GRUPO BLR

COOPERACIÓN SIN ETIQUETAS:
EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

ISBN: 978-9907-852-02-8

Dorinda Mireya Reyes Román
Tania del Rocío Jiménez Barreto
Martha Elizabeth Vélez Torres

2026

COOPERACIÓN SIN ETIQUETAS: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

Dorinda Mireya Reyes Román

Tania del Rocío Jiménez Barreto

Martha Elizabeth Vélez Torres

AUTORES

UTMACH

Este libro ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad científica.

©Grupo Editorial BLR
Universidad Técnica de Machala
Riobamba – Ecuador
Correo: publicaciones@grupoblr.com
https://grupoblr.com/libros-investigo
REPOSITORIO



Reyes, D., Jiménez., T., Vélez, M. (2026) Cooperación sin etiquetas: El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva.. Grupo Editorial BLR.

© Dorinda Mireya Reyes Román
Tania del Rocío Jiménez Barreto
Martha Elizabeth Vélez Torres

Cooperación sin etiquetas: El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva.

ISBN: 978-9907-852-02-8

El copyright promueve la libertad de expresión, protege la diversidad de ideas y conocimiento, además apoya la libre expresión. Se prohíbe de manera rigurosa la producción o el almacenamiento de esta publicación, ya sea en su totalidad o en parte, está estrictamente prohibido por ley, incluyendo el diseño de la portada, así como su difusión a través de cualquiera de sus medios, ya sean electrónicos, mecánicos, ópticos, de grabación o incluso de fotocopia, sin permiso de los propietarios de los derechos de autor.

Filiación de autores

Dorinda Mireya Reyes Román

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: dmreyes@utmachala.edu.ec

ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2846-5373

Tania del Rocío Jiménez Barreto

Universidad Técnica de Machala

Correo Electrónico: tjimenez@utmachala.edu.ec

ORCID: hhttps://orcid.org/0000-0003-2238-4618

Martha Elizabeth Vélez Torres

Consejo de Protección de Derechos – Municipio de Pasaje

Correo Electrónico: secretariaejecutivadeccpd@pasaje.gob.ec

ORCID: https://orcid.org/0009-0007-3137-1639

PALABRAS INICIALES

Como investigadoras referir sobre el trabajo cooperativo, nos invita a analizar ¿Cómo sensibilizar a los profesionales en el ámbito educativo, para que lo apliquen? Pero no como medio para facilitar las actividades de la planeación curricular, sino como una estrategia para que los estudiantes fortalezcan sus capacidades, sus competencias a participar en un ambiente del cual es parte, sin miedos, con confianza, donde el error podría ser el andamiaje para superar barreras y potenciar sus debilidades en fortalezas. Las experiencias áulicas dan muestra que el aprendizaje cooperativo aumenta el compromiso, incluye con eficiencia, es soporte para mejorar el rendimiento y algunos estudiantes superan el medio escénico para recuperar la confianza en ellos mismos y los demás. Cuando participan en un equipo, es cuando se mejoran las relaciones interpersonales, intrapersonales, más aún si estas actividades empiezan en el primer semestre.

RESUMEN

El libro plantea que el aprendizaje cooperativo trasciende el trabajo en grupo y se configura como una arquitectura pedagógica intencional capaz de articular aprendizaje, inclusión, bienestar y justicia educativa. Su efectividad depende de condiciones claramente diseñadas: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales, procesamiento grupal, mediación docente y evaluación coherente.

Desde una perspectiva crítica, la obra cuestiona las prácticas que reproducen competencia, segmentación y grupos cerrados por afinidad, proponiendo una cooperación donde la diversidad se convierta en una oportunidad para aprender con otros. La confianza, la seguridad psicológica, la empatía, la comunicación, el liderazgo distribuido y la participación equitativa aparecen como condiciones fundamentales para fortalecer el compromiso, el rendimiento y la convivencia, sin que el bienestar constituya un costo del aprendizaje.

Asimismo, se analiza el desarrollo de habilidades blandas y la importancia de diseñar experiencias donde preguntar, equivocarse, disentir, solicitar ayuda y asumir responsabilidades sean prácticas protegidas y formativas. Desde esta lógica, cooperar sin afinidades implica ampliar las relaciones académicas, reconocer la diferencia y evitar que determinados estudiantes permanezcan en posiciones periféricas.

La evidencia empírica del estudio, obtenida mediante un enfoque mixto que integró autoevaluación, coevaluación, preguntas abiertas, entrevistas y observación, permitió identificar siete categorías interrelacionadas: pertenencia y socialización, confianza y seguridad psicológica, equidad y corresponsabilidad, comunicación y coordinación, valores y clima ético, convivencia y manejo del conflicto, y aprendizaje percibido y desarrollo de competencias. La triangulación mostró fortalezas en respeto, responsabilidad y apoyo, junto con mayores variaciones en participación sostenida, resolución de conflictos y aprendizaje percibido.

En conjunto, los resultados permiten sostener que la cooperación no produce efectos automáticos: su potencial depende de la calidad del diseño, la mediación y las oportunidades reales de participación. Cooperación sin etiquetas propone, finalmente, una forma ética y pedagógica de organizar el aprendizaje, donde las diferencias no se conviertan en desigualdades y cada estudiante encuentre una voz, responsabilidad y oportunidad real para aprender con los demás.

ÍNDICE

PALABRAS INICIALES.....i

RESUMEN ii

ÍNDICE.....iv

ÍNDICE DE TABLAS viii

ÍNDICE DE FIGURAS ix

INTRODUCCIÓN.....x

CAPÍTULO I 14

1 COOPERAR PARA TRANSFORMAR: FUNDAMENTOS, JUSTICIA EDUCATIVA Y FORMACIÓN INTEGRAL ...14

1.1 De agrupar a cooperar: la arquitectura pedagógica de una comunidad inclusiva.....14

1.2 Cooperación como estrategia de justicia educativa 20

1.3 Cooperar con confianza: seguridad psicológica y el error como oportunidad de aprendizaje 24

1.4 Desarrollo y evaluación de habilidades blandas desde la cooperación 28

1.5 Reflexión final.....34

CAPÍTULO II.....36

2 ALTO RENDIMIENTO INCLUSIVO: COMPROMISO, BIENESTAR Y COOPERACIÓN 36

2.1 Implicaciones pedagógicas para aumentar compromiso y rendimiento 36

2.2 Comunicación y empatía: pilares de una red de apoyo inclusiva 42

2.3 Del miedo escénico a la participación segura: superación de barreras emocionales.....48

2.4 Liderazgo cooperativo: cómo se construye y distribuye en equipos inclusivos 55

2.5 Reflexión final.....62

CAPÍTULO III 64

3 LA COOPERACIÓN SIN AFINIDADES 64

3.1 Diversidad como palanca de equidad: cooperar más allá de la afinidad.....64

3.2 Gestión cooperativa del tiempo: responsabilidad compartida para incluir 69

3.3 Clima de aula: relaciones interpersonales e intrapersonales para una cooperación inclusiva 74

3.4 De la diversidad al aprendizaje compartido: heterogeneidad e inclusión en equipos cooperativos 78

3.5 Reflexión final.....83

CAPÍTULO IV.....85

4 EVIDENCIA Y MODELO DE IMPLEMENTACIÓN: EQUIDAD, CONFIANZA Y PARTICIPACIÓN: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....85

