básica, secundaria o formación no universitaria (R1)
Fenómeno	Aprendizaje colaborativo o cooperativo como componente central, vinculado a prácticas, estrategias, metodología o interacción docente	Mención tangencial o solo como palabra clave (R2); colaboración entre docentes o instituciones, con inteligencia artificial o con participantes no estudiantes (R3)
Tipo de estudio	Artículos con resultados empíricos o de síntesis: cuantitativos, cualitativos, mixtos, revisiones y evaluaciones de innovaciones	Protocolos, propuestas, relatos de práctica o reflexiones sin resultados (R4)
Fuente, periodo e idioma	Artículos indexados en Scopus, 2019–2026, en español, inglés o portugués	Otros tipos de documento, fechas o idiomas (filtrados en la búsqueda)
Disponibilidad	Resumen disponible en Scopus	Resumen no disponible (R5)

Nota: R1 a R5 = códigos de motivo de exclusión. Cada registro excluido recibió un único motivo principal.

Fuente: Elaboración propia.

De cada estudio incluido se registraron el año, el contexto y la muestra según el resumen, el diseño (cuantitativo, cualitativo, mixto, revisión o evaluación de una innovación) y el hallazgo principal. La síntesis siguió tres pasos adaptados de Thomas y Harden (2008): codificación descriptiva de los resúmenes, agrupación de los códigos en ejes y elaboración de temas analíticos que respondieran a las preguntas de la revisión. Los ejes resultantes fueron cinco: estrategias y diseños didácticos colaborativos (E1), interacción docente-estudiante y condiciones de la colaboración (E2), mediación tecnológica (E3), percepciones del estudiantado e instrumentos de medida (E4) y revisiones previas (E5). Dada la heterogeneidad de diseños, medidas y poblaciones, no se calcularon tamaños de efecto ni se realizó metaanálisis. Al trabajar exclusivamente con literatura publicada, el estudio no requirió dictamen de un comité de ética.

