

Aprendizaje colaborativo en universidades públicas de Lima: perspectivas desde la educación superior

The title must be clear, concise and not exceed a maximum of exactly fifteen words

Recibido: 29/07/2025 - Aceptado: 27/10/2025

Hans Manuel Jalixto Erazo

<https://orcid.org/0000-0003-3108-9370>

hjalixto@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Miguel Alfonso Oré de los Santos

<https://orcid.org/0000-0002-6628-0100>

more@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Paul Pierre Veliz Saravia

<https://orcid.org/0000-0003-0926-8305>

pveliz@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Romelia Mercedes Ormeño Yllatopa

<https://orcid.org/0000-0002-4468-2758>

rormeno@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Karina Mercedes Ascarza Hinostroza

<https://orcid.org/0000-0001-6283-3743>

kascarza@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Jhonny Richard Rodríguez Barboza

<https://orcid.org/0000-0001-9299-6164>

43644963@une.edu.pe

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú

Resumen

La presente investigación cualitativa analiza las prácticas y percepciones del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima, Perú. Se empleó un diseño de estudio de casos múltiples con enfoque hermenéutico-fenomenológico, orientado a comprender los significados y experiencias que los estudiantes atribuyen al aprendizaje colaborativo dentro de su contexto académico. Participaron catorce estudiantes pertenecientes a siete facultades, quienes fueron entrevistados mediante una guía semiestructurada organizada en cuatro dimensiones: social, cognitiva, emocional y organizativa. Los hallazgos muestran que la colaboración se concibe como un proceso basado en la reciprocidad, la responsabilidad compartida y el apoyo mutuo. En la dimensión social, la comunicación empática y la cooperación se revelan como elementos esenciales para mantener la cohesión grupal. En el ámbito cognitivo, el conocimiento se construye colectivamente a través del diálogo, la retroalimentación y la explicación entre pares. La dimensión emocional resalta la motivación, la confianza y el sentido de pertenencia como factores que fortalecen la participación y reducen el estrés académico. Finalmente, en la dimensión organizativa, la planificación anticipada, la distribución de roles y la retroalimentación continua se consolidan como aspectos clave para la eficacia del trabajo grupal. En conclusión, el estudio evidencia que el aprendizaje colaborativo trasciende el ámbito académico, promoviendo el desarrollo social, emocional y cognitivo de los estudiantes, además de aportar orientaciones valiosas para fortalecer las prácticas educativas en la educación superior.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, educación superior, competencias sociales.

Abstract

This qualitative research analyzes the practices and perceptions of collaborative learning among undergraduate students at a public university in Lima, Peru. A multiple case study design with a hermeneutic-phenomenological approach was used to understand the meanings and experiences that students attribute to collaborative learning within their academic context. Fourteen students from seven faculties participated and were interviewed using a semi-structured guide organized into four dimensions: social, cognitive, emotional, and organizational. The findings show that collaboration is conceived as a process based on reciprocity, shared responsibility, and mutual support. In the social dimension, empathic communication and cooperation are revealed as essential elements for maintaining group cohesion. In the cognitive sphere, knowledge is constructed collectively through dialogue, feedback, and peer explanation. The emotional dimension highlights motivation, trust, and a sense of belonging as factors that strengthen participation and reduce academic stress. Finally, in the organizational dimension, advance planning, role distribution, and continuous feedback are consolidated as key aspects for effective group work. In conclusion, the study shows that collaborative learning transcends the academic sphere, promoting students' social, emotional, and cognitive development, as well as providing valuable guidance for strengthening educational practices in higher education.

Keywords: collaborative learning, higher education, social skills.

Introducción

El aprendizaje colaborativo se ha posicionado como una estrategia pedagógica clave en el ámbito educativo contemporáneo, especialmente en la educación superior, donde se busca desarrollar no solo competencias cognitivas, sino también habilidades sociales y emocionales. En este contexto, se reconoce como una herramienta que fomenta la construcción conjunta del conocimiento, la interacción entre pares y la resolución colectiva de problemas (Johnson & Johnson, 1999). Sin embargo, en el entorno universitario peruano, particularmente en las universidades públicas, su implementación enfrenta desafíos vinculados tanto a limitaciones estructurales como a concepciones tradicionales del aprendizaje centrado en el docente.