4.1 Arquitectura cooperativa sin segmentación: lectura integrada de los hallazgos.....85

4.2 La cooperación como estrategia de cohesión académica frente a la segmentación.....95

4.3 La calidad de la cooperación depende de su diseño.....102

4.4 La cooperación integra, pero debe evitar la consolidación de subgrupos cerrados por afinidad 105

4.5 Triangulación de resultados 111

4.5.1 Convergencia en respeto, responsabilidad y clima ético 112

4.5.2 Participación: convergencia parcial y aporte de la evidencia cualitativa 113

4.5.3 Colaboración y apoyo: convergencia fuerte.....114

4.5.4 Resolución de conflictos: complementariedad entre las fuentes….. 114

4.5.5 Aprendizaje percibido: la dimensión de mayor variabilidad ...115

4.5.6 Integración interpretativa 116

4.6 Situaciones que sostienen el aprendizaje cooperativo 117

4.7 Conclusiones 118

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 121

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de autoevaluación por curso (%).....97

Tabla 2. Resultados de coevaluación por curso (%).....98

Tabla 3. Categorías en preguntas abiertas (% de menciones por fuente). 107

Tabla 4. Categorías en entrevistas (% de entrevistados que mencionan la categoría). 108

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo integrador de implementación de la cooperación sin etiquetas. 88

INTRODUCCIÓN

En educación superior contemporánea, garantizar calidad académica, equidad e inclusión continúa representando un desafío. Mientras se exige alto rendimiento, en muchos contextos el logro todavía se asocia con dinámicas competitivas, evaluaciones centradas en el producto y culturas de aula donde equivocarse puede vivirse como amenaza. Esta tensión obliga a repensar no solo qué aprenden los estudiantes, sino también cómo aprenden, con quiénes lo hacen y bajo qué condiciones participan.

En este escenario, hablar de "trabajo en grupo" no significa necesariamente dialogar de cooperación. Un grupo puede existir y, sin embargo, reproducir distribución desigual de tareas, participación asimétrica, silencios persistentes, liderazgos rígidos o formas sutiles de exclusión. Cuando las afinidades personales, el estatus académico o determinadas etiquetas deciden quién lidera, quién aporta y quién permanece en los márgenes, el trabajo conjunto pierde parte de su potencial formativo. Estar juntos no garantiza aprender juntos.

Desde esta problemática, el libro propone fortalecer la implementación del aprendizaje cooperativo como una estrategia de alto rendimiento inclusivo, sustentada en fundamentos pedagógicos y evidencia empírica. Su propósito es ofrecer al profesorado criterios para diseñar experiencias donde compromiso, bienestar, equidad y participación efectiva formen parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y no aparezcan como resultados secundarios o fortuitos.

La propuesta parte de una convicción: la cooperación necesita diseñarse. Interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal constituyen condiciones esenciales para transformar la actividad colectiva en una experiencia real de aprendizaje. A ellas se suman la mediación docente, los roles rotativos, los acuerdos de interacción y una evaluación coherente que permita valorar no solo el producto obtenido, sino también la calidad del proceso desarrollado.

La inclusión constituye uno de los fundamentos de esta mirada. No basta con que el estudiante esté presente en el aula; necesita encontrar oportunidades reales para participar, expresarse, asumir responsabilidades, equivocarse, solicitar ayuda y descubrir sus propias capacidades. Por ello, la obra cuestiona que la afinidad se convierta en el criterio silencioso para conformar permanentemente equipos. La amistad y la cercanía son parte natural de las relaciones humanas; el problema aparece cuando determinan de forma estable con quién se aprende y quién accede a determinadas oportunidades de interacción.

De esta idea surge el sentido de Cooperación sin etiquetas. La expresión representa una apuesta por equipos diversos donde categorías como “el que más sabe”, “el que mejor habla”, “el líder”, “el tímido” o “el que no trabaja” no se conviertan en posiciones permanentes. La cooperación busca precisamente ampliar las posibilidades del estudiante: permitir que quien suele callar encuentre una voz, que quien siempre lidera aprenda también a escuchar y que las capacidades individuales puedan hacerse visibles en diferentes momentos y responsabilidades.

Esta perspectiva exige equilibrar exigencia cognitiva y seguridad psicológica. El rendimiento no debería construirse desde el miedo, la humillación o la competencia permanente, sino desde ambientes que permitan preguntar, disentir y cometer errores sin perder reconocimiento dentro del grupo. El error puede transformarse así en una oportunidad compartida para analizar, reajustar y aprender. Comunicación, empatía, autorregulación, liderazgo distribuido, escucha activa y resolución de conflictos dejan de ser habilidades accesorias y pasan a constituir condiciones para aprender y convivir con otros.

El libro se sustenta también en una investigación educativa con enfoque mixto que integró autoevaluación, coevaluación, preguntas abiertas, entrevistas y observación. La triangulación permitió identificar siete categorías interrelacionadas: pertenencia y socialización; confianza y seguridad psicológica; equidad y corresponsabilidad; comunicación y coordinación; valores y clima ético; convivencia y manejo del conflicto; y aprendizaje percibido y desarrollo de competencias. Los hallazgos no buscan defender la cooperación de manera abstracta, sino comprender las condiciones bajo las cuales puede convertirse en una experiencia inclusiva, legítima y pedagógicamente consistente.

La evidencia obtenida muestra fortalezas importantes en respeto, responsabilidad y apoyo entre pares, junto con mayores variaciones en participación sostenida, resolución de conflictos y aprendizaje percibido. Estas diferencias permiten sostener una idea que atraviesa toda la obra: la cooperación no genera resultados automáticos. Su calidad depende de cómo se estructura, cómo se acompaña, cómo se

evalúa y qué oportunidades reales ofrece a cada integrante para participar y aprender.

La obra se organiza en cuatro capítulos: I) Cooperar para transformar: fundamentos, justicia educativa y formación integral, desarrolla las bases conceptuales del aprendizaje cooperativo, su relación con la justicia educativa, la seguridad psicológica, la resignificación del error y el desarrollo de habilidades blandas. II) Alto rendimiento inclusivo: compromiso, bienestar y cooperación, analiza la relación entre participación, rendimiento, comunicación, empatía, barreras emocionales y liderazgo cooperativo. III) La cooperación sin afinidades, profundiza en la diversidad como palanca de equidad, la gestión compartida del tiempo, el clima de aula y la necesidad de aprender con personas que no necesariamente pertenecen al círculo cercano. Finalmente. IV) Evidencia y modelo de implementación: equidad, confianza y participación, integra los hallazgos del estudio, desarrolla la triangulación de resultados y delimita las condiciones que permiten convertir la cooperación en una práctica sostenible.

En conjunto, Cooperación sin etiquetas propone pasar de una pregunta tradicional ¿Cómo organizar a los estudiantes en grupos? a otra pedagógicamente más exigente ¿Cómo diseñar condiciones para que todos puedan aprender con todos? La diferencia resume el sentido de esta obra y sitúa la cooperación no solo como una metodología, sino como una forma ética, inclusiva y democrática de comprender el aprendizaje.