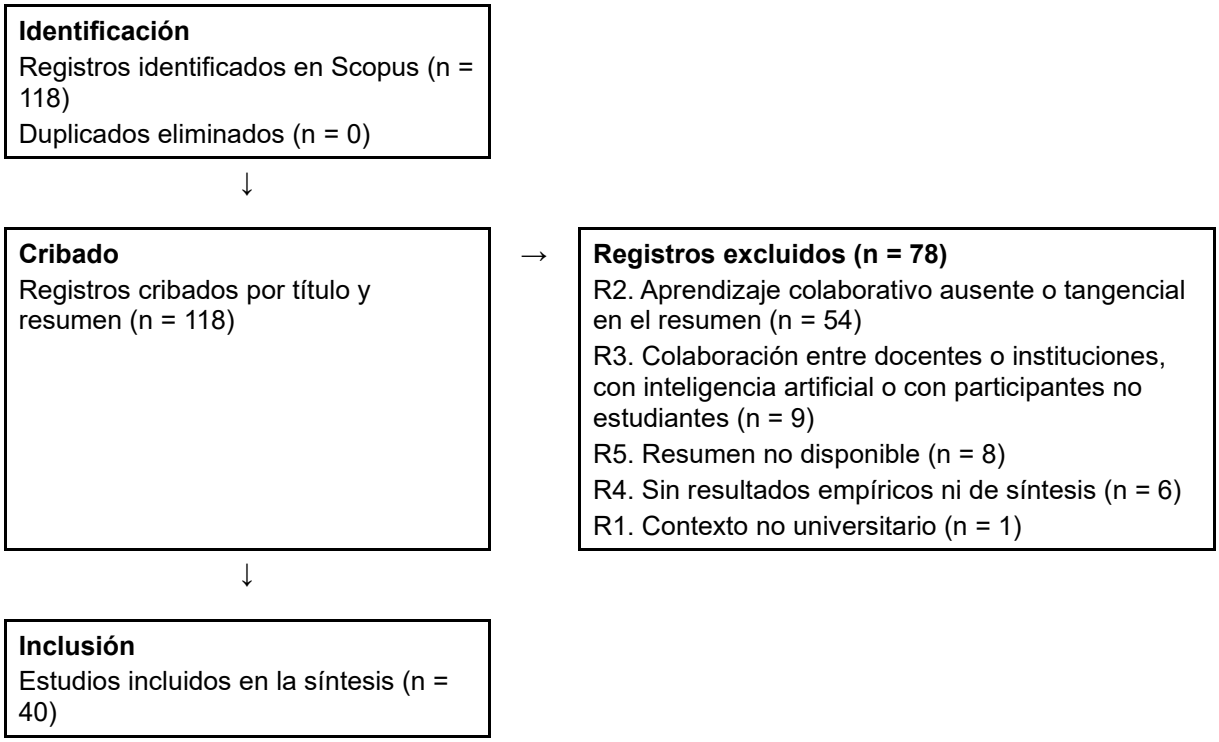
Resultados

Flujo de selección y características de los estudios

La búsqueda identificó 118 registros; tras el cribado se excluyeron 78 y se incluyeron 40 estudios (Figura 1). El motivo más frecuente de exclusión fue que el aprendizaje colaborativo aparecía solo de forma tangencial en el resumen (n = 54), seguido por la colaboración entre docentes, con inteligencia artificial o con participantes no estudiantes (n = 9), la ausencia de resumen (n = 8), la falta de resultados empíricos o de síntesis (n = 6) y el contexto no universitario (n = 1).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 adaptado a una sola base de datos



Nota: Búsqueda en Scopus del 26-10-2026. La elegibilidad se evaluó por título y resumen; no se recuperaron textos completos.

Fuente: Elaboración propia, adaptado de Page et al. (2021).

Los 40 estudios se distribuyen entre 2019 y 2026 con un aumento reciente: 9 corresponden a 2019–2020, 10 a 2021–2022, 7 a 2023–2024 y 14 a 2025–2026 (cinco de 2026, año aún incompleto). Predominan los diseños cuantitativos (n = 15), seguidos por los mixtos (n = 12) y los cualitativos (n = 7); se suman cuatro evaluaciones de innovaciones docentes y dos revisiones (Tabla 2). Los contextos son diversos: seis estudios en universidades españolas y otros en Perú, Ecuador, Chile, Zimbabue, Jordania, Sudáfrica, Marruecos, Australia, Irlanda, Finlandia, Indonesia, China, Hong Kong, Israel y Estados Unidos. Solo un estudio (Copaja y Vera, 2025) se desarrolló en universidades peruanas y, a juzgar por los resúmenes, ninguno abordó la gestión de la enseñanza como constructo global. La ficha de cada estudio (contexto, diseño, eje y hallazgo) se ofrece en el material complementario.

Tabla 2

Distribución de los estudios incluidos por eje de síntesis y diseño

Eje	Descripción	n	Diseños (n)
E1	Estrategias y diseños didácticos colaborativos	20	Cuantitativo (10), mixto (7), evaluación de innovación (2), cualitativo (1)
E2	Interacción docente-estudiante y condiciones de la colaboración	7	Cualitativo (5), cuantitativo (1), mixto (1)
E3	Mediación tecnológica	7	Cuantitativo (2), evaluación de innovación (2), mixto (2), cualitativo (1)
E4	Percepciones del estudiantado e instrumentos de medida	4	Cuantitativo (2), mixto (2)
E5	Revisiones previas	2	Revisión (2)
	Total	**40**	

Nota: Los diseños se clasificaron a partir del resumen de cada estudio.

Fuente: Elaboración propia.

E1. Estrategias y diseños didácticos colaborativos (n = 20)

Es el eje más numeroso y reúne dos familias de trabajos. La primera evalúa técnicas estructuradas con un grupo de comparación o con mediciones antes y después: individualización asistida por equipos en estadística (Tinungki et al., 2024), técnica jigsaw con tareas digitales (Vaquero-Cristóbal et al., 2021), torneo de juegos por equipos (Bhat et al., 2020), aprendizaje basado en equipos en un posgrado STEM (Tan y Botha, 2026), aprendizaje cooperativo con mapas conceptuales (Silva et al., 2019), trabajo cooperativo guiado en la formación de maestros (Navarro Soria et al., 2019) y un curso de administración con grupo colaborativo y otro con metodología distinta (Pérez Estébanez y Pastor Estébanez, 2025). En los siete, los autores informan mejoras: en resolución de problemas y comunicación (Tinungki et al., 2024), en todas las variables salvo el clima motivacional orientado al ego (Vaquero-Cristóbal et al., 2021), en aprendizaje (Bhat et al., 2020), en confianza, rendimiento y compromiso (Tan y Botha, 2026), en pensamiento crítico y creativo (Silva et al., 2019), en rendimiento frente a la clase magistral (Navarro Soria et al., 2019) y en promedios con mayor percepción de implicación docente (Pérez Estébanez y Pastor Estébanez, 2025).

