

Aprendizaje colaborativo en universitarios: entre la teoría y la realidad en el aula

Edith Hernández Méndez ¹
Sara Yareth Moreno Hernández ²

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito analizar la brecha existente entre los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje colaborativo y las prácticas reales que se desarrollan en las aulas universitarias. Partimos de la tesis de que, aunque el aprendizaje colaborativo se sustenta en perspectivas constructivistas y en importante evidencia sobre sus beneficios cognitivos y sociales, su implementación en la universidad generalmente suele ser parcial, poco eficiente o distorsionada debido a limitaciones institucionales, docentes y estudiantiles. Además, la familia y la cultura se evidencian como actores importantes que impactan también la implementación de este enfoque.

A lo largo del ensayo, argumentamos sobre las disparidades entre la teoría y la práctica en las aulas universitarias y los retos que sigue presentando el trabajo colaborativo a los docentes y estudiantes. Concluimos con algunas recomendaciones para lograr que el trabajo colaborativo resulte una estrategia efectiva y beneficiosa para el aprendizaje.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, Educación superior, Interdependencia positiva, Habilidades sociales, Trabajo en equipo

¹ Doctora en Lingüística Hispánica. Profesora-investigadora de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Correo: edith@uqroo.edu.mx

² Licenciada en Economía y Finanzas. Estudiante de Maestría en Enseñanza de las Matemáticas por la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo. Correo: sara.moreno@uqroo.edu.mx

Abstract

This essay aims to analyze the gap between the theoretical foundations that support collaborative learning and the actual practices developed in university classrooms. The central thesis is that, although collaborative learning is grounded in constructivist perspectives and supported by significant evidence of its cognitive and social benefits, its implementation in universities is often partial, inefficient, or distorted due to institutional, teaching, and student-related limitations. Additionally, family and culture emerge as important actors that also influence the implementation of this approach.

Throughout the essay, the disparities between theory and practice in university classrooms are examined, as well as the challenges that collaborative work continues to present for both teachers and students. The paper concludes with several recommendations aimed at ensuring that collaborative work becomes an effective and beneficial strategy for learning.

Keywords: Collaborative learning, Higher education, Positive interdependence, Social skills, Teamwork.

Introducción

El Aprendizaje Colaborativo (AC) se consolida como un enfoque educativo estratégico en la educación superior, ya que promueve la interacción sistemática, la cooperación y la participación activa de los estudiantes al construir conjuntamente el conocimiento. Este enfoque presupone que el aprendizaje se potencia significativamente en contextos sociales, donde el intercambio de ideas, el encuentro de diferentes perspectivas y el diálogo reflexivo favorecen procesos cognitivos más profundos y significativos. De esta manera, el aprendizaje colaborativo fomenta la interdependencia positiva, en la cual el logro individual se encuentra estrechamente vinculado al desempeño colectivo, fortaleciendo la responsabilidad compartida y la participación equitativa dentro de los grupos de trabajo.

Estas características posicionan al aprendizaje colaborativo como un método pertinente para el desarrollo de competencias transversales clave, tales como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo, habilidades altamente valoradas tanto en los entornos académicos como en los profesionales en la actualidad. Diversos estudios coinciden en que su implementación favorece el rendimiento académico al propiciar que los estudiantes se desafíen intelectualmente, expliquen conceptos entre pares y consoliden aprendizajes a partir de la interacción social y el apoyo mutuo.

Teóricamente, el aprendizaje colaborativo se sustenta en corrientes y fundamentos educativos que destacan el papel central de la interacción social en los procesos de aprendizaje. La teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky enfatiza que los individuos aprenden de manera más eficaz cuando interactúan con otros que pueden brindar orientación y apoyo. De manera complementaria, el constructivismo de Piaget resalta la importancia de la experiencia activa y la resolución de conflictos cognitivos, señalando que la confrontación de distintos puntos de vista favorece el desarrollo intelectual. A ello se suma el enfoque de John Dewey, quien defendió una educación centrada en el estudiante, vinculada a la experiencia práctica y a la resolución de problemas reales mediante la colaboración, así como la teoría del aprendizaje social de Bandura, que subraya el valor del aprendizaje por observación en contextos sociales. En este sentido, Cruz Moreira et al (2024) afirman que esta metodología “se basa en la premisa de que el aprendizaje es más efectivo en un entorno social” (p. 8), reafirmando su vigencia en los modelos educativos actuales.

