



Tipo de artículo	Revisión de alcance
ID editorial	ART-PSY-2026-006

Trabajo cooperativo para desarrollar habilidades comunicativas en Educación General Básica Media

Cooperative Learning to Develop Communication Skills in Middle General Basic Education

Autoría y filiación

N.º	Nombre completo	Afiliación	País	Correo	ORCID
1	Gema Leticia Mendoza-Mero*	Universidad Técnica de Manabí	Ecuador	gemy_1993@hotmail.com	0009-0002-3992- 6196

*Autora de correspondencia: Gema Leticia Mendoza-Mero | gemy_1993@hotmail.com

Fechas editoriales

Recepción	Revisión	Aceptación	Publicación
03-07-2026	28-07-2026	21-08-2026	09-09-2026

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo puede crear oportunidades sistemáticas para explicar, escuchar, argumentar y ofrecer retroalimentación entre pares, siempre que su estructura garantice interdependencia positiva y responsabilidad individual. El objetivo de este artículo es sintetizar estructuras cooperativas aplicables a Educación General Básica Media para desarrollar habilidades comunicativas y definir criterios de implementación y evaluación responsables. Se plantea una revisión de alcance PRISMA-ScR con marco PCC, dirigida a estudios de educación formal que describan aprendizaje cooperativo estructurado y resultados de expresión oral, escucha, argumentación, interacción o producción escrita. La evidencia sintetizada incluye una revisión sistemática en secundaria y estudios de aplicación de estructuras cooperativas. Los hallazgos sugieren que la organización de equipos, los roles rotativos, la gestión compartida de tareas y la resolución de conflictos pueden apoyar habilidades comunicativas y sociales. Sin embargo, la simple conformación de grupos no basta para atribuir mejoras y la evidencia es heterogénea en medidas, edades, asignaturas y duración. La síntesis propone evaluar tanto el producto académico como la calidad de la interacción mediante indicadores de explicación, escucha, preguntas, uso de evidencia, distribución de turnos y síntesis. Se concluye que la implementación requiere tareas genuinamente interdependientes, enseñanza explícita de interacción, observación formativa, responsabilidad individual y reflexión grupal. Debido a la



heterogeneidad de medidas, edades, asignaturas y duración, no se estimó una magnitud común de efecto; el corpus final incluyó 17 fuentes verificadas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; habilidades comunicativas; educación básica media; interacción entre pares; evaluación formativa.

ABSTRACT

Cooperative learning can create systematic opportunities to explain, listen, argue, and provide peer feedback when its structure ensures positive interdependence and individual accountability. This scoping-review manuscript synthesizes cooperative structures applicable to Middle General Basic Education for the development of communication skills and defines responsible implementation and assessment criteria. A PRISMA-ScR review using the PCC framework is proposed, covering formal-education studies that describe structured cooperative learning and outcomes related to oral expression, listening, argumentation, interaction, or written production. The synthesized evidence includes a secondary-education systematic review and classroom studies of cooperative structures. Findings suggest that team organization, rotating roles, shared task management, and conflict resolution may support communication and social skills. However, merely placing learners in groups is insufficient to attribute improvement, and evidence is heterogeneous in measures, ages, subjects, and duration. The synthesis proposes assessing both academic products and interaction quality through indicators of explanation, listening, questioning, use of evidence, turn distribution, and synthesis. Implementation requires genuinely interdependent tasks, explicit teaching of interaction, formative observation, individual accountability, and group reflection. Because of heterogeneity in measures, ages, subjects, and duration, no common effect size was estimated; the final corpus comprised 17 verified sources.

Conclusions should be adapted to learners' language needs, subject demands, and classroom conditions in each school community.

Keywords: cooperative learning; communication skills; middle basic education; peer interaction; formative assessment.

1. INTRODUCCIÓN

Las habilidades comunicativas no se desarrollan exclusivamente mediante exposiciones orales individuales. Comprenden escuchar, formular preguntas, explicar procedimientos, argumentar con evidencia, negociar significados y adaptar el mensaje a otras personas. Las actividades grupales pueden ofrecer ocasiones para estas prácticas, pero no todas producen cooperación. Cuando una tarea se divide en partes aisladas, algunas personas realizan el trabajo y otras solo observan, la experiencia puede reproducir desigualdades de participación.