Ese patrón exige cautela. Los resúmenes de Tinungki et al. (2024), Vaquero-Cristóbal et al. (2021) y Silva et al. (2019) reportan muestras de entre 41 y 100 estudiantes y, en el primero, muestreo intencional; ninguno permite descartar sesgos de selección o de publicación, y los resultados medidos son tan distintos (rendimiento, pensamiento crítico, motivación, autosuficiencia) que no pueden agregarse. Lo que sí puede afirmarse es que, bajo diseños no aleatorizados y en cursos concretos, la colaboración estructurada se asocia en general con resultados favorables.

La segunda familia combina la colaboración con otras metodologías activas. Vargas et al. (2025) encontraron, con 280 estudiantes y 12 docentes de universidades ecuatorianas, que el aprendizaje basado en problemas, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo influyen de forma positiva en la motivación intrínseca, la autorregulación y el compromiso; Correa Padrón et al. (2022) describen una metodología que integra aula invertida, trabajo colaborativo, gamificación y evaluación entre pares en Filosofía del derecho; y Carrión Candel (2019) proponen unir el aprendizaje basado en juegos con la metodología cooperativa para fortalecer la competencia digital de futuros maestros. Se suman estudios sobre habilidades blandas (Llorens et al., 2025; Quezada et al., 2024), compromiso en un programa de currículo extendido (Zitha et al., 2023), talleres de lengua de señas (González Moraga et al., 2025), presentaciones de casos dirigidas por estudiantes en enfermería (Lee et al., 2025), condiciones de implementación del aprendizaje cooperativo (Rudhumbu, 2024), aprendizaje activo en demostraciones matemáticas (Isran et al., 2025), la actividad del discutidor en investigación de mercados (Fandos-Herrera et al., 2023), enfoques modernos en educación física (Aslam et al., 2025) y entornos sociales que sostienen la motivación (Chu et al., 2019). En conjunto, la colaboración aparece menos como técnica aislada que como ingrediente de una arquitectura didáctica, lo que dificulta atribuirle efectos propios.

E2. Interacción docente-estudiante y condiciones de la colaboración (n = 7)

Los siete estudios de este eje son mayormente cualitativos y desplazan la mirada de la técnica hacia la relación pedagógica. García Zapata y Gaviria Cano (2021), en un estudio multicaso, concluyen que las creencias

del profesorado sobre sus alumnos y sobre su propio rol orientan el tipo de interacciones que surgen en el trabajo colaborativo. Copaja y Vera (2025) documentan el reverso: estudiantes peruanos valoran favorablemente las estrategias de neuroeducación, pero describen dificultades del trabajo cooperativo por la baja participación y el compromiso desigual de algunos integrantes. En Finlandia, Ferreira et al. (2025) hallan que las ideas centrales del aprendizaje colaborativo están presentes en los currículos de formación docente como trabajo en grupo muy dependiente del enfoque del profesor, aunque los hallazgos empíricos recientes sobre los mecanismos de aprendizaje no son visibles en el currículo formal.

Cuatro trabajos aportan condiciones de diseño. Damsa y Muukkonen (2020) examinan, en dos estudios de caso, cómo los diseños de los cursos sostienen el trabajo sobre objetos de conocimiento compartidos. Aston et al. (2026) describen un proyecto de co-aprendizaje entre estudiantes con discapacidad intelectual y estudiantes de grado en el que ambas cohortes se implicaron gracias a sesiones puente y a tutorías diseñadas con principios de diseño universal. Hernández-Sellés et al. (2019), con 106 estudiantes y un modelo de ecuaciones estructurales, analizan cómo se relacionan la interacción, el apoyo emocional dentro del grupo y las herramientas colaborativas en línea. Fernández Martín (2020) estudian, con 100 estudiantes de Pedagogía, las estrategias docentes innovadoras apoyadas en TIC que promueven el aprendizaje cooperativo. Leídos en conjunto, apuntan a una idea que atraviesa los demás ejes: el docente no es un espectador del trabajo en grupo; sus creencias, el modo en que traduce el currículo en tareas y el apoyo que ofrece entre sesiones modulan lo que los estudiantes hacen entre sí. Es una lectura interpretativa, pues los resúmenes no permiten contrastar mecanismos.