CAPÍTULO I

1 COOPERAR PARA TRANSFORMAR: FUNDAMENTOS, JUSTICIA EDUCATIVA Y FORMACIÓN INTEGRAL

1.1 De agrupar a cooperar: la arquitectura pedagógica de una comunidad inclusiva

Hacer referencia al trabajo en grupo y, a la vez, al aprendizaje cooperativo puede generar confusión en la práctica educativa. Cuando se delega una tarea a un grupo, con frecuencia esta se limita a que cada integrante realice una parte de la actividad; pero cuando la consigna es cooperar, su estructura arquitectónica cambia, porque los integrantes deben apoyarse, organizarse, coordinarse y avanzar desde una responsabilidad individual hacia una responsabilidad compartida. Por ello, agrupar estudiantes no significa, por sí mismo, enseñarles a cooperar.

En este sentido, la cooperación no consiste únicamente en reunir personas, sino en diseñar condiciones pedagógicas específicas sustentadas en la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo explícito de habilidades sociales y la evaluación del proceso grupal, elementos que permiten transformar al grupo en una auténtica comunidad de aprendizaje.

Esta distinción está ampliamente documentada en la literatura reciente sobre enfoques colaborativos y cooperativos (Yan, 2023). La

cooperación, por tanto, no surge espontáneamente: se construye desde una arquitectura pedagógica que organiza la participación y convierte la interacción entre pares en una oportunidad real de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo se define por la intencionalidad del diseño didáctico. El docente establece metas comunes, roles cooperativos como coordinador, moderador, relator o verificador, criterios de evaluación compartidos y mecanismos de apoyo mutuo; responsabilidades que también pueden ser parcialmente asumidas por el propio grupo.

Evolucionar del trabajo grupal hacia el aprendizaje cooperativo implica, pedagógicamente, consolidar de manera progresiva una lógica didáctica en la que los discentes comprendan que aprender juntos requiere metas comunes, roles definidos, responsabilidad individual y grupal, evaluación coherente con la cooperación y reflexión analítica sobre el funcionamiento del equipo. Este proceso debe diseñarse desde la planificación y puede incidir tanto en el desempeño académico como en las relaciones interpersonales positivas, promoviendo un clima áulico organizado, afectivo y orientado hacia el bien común educativo (Öztürk, 2023).

Estas decisiones no solo organizan al grupo como un sistema funcional, sino que incrementan la participación y la calidad del diálogo. La evidencia demuestra que los resultados dependen en gran medida de cómo se planifica y media la cooperación, tanto en contextos presenciales como en entornos híbridos u online (Pozzi et al., 2023). De

allí que la calidad del aprendizaje cooperativo no dependa simplemente de reunir estudiantes, sino de las condiciones pedagógicas que orientan su interacción y permiten que cada integrante encuentre un espacio real de participación.

Por ello, esta estrategia tiene un alto valor educativo, porque transforma los espacios formativos en lugares donde los estudiantes pueden participar de forma segura, espontánea y sin temor a equivocarse, al contar con el respaldo de su equipo de trabajo. Su efectividad para mejorar la calidad de las relaciones humanas inclusivas depende, en gran medida, de la mediación didáctica del profesorado, quien debe ayudar a definir y asignar roles cooperativos, asumir una función de mediador y guía del proceso educativo y promover liderazgos responsables que garanticen la participación equitativa de todos los integrantes.

En consecuencia, la cooperación trasciende el discurso: el profesorado requiere formación específica para diseñar tareas cooperativas abiertas, cognitivamente exigentes y con criterios claros de evaluación individual y grupal. De esta manera, surge la necesidad de promover procesos de acompañamiento y desarrollo profesional que permitan transformar las prácticas y consolidar estrategias sostenibles que eleven la calidad educativa.

Desde esta óptica, la finalidad del trabajo cooperativo trasciende la realización de actividades escolares y apunta al fortalecimiento de las relaciones humanas. Desde un enfoque sociocultural, estos

planteamientos dialogan con lo señalado por Vygotsky (1978), quien sostuvo que el aprendizaje grupal activa procesos internos que favorecen el desarrollo de funciones psicológicas superiores a través de la interacción social. Por lo tanto, se deben propiciar situaciones cooperativas capaces de hacer operativa dicha interacción, de manera que aprender con otros se convierta en una oportunidad para construir conocimiento y desarrollar nuevas formas de relacionarse.

Estudios recientes coinciden en que la cooperación tiene un efecto positivo y moderado sobre el rendimiento académico en los distintos niveles educativos. Esta estrategia otorga al alumnado un papel activo, fortalece la responsabilidad individual y promueve el apoyo mutuo (Basantes-Arias et al., 2020). Este cambio estructural favorece tanto el desarrollo cognitivo como la dimensión afectiva, al generar un clima emocional seguro que estimula la expresión de ideas sin temor al juicio y fortalece la confianza necesaria para aprender con otros.

En este sentido, los discentes deben aprovechar cada espacio compartido y convertirlo en una oportunidad para transformar significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y progresar hacia una educación de calidad. En consonancia con ello, la evidencia empírica reciente confirma que la integración sistemática de estas metodologías produce incrementos significativos en el desempeño académico desde los primeros años de escolaridad hasta la educación superior (Abalo Paladines & Jaramillo Serrano, 2024). Así, la cooperación deja de constituirse en una actividad ocasional para

convertirse en una estructura pedagógica capaz de sostener aprendizajes más profundos y participativos.

Esta orientación didáctica permite a los estudiantes cooperar, esforzarse y asumir responsabilidades compartidas, reconociéndose no como individuos que compiten dentro de un grupo, sino como integrantes de un equipo orientado hacia una meta común. En espacios heterogéneos, el aprendizaje cooperativo favorece la construcción de conocimiento mediante relaciones asertivas y desarrolla habilidades para la convivencia, porque no se trata únicamente de coordinar acciones y alcanzar objetivos comunes, sino también de resolver conflictos, llegar a acuerdos, retroalimentar críticamente, respetar y valorar las aportaciones de los compañeros.

Al mismo tiempo, promueve climas emocionalmente inteligentes y seguros, donde los estudiantes pueden expresar libremente sus ideas, practicar la empatía, la solidaridad, la escucha activa y la tolerancia, valorando la diversidad desde un enfoque inclusivo y de derechos. De esta manera, todos pueden participar espontáneamente, sin temor a la discriminación ni a etiquetas que limiten sus posibilidades de aprender.

Investigaciones realizadas en Ecuador evidencian que, cuando la cooperación se emplea como estrategia lúdica y pedagógica, los estudiantes se sienten valorados, se apoyan mutuamente y mejoran la convivencia escolar, generando vínculos más estables y positivos (Basantes-Arias et al., 2020).

Estos hallazgos coinciden con investigaciones actuales que reconocen al aprendizaje cooperativo como una herramienta capaz de favorecer la inclusión y la validación emocional del estudiantado. Al respecto, Reyes Román et al. (2024) concluyen que, al trabajar cooperativamente, los estudiantes "se divierten, se sienten valorados, se apoyan unos con otros, fortalecen sus habilidades y logran mejores resultados educativos" (p. 39). Estos resultados forman parte del deber ser de una educación que aspira a formar con calidad dentro de entornos seguros, amigables e inclusivos.