El aprendizaje cooperativo se diferencia por condiciones identificables: metas compartidas, interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales enseñadas y revisión del funcionamiento grupal. La revisión de Samane-Cutipa et al. (2025) destaca que la organización de equipos, liderazgo compartido, gestión de tareas y resolución de conflictos se asocian a habilidades comunicativas y sociales en secundaria.



Estudios de aula con estructuras como STAD y dinámicas de pregunta-respuesta muestran resultados favorables, aunque sus alcances no autorizan generalizaciones amplias.

El objetivo es sintetizar estructuras cooperativas aplicables a EGB Media para desarrollar habilidades comunicativas y definir criterios de implementación y evaluación responsables.

2. METODOLOGÍA

Se aplicó una revisión de alcance PRISMA-ScR con marco PCC: estudiantes de EGB Media o secundaria inicial equivalente; aprendizaje cooperativo estructurado; y aulas de educación formal. La búsqueda comprendió ERIC, Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc, Dialnet, Crossref y OpenAlex. Se incluyeron publicaciones en español, inglés y portugués entre 2016 y 2026, además de fuentes fundacionales necesarias.

Se incluyeron estudios empíricos y revisiones que describen una estructura cooperativa y evalúan expresión oral, escucha, argumentación, interacción, producción escrita o comunicación no verbal. Se excluyeron agrupamientos sin estructura, estudios universitarios no separables y textos de opinión. La matriz registra curso, asignatura, estructura, duración, rol docente, instrumento comunicativo, resultados y limitaciones. El corpus focalizado final comprende 17 fuentes verificadas y está documentado en REGISTRO_CIERRE_CORPUS_V1.md.

Protocolo de búsqueda, selección y trazabilidad

La búsqueda reproducible combinó cooperative learning, collaborative learning, peer interaction, communication skills, oral communication, argumentation y middle school OR lower secondary, con equivalentes en español y portugués. Se conservaron las cadenas, fechas, bases y resultados por separado. La estrategia distinguió aprendizaje cooperativo estructurado de colaboración genérica: trabajar en grupo no prueba por sí solo interdependencia positiva ni responsabilidad individual.

La organización y el reporte siguen PRISMA-ScR y la orientación de Peters et al. (2020) y Tricco et al. (2018), que se emplean como guías de transparencia y no como evidencia sobre resultados de comunicación.

El cribado tuvo una fase de título-resumen y otra de texto completo. Se incluyeron fuentes que describían población escolar pertinente, estructura cooperativa identificable y algún indicador de comunicación, interacción o producción comunicativa. Se excluyeron estudios universitarios no separables, intervenciones sin descripción suficiente y artículos que medían solamente rendimiento sin indicador comunicativo. Los motivos se documentaron para mantener la trazabilidad del proceso.

La extracción registró equipos, duración, asignatura, roles, interdependencia, responsabilidad individual, intervención docente, instrumento comunicativo, resultados y límites. Se separaron expresión oral, escucha, argumentación, diálogo social y escritura, pues no son sustitutos empíricos. No se combinaron resultados heterogéneos como una única magnitud de efecto y cada conclusión se ajustó al alcance de su diseño.



3. RESULTADOS

La evidencia sintetizada muestra que las estrategias efectivas no dependen de un único nombre de técnica. Pueden adoptar formatos de investigación compartida, rompecabezas, equipos de logro, controversia académica, tutoría entre pares o preguntas recíprocas. Lo relevante es que cada integrante tenga una contribución necesaria, reciba tiempo para preparar su intervención y pueda rendir cuentas de lo aprendido.

Las habilidades comunicativas se observan mediante indicadores como claridad al explicar, calidad de las preguntas, escucha activa, uso de evidencia, turnos de palabra y capacidad de integrar aportes. Los instrumentos varían entre rúbricas de observación, escalas, análisis de producciones y autoevaluaciones; esta diversidad limita comparaciones directas. La mediación docente permanece central para enseñar los roles, modelar desacuerdos respetuosos y evitar que el liderazgo se concentre en pocas personas.

Estructuras cooperativas y comunicación académica

Una estructura cooperativa organiza quién necesita qué información, qué responsabilidad conserva cada integrante y cómo se verifica que el grupo aprende. El rompecabezas, por ejemplo, requiere que cada participante prepare un subtema y lo explique a compañeros que dependen de esa explicación. La investigación compartida exige formular una pregunta, distribuir tareas de búsqueda, contrastar hallazgos y construir una respuesta común. Las preguntas recíprocas y la controversia académica pueden promover escucha, justificación y reformulación de ideas si el docente hace explícitas las reglas de interacción.