E3. Mediación tecnológica (n = 7)

La tecnología aparece como soporte de la colaboración, pero rara vez como protagonista. Bourkha et al. (2026) estudiaron en una escuela de negocios de Marruecos cómo nueve docentes y diez estudiantes emplean Facebook como herramienta pedagógica estructurada que facilita la interacción, el compromiso y la gestión del curso. Zhou y Lewis (2021) presentan una plataforma móvil de aprendizaje cooperativo para cursos de biología con pizarras electrónicas compartidas; Medero et al. (2023) reportan el diseño colaborativo de materiales audiovisuales en tres fases supervisadas por docentes; Lazareva y Cruz-Martinez (2021) muestran que un proyecto de narración digital colaborativa apoyó el compromiso conductual, emocional y cognitivo; y Farrujia de la Rosa et al. (2022) coordinaron durante seis semanas a futuros maestros de dos universidades españolas en un entorno virtual común.

Dos estudios son especialmente informativos sobre el papel docente. Ruiz Domínguez (2026), con dos cohortes (n = 53 y n = 36) de un máster virtual en formación docente de matemáticas, hallaron puntuaciones altas y estables, sin efecto de novedad, y concluyen que la relación pedagógica, basada en confianza y retroalimentación continua, es el núcleo del dispositivo. Logemann et al. (2022), con 500 estudiantes de un proyecto virtual global durante la pandemia, concluyen que la tecnología ayudó a construir conexión emocional y que el rol docente se desplazó hacia el de coach y mentor. La herramienta facilita, pero el vínculo pedagógico parece ser lo que sostiene la colaboración.

E4. Percepciones del estudiantado e instrumentos de medida (n = 4)

Cuatro estudios se centran en cómo los estudiantes perciben el trabajo cooperativo o en cómo medirlo. Delgado-García et al. (2022) aplicaron el Cooperative Learning Questionnaire a 500 estudiantes y obtuvieron puntuaciones altas, correlaciones positivas y una estructura de tres factores con alta fiabilidad. Khalifeh et al. (2022) informaron actitudes altas en 600 estudiantes de una universidad jordana (M = 3,81; DE = 0,507). Ariza-Carrasco et al. (2024) construyeron y analizaron psicométricamente un cuestionario de 12 ítems en tres dimensiones (clima de aula, aprendizaje y evaluación), y Alt y Raichel (2022), con 84 estudiantes de primer año árabes y judíos, evaluaron mediante un diseño pre/post cómo una actividad grupal incide en las actitudes hacia la colaboración intercultural. Este eje es pertinente para el estudio peruano de referencia, que también se apoya en percepciones: los cuestionarios captan cómo los estudiantes viven la colaboración, no necesariamente cómo se comporta el grupo.

E5. Revisiones previas (n = 2)

Seminario-Córdova (2026) examinaron en Scopus y ERIC (2019–2024) las metodologías de enseñanza de la bioquímica universitaria e identificaron la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje colaborativo como las de mayor potencial. Santana Vega et al. (2020) siguieron PRISMA para analizar 31 estudios sobre aprendizaje basado en indagación y concluyeron que esa metodología promueve el aprendizaje cooperativo, el autoaprendizaje y el pensamiento crítico, aunque señalaron debilidades como la dificultad para cumplir las expectativas de aprendizaje. Ambas revisan metodologías concretas y no la gestión docente que las sostiene.

Discusión

La síntesis apunta a una conclusión principal: en los estudios incluidos, el aprendizaje colaborativo se describe como resultado de un conjunto de decisiones docentes y no como efecto de una técnica aislada. Quienes miden resultados informan, en su mayoría, mejoras bajo diseños estructurados; quienes exploran la interacción señalan que las creencias del profesorado (García Zapata y Gaviria Cano, 2021), su rol de coach o mentor (Logemann et al., 2022), la relación pedagógica (Ruiz Domínguez, 2026) y la evaluación formativa (Navarro Soria et al., 2019) condicionan la calidad del trabajo en grupo. Con las salvedades de un corpus basado en resúmenes, la imagen es la de una enseñanza que organiza las condiciones (tarea, grupos, apoyo, retroalimentación) y no solo propone una dinámica.