En el caso de los estudiantes de pregrado de universidades públicas de Lima, las prácticas de aprendizaje colaborativo suelen verse influenciadas por factores como el tamaño de las clases, el acceso limitado a recursos tecnológicos y las habilidades previas de los estudiantes para trabajar en equipo. Según Slavin (1995), el aprendizaje colaborativo requiere un diseño pedagógico que promueva la interdependencia positiva, la interacción promotora y la responsabilidad individual, elementos que, en muchos casos, no se encuentran incorporados de manera efectiva en estos contextos educativos.

A pesar de los beneficios ampliamente documentados del aprendizaje colaborativo, como el desarrollo de habilidades interpersonales, el incremento de la motivación y la mejora del rendimiento académico (Gillies, 2007; Kagan, 1994), existen pocos estudios que analicen de manera cualitativa cómo los estudiantes de pregrado en universidades públicas de Lima experimentan y perciben esta estrategia pedagógica. Este vacío en la literatura resulta relevante, ya que comprender las experiencias y significados atribuidos por los estudiantes puede proporcionar información valiosa para optimizar su implementación en contextos similares.

Asimismo, el entorno sociocultural y económico de los estudiantes de universidades públicas añade una capa de complejidad que merece ser explorada. Investigaciones previas han señalado que las barreras culturales, la insuficiente infraestructura y el enfoque competitivo del sistema educativo peruano pueden dificultar la transición hacia modelos más colaborativos (Paredes & Rodríguez, 2018). En este sentido, resulta necesario describir cómo se presenta el aprendizaje colaborativo en los estudiantes de pregrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE EGYV).

Problema general

¿Cómo se presenta el aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima?

Problemas específicos

- ¿Cómo se presenta la dimensión social del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima?
- ¿Cómo se presenta la dimensión cognitiva del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima?

- ¿Cómo se presenta la dimensión emocional del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima?
- ¿Cómo se presenta la dimensión organizativa del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima?

Objetivo general

Describir cómo se presenta el aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima.

Objetivos específicos

- Describir la dimensión social del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima.
- Describir la dimensión cognitiva del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima.
- Describir la dimensión emocional del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima.
- Describir la dimensión organizativa del aprendizaje colaborativo en estudiantes de pregrado de una universidad pública de Lima.

La presente investigación sobre el aprendizaje colaborativo posee relevancia teórica, práctica, metodológica y social. En el plano teórico, amplía el marco conceptual existente al contextualizar las dinámicas colaborativas y ofrecer bases para futuras investigaciones. En el ámbito práctico, sus hallazgos beneficiarán a docentes, estudiantes e instituciones, al proponer estrategias que mejoren la práctica pedagógica y orienten políticas académicas en la UNE EGYV. Su importancia metodológica radica en la aplicación del estudio de casos para explorar en profundidad las experiencias estudiantiles, fortaleciendo un diseño cualitativo adaptable a contextos reales. Finalmente, su justificación social se fundamenta en la necesidad de promover valores como la cooperación, empatía y responsabilidad compartida, esenciales para el desarrollo integral de la comunidad educativa y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los antecedentes internacionales muestran consenso sobre la efectividad del aprendizaje colaborativo para mejorar participación, inclusión y rendimiento. Adebola y Tsotetsi (2022) evidenciaron en universidades sudafricanas que las estrategias colaborativas reducen ansiedad y fortalecen la confianza, especialmente en estudiantes con baja participación. Yuan et al. (2024) y Xu et al. (2024) señalaron en universidades chinas que la colaboración favorece la interacción intercultural y la construcción conjunta del conocimiento, aunque requiere mejores mecanismos de evaluación y comunicación entre estudiantes internacionales y locales. Así, la colaboración no solo facilita aprendizajes disciplinarios, sino también competencias interculturales y cognitivas relevantes en educación superior.

De igual manera, estudios en Europa y América Latina refuerzan su valor como práctica inclusiva y transformadora. Sanahuja et al. (2024) demostraron que la coordinación docente favorece la inclusión de estudiantes con dificultades de participación. Guerra Santana et al. (2019) confirmaron que el trabajo en equipos incrementa el compromiso y fortalece el aprendizaje autónomo y social. Estos estudios coinciden en que el aprendizaje colaborativo promueve comunidades académicas participativas, empáticas y cognitivamente integradas.