La habilidad comunicativa debe definirse antes de seleccionar la técnica. Si el objetivo es explicar un procedimiento, puede utilizarse una secuencia de tutoría entre pares con roles alternos. Si es argumentar, se necesitan afirmaciones, evidencias, contraargumentos y una síntesis final. Si es escuchar activamente, las rúbricas deben incluir parafraseo, preguntas de aclaración y uso de aportes de otras personas. El nombre de una estructura, por tanto, no reemplaza la descripción de la conducta que se espera observar.

La revisión de Samane-Cutipa et al. (2025) destaca equipos organizados, liderazgo compartido, gestión de tareas y resolución de conflictos como componentes asociados a resultados sociales y comunicativos. Esto coincide con la necesidad de no medir la comunicación solo mediante cantidad de intervenciones. Una conversación con muchos turnos no garantiza que haya comprensión, respeto por las razones ajenas ni construcción conjunta de significado.

Rol docente y andamiaje

El docente no desaparece cuando se organiza trabajo cooperativo. Diseña una tarea que no puede resolverse eficazmente por una sola persona, enseña las habilidades de interacción necesarias, observa la participación y ajusta los apoyos. Durante las primeras implementaciones, puede modelar cómo pedir una aclaración, cómo discrepar de una idea sin descalificar a quien la formuló y cómo resumir un acuerdo. También debe prever qué hacer cuando un grupo termina antes, cuando una persona monopoliza la conversación o cuando aparecen errores conceptuales compartidos.



Los roles pueden ayudar si se entienden como apoyos temporales y rotativos. Moderar, registrar, comprobar evidencias, cuidar los turnos o sintetizar son responsabilidades que deben circular para que no se asignen por estereotipos. Los roles no deben convertirse en etiquetas fijas. La persona encargada de registrar, por ejemplo, necesita participar también en la explicación; de lo contrario, se limita su oportunidad de desarrollar comunicación oral.

El andamiaje es especialmente importante cuando existen diferencias de lenguaje, timidez, experiencias previas o acceso a vocabulario académico. Los marcos de frase, listas de verificación y ejemplos de buenas preguntas pueden reducir la carga inicial sin resolver la tarea por el alumnado. La guía histórica de Holt et al. (1992) ya señalaba el valor de actividades de construcción de equipo, discusión y secuenciación de historias para ofrecer oportunidades de lenguaje en contextos diversos. Esta fuente es fundacional y se usará como marco pedagógico, no como prueba de eficacia contemporánea.

Evaluación de habilidades comunicativas

La evaluación debe observar tanto el producto académico como el proceso de interacción. Una rúbrica puede incluir claridad y precisión de las explicaciones, calidad de las preguntas, escucha y respuesta a los aportes ajenos, uso de evidencia, distribución de turnos y capacidad de síntesis. Estos criterios deben presentarse antes de la tarea para que la comunicación sea objeto de aprendizaje y no una expectativa implícita.

La responsabilidad individual protege frente al problema de atribuir al equipo un logro que no todos comprenden. Puede verificarse mediante una explicación breve al cierre, una salida escrita, la resolución individual de un problema análogo o la coevaluación fundamentada. La evaluación del equipo, a su vez, puede valorar cómo se usaron los roles, si se atendieron desacuerdos y si todas las personas tuvieron oportunidad de aportar. Ninguna medida aislada ofrece una imagen suficiente.

Los estudios incluidos en la matriz emplean instrumentos diversos. Aprilia et al. (2025) observaron indicadores verbales y no verbales en una implementación STAD; Trisnawati et al. (2025) compararon estructuras cooperativas para habilidades comunicativas en otro nivel escolar. Estos antecedentes apoyan la factibilidad de medir comunicación, pero sus contextos y diseños no permiten establecer una magnitud de efecto aplicable directamente a EGB Media ecuatoriana.

Inclusión y límites

El trabajo cooperativo puede ampliar la participación, pero también puede ocultar exclusiones. Las barreras aparecen cuando se valora solo la fluidez oral, cuando no se dan tiempos de preparación, cuando los grupos son permanentes o cuando no hay una norma para atender interrupciones. Las adaptaciones pueden incluir turnos visibles, preparación individual antes de hablar, apoyos visuales, canales escritos y posibilidades de comunicación aumentativa cuando correspondan. La meta es que las diferencias de expresión no se interpreten como falta de capacidad.