Este panorama es compatible con lo observado en el estudio de referencia (Farfan Robles, 2025), aunque no lo confirma. Los estudiantes de Apurímac valoraron de manera favorable tanto la gestión de la enseñanza (86,5 %) como el aprendizaje colaborativo (83,9 %), y la correlación entre ambas variables fue moderada y positiva (rho = 0,608; p = 0,001; n = 45). La lectura más prudente es que quienes perciben una enseñanza mejor gestionada tienden a percibir también un trabajo colaborativo mejor logrado, lo que encaja con los hallazgos cualitativos sobre interacción y relación pedagógica. Dentro de ese estudio, el trabajo en grupo y el funcionamiento de los grupos alcanzaron niveles favorables altos (91,5 % y 88,9 %), mientras que la organización del trabajo en grupo quedó más baja (71,3 %); la diferencia sugiere que la planificación de las tareas es donde la enseñanza tendría más margen de intervención, hipótesis que los datos disponibles no permiten probar. Los datos de la tesis son perceptuales, transversales y provienen de una muestra intencional de una sola especialidad, por lo que no autorizan inferencias causales ni generalización; además, los coeficientes por dimensión que la tesis reporta se calcularon respecto de la puntuación total de gestión y no del aprendizaje colaborativo, de modo que aquí solo se emplea el coeficiente global.

Para la formación docente universitaria, la síntesis sugiere priorizar tres frentes: el diseño explícito de las tareas y de la composición de los grupos, la retroalimentación y la evaluación formativa entre sesiones, y el desarrollo de las creencias y habilidades relacionales del profesorado. La evidencia incluida describe sobre todo experiencias en cursos concretos y no programas institucionales de capacitación, por lo que esta recomendación se formula con prudencia.

Limitaciones

Se consultó una única base de datos, con una ecuación formulada en inglés, por lo que la literatura regional indexada en SciELO, Redalyc o Latindex puede estar infrarrepresentada. La selección y la extracción se hicieron sobre títulos y resúmenes, sin textos completos, y ocho registros sin resumen no pudieron evaluarse. El proceso estuvo a cargo de un único revisor asistido por inteligencia artificial, sin segundo cribador independiente. No se evaluó el riesgo de sesgo ni la certeza de la evidencia, y la lectura de los estudios con comparación es descriptiva, con el riesgo de sobrerrepresentar los hallazgos positivos. Por último, no se registró un protocolo y el año 2026 estaba incompleto en la fecha de búsqueda. Las siguientes etapas deberían incorporar un segundo revisor independiente y la lectura de textos completos, ampliar la búsqueda a Web of Science, SciELO y Redalyc y valorar la calidad metodológica con instrumentos acordes con cada diseño; en el plano empírico, hacen falta estudios en universidades latinoamericanas que midan las prácticas docentes mediante observación o registros de aula y no solo percepciones.

Conclusiones

La evidencia indexada en Scopus entre 2019 y 2026 que pudo sintetizarse (40 estudios seleccionados de 118 registros) muestra que el aprendizaje colaborativo universitario se asocia, en general, con resultados favorables cuando se apoya en diseños didácticos estructurados, pero que esos resultados dependen de decisiones y relaciones propias de la enseñanza: el diseño de la tarea, la orientación del docente, las creencias que este sostiene y la retroalimentación que ofrece.

La mediación tecnológica amplía las posibilidades de colaboración; sin embargo, los estudios más informativos sitúan en la relación pedagógica, y no en la herramienta, el núcleo que sostiene el trabajo en grupo. Los hallazgos son compatibles con la asociación moderada entre gestión de la enseñanza y aprendizaje colaborativo observada en una universidad peruana (rho = 0,608), sin que ello permita afirmar causalidad ni generalizar.

Dadas las limitaciones del proceso (una base de datos, cribado sobre resúmenes y un único revisor asistido por inteligencia artificial), las conclusiones constituyen una primera aproximación que requiere verificación con textos completos, un segundo revisor y bases adicionales. Se recomienda que las instituciones universitarias

ofrezcan formación docente en diseño de tareas colaborativas, evaluación formativa y acompañamiento de grupos, y que la investigación futura contraste estas prácticas con observación directa y diseños comparativos.