La evidencia empírica respalda estos planteamientos teóricos. Maldonado Pérez (2007) documenta experiencias de trabajo colaborativo desarrolladas en aulas venezolanas, en las cuales se reporta un impacto positivo tanto en los procesos de aprendizaje como en el desarrollo personal de los estudiantes. El estudioso encuentra que el trabajo colaborativo resulta especialmente eficaz

en la educación de adultos, al fomentar la participación activa, el compromiso sostenido y la motivación intrínseca. Los estudiantes asumen responsabilidad compartida sobre su aprendizaje y el de sus compañeros, generando espacios de discusión argumentada y fortalecimiento del pensamiento crítico.

En conjunto, tanto los fundamentos teóricos como la evidencia empírica confirman que el aprendizaje colaborativo constituye una estrategia didáctica pertinente y de alto impacto en la educación superior. No obstante, su implementación efectiva en el aula universitaria plantea desafíos que invitan a reflexionar sobre la brecha existente entre los planteamientos teóricos y la realidad de las prácticas educativas, propósito de análisis y reflexión del presente ensayo. Argumentamos que, si bien el aprendizaje colaborativo se sustenta en perspectivas constructivistas y en importante evidencia sobre sus beneficios cognitivos y sociales, su implementación en la universidad generalmente suele ser parcial, poco eficiente o distorsionada debido a limitaciones institucionales, docentes y estudiantiles. Además, la familia y la cultura se evidencian como actores importantes que impactan también la implementación de este enfoque. Al final, ofrecemos unas recomendaciones.

Fundamentos teóricos

Si bien la humanidad ha reconocido la presencia del trabajo colaborativo desde tiempos de la cacería y la recolección de granos hasta la actualidad en la organización de empresas y organizaciones mundiales, en el ámbito de la educación, como bien señalan Moreira et al., (2024), este ha sido implementado en enfoques colaborativos recientemente, apenas en el siglo XX; ya que los modelos de aprendizaje se concebían individualistas; producto del esfuerzo del estudiante y dirigido por el docente.

Van Dat Tran (2013) examina cuatro perspectivas teóricas fundamentales en el aprendizaje cooperativo o colaborativo: la teoría de la interdependencia social, la perspectiva cognitiva, la teoría del aprendizaje social y la teoría constructivista del aprendizaje.

1. Teoría de la interdependencia social

La teoría de la interdependencia social sostiene que los resultados del aprendizaje dependen de la forma en que se estructuran las metas entre los individuos (Deutsch, 1949; Johnson y Johnson, 2005). Según esta perspectiva, existe interdependencia positiva cuando los estudiantes perciben que solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás miembros del grupo también lo hacen. En este contexto, la cooperación genera interacciones promotoras caracterizadas por el apoyo mutuo, la comunicación efectiva, la confianza y la resolución constructiva de conflictos.

Tran (2013) explica que esta teoría fundamenta directamente el aprendizaje cooperativo, ya que cuando los estudiantes “nadan juntos” hacia metas compartidas, aumentan su esfuerzo individual y colectivo, se fortalecen las relaciones interpersonales y se favorece la salud psicológica, incluida la autoestima. La cooperación supera consistentemente a las estructuras competitivas e individualistas en términos de logro académico y calidad de las relaciones sociales (Johnson y Johnson, 1989, 2002).

2. Perspectiva cognitiva

La perspectiva cognitiva, centrada en los procesos mentales implicados en el aprendizaje, sostiene que la interacción entre estudiantes favorece el desarrollo intelectual. Tran (2013) distingue dos enfoques principales dentro de esta perspectiva: el desarrollo cognitivo y la elaboración cognitiva. El primero, basado en las teorías de Piaget y Vygotsky, concibe el aprendizaje como un proceso activo que se construye mediante la interacción social. Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), el cual explica cómo los estudiantes pueden alcanzar niveles superiores de comprensión cuando trabajan con pares más capaces o con apoyo social. Piaget, por su parte, resalta la importancia del conflicto cognitivo, la asimilación y la acomodación como motores del desarrollo intelectual. En conjunto, estas ideas sostienen que la discusión, el debate y el intercambio de puntos de vista en actividades cooperativas generan desequilibrios cognitivos que impulsan aprendizajes más profundos.