Finalmente, el aprendizaje cooperativo mejora de manera significativa el clima del aula al promover ambientes organizados, seguros y orientados hacia metas comunes. La estructura social y académica que sustenta esta metodología impulsa procesos de toma de decisiones compartidos y responsables. Como resultado, los estudiantes desarrollan relaciones interpersonales más profundas y saludables que no solo potencian la adquisición de conocimientos, sino que también favorecen el bienestar emocional, la motivación y una formación integral acorde con la diversidad de los contextos educativos.

En consecuencia, el verdadero salto pedagógico no ocurre cuando el docente organiza grupos, sino cuando diseña las condiciones para que cada estudiante responda por su propio aprendizaje, necesite de la aportación de los demás y contribuya al aprendizaje colectivo. Es entonces cuando el grupo deja de ser una distribución de estudiantes y se transforma en una comunidad de aprendizaje capaz de incluir, sostener y ofrecer oportunidades reales para que todos aprendan.

1.2 Cooperación como estrategia de justicia educativa

En la comunidad educativa persisten relaciones de poder asimétricas, etiquetas que deterioran la autoestima de los estudiantes y formas de marginación que afectan la participación y el desempeño académico. Frente a esta realidad, el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC, 2021) promueve políticas de convivencia orientadas a la construcción de ambientes de paz, participación democrática, prevención de la violencia y del acoso, como condiciones necesarias para avanzar hacia espacios educativos más seguros e inclusivos.

En los espacios educativos aún se observan dinámicas de dominación y marginación que persisten en las aulas y desencadenan exclusión social, tensiones y bajo rendimiento, por lo que resulta necesario transformar el paradigma pedagógico. El enfoque inclusivo constituye una vía para superar prácticas discriminatorias, mediante estrategias que permitan modificar las relaciones sociales y las formas de interacción que se construyen cotidianamente entre los integrantes de la comunidad educativa.

Para alcanzar dicho enfoque, el aprendizaje cooperativo debe configurarse no solo como una metodología didáctica, sino como una estrategia clave para reducir prácticas discriminatorias y promover la equidad desde una perspectiva de justicia educativa, otorgando valor a la participación de cada estudiante y retroalimentando positivamente sus aportes durante las sesiones de clase.

Desde esta perspectiva, el conflicto deja de concebirse únicamente como una amenaza y puede convertirse en una oportunidad para el crecimiento social y educativo (Reyes-Román y Belduma-Ramírez, 2024). Estas condiciones resultan esenciales para la calidad y la inclusión educativa, porque permiten que el aprendizaje cooperativo transforme las interacciones cotidianas, mejore el clima institucional, reduzca prácticas discriminatorias y fortalezca la participación de todo el estudiantado.

Para construir relaciones basadas en el respeto, la corresponsabilidad y la participación activa, los planteamientos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO (2021) sobre ambientes educativos seguros e inclusivos encuentran en el aprendizaje cooperativo una estrategia pedagógica coherente con estos principios. Johnson y Johnson (2017) lo definen como el uso didáctico de grupos de estudiantes que trabajan conjuntamente para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Así, cooperar implica aprender con otros, pero también reconocer que el progreso individual se encuentra vinculado con las oportunidades de aprendizaje del grupo.

En este sentido, la calidad de una educación inclusiva repercute tanto en el bienestar educativo como en los resultados académicos del estudiantado (Medina Bustamante, 2021; Méndez Vega, 2025). El aprendizaje cooperativo constituye una arquitectura pedagógica que integra factores capaces de comprometer al discente con una participación activa y con el progreso colectivo, desplazando

progresivamente lógicas de dominación, participación desigual y reparto inequitativo de las actividades (Khan et al., 2024). De esta manera, la equidad no se limita al acceso al aula, sino que también implica garantizar oportunidades reales para participar, aportar y aprender.

Estudios desarrollados en el contexto latinoamericano y ecuatoriano evidencian incrementos en el rendimiento académico cuando se intensifica el uso de metodologías cooperativas y se avanza hacia una gestión de la convivencia basada en metodologías activas, al incidir positivamente en el desempeño y la permanencia educativa (Mahammad, 2025). Asimismo, estudios realizados en Ecuador muestran que trabajar cooperativamente desde un enfoque lúdico favorece la convivencia escolar, incrementa la percepción de valoración personal y mejora los resultados académicos (Eslit, 2023). Estos hallazgos permiten comprender que cooperación, bienestar y aprendizaje no constituyen procesos aislados, sino dimensiones que pueden fortalecerse simultáneamente

En la educación superior, el aprendizaje cooperativo también se asocia con el desarrollo de competencias transversales y la cohesión grupal. Estudios recientes en universidades ecuatorianas enfatizan que la motivación y los hábitos de estudio, especialmente en situaciones de vulnerabilidad, requieren acompañamiento pedagógico e institucional, y que los enfoques cooperativos integrados a estrategias de apoyo socioemocional pueden contribuir significativamente a la equidad (Cherres-Castro y Sandoval-Peña, 2025).

Desde esta perspectiva, cooperar significa integrar y no segregar. Sin embargo, Mendo-Lázaro et al. (2022) advierten que determinadas prácticas y decisiones docentes no siempre se alinean con estos principios, por lo que persiste la necesidad de formación y acompañamiento profesional para trasladar el discurso inclusivo hacia prácticas sostenibles. No basta, por tanto, con declarar que una clase es inclusiva; es necesario diseñar condiciones concretas que permitan que todos los estudiantes encuentren oportunidades de participación y reconocimiento.

De esta manera, las estrategias lúdicas cooperativas, cuando están adecuadamente planificadas, se muestran especialmente eficaces para romper estigmas, fomentar la empatía y fortalecer la resolución colaborativa de problemas. Investigaciones recientes evidencian que estas dinámicas permiten valorar a cada integrante del grupo, promueven el protagonismo colectivo y favorecen tanto los resultados educativos como las relaciones interpersonales (Guerrero-Cuentas et al., 2023). Su valor inclusivo radica precisamente en que cada estudiante puede encontrar un espacio para aportar desde sus capacidades, sin quedar condicionado por etiquetas previas democrática (Valdiviezo, 2025).

En síntesis, la inclusión genuina se construye cuando el aprendizaje cooperativo es diseñado y mediado con intencionalidad pedagógica. La evidencia reciente converge en una afirmación clara: allí donde la cooperación está bien estructurada se fortalecen la convivencia, el bienestar y el aprendizaje; cuando el trabajo en grupo se deja a la

improvisación, reaparecen brechas, jerarquías y procesos de segregación que la educación está llamada a superar (Mahammad, 2025). Desde esta perspectiva, cooperar también constituye una forma de hacer justicia educativa: distribuir la palabra, la responsabilidad y las oportunidades de aprendizaje para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades dentro del aula).