Referencias

Alt, D., & Raichel, N. (2022). Precursors of college students' attitudes towards cross-cultural collaboration: The role of group-learning activity design and openness to diversity. *Journal of Further and Higher Education, 46*(6), 737–752. https://doi.org/10.1080/0309877x.2021.2002280

Ariza-Carrasco, C., Muñoz-González, J. M., Hidalgo-Ariza, M. D., & Romero-Esquinas, M. H. (2024). Validación de un instrumento para evaluar metodologías de enseñanza con Student Response Systems. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 28*(2), 293–311. https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29637

Aslam, S., Shi, Y., & Zhao, C. (2025). Addressing physical skills and mental health: The role of modern teaching approaches in non-athlete university PE programs. *Frontiers in Psychology, 16*, 1664027. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1664027

Aston, D., Easler, R., Choileáin, M. N., Delaney, P., Barden, O., Lavan, R., Mc Guckin, C., & Shevlin, M. (2026). Lessons from an Irish university co-learning pilot: Creating mutual learning in shared educational spaces. *Adult Learning*. https://doi.org/10.1177/10451595261435920

Bhat, S., Raju, R., Bhat, S., & D'Souza, R. (2020). Enhancing the teaching-learning process through collaborative learning. *Journal of Engineering Education Transformations, 33*, 185. https://doi.org/10.16920/jeet/2020/v33i0/150140

Bourkha, B., Bouknana, S., Kandili, I., & Azizi, L. (2026). Facebook as an integrated technological tool in pedagogical activities: Enhancing collaborative learning in business education. *Journal of International Education in Business, 19*(2), 171–199. https://doi.org/10.1108/jieb-09-2024-0120

Carrión Candel, E. (2019). El uso del juego y la metodología cooperativa en la educación superior: Una alternativa para la enseñanza creativa. *ARTSEDUCA*, 23, 70–97. https://doi.org/10.6035/artseduca.2019.23.4

Chu, T. L., Zhang, T., & Cheung, H. Y. (2019). The roles of need-supportive social environments in university physical education courses. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*(3), 212–231. https://doi.org/10.1080/1612197x.2017.1339727

Copaja, C. A. Y., & Vera, J. R. E. (2025). Neuroeducation strategies that promote participation in the classroom. A belief from the experience of university students in Perú. *Edelweiss Applied Science and Technology, 9*(1), 1173–1181. https://doi.org/10.55214/25768484.v9i1.4367

Correa Padrón, D., Carrio Sampedro, A., & Forestello, A. M. (2022). FiloBlenDret: Una metodología innovadora de aprendizaje colaborativo y responsable en Filosofía del derecho. *Revista de Educación y Derecho*, 25. https://doi.org/10.1344/reyd2022.25.39378

Damsa, C., & Muukkonen, H. (2020). Conceptualising pedagogical designs for learning through object-oriented collaboration in higher education. *Research Papers in Education, 35*(1), 82–104. https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677751

Delgado-García, M., Conde Vélez, S., & Toscano Cruz, M. D. L. O. (2022). Cooperative learning at university: Opinion of students and application of the instrument Cooperative Learning Questionnaire (CLQ). *Innovations in Education and Teaching International, 59*(5), 564–573. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1932557

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches* (pp. 1–19). Elsevier.

Fandos-Herrera, C., Herrando, C., Jiménez Martínez, J., & Pina, J. M. (2023). Discuss to learn: A student-focused learning strategy. *Education + Training, 65*(5), 697–710. https://doi.org/10.1108/et-02-2022-0049

Farfan Robles, Y. (2025). *Gestión de la enseñanza universitaria y el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Tecnológica de los Andes de Apurímac* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

Farrujia de la Rosa, A. J., Martínez-Gil, T., Gómez, C. M. H., & Sáez-Rosenkranz, I. (2022). Designing heritage itineraries in trainee teachers through virtual inter-university and collaboration groups: The examples of Barcelona and La Laguna in social sciences teaching. *Frontiers in Education, 7*, 834373. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.834373

Fernández Martín, E. (2020). Análisis de estrategias metodológicas docentes innovadoras apoyadas en el uso de TIC para fomentar el aprendizaje cooperativo del alumnado universitario del Grado de Pedagogía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 34*(2). https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77628

Ferreira, J. M., Zabolotna, K., & Lee, S. (2025). Teaching twenty-first-century skills: Examining collaborative learning in initial teacher education in Finnish universities. *Scandinavian Journal of Educational Research, 69*(7), 1319–1340. https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2419078