El enfoque de la elaboración cognitiva, por otra parte, enfatiza que el aprendizaje mejora cuando los estudiantes explican, reformulan y elaboran la información. Al enseñar a otros, resumir contenidos o responder preguntas, los alumnos reorganizan cognitivamente el conocimiento, lo que favorece su comprensión y retención (O'Donnell, 2000; Slavin, 2011). Tran destaca que los estudiantes que ofrecen explicaciones elaboradas dentro de los grupos cooperativos suelen obtener mayores beneficios de aprendizaje que quienes solo reciben información.

3. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social, desarrollada principalmente por Albert Bandura, explica el aprendizaje como un proceso que ocurre en contextos sociales mediante la observación, la imitación y el modelado. Según Bandura (1977), gran parte del aprendizaje humano se produce al observar las conductas, actitudes y resultados de las acciones de otros.

Tran (2013) señala que esta teoría se articula con el aprendizaje cooperativo a través del concepto de determinismo recíproco, en el cual interactúan la persona, la conducta y el entorno. En los grupos cooperativos, los estudiantes observan estrategias de aprendizaje eficaces, habilidades sociales y actitudes positivas hacia el trabajo académico, las cuales pueden ser imitadas y adoptadas. Además, la teoría destaca el papel de la autoeficacia, es decir, la creencia del estudiante en su capacidad para aprender, la cual se ve reforzada cuando el entorno social ofrece apoyo y modelos exitosos.

4. Enfoques constructivistas del aprendizaje

Los enfoques constructivistas integran elementos de las perspectivas anteriores y conciben al estudiante como un constructor activo de su propio conocimiento. Así, aprender no significa recibir información pasivamente, sino construir significados a partir de la experiencia, la reflexión y la interacción social (Piaget, Vygotsky, Bandura).

Tran (2013) explica que el aprendizaje cooperativo encaja de manera natural con el constructivismo, ya que promueve entornos centrados en el estudiante, donde el conocimiento se construye colectivamente y luego se internaliza de forma individual. En estos contextos, el rol del docente cambia de transmisor de contenidos a facilitador del aprendizaje, diseñando tareas significativas, fomentando el diálogo y guiando la reflexión. El constructivismo enfatiza la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la aplicación del conocimiento a nuevas situaciones, aspectos que el aprendizaje cooperativo potencia de manera consistente.

Tran (2013) muestra que las cuatro perspectivas teóricas —interdependencia social, cognitiva, aprendizaje social y constructivismo— no son excluyentes, sino complementarias. Todas coinciden en destacar el papel central de la interacción social y la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. En conjunto, estas teorías y enfoques ofrecen una base sólida para comprender por qué el aprendizaje cooperativo mejora el rendimiento académico, fortalece las relaciones sociales y contribuye al desarrollo psicológico de los estudiantes. Así, el aprendizaje cooperativo o colaborativo se presenta no solo como una estrategia didáctica eficaz, sino como un enfoque coherente con las principales teorías contemporáneas del aprendizaje.

Elementos básicos del aprendizaje colaborativo

Tran (2013), siguiendo principalmente a Johnson y Johnson (2009), identifica cinco elementos esenciales que deben estar presentes para que el aprendizaje colaborativo sea efectivo: interdependencia positiva, interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y de grupo, y procesamiento grupal.

1. Interdependencia positiva

La interdependencia positiva es el elemento central del aprendizaje colaborativo. Se refiere a la percepción de que los estudiantes solo pueden alcanzar sus objetivos si los demás miembros del grupo también lo hacen; cada estudiante es responsable tanto de su propio aprendizaje como del

aprendizaje de sus compañeros (Johnson y Johnson, 2009). Tran (2013) señala que cuando la interdependencia positiva está claramente establecida, se incrementa el esfuerzo individual, se reduce el parasitismo y se fortalece el compromiso con el éxito del equipo. Esta interdependencia puede promoverse mediante la asignación de roles complementarios, la división del trabajo, metas grupales compartidas o recompensas colectivas, de modo que la contribución de cada miembro sea necesaria para el logro común.