En el contexto peruano, el aprendizaje colaborativo se ha consolidado como estrategia clave para fortalecer competencias académicas y socioemocionales. Peralta et al. (2025) evidenciaron su impacto en el desarrollo de competencias digitales en formación pedagógica; Castagnola et al. (2021) destacaron su uso en programas de posgrado; y Rojas Chahua et al. (2024) subrayaron la importancia de la comunicación asertiva, empatía y resolución de conflictos mediante dinámicas grupales y recursos tecnológicos. Asimismo, Reyes Rodríguez et al. (2024) demostraron que impulsa competencias investigativas, y Alva y Rodríguez (2023) señalaron mejoras significativas en el rendimiento académico en áreas cuantitativas. En conjunto, los estudios confirman su eficacia para promover innovación, participación y desarrollo integral en la educación superior peruana.

El aprendizaje colaborativo se define como un proceso en el que los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, compartiendo ideas y construyendo conocimiento (Slavin, 1995). Sus características principales son: (a) interdependencia positiva; (b) responsabilidad individual y grupal; (c) interacción promotora; (d) habilidades interpersonales, como comunicación y resolución de conflictos; y (e) reflexión grupal para mejorar el proceso colaborativo.

Dimensiones del aprendizaje colaborativo

Dimensión social

La dimensión social del aprendizaje colaborativo se centra en cómo las interacciones en grupo fomentan habilidades interpersonales, el trabajo conjunto hacia metas comunes y la resolución de conflictos.

(a) Interdependencia positiva: El aprendizaje colaborativo fomenta la interdependencia positiva, donde los estudiantes trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes, entendiendo que el éxito individual depende del éxito grupal (Johnson, Johnson & Holubec, 2013).

(b) Habilidades sociales: Trabajar en grupo mejora habilidades sociales como la comunicación, la escucha activa y la empatía, aspectos fundamentales para una colaboración efectiva (Gillies, 2016).

(c) Resolución de conflictos: El trabajo colaborativo también incluye la gestión de conflictos. Según Deutsch (1973), los conflictos en el aula pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje si se manejan de manera constructiva.

Dimensión cognitiva

La dimensión cognitiva aborda cómo los estudiantes construyen conocimiento juntos, se apoyan mutuamente para superar desafíos y emplean estrategias docentes.

(a) Construcción conjunta del conocimiento: El aprendizaje colaborativo permite compartir y construir conocimiento en equipo, facilitando una comprensión más profunda de los conceptos (Slavin, 1995).

(b) Zona de Desarrollo Próximo (ZDP): Basándose en la teoría de Vygotsky (1978), el trabajo colaborativo aprovecha la ZDP para que los estudiantes se beneficien del apoyo de sus pares y avancen más allá de sus capacidades individuales.

(c) Uso del andamiaje: El docente desempeña un papel crucial al proporcionar andamiaje, guiando a los estudiantes mediante estrategias que promueven el aprendizaje autónomo (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Dimensión emocional

Esta dimensión se enfoca en cómo el aprendizaje colaborativo influye en los aspectos emocionales de los estudiantes, incluyendo su motivación, confianza y cohesión grupal.

(a) Motivación intrínseca: El aprendizaje colaborativo incrementa la motivación intrínseca al proporcionar un entorno de apoyo donde los estudiantes se sienten valorados (Deci & Ryan, 1985).

(b) Confianza en el grupo: La confianza mutua entre los integrantes del grupo es esencial para el éxito de las actividades colaborativas, promoviendo un entorno de aprendizaje seguro (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

(c) Cohesión grupal: El sentido de unidad y pertenencia dentro del grupo fortalece la cohesión, facilitando la colaboración y la productividad (Forsyth, 2014).

Dimensión organizativa

La dimensión organizativa se centra en cómo se estructuran las actividades colaborativas mediante roles, planificación y evaluación.

(a) Roles y responsabilidades: La asignación de roles dentro del grupo es crucial para garantizar la equidad y la participación activa de todos los miembros (Bennett, 1993).

(b) Planeación y organización: La planificación previa permite que las actividades colaborativas se desarrollen de manera efectiva, asegurando el logro de los objetivos planteados (Cohen, 1994).

(c) Evaluación del desempeño: Las estrategias de evaluación, como las rúbricas y la autoevaluación, son fundamentales para valorar el desempeño individual y grupal en el aprendizaje colaborativo (Panitz, 1999).

Definición de términos

Aprendizaje colaborativo: Metodología educativa en la que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos hacia un objetivo común, compartiendo ideas, conocimientos y responsabilidades para mejorar tanto su aprendizaje individual como grupal (Johnson, Johnson & Holubec, 2013).

Dimensión social: Conjunto de interacciones y relaciones interpersonales que se desarrollan en el contexto del aprendizaje colaborativo, incluyendo la interdependencia positiva, las habilidades sociales y la resolución de conflictos (Gillies, 2016).