García Zapata, A., & Gaviria Cano, A. S. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. *Estudios Pedagógicos, 47*(3), 303–319. https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000300303

González Moraga, M., Martínez Ulloa, X., Díaz Albrecht, M., Vargas Córdova, J., & Urrutia Krebs, V. (2025). Enseñanza de la Lengua de Señas Chilena en educación superior: Percepciones sobre el uso de metodologías activas. *Lengua y Sociedad, 24*(2), e29572. https://doi.org/10.15381/lengsoc.v24i2.29572

Hernández-Sellés, N., Muñoz-Carril, P.-C., & González-Sanmamed, M. (2019). Computer-supported collaborative learning: An analysis of the relationship between interaction, emotional support and online collaborative tools. *Computers & Education, 138*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.012

Isran, D., Susanta, A., Rahimah, D., & Syafri, F. S. (2025). Exploring mathematical proofs and solutions in higher education: A case study on real analysis. *Jurnal Pendidikan Matematika, 19*(1), 163–180. https://doi.org/10.22342/jpm.v19i1.pp163-180

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Khalifeh, A. J., Almousa, N. A., Ammari, R. M., & Jarrah, L. A. (2022). Students' attitudes towards applying cooperative learning strategy at Amman Arab University. *Journal of Language Teaching and Research, 13*(5), 997–1006. https://doi.org/10.17507/jltr.1305.12

Lazareva, A., & Cruz-Martinez, G. (2021). Digital storytelling project as a way to engage students in twenty-first century skills learning. *International Studies Perspectives, 22*(4), 383–406. https://doi.org/10.1093/isp/ekaa017

Lee, E., Young, M., & Cole, C. (2025). Grand rounds: Inclusive pedagogy for empowering nurse practitioner education. *Journal of Professional Nursing, 61*, 77–83. https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2025.09.009

Llorens, A., Trullols, E., Pérez-Poch, A., & Petrović, N. (2025). Soft skills development in ICT students: An evaluation of teaching methods by university educators. *Cogent Education, 12*(1), 2437906. https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2437906

Logemann, M., Aritz, J., Cardon, P., Swartz, S., Elhaddaoui, T., Getchell, K., Fleischmann, C., Helens-Hart, R., Li, X., Palmer-Silveira, J. C., Ruiz-Garrido, M., Springer, S., & Stapp, J. (2022). Standing strong amid a pandemic: How a global online team project stands up to the public health crisis. *British Journal of Educational Technology, 53*(3), 577–592. https://doi.org/10.1111/bjet.13189

Medero, G. S., Pastor Albaladejo, G., Cuevas Lanchares, J. C., Soto Sainz, O., Pérez Hernanz, J., García Solana, M. J., Resina de la Fuente, J., & Mairal Medina, P. (2023). Collaborative design of audio-visual materials in Political Science and Administration. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), ep427. https://doi.org/10.30935/cedtech/13101

Molero, D., & Ruiz, J. (2005). La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes. *Revista de Investigación Educativa, 23*(1), 57–84. https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321951005.pdf

Navarro Soria, I., González Gómez, C., López Monsalve, B., & Contreras Fontanillo, A. (2019). Aprendizaje cooperativo basado en proyectos y entornos virtuales para la formación de futuros maestros. *Educar, 55*(2), 519–541. https://doi.org/10.5565/rev/educar.935

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ, 372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pérez Estébanez, R., & Pastor Estébanez, M. (2025). Shaping the future through business education: Teaching business administration for sustainable higher education. *Administrative Sciences, 15*(8), 325. https://doi.org/10.3390/admsci15080325

Quezada, V. D., Hernández-Díaz, A., & Flores del Río, G. (2024). Didactic experience based on mathematics competencies and soft competencies for teacher education. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 13*(6), 4256. https://doi.org/10.11591/ijere.v13i6.29842

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones, 4*(1). https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90

Rudhumbu, N. (2024). Antecedents and consequences of effective implementation of cooperative learning in universities in Zimbabwe. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 17*(1), 4–20. https://doi.org/10.1108/jrit-01-2022-0004

Ruiz Domínguez, M. Á. (2026). Prácticas colaborativas en educación superior online: Estudio longitudinal de un dispositivo metadidáctico en formación docente de Matemáticas. *Espacio, Tiempo y Educación, 13*(1), 125–142.