2. Interacción promotora cara a cara

La interacción promotora cara a cara ocurre cuando los estudiantes se apoyan activamente entre sí para alcanzar las metas del grupo. Esto implica explicar ideas, intercambiar opiniones, debatir, enseñar a otros y ofrecer retroalimentación. Tran (2013) destaca que la calidad de esta interacción depende del tamaño del equipo, del nivel académico de sus integrantes y del clima de aprendizaje creado en el aula. Este tipo de interacción favorece la comprensión profunda, el uso de estrategias cognitivas de alto nivel, la motivación y el desarrollo de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo.

3. Responsabilidad individual

La responsabilidad individual asegura que todos los miembros del grupo contribuyan de manera equitativa al trabajo colectivo. Según Tran (2013), este elemento implica evaluar tanto el desempeño grupal como el desempeño individual, de manera que cada estudiante sea responsable de su aprendizaje y de su aportación al grupo.

Cuando la responsabilidad individual está ausente, algunos estudiantes pueden asumir todo el trabajo, mientras otros participan mínimamente. En cambio, cuando se estructura adecuadamente, los estudiantes se sienten motivados a dominar los contenidos y a apoyar a sus compañeros para que todos alcancen los objetivos académicos. Con responsabilidad individual no hay parásitos o rémoras.

4. Habilidades interpersonales y sociales

El aprendizaje colaborativo requiere que los estudiantes posean o desarrollen habilidades sociales e interpersonales, como escuchar activamente, comunicarse con claridad, resolver conflictos, tomar decisiones y trabajar en equipo. Tran (2013) enfatiza que estas habilidades no surgen de manera automática y deben enseñarse explícitamente para que los equipos funcionen eficazmente.

La enseñanza y el refuerzo de estas habilidades no solo contribuyen al rendimiento académico, sino también a la construcción de relaciones positivas y a un clima de aula más cooperativo. Estas habilidades son necesarias no solo en el ámbito educativo formal.

5. Procesamiento grupal

El procesamiento grupal consiste en que los miembros del grupo reflexionen sobre su funcionamiento, identifiquen qué acciones fueron útiles o problemáticas y decidan qué aspectos deben mantenerse o mejorarse. Este proceso puede realizarse tanto a nivel de equipos pequeños como a nivel de toda la clase.

Tran (2013) señala que el procesamiento grupal mejora el rendimiento académico, fortalece las relaciones interpersonales y favorece la autorregulación del aprendizaje, especialmente cuando se combina con retroalimentación específica y oportuna. Este procesamiento debería fomentarse en todos los contextos.

En conjunto, estos cinco elementos constituyen la base estructural del aprendizaje colaborativo. Cuando los integramos en las aulas universitarias, los estudiantes logran mejores resultados académicos, desarrollan habilidades sociales más sólidas y construyen actitudes positivas hacia el aprendizaje y el trabajo en equipo. Además, el rol del docente se transforma: deja de ser un transmisor de conocimiento para convertirse en un facilitador del aprendizaje, quien diseña experiencias colaborativas significativas y acompaña el proceso de interacción y reflexión de los estudiantes (Tran, 2013). Se trata de un acompañamiento en todo el proceso de colaboración.

La realidad en las aulas universitarias

Si bien se reconoce que la interdependencia positiva es el elemento central del aprendizaje colaborativo, con frecuencia, en las aulas esta no se establece con claridad ni por el docente ni por los mismos estudiantes, lo que lleva a la falta de compromiso por parte de todos los miembros y surgen los free-riders o "rémoras".

Aún se observa en las aulas universitarias al profesorado "poniendo a los estudiantes a trabajar en equipos", sin una organización ni sistematización del trabajo colaborativo. En general, se deja a los discentes que ellos se organicen y hagan "todo lo necesario" para alcanzar el objetivo propuesto; no se asignan roles complementarios o se divide el trabajo; no se establecen metas grupales compartidas ni hay recompensas colectivas. Es más, la mayoría de las veces, la evaluación se centra en el producto final, lo que fomenta el individualismo y la desigualdad en la carga de trabajo; es decir, se evalúa a todos de la misma manera asignando la misma calificación sin saber cómo se distribuyó el trabajo ni quién colaboró o no.