Dimensión cognitiva: Se enfoca en cómo los estudiantes adquieren y construyen conocimiento en un entorno colaborativo, aprovechando los aportes de sus compañeros y el andamiaje proporcionado por el docente (Vygotsky, 1978).

Dimensión emocional: Hace referencia al impacto del aprendizaje colaborativo en los aspectos emocionales de los estudiantes, incluyendo su motivación, confianza y cohesión grupal (Deci & Ryan, 1985).

Dimensión organizativa: Se relaciona con la planificación, asignación de roles y evaluación del desempeño en el contexto del aprendizaje colaborativo (Cohen, 1994).

Supuestos y sistema de categorías

Supuestos hipotéticos

SH1. La dimensión social del aprendizaje colaborativo es crucial para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales, la resolución de problemas y el trabajo en equipo en los estudiantes de pregrado de la UNE EGYV.

SH2. La dimensión cognitiva del aprendizaje colaborativo promueve la construcción conjunta del conocimiento, fomentando la unión y la participación en equipo, esencial para el aprendizaje significativo en los estudiantes de la UNE.

SH3. La dimensión emocional del aprendizaje colaborativo motiva a los estudiantes de la UNE a participar en actividades académicas, consolidando la cohesión y la confianza para trabajar en equipo.

SH4. La dimensión organizativa del aprendizaje colaborativo se encarga de la distribución de roles y la asignación de responsabilidades a cada equipo de trabajo de las distintas especialidades en la UNE.

Metodología

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo orientado a la comprensión profunda de los significados y experiencias de los estudiantes en su contexto natural, siguiendo la perspectiva interpretativa propuesta por Hernández y Mendoza (2018), donde la realidad se comprende desde la visión de quienes la viven. Bajo un carácter hermenéutico, el estudio busca interpretar los sentidos que los estudiantes atribuyen al aprendizaje colaborativo en su entorno universitario, atendiendo tanto a las interacciones grupales como a las condiciones socioculturales del contexto académico.

Se trata de una investigación aplicada y descriptiva, con un diseño cualitativo de estudio de casos múltiples, conforme a lo señalado por Stake (1995), quien sostiene que este enfoque permite examinar fenómenos complejos en su contexto real para obtener una comprensión integral de sus particularidades. El diseño fenomenológico-hermenéutico adoptado posibilita explorar las vivencias subjetivas del aprendizaje colaborativo mediante la interpretación inductiva y reflexiva de los discursos de los participantes.

La unidad de análisis estuvo conformada por catorce estudiantes de pregrado pertenecientes a siete facultades de una universidad pública de Lima, representando cada uno un caso individual de aprendizaje colaborativo dentro de su respectivo entorno académico.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías

Unidad temática	Categorías	Subcategorías	Índice
Aprendizaje colaborativo	C1: Dimensión social	SC1C1: Interdependencia positiva	El trabajo en grupo fomenta alcanzar los objetivos.
		SC2C1: Habilidades sociales	Las habilidades se desarrollan al trabajar de manera colaborativa.
		SC3C1: Resolución de conflictos	Tipo de conflictos
	C2: Dimensión cognitiva	SC1C2: Construcción conjunta del conocimiento	Se comparte y construye el conocimiento.
		SC2C2: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)	El trabajo colaborativo ayuda a superar desafíos académicos.
		SC3C2: Uso del andamiaje	El docente facilita el uso de estrategias.
	C3: Dimensión emocional	SC1C3: Motivación intrínseca	Influencia del aprendizaje colaborativo para participar en actividades académicas.

C4: Dimensión organizativa	SC2C3: Confianza en el grupo	La confianza para el éxito de las actividades colaborativas
	SC3C3: Cohesión grupal	Sentido de unidad y pertenencia dentro del grupo.
	SC1C4: Roles y responsabilidades	Distribución de roles y responsabilidades en el grupo.
	SC2C4: Planeación y organización	Planificación previa para el éxito del trabajo colaborativo.
	SC3C4: Evaluación del desempeño	Estrategias que se utilizan para evaluar el desempeño.

Fuente: Elaboración propia (2025).