Santana Vega, L. E., Suárez Perdomo, A., & Feliciano García, L. A. (2020). El aprendizaje basado en la investigación en el contexto universitario: Una revisión sistemática. *Revista Española de Pedagogía, 78*(277), 517–535. https://doi.org/10.22550/rep78-3-2020-08

Seminario-Córdova, R. A. (2026). Bioquímica: Importancia y metodologías de enseñanza en educación superior. *Educación Química, 37*(3), 131–147. https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2026.3.93717

Silva, H., Lopes, J., & Dominguez, C. (2019). A aprendizagem cooperativa e os mapas de conceitos na promoção do pensamento crítico e criativo: Uma experiência no ensino superior. *Revista Lusófona de Educação*, 45, 157–170. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle45.11

Tan, L. F., & Botha, W. (2026). Enhancing communicative competence among international STEM postgraduates in Australian higher education. *Educational Studies, 52*(6), 1003–1017. https://doi.org/10.1080/03055698.2026.2631086

Thomas, J., & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*, Article 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Tinungki, G. M., Hartono, P. G., Nurwahyu, B., Islamiyati, A., Robiyanto, R., Hartono, A. B., & Raya, M. Y. (2024). Exploring the team-assisted individualization cooperative learning to enhance mathematical problem solving, communication and self-proficiency in teaching non-parametric statistics. *Cogent Education, 11*(1), 2381333. https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2381333

Vaquero-Cristóbal, R., Abenza-Cano, L., Albaladejo-Saura, M., Meroño, L., Marcos-Pardo, P. J., Esparza-Ros, F., & González-Gálvez, N. (2021). Influence of an educational innovation program and digitally supported tasks on psychological aspects, motivational climate, and academic performance. *Education Sciences, 11*(12), 821. https://doi.org/10.3390/educsci11120821

Vargas, E. F. T., Vélez, S. M. V., Espinoza, K. L. L., & Cabrera, V. D. R. (2025). Active teaching strategies and their impact on academic motivation in university students in hybrid learning environments. *Architecture Image Studies, 6*(3), 638–646. https://doi.org/10.62754/ais.v6i3.256

Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: Una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación, 2*(2), 363–379. https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009

Zhou, C., & Lewis, M. (2021). A mobile technology-based cooperative learning platform for undergraduate biology courses in common college classrooms. *Biochemistry and Molecular Biology Education, 49*(3), 427–440. https://doi.org/10.1002/bmb.21496

Zitha, I., Mokganya, G., & Sinthumule, O. (2023). Innovative strategies for fostering student engagement and collaborative learning among Extended Curriculum Programme students. *Education Sciences, 13*(12), 1196. https://doi.org/10.3390/educsci13121196

Contribución de la autoría

1. Conceptualización: Yony Farfan Robles.
2. Curación de datos: Yony Farfan Robles.
3. Análisis formal: Yony Farfan Robles.
4. Adquisición de fondos: No aplica (la investigación no recibió financiamiento externo).
5. Investigación: Yony Farfan Robles.
6. Metodología: Yony Farfan Robles.
7. Dirección del proyecto: Yony Farfan Robles.
8. Recursos: Yony Farfan Robles.
9. Software: No aplica (no se desarrolló software).
10. Supervisión: Marcelino Izquierdo Llerena.
11. Validación: Marcelino Izquierdo Llerena, Yhemy Michael Velasque Ayala, Gustavo Jesus Huancahuari Quispe.
12. Visualización: Yony Farfan Robles.
13. Redacción - borrador original: Yony Farfan Robles.
14. Redacción - corrección de pruebas y edición: Marcelino Izquierdo Llerena, Yhemy Michael Velasque Ayala, Gustavo Jesus Huancahuari Quispe.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

Financiamiento

Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Disponibilidad de datos

La ecuación de búsqueda, los criterios de elegibilidad y los motivos de exclusión se reportan en este manuscrito; la ficha de los 40 estudios incluidos y la codificación de los 78 registros excluidos se ofrecen como material complementario (archivo Excel). Los registros pueden recuperarse al reejecutar la ecuación en Scopus.

Procedencia del manuscrito

El artículo se elaboró a partir de la línea de investigación de la tesis de maestría del primer autor (Farfan Robles, 2025); los datos de la tesis se emplean solo como punto de comparación y no se reanalizaron. La revisión sistemática es un trabajo nuevo.