En relación con la interacción promotora cara a cara, cabe aclarar que ahora, con el uso de las tecnologías, ya la presencialidad no es obligatoria. No obstante, esto puede afectar esta indispensable interacción. En nuestra cultura mexicana, y en los adolescentes y jóvenes, el intercambio de opiniones, la discusión de ideas y el debate no son muy practicados por temor a la confrontación, a entrar en "pleito" o a discutir infructuosamente. Hernández y Hernández (2025) encontraron que un factor que afecta la escritura colaborativa es, precisamente, la negociación y la resolución de conflictos. Algunos estudiantes evitan engancharse en discusiones prolongadas y, con frecuencia, mejor conceden. Al parecer, ni en la escuela ni en el hogar, los adolescentes y jóvenes han aprendido estas habilidades.

La interacción cara a cara muestra limitaciones no solo por la falta del manejo de habilidades de comunicación, sino también por dificultades de interacción social. Por una parte, hay estudiantes introvertidos o con dificultades para relacionarse con otros,

quienes prefieren no participar en debates e intercambio de opiniones. Por otra parte, están los extrovertidos que, a menudo, se vuelven los líderes del trabajo colaborativo; son los que enseñan, dan retroalimentación e imponen sus puntos de vista.

El tamaño de los equipos juega un papel fundamental, así como la manera en cómo se integran. Duetos y tríos funcionan mejor para la mayoría de actividades; para algunos proyectos más ambiciosos, equipos de 4 o más. Los más numerosos se vuelven más complicados sobre todo en los primeros semestres de la universidad. Con el tiempo y un poco de práctica, los estudiantes aprenden a colaborar mejor. En aulas con un buen clima de aprendizaje, en el que hay camaradería, empatía y apoyo, el trabajo colaborativo funciona mejor; en ambientes hostiles, de rivalidad y mucha competencia, las interacciones no son muy exitosas.

Respecto a la responsabilidad individual, con los estudiantes de primeros semestres, encontramos pocos alumnos responsables; la mayoría esperan un proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional en el que la o el docente es la autoridad y encargada/o de todo y no se comprometen mucho con el trabajo independiente (ya sea en solitario o en equipo). En general, se observa que solo uno o dos estudiantes demuestran responsabilidad. Esto se evidencia en la elaboración de tareas e, incluso, en la asistencia a clase. Las generaciones actuales parecen tener dificultades para alcanzar metas sin la guía u orientación de un/a profesor/a, por lo que desarrollar estudiantes autónomos es un proceso lento y arduo.

En el aprendizaje colaborativo, solo algunos estudiantes asumen todo el trabajo y el resto hacen lo mínimo o nada. Y esta situación sigue durante la universidad. Son pocos los profesores que integran los equipos conociendo las habilidades y conocimientos de sus alumnos; además, son pocos los profesores que ayudan a organizar las tareas y distribución de trabajo. Y, desafortunadamente, la evaluación es pareja para todos; sin distinción alguna.

Esta cuestión de la responsabilidad individual parece ser un problema cultural también en México; en las familias, la educación ha cambiado mucho en estas últimas décadas, pues los niños son sobreprotegidos y consentidos; muchos no colaboran en los quehaceres del hogar y, con dificultades, hacen sus tareas escolares. Los padres son los que se hacen cargo de todo, incluso algunos les hacen las tareas. La responsabilidad no se enseña en casa en muchos casos y, en consecuencia, en la escuela, los universitarios muestran problemas para enfrentar situaciones que requieren responsabilidad y compromiso.

Sobre las habilidades sociales e interpersonales ya hemos discutido un poco; la comunicación, la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el trabajo en equipo son indispensables para el aprendizaje colaborativo, pero son justamente esas habilidades las que nuestros jóvenes necesitan desarrollar. Ni en los hogares ni en la educación básica se logran buenos niveles de estas habilidades. En comunicación, hay muchos estudios al respecto, sobre todo de lectura y escritura, que confirman los bajos niveles de dominio de estas habilidades: Hace falta investigar sobre el resto, pero, por experiencia, los universitarios evidencian serios problemas en estas habilidades sociales e interpersonales.