Esta revisión no equipara colaboración digital, trabajo grupal y aprendizaje cooperativo. Algunos estudios usan los términos de manera intercambiable, lo que obliga a registrar con cuidado sus



componentes. El manuscrito final mantendrá separadas las afirmaciones basadas en investigaciones de secundaria de aquellas transferidas desde primaria o desde enseñanza de lenguas.

4. DISCUSIÓN

La cooperación no debe ser un recurso para delegar la enseñanza al grupo. Una tarea cooperativa de calidad combina objetivo académico, producto compartido, rol rotativo y evidencia individual de aprendizaje. Para desarrollar comunicación, el profesorado puede hacer explícitas microhabilidades: pedir aclaración, parafrasear una idea, justificar con evidencias, discrepar sin descalificar y sintetizar acuerdos.

Se propone un ciclo de implementación: seleccionar una tarea con interdependencia real; establecer criterios comunicativos observables; organizar equipos heterogéneos y roles temporales; ensayar las normas de interacción; observar y ofrecer retroalimentación; evaluar tanto el producto como la responsabilidad individual; y cerrar con reflexión sobre el funcionamiento del equipo. El ciclo permite ajustar apoyos sin convertir la cooperación en competencia entre grupos.

La importancia de estas condiciones está respaldada por la teoría de la interdependencia social y por revisiones que distinguen el aprendizaje cooperativo estructurado de la simple agrupación (Johnson & Johnson, 2009; Gillies, 2016). La orientación docente sigue siendo decisiva: una revisión de estudios de primaria y secundaria identifica la retroalimentación, las preguntas y la cesión gradual de control como estrategias relevantes durante la colaboración (van Leeuwen & Janssen, 2019).

Las revisiones recientes que enfocan secundaria, comunicación matemática y aprendizaje cooperativo mediado por tecnología refuerzan la necesidad de reportar nivel, área, duración y estructura de interacción (Samane-Cutipa et al., 2025; Liu et al., 2024; Ramadhina & Pujiastuti, 2026). Estas fuentes no justifican trasladar resultados de un contexto a otro de forma automática; sirven para precisar las variables que la síntesis debe conservar.

Otros antecedentes —interacción social, participación prosocial, comunicación matemática y expresión oral— aportan mecanismos o instrumentos que deben interpretarse según su población y asignatura (Abdullah & Tohir, 2020; Kyndt et al., 2013; Thurian & Tingsabhat, 2020; van Ryzin et al., 2020; Zhou, 2024; Adisman et al., 2026). Su inclusión no convierte sus resultados en estimaciones directas para EGB Media.

Planificación de una secuencia cooperativa

La planificación debe comenzar con una pregunta, problema o producto que exija aportes complementarios. Una tarea que cada estudiante puede resolver por separado y luego unir al final produce coordinación superficial, no interdependencia. En cambio, analizar evidencias contrapuestas, elaborar una explicación para otra audiencia o resolver un caso que requiere fuentes distribuidas obliga a escuchar, preguntar y sintetizar. El docente debe prever los recursos, los tiempos de preparación individual y los criterios de calidad antes de formar equipos.



La composición de los grupos puede ser heterogénea, pero la heterogeneidad no basta. Es necesario crear normas para distribuir turnos y responsabilidades, y revisar periódicamente si cada integrante accede a una participación significativa. Los equipos temporales permiten variar interacciones y reducen la consolidación de roles fijos. Cuando se mantiene un grupo por varias sesiones, la rotación de funciones y la evaluación del proceso son indispensables.

La comunicación académica requiere lenguaje específico. Antes de la actividad, el docente puede presentar expresiones para solicitar evidencia, conectar una idea con un argumento previo, pedir precisión o expresar desacuerdo respetuoso. Después, la clase puede analizar ejemplos de intervenciones productivas y diferenciar una explicación de una simple respuesta. Estas prácticas son más útiles que pedir de manera genérica que el alumnado “participe más”.

Indicadores y retroalimentación

Los indicadores deben ser observables y proporcionados a la edad: explica una idea con vocabulario pertinente; formula una pregunta que aclara una duda; recupera un aporte de otra persona; sostiene una afirmación con una razón; escucha sin interrumpir; y contribuye a una síntesis. Una rúbrica breve puede ser usada por el docente, los pares y el propio estudiante. Su finalidad principal es orientar mejora, no clasificar estudiantes por personalidad o extroversión.