1.3 Cooperar con confianza: seguridad psicológica y el error como oportunidad de aprendizaje

Cuando se trabaja en grupos heterogéneos desde enfoques inclusivos y bases sólidas, el aprendizaje cooperativo trasciende la simple organización del estudiantado en grupos. Se sustenta, de manera profunda, en valores que invitan al alumnado a reconocerse, apoyarse y construir relaciones de confianza y seguridad psicológica como condiciones esenciales para aprender. Desde esta lógica, cooperar también implica crear espacios donde, cuando corresponda, el error pueda resignificarse como una oportunidad para aprender, reflexionar y avanzar junto a los demás.

Para que el conocimiento se construya y consolide, los estudiantes deben experimentar la certeza de que pueden aprender sin temor al juicio, en un entorno donde el progreso individual se encuentre intrínsecamente ligado al progreso colectivo. En este marco, la confianza opera como un andamiaje emocional que habilita la participación, la exploración cognitiva y la toma de riesgos intelectuales necesarios para aprender (Carrasco Huamán, 2022). Sentirse seguro no

significa eliminar la exigencia académica, sino contar con las condiciones emocionales necesarias para preguntar, disentir, intentar y volver a comenzar).

Desde esta perspectiva, cooperar implica asumir que el éxito no se concibe desde una lógica competitiva ni excluyente, sino desde la interdependencia, la participación equitativa y una disposición positiva hacia el error como parte del aprendizaje (Edmondson, 2018; Schein y Schein, 2023). Así, el aprendizaje cooperativo se apoya en la convicción de que todos pueden aprender cuando cada integrante contribuye activamente al aprendizaje de los demás, bajo un compromiso recíproco orientado al bien común.

Esta concepción transforma el significado del error en el aula: en lugar de ser penalizado o convertirse en motivo de vergüenza, puede resignificarse como una fase necesaria del proceso cognitivo y una fuente legítima de aprendizaje. La literatura sobre aprendizaje profundo coincide en que los estudiantes desarrollan competencias complejas como pensamiento crítico, liderazgo y resolución de problemas cuando disponen de entornos que permiten analizar la equivocación y reflexionar colectivamente sobre ella (Hattie, 2023).

Construir un espacio seguro, donde equivocarse no implique sentirse acabado, señalado o avergonzado, constituye un aspecto crucial del aprendizaje. Que los estudiantes puedan apoyarse mutuamente para superar dificultades, fortalecer su autonomía, construir resiliencia y autorregular sus emociones contribuye a generar seguridad y confianza

dentro del grupo. Algunas investigaciones evidencian que los climas de confianza reducen la ansiedad frente a las actividades académicas y aumentan la persistencia ante desafíos cognitivos, especialmente en estudiantes que experimentan inseguridad (Gonda et al., 2024). En este sentido, el apoyo mutuo constituye uno de los núcleos del andamiaje cooperativo.

Por ello, ofrecer andamiaje social a los estudiantes mediante la mediación docente y el apoyo de los compañeros del grupo favorece el desarrollo de destrezas cognitivas y socioemocionales indispensables para enfrentar problemas académicos y profesionales de manera colaborativa (Kirschner y Hendrick, 2024). Esta dinámica promueve competencias transversales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo y la resolución de conflictos.

A su vez, estas competencias fortalecen el clima emocional del equipo y favorecen valores esenciales para la vida, entre ellos la empatía y la escucha activa, elementos necesarios para la convivencia social y el trabajo colaborativo en contextos reales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2021). Por tanto, la confianza también facilita la autorregulación emocional, permitiendo al estudiante gestionar la frustración y mantener la motivación frente a los problemas cotidianos.

Construir confianza en los grupos cooperativos constituye un factor importante para favorecer el éxito académico. Los estudiantes que participan en experiencias cooperativas estructuradas pueden fortalecer

su motivación cuando encuentran respuesta a necesidades psicológicas básicas como pertenencia, competencia y autonomía (Ryan y Deci, 2020). Se genera así una red de protección emocional que amortigua el impacto negativo que puede producir la equivocación y permite transformar el error en una oportunidad de análisis, mejora y aprendizaje colectivo.

En este proceso, el profesorado actúa como diseñador de experiencias de aprendizaje y garante del clima de confianza; como un escultor que transforma el error en oportunidad pedagógica y la confianza en motor del aprendizaje. Investigaciones sobre docencia destacan que, cuando el docente modela actitudes de apertura frente al error, ofrece retroalimentación constructiva y promueve relaciones basadas en el respeto mutuo, contribuye al fortalecimiento de la cohesión grupal, la inclusión y la equidad educativa (Darling-Hammond et al., 2022).

Cooperar, en este sentido, no representa únicamente una estrategia didáctica, sino una apuesta ética por una educación sustentada en la confianza, la resiliencia y la justicia educativa (Reyes, 2021). Desde esta mirada, una educación inclusiva no debería preguntarse únicamente cuánto aprendió el estudiante, sino también si encontró un espacio suficientemente seguro para atreverse a aprender.

1.4 Desarrollo y evaluación de habilidades blandas desde la cooperación

La implementación del Modelo Educativo de la Universidad Técnica de Machala (UTMACH) trasciende la lógica tradicional de transmisión de contenidos para asumir una formación integral, centrada en el estudiante y orientada al desarrollo de competencias. En este entramado, el aprendizaje cooperativo encuentra un espacio especialmente pertinente, porque permite trasladar las habilidades blandas del plano declarativo hacia experiencias concretas donde los estudiantes deben comunicarse, tomar decisiones, resolver dificultades, asumir responsabilidades y aprender junto a otros. Cooperar, por tanto, no constituye un recurso accesorio, sino una vía pedagógica capaz de dar sentido práctico, observable y evaluable a estas competencias.

Desde la perspectiva institucional, la formación articula competencias básicas, genéricas reconocidas como habilidades blandas y específicas, en correspondencia con los ejes transversales de humanismo e inclusión, tecnologías, emprendimiento e internacionalización. El Modelo UTMACH identifica como competencias genéricas fundamentales la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico - resolución de problemas, liderazgo, compromiso ético - responsabilidad social, adaptabilidad - resiliencia, la gestión del tiempo, la innovación - creatividad y la inteligencia emocional. Estas competencias deben atravesar el proceso formativo y no quedar limitadas a una asignatura o actividad aislada (Universidad Técnica de Machala (UTMACH, 2024).

Esta orientación adquirió mayor fuerza institucional en 2025, cuando la UTMACH aprobó lineamientos específicos para la implementación de habilidades blandas en el marco de su Modelo Educativo. Esto permite comprender que desarrollarlas ya no constituye únicamente una aspiración formativa, sino un compromiso que debe hacerse visible en la planificación, las experiencias de aprendizaje y la evaluación. En este escenario, el aprendizaje cooperativo ofrece condiciones favorables para que dichas habilidades puedan ser practicadas en situaciones reales de interacción y no solamente explicadas desde el discurso.

La denominada pirámide de competencias del modelo institucional permite visualizar la relación entre los diferentes niveles de formación. En ella, las habilidades blandas conectan los saberes fundamentales con las actuaciones que posteriormente demanda el ejercicio profesional. El aprendizaje cooperativo puede actuar como un cemento pedagógico de esta articulación, al transformar el aula en un pequeño escenario social donde los estudiantes ensayan situaciones propias de la vida académica y profesional: tomar decisiones compartidas, argumentar, escuchar posiciones distintas, asumir responsabilidades, gestionar el tiempo y responder por metas comunes.