Ya hemos señalado que, en las familias mexicanas, no se educa para colaborar en equipo ni tampoco para la resolución de conflictos o toma de decisiones. En mi clase del semestre pasado, mis estudiantes compartieron que todavía persisten los monólogos en casa con imposiciones de los padres (en algunos casos) o imposición de los hijos (en otros casos); no hay mucha comunicación o esta no es efectiva; se practica poco la escucha activa y la argumentación. En vez de argumentar, llueven las falacias de todo tipo y se impone "la razón" a gritos o "porque soy tu mamá o papá". Esto, no obstante, se contradice con el consentimiento de los padres de la falta de colaboración de los hijos en los quehaceres del hogar y en el trabajo en equipo en casa y en familia. Es decir, se aprende en casa a no trabajar en equipo y a no saber comunicarse. Obviamente, no podemos generalizar.

Por otra parte, en la escuela, poco se puede hacer al respecto. Si bien, en la actualidad, con la Nueva Escuela Mexicana, se está trabajando precisamente para resarcir estos problemas con enfoques como el aprendizaje colaborativo, los jóvenes que actualmente están en las universidades suelen tener grandes limitaciones. El problema se arrastra desde los niveles básicos y cuando llegan a educación superior, cuentan con escasas habilidades para trabajar y aprender de manera colaborativa.

Finalmente, en cuanto al procesamiento grupal, es claro que su éxito depende de las habilidades antes discutidas; es decir, un buen procesamiento grupal es dependiente de las habilidades sociales e interpersonales, de la responsabilidad individual, de la interacción cara a cara; además, agregaremos de una buena motivación y organización del trabajo. Las actividades metacognitivas que requiere el procesamiento grupal requieren de cierta madurez de los integrantes en términos de independencia y autonomía en el aprendizaje. Se requiere motivación individual y colectiva y un buen manejo de habilidades de organización y de uso de recursos materiales y tecnológicos.

Antes hemos destacado el papel de la personalidad, la familia y la cultura como factores importantes en el desarrollo de las habilidades para la colaboración. Ahora, discutiremos sobre la función de la universidad y la educación en las escuelas. La Nueva Escuela Mexicana está haciendo esfuerzos por implementar nuevos enfoques y perspectivas; uno de ellos es el aprendizaje colaborativo. No obstante, el gran problema que enfrenta el personal docente es que no están capacitados para esta tarea. Aunque hay buenos intentos, como cursos y talleres en línea, tutoriales, entre otros recursos, aún no son ejecutados de manera adecuada o eficaz.

En la universidad, por otro lado, en general, el profesorado asume que los estudiantes saben y pueden trabajar colaborativamente. Las consignas se limitan a “trabajar en parejas, tríos o cuartetos” sin indagar más sobre su conformación, organización, planeación, etc. Se ignoran las habilidades con las que cuenta el alumnado

y no hay interés tampoco por investigarlas. Se da un límite de tiempo para la entrega de, generalmente, un producto (o varios), los cuales son evaluados y calificados por el profesor (la mayoría de las veces); y todos los miembros del equipo reciben la misma calificación.

Son contados los profesores y las profesoras que usan de manera sistemática el aprendizaje colaborativo; que conocen a sus estudiantes y sus habilidades de comunicación, habilidades sociales e interpersonales o que se dan a la tarea de indagar; que guían y orientan a los estudiantes durante todo el proceso del trabajo en colaboración; que ofrecen materiales y recursos para organizarse, planear, comunicarse, evaluar, entre otras actividades.

Todo esto puede deberse a la falta de tiempo en el aula, pues ya de por sí son insuficientes las horas para alcanzar los objetivos de su programa de asignatura. Otra causa puede ser la falta de capacitación sobre el aprendizaje colaborativo y las formas de apoyar al estudiantado y desarrollar las habilidades necesarias. Algo que queda claro es que, a veces, los cursos o talleres solo se limitan a algunas estrategias, al uso de algunos recursos tecnológicos o solo se atiende la colaboración desde un ángulo (la organización, la planeación, etc.) sin comprender la complejidad de lo que realmente implica colaborar. Por ejemplo, casi nadie habla de las relaciones de poder que se dan en un equipo de trabajo y sus repercusiones en la tarea y el alcance de los objetivos.