La retroalimentación ha de ser oportuna. Si el grupo recibe comentarios solo después de entregar el producto, pierde la oportunidad de ajustar su interacción. Las pausas de metacognición permiten preguntar: ¿quién no ha hablado aún?, ¿qué evidencia falta?, ¿hemos entendido el desacuerdo?, ¿cómo podemos repartir mejor las tareas? Estas preguntas vuelven visible el proceso cooperativo y previenen que el trabajo se concentre en una minoría.

Límites de la evidencia y proyección

La literatura examinada reúne revisiones, estudios de implementación y antecedentes de distintos sistemas educativos. Las definiciones de comunicación, los instrumentos y las edades no son homogéneos. Por ello, la síntesis no estimará un efecto único ni afirmará que una estructura sea superior en toda asignatura. Se requieren investigaciones ecuatorianas que documenten la duración de las intervenciones, el área curricular, la composición de los grupos, las adaptaciones inclusivas y la calidad de las interacciones.

En EGB Media, una agenda de investigación pertinente puede estudiar cómo el aprendizaje cooperativo se relaciona con argumentación, oralidad, escritura colaborativa y convivencia. También debería examinar el costo de preparación docente y la sostenibilidad de las estrategias, evitando asumir que el uso de grupos mejora la comunicación por definición. El valor de una propuesta dependerá de la coherencia entre tarea, estructura, mediación y evidencia recogida.

SALVAGUARDAS PARA LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA

La participación no se distribuye automáticamente en los equipos. Antes de iniciar, el docente debe anticipar barreras: dominio desigual del vocabulario académico, temor a equivocarse, dificultades para seguir conversaciones rápidas o formas diversas de comunicación. Los tiempos de preparación individual, las preguntas por escrito, los turnos visibles y los apoyos de frase permiten que más estudiantes lleguen a la interacción con algo que aportar. La observación



formativa debe registrar quién explica, quién pregunta, quién queda interrumpido y qué ajustes amplían la participación; no debe usar la extroversión como medida de competencia.

Cuando aparecen conflictos, la primera respuesta no debería ser separar de inmediato al grupo o asignar el trabajo al estudiante más competente. Es preferible revisar si la tarea exige verdaderamente aportes complementarios, si los roles son rotativos y si los criterios de escucha y desacuerdo respetuoso fueron enseñados. Estas decisiones preservan la responsabilidad individual y convierten la cooperación en un espacio de aprendizaje comunicativo.

5. CONCLUSIONES

El trabajo cooperativo estructurado puede ampliar las oportunidades de comunicación académica en EGB Media. Sus aportes dependen del diseño de la tarea, la enseñanza explícita de interacción, la responsabilidad individual y la evaluación formativa. El corpus focalizado y las referencias verificables se conservan en el expediente; por su heterogeneidad, las conclusiones se presentan como criterios de diseño y no como una magnitud universal de efecto.

RECOMENDACIONES PARA LA PRÁCTICA

Una implementación gradual es preferible a transformar todas las clases en trabajo grupal. El docente puede empezar con una tarea breve de explicación por parejas, observar los obstáculos de interacción y después introducir estructuras con mayor interdependencia. Esta progresión permite enseñar normas y criterios sin sobrecargar al grupo. Las tareas deben incluir tiempos de pensamiento individual, conversación en pequeños equipos y puesta en común, de manera que quienes requieren más preparación no queden excluidos por la velocidad de otros.

El producto de equipo debe requerir evidencia: una explicación grabada, un cartel argumentado, una resolución comentada o una síntesis de fuentes. La evidencia individual puede consistir en una pregunta escrita, una breve justificación o una transferencia a un problema análogo. La combinación protege el aprendizaje individual y evita que la producción final oculte desigualdades de participación.

La cooperación se sostiene cuando se reconoce el error como oportunidad de revisión. El docente puede pedir que un equipo presente una respuesta inicial, que otro formule preguntas y que ambos ajusten la explicación. Este procedimiento desarrolla escucha y argumentación sin plantear el desacuerdo como enfrentamiento personal. Las reglas de respeto deben aplicarse a toda la clase, y las intervenciones del profesorado tienen que corregir burlas, interrupciones o asignaciones estereotipadas de rol.