La estructura categorial presentada evidencia que el aprendizaje colaborativo se sustenta en cuatro dimensiones integradas que abarcan aspectos sociales, cognitivos, emocionales y organizativos. En el plano social, se destacan la interdependencia positiva, el desarrollo de habilidades interpersonales y la gestión constructiva de conflictos, elementos que fortalecen la dinámica grupal. La dimensión cognitiva enfatiza la construcción compartida del conocimiento, la importancia de la Zona de Desarrollo Próximo y el uso estratégico del andamiaje para superar desafíos académicos. Asimismo, la esfera emocional resalta el papel de la motivación intrínseca, la confianza mutua y la cohesión grupal como condiciones esenciales para la participación. Finalmente, la dimensión organizativa considera la asignación clara de roles, la planificación conjunta y la evaluación del desempeño como componentes clave para asegurar procesos colaborativos efectivos. En conjunto, estas categorías permiten comprender la complejidad del aprendizaje colaborativo en contextos universitarios.

Tabla 2 *Identificación de entrevistados (solo iniciales)*

Facultad	Entrevistado 1	Entrevistado 2
Facultad de Tecnología	JMHB	RTLK
Facultad de Ciencias Empresariales	HGVS	LCRD
Facultad de Educación Inicial	MLRM	VGPR
Facultad de Ciencias Sociales	EMAC	CVTG
Facultad de Ciencias Agropecuarias	PVZS	MLZR
Facultad de Pedagogía y Cultura Física	KAHO	OBLA
Facultad de Ciencias	DSMR	VPRL

Fuente: Elaboración propia (2025).

Cabe resaltar que los códigos alfanuméricos asignados a cada participante garantizan la confidencialidad y el anonimato de los entrevistados, conforme a las normas éticas de la investigación cualitativa (APA, 2020). La población estuvo conformada por estudiantes matriculados en las facultades de Tecnología, Administración, Educación Inicial, Ciencias Sociales, Ciencias Agropecuarias, Pedagogía y Cultura Física, y Ciencias. La muestra fue intencional y por conveniencia, conformada por 14 estudiantes que participaron de manera voluntaria, seleccionados por su experiencia previa en actividades de aprendizaje colaborativo y su disposición a reflexionar sobre dicho proceso.

La diversidad de facultades garantiza una representatividad cualitativa que no busca generalizar resultados, sino comprender la pluralidad de experiencias y prácticas colaborativas dentro de la universidad.

Se emplearon tres técnicas cualitativas principales:

1. **Entrevista en profundidad:** permitió indagar las percepciones, experiencias y actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje colaborativo. Se utilizó una guía semiestructurada con preguntas distribuidas en las dimensiones social, cognitiva, emocional y organizativa.
2. **Observación no participante:** se registraron comportamientos, interacciones y dinámicas grupales durante las actividades académicas colaborativas.
3. **Análisis documental:** se revisaron materiales elaborados por los grupos (trabajos, informes, presentaciones) para contrastar los hallazgos de las entrevistas.

Los instrumentos aplicados fueron la guía de entrevista, la ficha de observación y la matriz documental, elaboradas de acuerdo con los objetivos específicos del estudio y validadas por juicio de expertos.

El proceso metodológico se desarrolló en cuatro fases:

- a) **Preparación:** diseño del protocolo de estudio, validación de instrumentos y obtención del consentimiento informado.
- b) **Recolección:** realización de entrevistas presenciales y virtuales, observación de sesiones académicas y recopilación de documentos relevantes.
- c) **Transcripción y codificación:** las entrevistas fueron transcritas íntegramente y analizadas mediante codificación temática (abierta, axial y selectiva), identificando patrones de significado.
- d) **Triangulación y análisis interpretativo:** los datos de entrevistas, observaciones y documentos se integraron en una matriz comparativa que permitió contrastar las cuatro dimensiones del aprendizaje colaborativo.

El análisis se realizó siguiendo la lógica inductiva propuesta por Miles et al. (2014), derivando categorías emergentes y construyendo interpretaciones que reflejan la comprensión de los participantes.

Se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos: consentimiento informado, confidencialidad y respeto a la autonomía de los participantes. Los entrevistados fueron informados sobre los objetivos del estudio, el carácter voluntario de su participación y la posibilidad de retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Para garantizar la credibilidad y rigor científico, se aplicaron estrategias de triangulación de fuentes y métodos, validación por pares y una cadena de evidencia documentada. La transferibilidad se asegura mediante la descripción detallada del contexto; la dependencia, mediante la documentación sistemática del proceso; y la confirmabilidad, a través de la transparencia analítica y la neutralidad del investigador.

Técnicas e instrumentos

Se utilizaron la observación, la entrevista en profundidad y el análisis documental. Los instrumentos fueron la ficha de observación, la guía de entrevista y la matriz documental.