Desde el plano pedagógico, el aprendizaje cooperativo aporta una estructura sustentada en cinco elementos esenciales: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, desarrollo explícito de habilidades sociales y procedimiento grupal. Estos componentes permiten que el trabajo en grupo deje de consistir en repartir tareas y se convierta en un verdadero andamiaje social, donde

las habilidades blandas pueden desarrollarse de manera intencional y observarse en el comportamiento cotidiano del estudiante. De esta forma, las declaraciones competenciales encuentran expresiones concretas en el aula, los proyectos académicos, la investigación y la vinculación con la sociedad (Basantes-Arias et al., 2020; Johnson y Johnson, 2018).

Esta coherencia encuentra respaldo en diferentes fundamentos del propio modelo. Tobón (2013) concibe la competencia como una actuación integral que articula el saber ser, convivir, hacer y conocer con ética e idoneidad. Desde la cooperación, esta integralidad puede hacerse visible cuando el estudiante asume un rol y actúa: saber hacer. Analiza y argumenta: saber conocer. Aprende a relacionarse con otros: saber convivir. Demuestra responsabilidad, respeto y compromiso: saber ser.

De manera complementaria, el pensamiento complejo de Morin (1999, 2003) plantea la necesidad de conectar saberes y aprender a enfrentar la incertidumbre. Cooperar permite justamente aprender dentro de esa complejidad, porque exige escuchar otras perspectivas, negociar decisiones y construir respuestas que una sola mirada posiblemente no alcanzaría.

La relación entre cooperación y Modelo UTMACH puede comprenderse, entonces, desde tres referentes pedagógicos complementarios. El enfoque socioformativo permite entender las competencias como actuaciones integrales frente a problemas del

contexto, haciendo que cooperar trascienda la ejecución de una tarea y se oriente hacia el bien común.

Desde el constructivismo social, la interacción mediada entre pares permite construir aprendizajes que se enriquecen con el acompañamiento y las distintas capacidades del grupo (Vygotsky, 1978). Finalmente, la interdependencia positiva recuerda que el aprendizaje cooperativo adquiere sentido cuando el éxito individual se vincula con el progreso colectivo; de lo contrario, se corre el riesgo de reproducir trabajos individuales simplemente colocados uno junto al otro (Johnson y Johnson, 2018).

Bajo este marco, las habilidades blandas no se enseñan únicamente hablando de ellas, se aprende practicándolas. La comunicación efectiva se desarrolla cuando el estudiante debe explicar, argumentar y escuchar; el trabajo en equipo, cuando comprende que su aporte afecta al resultado colectivo; el liderazgo, cuando los roles se distribuyen y rotan; la inteligencia emocional, cuando aprende a gestionar desacuerdos sin convertirlos en conflictos personales; el pensamiento crítico y la resolución de problemas, cuando debe contrastar alternativas y justificar decisiones; y la adaptabilidad y resiliencia, cuando el equipo necesita reajustar sus acciones ante dificultades. La cooperación convierte así cada interacción en una posibilidad de formación.

Pero desarrollar habilidades blandas también implica evaluarlas. No sería coherente declararlas como parte del perfil formativo y valorar únicamente el producto académico final. Su evaluación requiere

observar cómo participa el estudiante, cómo escucha, argumenta, cumple responsabilidades, administra el tiempo, afronta discrepancias, ejerce liderazgo y aporta al aprendizaje de sus compañeros.

Para ello pueden integrarse rúbricas con criterios previamente conocidos, registros de observación, autoevaluación, coevaluación y espacios de reflexión grupal. Más que asignar una calificación aislada a una habilidad, se trata de recoger evidencias de su evolución y ofrecer retroalimentación que permita mejorarla progresivamente.

Esta forma de evaluar adquiere especial sentido dentro de la cooperación porque permite mirar dos dimensiones que deben mantenerse unidas: la responsabilidad individual y compartida. Un buen resultado grupal no necesariamente significa que todos hayan aprendido ni desarrollado las mismas habilidades. Por ello, el docente debe observar el proceso y no solamente el producto, identificando quién participa, quién necesita mayor acompañamiento, cómo se distribuyen las responsabilidades y qué cambios se producen en las formas de interacción. Evaluar habilidades blandas implica, en definitiva, hacer visible aquello que tradicionalmente ocurría en los grupos, pero quedaba fuera de la valoración académica.

Este enfoque demanda también una redefinición del rol docente. El profesor deja progresivamente de situarse únicamente como transmisor de información para asumirse como diseñador y mediador de experiencias de aprendizaje. Le corresponde plantear retos contextualizados, organizar estructuras cooperativas, definir evidencias

observables, acompañar las interacciones y cerrar las experiencias con momentos de reflexión que permitan al estudiante reconocer no solo qué aprendió, sino también cómo participó, cómo se relacionó y qué necesita mejorar. La habilidad blanda adquiere valor formativo precisamente cuando el estudiante puede reconocerla en su propia actuación.

Asimismo, el eje de tecnologías del Modelo UTMACH amplía las posibilidades de esta formación. El uso pedagógico de recursos digitales permite cooperar más allá del espacio físico del aula, construir productos compartidos, gestionar información y participar responsablemente en entornos virtuales.

Desde la perspectiva del conectivismo, Siemens (2005) destaca la importancia de aprender mediante redes y conexiones; en este sentido, las experiencias cooperativas mediadas por tecnologías pueden fortalecer la comunicación, el trabajo en equipo, la gestión de información y un comportamiento ético en escenarios digitales, competencias necesarias para desenvolverse en contextos profesionales cada vez más interconectados.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo puede constituirse en una de las estrategias más coherentes para llevar a la práctica los principios del Modelo Educativo UTMACH. Su mayor aporte consiste en evitar que las habilidades blandas permanezcan escritas únicamente en perfiles, programas o sílabos y convertirlas en experiencias que el estudiante vive, practica, evalúa y mejora.

Formar profesionales integrales exige algo más que garantizar que sepan hacer técnicamente una tarea; implica acompañarlos para que aprendan a comunicarse, decidir, liderar, resolver problemas, adaptarse, actuar éticamente y convivir con otros. Es allí donde la cooperación adquiere su verdadero valor formativo: cuando aprender juntos prepara también para vivir y trabajar con otros.

1.5 Reflexión final

Este capítulo permite comprender que el aprendizaje cooperativo trasciende una metodología didáctica y se configura como una concepción pedagógica basada en la interdependencia, la corresponsabilidad y el bien común. Su verdadero valor emerge cuando transforma el aula en un espacio inclusivo, seguro y participativo, donde las diferencias se reconocen, el error se convierte en oportunidad de aprendizaje y la confianza favorece la construcción colectiva del conocimiento.

En articulación con el Modelo Educativo UTMACH, la cooperación demuestra que las habilidades blandas no se desarrollan únicamente desde el discurso curricular, sino mediante experiencias intencionales, observables y evaluables. De esta manera, el docente asume el reto de diseñar oportunidades para aprender con otros y el estudiante se convierte en protagonista corresponsable de su formación.

Apostar por la cooperación significa, finalmente, asumir una postura ética y pedagógica comprometida con la inclusión, la equidad y la

formación integral; una forma de educar que no solo busca aprender más, sino aprender mejor, juntos y sin etiquetas.