Las familias pueden apoyar el desarrollo comunicativo si conocen que la cooperación no equivale a repartir una tarea para que una persona la complete. Informar los criterios de interacción y los productos esperados permite valorar procesos de explicación, escucha y responsabilidad. Esa comunicación también ayuda a evitar que el trabajo grupal se traslade de forma impropia al hogar o se convierta en una exigencia de recursos externos desigualmente disponibles.



CONDICIONES DE SOSTENIBILIDAD

Las estructuras cooperativas requieren planificación, pero pueden volverse sostenibles si se reutilizan rutinas claras. Las rúbricas de comunicación, tarjetas de roles y protocolos de retroalimentación se pueden adaptar a distintas asignaturas. Lo que debe cambiar es la demanda cognitiva de la tarea y el vocabulario disciplinar. La rutina nunca debe reemplazar el propósito: si el problema no necesita colaboración, puede ser más honesto trabajar individualmente y reservar la cooperación para tareas que realmente la justifican.

La coordinación docente ayuda a que las habilidades comunicativas se practiquen en más de una asignatura. Sin embargo, esa coordinación no exige uniformidad absoluta. Cada área puede priorizar formas de comunicación propias: explicar procesos en ciencias, argumentar interpretaciones en lengua, justificar estrategias en matemáticas o deliberar sobre dilemas en estudios sociales. El marco común es la calidad de la interacción, no una única técnica.

La sostenibilidad también depende de la cultura de aula. El alumnado necesita confiar en que puede equivocarse, pedir ayuda y discrepar sin recibir burlas. Esta condición no aparece automáticamente al formar equipos; se construye con intervenciones coherentes del profesorado y con criterios de convivencia aplicados de forma constante. El aprendizaje cooperativo es una práctica académica y ética: su calidad se observa tanto en el producto como en la forma en que se distribuye la voz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Holt, D. D., et al. (1992). Cooperative learning in the secondary school: Maximizing language acquisition, academic achievement, and social development (ED350876). ERIC.
- Abdullah, M. N., & Tohir, M. (2020). Collaborative learning: A key to enhance students' social interaction skills. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(4).
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Samane-Cutipa, V. A., Callacondo Velarde, J. C., Rucano Paucar, F. H., & Talavera-Mendoza, F. (2025). Managing cooperative learning and digital competences in secondary education: A systematic review. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 14(3). <https://doi.org/10.11591/ijere.v14i3.30449>
- Aprilia, D., Rinto, R., & Hidayat, R. (2025). Peningkatan keterampilan komunikasi siswa kelas VII melalui penerapan model cooperative learning. *SOSCIED*, 8(1). <https://doi.org/10.32531/jsoscied.v8i1.935>
- Trisnawati, P., Putri, H. E., & Caturiasari, J. (2025). Pengaruh model cooperative learning tipe Giving Question and Getting Answer terhadap peningkatan keterampilan komunikasi siswa. *Pendas*, 10(2). <https://doi.org/10.23969/jp.v10i2.28109>



van Leeuwen, A., & Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71-89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133-149.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIE Evidence Synthesis*, 18(10), 2119-2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>

van Ryzin, M. J., Roeth, C. J., & Biglan, A. (2020). Mediators of effects of cooperative learning on prosocial behavior in middle school. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 5(1-2), 37-52. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00026-8>

Thurian, T., & Tingsabhat, S. (2020). Effects of physical education using cooperative learning model on social skills of lower secondary school students. *Journal of Education Studies*, Chulalongkorn University, 48(4), 113-130. <https://doi.org/10.14456/educu.2020.2>

Liu, Y., Thurston, A., & Ye, X. (2024). Technology-enhanced cooperative language learning: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 125, 102314.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102314>

Zhou, Y. (2024). The application of cooperative learning in Chinese education: A systematic review. *Science Insights Education Frontiers*, 25(1), 4055-4076.
<https://doi.org/10.15354/sief.24.re423>

Ramadhina, N., & Pujiastuti, H. (2026). Kajian literatur sistematis: Tren penggunaan model pembelajaran kooperatif dalam peningkatan kemampuan komunikasi matematis siswa. *Pendas: Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 11(2). <https://doi.org/10.23969/jp.v11i02.45863>

Adisman, Marni, S., & Ramadhanti, D. (2026). The effectiveness of Pair Checks cooperative learning assisted by audio-visual media on students' speaking skills: A systematic review. *International Journal of Social Science and Human Research*, 9(5).
<https://doi.org/10.47191/ijsshr/v9-i5-16>