Conclusiones

El aprendizaje colaborativo es una actividad muy compleja que integra conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera intrincada, los cuales se van desarrollando en los humanos desde pequeños, en el hogar, en la escuela, en la iglesia, en el trabajo, en la calle; en una cultura que va moldeando actitudes y valores que impactan la colaboración y sus resultados.

El trabajo colaborativo no es un conocimiento declarativo que se enseña hoy en el aula y mañana ya lo realizan cabalmente los estudiantes; se trata de un conocimiento procedimental que requiere tiempo, práctica y dinamización de actitudes y valores. No es una tarea que es responsabilidad de la educación formal solamente; es una tarea con muchos corresponsables: la familia, los amigos, los vecinos, los colegas, los jefes, los líderes en los diferentes colectivos, etc.

En las escuelas, en la universidad, podemos implementar cursos y talleres para profesores y para estudiantes con una mirada más holística, integral y sistemática; no con talleres tipo parche o curita, sino con talleres y cursos que verdaderamente contribuyan a desarrollar el trabajo colaborativo, como una competencia indispensable en este siglo XXI.

Se podrían hacer campañas de divulgación sobre el aprendizaje y el trabajo colaborativo dirigidas a la comunidad en general cubriendo diferentes dimensiones: a través de videos, memes, tutoriales, talleres, etc.

Referencias bibliográficas

Clipa, O., & Cărmidă, B.-N. (2024). Effectiveness of collaborative learning in the educational process. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(4), 442–459. <https://doi.org/10.18662/rrem/16.4/923>

Cruz Moreira, C. M., Angulo Zamora, A. F., Chemes Pazmiño, D. C., Quiñonez Arroyo, N. Y., Calero Campuzano, K. J. y Delgado López, M. V. (2024). Aprendizaje colaborativo en entornos educativos: Conceptos claves, principios fundamentales y teorías de aprendizajes. *CID – Centro de Investigación y Desarrollo*. https://doi.org/10.37811/cli_w1138

Hernández-Méndez, E. y Hernández-Méndez, G. (2025). Actitudes de estudiantes de posgrado hacia la escritura colaborativa. *Sinéctica*, (64), e1720. <https://doi.org/10.31391/MULS2467>

Jarauta Borrasca, B. (2014). El aprendizaje colaborativo en la universidad: Referentes y práctica. REDU – Revista de Docencia Universitaria, 12(4), 281–302. <http://www.red-u.net>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. Asia Pacific Journal of Education, 22(1), 95–105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>

Karim, M., Antoni, S., & Oktarina, K. (2024). Meta-analysis of collaborative learning approaches in educational management and their impact on student performance. Indonesia Journal of Engineering and Education Technology (IJEET), 2(2), 427–434. <https://doi.org/10.61991/ijeet.v2i2.85>

Khasanova, G. K. (2024). Theory of collaborative learning in the history of pedagogical teachings. International Journal of Pedagogics, 4(5). <https://doi.org/10.37547/ijp/Volume04Issue05-08>

O'Donnell, A. M. (2000). Cognitive perspectives on peer learning. En C. M. O'Donnell & A. King (Eds.), Cognitive perspectives on peer learning. Lawrence Erlbaum Associates.

Pérez, M. M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Laurus, 13(23), 263–278.

Roman, A. (2012). Dimensions of cooperative learning in educational contexts. Journal Plus Education, 8(1), 241–246. <https://uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/957>

Roselli, N. D. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4(1), 219–280. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>

Tran, V. D. (2013). Theoretical perspectives underlying the application of cooperative learning in classrooms. *International Journal of Higher Education*, 2(4), 101–115. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n4p101>

Useche, A. C. (2021). Aprendizaje cooperativo, aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo. <https://n9.cl/9j0eo>

Wu, Y. (2023). Explore the effectiveness factors and improvement strategies of collaborative learning. En *Proceedings of the International Conference on Global Politics and Socio-Humanities*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/21/20230168>