CAPÍTULO II

2 ALTO RENDIMIENTO INCLUSIVO: COMPROMISO, BIENESTAR Y COOPERACIÓN

2.1 Implicaciones pedagógicas para aumentar compromiso y rendimiento

En la educación actual, la presencia del estudiante en una clase no garantiza necesariamente su compromiso con el aprendizaje. Escuchar al docente, cumplir una actividad o formar parte de un grupo puede constituir apenas un primer nivel de participación. El verdadero involucramiento se evidencia cuando el estudiante se activa, encuentra sentido en lo que aprende, sostiene su esfuerzo y asume responsabilidad dentro de su propio proceso formativo. Desde esta perspectiva, el compromiso se convierte en una condición importante para comprender cómo y por qué algunos estudiantes perseveran, participan y progresan académicamente.

El compromiso estudiantil comprende, principalmente, tres dimensiones que se relacionan entre sí: la afectiva vinculada con lo que el estudiante siente y percibe frente al aprendizaje; la conductual expresada en su participación, esfuerzo y persistencia; y la cognitiva relacionada con la forma en que piensa, emplea estrategias y moviliza recursos para comprender y resolver problemas. Revisiones recientes confirman esta naturaleza multidimensional y muestran que el compromiso se relaciona tanto con el logro académico como con el

bienestar subjetivo del estudiantado (Wong et al., 2024; Papageorgiou et al., (2025).

En este contexto, el aprendizaje cooperativo puede fortalecer el compromiso porque reorganiza la experiencia del aula y desplaza progresivamente al estudiante de un rol receptivo hacia una participación activa y socialmente situada. Aprender deja de significar únicamente recibir información y comienza a implicar explicar, escuchar, contrastar ideas, negociar significados, tomar decisiones y responder frente a metas compartidas. El compromiso adquiere entonces una dimensión colectiva: el estudiante no solo aprende para cumplir individualmente, sino que reconoce que su aporte tiene consecuencias en el aprendizaje de los demás

Pedagógicamente, esta relación entre cooperación y compromiso se hace visible cuando el estudiante encuentra sentido de pertenencia, reconoce un propósito común, aporta esfuerzo intelectual al equipo y responde por su propio desempeño. Estas condiciones no eliminan la responsabilidad individual; por el contrario, la hacen más visible. Cooperar no significa diluir el esfuerzo personal dentro del grupo, sino comprender que el rendimiento colectivo necesita del compromiso de cada integrante y que nadie debería quedar al margen del proceso.

El vínculo entre compromiso y rendimiento también depende del acompañamiento docente. Un metaanálisis realizado a partir de 71 estudios encontró una relación positiva entre el apoyo percibido del profesor y el logro académico, identificando además que el compromiso

general y sus dimensiones conductual, cognitiva y emocional actúan parcialmente como mediadores de dicha relación (Tao et al., 2022). En el aprendizaje cooperativo, por tanto, el apoyo docente no desaparece; se reconfigura. El profesor diseña las condiciones, acompaña las interacciones y sostiene una red de interdependencias que permite que la motivación individual encuentre respaldo en el grupo**.**

Sin embargo, no basta con conformar grupos para obtener estos resultados. La investigación reciente advierte que el impacto del aprendizaje cooperativo está condicionado por cómo se implementa. Adl-Amini et al. (2024) encontraron que la calidad de implementación se relaciona con la incorporación efectiva de los elementos básicos de la cooperación y con las creencias docentes sobre esta metodología. Cuando la interdependencia, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales o el procesamiento grupal aparecen de manera parcial o inconsistente, también disminuyen las posibilidades de alcanzar los beneficios esperados.

Esta advertencia resulta especialmente importante cuando se analizan técnicas cooperativas específicas. Stanczak et al. (2022), mediante cinco experimentos aleatorizados con estudiantes de sexto grado y un metaanálisis interno, no encontraron el efecto positivo esperado del método Jigsaw sobre el aprendizaje. Lejos de invalidar la cooperación, estos resultados muestran que sus efectos no son automáticos.

Posteriormente, la revisión sistemática de Vives et al. (2025), que integró 69 estudios desarrollados durante más de cuatro décadas,

encontró resultados globalmente favorables, pero también variaciones según las variables analizadas, los contextos y la calidad metodológica de los estudios. En consecuencia, más que preguntar si una técnica cooperativa "funciona", corresponde analizar bajo qué condiciones, para quiénes y mediante qué diseño pedagógico produce mejores resultados

Aun considerando estas precauciones, la evidencia acumulada continúa mostrando resultados favorables. En educación primaria, un metaanálisis reciente que integró 30 estudios sobre aprendizaje cooperativo en matemática encontró un efecto positivo de magnitud moderada a alta sobre el rendimiento académico (Talkhan et al., 2025). De manera más amplia, investigaciones metaanalíticas recientes también muestran efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre resultados académicos, procesos de pensamiento de orden superior y dimensiones afectivas, aunque estos efectos varían según la técnica empleada, el área académica y el diseño de los estudios. Esta variabilidad confirma que el valor de la cooperación está estrechamente relacionado con la calidad de su diseño y ejecución**.**

El compromiso también se encuentra relacionado con el clima social en el que se aprende. Wang et al. (2024), a partir de información de 60.985 estudiantes de nueve países, encontraron que los climas escolares cooperativos se relacionan positivamente con habilidades socioemocionales como la responsabilidad, la persistencia, la regulación emocional, la empatía, la confianza y la cooperación; mientras que los climas competitivos presentan relaciones

predominantemente negativas con estas habilidades. Esto permite comprender que el rendimiento no depende únicamente de cuánto sabe un estudiante, sino también de las condiciones sociales y emocionales que le permiten persistir, solicitar ayuda, enfrentar dificultades y mantenerse vinculado con su aprendizaje.

Desde esta mirada, la inclusión y el compromiso convergen en un mismo principio pedagógico: el aprendizaje cooperativo favorece mejores condiciones para aprender cuando se diseña como una verdadera arquitectura de participación. No se trata de exigir que todos hagan exactamente lo mismo, sino de garantizar que cada integrante tenga una responsabilidad, una voz y una oportunidad real de aportar al logro colectivo. Para hacerlo posible, conviene atender cinco condiciones:

1. Interdependencia auténtica. Diseñar tareas donde el aporte de cada estudiante sea necesario para alcanzar la meta común, evitando limitar la actividad a una simple división del trabajo.

2. Responsabilidad individual verificable. Incorporar evidencias individuales dentro del producto colectivo, de manera que cada integrante responda por su aprendizaje y disminuya el riesgo de participación pasiva.

3. Estructuras claras de interacción. Establecer roles, turnos, pautas de explicación y mecanismos de participación que permitan que las distintas voces del grupo sean escuchadas.

4. Procesamiento grupal. Generar momentos donde el equipo analice cómo está cooperando, qué funciona, qué dificultades aparecen y qué ajustes necesita realizar.

5. Acompañamiento docente. Observar y retroalimentar la calidad del proceso, no únicamente el producto final, porque la forma en que se implementa la cooperación marca diferencias en sus resultados (Adl-Amini et al., 2024; Stanczak et al., 2022).