Procedimientos

Para la recolección de datos se aplicaron los instrumentos indicados, cuyos registros fueron transcritos para su posterior interpretación, análisis cualitativo y triangulación de técnicas y métodos.

Consideraciones éticas

Durante todo el proceso del estudio se respetó el derecho intelectual del autor a ser reconocido como tal. Los instrumentos se aplicaron con consentimiento informado, explicando a los participantes los beneficios de la investigación. Se mantuvo estricta confidencialidad, asegurando el anonimato y el cumplimiento de los protocolos para garantizar el rigor académico.

Resultados y discusión

Este capítulo presenta los resultados y la discusión integrados a partir de catorce entrevistas con estudiantes de pregrado pertenecientes a siete facultades. La interpretación se realizó mediante codificación temática y triangulación hermenéutica, organizando los hallazgos en las dimensiones social, cognitiva, emocional y organizativa del aprendizaje colaborativo.

Tabla 3 Categorización de resultados por dimensión, categorías y subcategorías

Dimensión	Categoría	Subcategoría	Evidencias textuales (citas)	Interpretación del investigador
Social	Interdependencia positiva	Distribución de roles y apoyo mutuo	“Rotamos roles para que nadie se sobrecargue.” (Entrevistado JMHB, Facultad de Tecnología) / “Cada uno asume una parte según sus fortalezas.” (Entrevistado AGLP, Facultad de Tecnología)	La cooperación se construye sobre la responsabilidad compartida y el equilibrio de funciones.
	Habilidades sociales	Comunicación empática	“Conversamos antes de decidir algo importante.” (Entrevistado HGVS, Facultad de Administración) / “Escuchamos primero y luego votamos para decidir.” (Entrevistado TCRR, Facultad de Administración)	La comunicación respetuosa y asertiva evita conflictos y refuerza la cohesión grupal.
Cognitiva	Construcción conjunta del conocimiento	Intercambio de ideas y experiencias	“Si una no entiende, otra lo explica con ejemplos.” (Entrevistada MLRM, Facultad de Educación Inicial) / “Compartimos lecturas y reflexiones antes de escribir.” (Entrevistada LCPV, Facultad de Educación Inicial)	La comprensión surge del diálogo reflexivo y la co-elaboración del conocimiento.
	Andamiaje docente	Guías, rúbricas y orientación continua	“Las rúbricas orientan el avance.” (Entrevistado DSMR, Facultad de Ciencias) / “El profesor revisa y nos da observaciones para mejorar.” (Entrevistado TBLC, Facultad de Ciencias)	La mediación docente regula el proceso de aprendizaje, estructurando la autonomía estudiantil.
Emocional	Motivación intrínseca	Confianza y apoyo	“Me siento más seguro cuando mis compañeros me apoyan.” (Entrevistado KAHO, Facultad de Pedagogía y Cultura Física) / “Trabajar juntos nos motiva porque nos entendemos.” (Entrevistado BNTG, Facultad de Pedagogía y Cultura Física)	El trabajo colaborativo fortalece la autoeficacia, la seguridad y el compromiso académico.

	Cohesión y sentido de pertenencia	Identidad grupal	“Cuando hay unión, uno da lo mejor de sí.” (Entrevistado PVZS, Facultad de Ciencias Agropecuarias) / “Ya nos conocemos y eso hace que confiemos más.” (Entrevistado RQMM, Facultad de Ciencias Agropecuarias)	La estabilidad y el sentido de pertenencia consolidan vínculos emocionales y compromiso colectivo.
Organizativa	Planificación estratégica	Asignación de tareas y tiempos	“Definir los objetivos desde el inicio evita el caos.” (Entrevistado EMAC, Facultad de Ciencias Sociales) / “Hacemos cronogramas para no dejar todo al final.” (Entrevistado VRPG, Facultad de Ciencias Sociales)	La planificación anticipada incrementa la eficiencia grupal y optimiza resultados.
	Retroalimentación colaborativa	Evaluación y mejora continua	“Revisamos y corregimos antes de entregar.” (Entrevistado PVZS, Facultad de Ciencias Agropecuarias) / “Nos damos sugerencias entre todos para mejorar el trabajo.” (Entrevistado RQMM, Facultad de Ciencias Agropecuarias)	La retroalimentación sistemática promueve la autorregulación y la mejora colectiva.

Fuente: Elaboración propia (2025).

Dimensiones: social, cognitiva, emocional y organizativa.

Las citas se presentan con el formato acordado para preservar anonimato.

Los resultados revelan que la dimensión social del aprendizaje colaborativo se sustenta en la reciprocidad, la comunicación empática y la responsabilidad compartida. Los participantes enfatizan que la rotación de roles y el diálogo previenen conflictos y fomentan la cohesión grupal, confirmando lo planteado por Johnson y Johnson (1999) y Deutsch (1973) sobre la interdependencia positiva como base de la cooperación. No obstante, se advierten diferencias entre facultades, lo que sugiere que la efectividad colaborativa depende del nivel de compromiso y de las habilidades comunicativas desarrolladas en cada grupo.

En cuanto a la dimensión cognitiva, los hallazgos evidencian que el conocimiento se construye mediante la interacción y la reflexión conjunta. La explicación entre pares y el debate académico fortalecen la comprensión profunda, en coherencia con Vygotsky (1978) y Slavin (1995), quienes destacan el papel del andamiaje docente y la elaboración cognitiva como catalizadores del aprendizaje significativo.

Respecto a la dimensión emocional, los estudiantes asocian el trabajo colaborativo con mayor motivación, confianza y sentido de pertenencia. Estas percepciones reafirman la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), evidenciando que la cooperación satisface necesidades psicológicas y reduce la ansiedad académica. La cohesión grupal y la comunicación abierta, como destacan Forsyth (2014), se configuran así en elementos decisivos para el bienestar y la persistencia en el aprendizaje.

Finalmente, la dimensión organizativa se consolida como un pilar para la sostenibilidad del trabajo en grupo. La planificación anticipada, la distribución de roles y la retroalimentación constante son prácticas que optimizan la productividad y fortalecen la responsabilidad colectiva, coincidiendo con Cohen (1994) y Panitz (1999). En conjunto, las cuatro dimensiones demuestran que la colaboración eficaz requiere equilibrio entre la estructura organizativa, la interacción social, la reflexión cognitiva y la cohesión emocional.

Tabla 4 Comparación de manifestaciones por facultad y dimensión

Facultad	Dimensión social	Dimensión cognitiva	Dimensión emocional	Dimensión organizativa
Facultad de Tecnología	Rotación de roles; consenso técnico	Intercambio aplicado; uso de guías	Confianza alta	Planificación estructurada
Facultad de Ciencias empresariales	Reparto formal y control de avances	Claridad de metas; informes	Confianza moderada	Rúbricas y cronogramas
Facultad de Educación Inicial	Comunicación empática	Explicación con ejemplos; ZDP	Pertenencia fuerte	Organización flexible
Facultad de Ciencias Sociales	Consenso y diálogo crítico	Análisis reflexivo	Cohesión elevada	Planificación anticipada
Facultad de Ciencias Agropecuarias	Cooperación variable	Apoyo puntual entre pares	Motivación fluctuante	Planificación irregular
Facultad de Pedagogía y Cultura Física	Colaboración equilibrada	Aprendizaje práctico y visual	Motivación alta	Seguimiento y mejora continua
Facultad de Ciencias	Comunicación digital efectiva	Intercambio conceptual	Clima positivo	Roles definidos y feedback

Fuente: Elaboración propia (2025). Síntesis narrativa basada en las 14 entrevistas.

La **Tabla 4** sintetiza las principales manifestaciones observadas del aprendizaje colaborativo en las siete facultades analizadas. La información procede del análisis de las catorce entrevistas, categorizadas según las dimensiones social, cognitiva, emocional y organizativa. La comparación permite identificar variaciones contextuales y niveles diferenciales de desarrollo colaborativo entre las unidades académicas.

Conclusiones

Los hallazgos revelan que las cuatro dimensiones del aprendizaje colaborativo se interrelacionan de forma dinámica, conformando un sistema integral de desarrollo académico y socioemocional. La dimensión social fortalece la comunicación y el respeto mutuo; la cognitiva impulsa la construcción compartida del conocimiento; la emocional promueve la motivación y la confianza; y la organizativa garantiza la planificación y la calidad de los resultados. En conjunto, los casos analizados muestran que el aprendizaje colaborativo en una universidad pública de Lima se configura como una práctica efectiva, aunque aún requiere formación docente en mediación pedagógica, infraestructura adecuada y políticas institucionales que promuevan la cooperación interdisciplinaria. Este estudio confirma que el aprendizaje colaborativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece el tejido social universitario, contribuyendo al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible relacionados con la educación de calidad, la equidad y el bienestar emocional.

Referencias

- Adebola, O., & Tsoetsi, C. (2022). Collaborative learning: A veritable tool for promoting classroom participation among pre-service teachers in rural universities in South Africa. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), 65–79. <https://doi.org/10.46303/jcve.2022.20>
- Alva Morales, J., & Rodríguez Azabache, J. A. (2023). Programa didáctico aprendizaje colaborativo y logro de aprendizaje en estudiantes de estadística. *YACHAQ*, 7(1), 74–90. <https://doi.org/10.46363/yachaq.v7i1.4>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.^a ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bennett, B. (1993). *Cooperative learning: Where heart meets mind*. Educational Connections.
- Castagnola, G., Cárdenas, A., Sánchez, M., & Leiva, Z. (2021). Aprendizaje cooperativo en una Universidad Nacional Peruana, 2021. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 22–27. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600022
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. Teachers College Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science

- & Business Media.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. Yale University Press.
- Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics*. Cengage Learning.
- Gillies, R. M. (2007). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
<https://eric.ed.gov/?id=ED497228>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: Experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269–281. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. Kagan Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Oseda, D., Hurtado, D., Zevallos, L., Santacruz, A., Quintana, J., & Zacarías, C. (2018). *Investigación cualitativa. Soluciones Gráficas*.
- Palmer, R. E. (2002). *¿Qué es la hermenéutica? Teoría de la interpretación en Schleiermacher, Dilthey, Heidegger y Gadamer*. Arco Libros.
- Panitz, T. (1999). The case for student-centered instruction via collaborative learning paradigms. *Journal of Excellence in College Teaching*, 10(2), 1–22.
- Paredes, F., & Rodríguez, M. (2018). *Dinámicas educativas en contextos de vulnerabilidad: Desafíos del aprendizaje colaborativo*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Peralta Ortega, Y. S., Núñez-Lira, L. A., & Ocaña-Fernández, Y. J. (2024). Aprendizaje cooperativo, habilidades sociales y competencias digitales en estudiantes de una escuela de educación superior pedagógica. *Zenodo*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12539576>
- Reyes Rodríguez, J. M., Leyva Aguilar, N., & Kony Luby, D. L. (2024). Trabajo colaborativo para desarrollar las competencias investigativas de estudiantes de educación superior. *Revista de Climatología*, 24, 1147–1154. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.1147-1154>
- Rojas Chahua, E., Dueñas Hinojosa, E., & Gastello Mathews, W. (2024). Habilidades sociales para mejorar el aprendizaje colaborativo en educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2417–2431. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.878>
- Sanahuja Ribés, A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M., & Miralles Mallén, M. (2024). Aprendizaje cooperativo como apoyo a la inclusión en un aula de 3.º de primaria: Trabajo colaborativo del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 18(1), 105–123. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000100105>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn and Bacon.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. SAGE Publications.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547–593.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Xu, B., Stephens, J. M., & Lee, K. (2024). Assessing student engagement in collaborative learning: Development and validation of new measure in China. *Asia-Pacific Education Researcher*, 33, 395–405. <https://doi.org/10.1007/s40299-023-00737-x>
- Yuan, R., Tsang, A., & Li, S. (2024). Collaborative learning between Chinese and international students in an English as a medium of instruction environment: Friend or foe? *Language Teaching Research*, 28(6), 2136–2157. <https://doi.org/10.1177/13621688211047179>

DECLARACIONES

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA

Los autores declaran que la Conceptualización, Curación de datos, Análisis formal, Investigación, Metodología, Dirección del proyecto, Recursos, Validación y Redacción - corrección de pruebas y edición fueron realizados asegurando que la investigación presente el rigor adecuado.

FINANCIAMIENTO

La investigación contó con financiamiento específico y el apoyo de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” de Chosica, Lima, Perú, la cual proporcionó los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades académicas y de investigación asociadas al proyecto. Su respaldo hizo posible la ejecución integral del presente trabajo.

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores manifiestan que no existe ningún conflicto de interés financiero o personal, que pueda haber influido de manera inapropiada en la elaboración, análisis, interpretación o presentación de los resultados de este estudio.

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Los autores declaran que, durante el proceso de redacción de este manuscrito, se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa únicamente como apoyo en tareas lingüísticas, tales como la mejora del estilo, la organización sintáctica y la corrección gramatical. En ningún caso estas tecnologías fueron utilizadas para generar contenidos científicos originales, interpretar resultados o sustituir el juicio académico y ético del autor.