En concreto, el aprendizaje cooperativo puede favorecer el compromiso y el rendimiento cuando transforma el aula en un espacio de participación equitativa, apoyo recíproco y construcción compartida del conocimiento. La investigación reciente respalda su potencial, pero también advierte que los resultados dependen de la calidad del diseño y la implementación. Es precisamente allí donde se define si la cooperación se convierte en una estrategia inclusiva que fortalece el aprendizaje o permanece como una dinámica grupal sin efectos sostenibles

Desde esta perspectiva, el compromiso puede entenderse como un mecanismo cercano al rendimiento: cuando el estudiante participa activamente, moviliza mayores recursos cognitivos, persevera frente a la dificultad y establece un vínculo afectivo con la actividad, aumentan las condiciones para que el aprendizaje pueda consolidarse. El desafío del alto rendimiento inclusivo consiste, entonces, no en lograr que unos pocos sobresalgan, sino en diseñar escenarios donde más estudiantes

encuentren razones, apoyos y oportunidades para comprometerse y progresar.

2.2 Comunicación y empatía: pilares de una red de apoyo inclusiva

La comunicación y la empatía constituyen elementos esenciales para comprender y transformar las relaciones que se construyen dentro del aula. El clima emocional influye en la participación, el uso del tiempo y la capacidad del grupo para cooperar. Cuando los conflictos son frecuentes, suelen hacerse visibles dificultades para escuchar, comprender al otro, regular las emociones o expresar los desacuerdos de manera respetuosa. Frente a ello, prácticas como la escucha activa, la validación emocional, los acuerdos de comunicación y la reparación del daño permiten convertir la interacción cotidiana en una oportunidad para aprender a convivir.

En el aprendizaje cooperativo, la red de apoyo no constituye un elemento adicional de carácter socioafectivo; representa la infraestructura relacional que permite que la diversidad del aula encuentre condiciones para participar, aprender y progresar. Esta red necesita construirse mediante relaciones de ayuda académica y emocional, normas de respeto y una cultura donde cooperar sea parte de la vida cotidiana.

De esta manera, pedir ayuda, equivocarse o volver a intentarlo dejan de percibirse como amenazas para la pertenencia al grupo. Lo decisivo no

es solamente con quién se trabaja, sino cómo se organiza la convivencia académica. En este sentido, la ecología de pares, amistades, estatus, normas y cultura de apoyo, genera oportunidades de socialización que influyen en la motivación y el ajuste escolar, mientras que las prácticas docentes pueden fortalecer esas relaciones (Kilday y Ryan, 2022).

Cuando existe un ambiente basado en la comunicación, el respeto y el cuidado, la red de apoyo comienza a hacerse visible. La comunicación deja entonces de ser un simple intercambio de respuestas para convertirse en un proceso que favorece el aprendizaje mediante acciones como explicar, preguntar, argumentar, escuchar, retroalimentar y coordinar responsabilidades.

Para lograrlo, resulta necesario establecer normas de convivencia consensuadas que orienten los turnos de participación, la escucha activa, la justificación de ideas y el desacuerdo respetuoso. También se requiere promover la metacomunicación, es decir, generar espacios donde el propio grupo pueda analizar cómo se está comunicando, quiénes participan, quiénes permanecen en silencio y qué debe mejorar.

La calidad del diálogo no aparece espontáneamente por reunir estudiantes alrededor de una tarea. La evidencia muestra que los intercambios discursivos están condicionados por el propósito de la actividad, la configuración del aula y las oportunidades reales que tienen los estudiantes para construir sobre las ideas de los demás. Rapanta et al. (2023) encontraron que la dialogicidad varía según las condiciones

de la interacción y que el trabajo en pequeños grupos no garantiza, por sí mismo, intercambios de mayor calidad.

De manera complementaria, experiencias de escritura dialógica muestran que conversar con los pares, ofrecer retroalimentación y volver sobre la producción inicial puede favorecer procesos de revisión más significativos cuando existen pautas claras para orientar el diálogo (Bouwer y Van Der Veen, 2024).

Desde un enfoque inclusivo, una red de apoyo exige participación equitativa. No es suficiente afirmar que todos trabajan en grupo si algunas voces concentran la conversación mientras otras permanecen al margen. La investigación reciente demuestra que la distribución de la participación puede modificarse pedagógicamente cuando el profesorado interviene de manera intencional para generar oportunidades de diálogo más equilibradas (Sedova et al., 2025). Por ello, participar equitativamente no significa que todos deban referir exactamente el mismo tiempo, sino que cada estudiante encuentre condiciones reales para expresar sus ideas, ser escuchado y aportar al aprendizaje colectivo.

En esta lógica, la comunicación constituye un pilar fundamental de la red de apoyo y debe enseñarse como una competencia que puede desarrollarse, no como una característica que algunos estudiantes poseen y otros no. Esto implica modelar formas de dialogar, ofrecer oportunidades para practicarlas, retroalimentarlas y evaluarlas formativamente.

Si la comunicación representa la arquitectura que organiza la cooperación, la empatía constituye la energía moral que la sostiene, porque transforma la interacción en un vínculo basado en el respeto y el cuidado, donde la diferencia puede reconocerse como una oportunidad para aprender. La evidencia sobre empatía docente muestra su estrecha relación con la calidad de las interacciones profesor-estudiante, aunque sus efectos dependen de cómo esa sensibilidad se expresa en prácticas concretas de apoyo y respuesta a las necesidades del alumnado (Aldrup et al).

Esta relación también se observa en el clima escolar. Wang et al. (2024) encontraron que los estudiantes que perciben un clima cooperativo presentan mayores niveles de habilidades socioemocionales, entre ellas empatía, confianza y cooperación. En contraste, los climas competitivos muestran relaciones predominantemente negativas con estas habilidades. Estos resultados permiten comprender que el alto rendimiento inclusivo necesita algo más que exigencia académica: requiere ambientes donde el estudiante encuentre confianza para interactuar, solicitar apoyo, asumir responsabilidades y mantenerse vinculado con los demás.

En el plano interpersonal, la empatía no solamente acompaña las relaciones positivas: ambas pueden desarrollarse de manera recíproca. Van Ryzin y Roseth (2022), en un estudio derivado de un ensayo aleatorizado con estudiantes de secundaria, encontraron una relación bidireccional entre las relaciones positivas con los pares y la empatía

afectiva; los cambios en ambas variables se asociaron posteriormente con menores niveles de bullying.

Este hallazgo adquiere especial significado para una educación sin etiquetas, porque muestra que la convivencia no depende únicamente de características individuales previamente atribuidas a los estudiantes, sino también del diseño de interacciones que les permiten conocerse, reconocerse y apoyarse.

Una red de apoyo inclusiva se hace visible cuando ningún estudiante queda solo frente a las dificultades, particularmente quienes, por su historia escolar, discapacidad, estigma o determinadas barreras, pueden permanecer en los márgenes de la interacción académica. Van Ryzin et al. (2024) encontraron efectos positivos del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones entre pares, el apoyo académico entre compañeros y el compromiso en el aula de estudiantes con y sin discapacidad, con resultados especialmente relevantes para la integración social.

Esto fortalece una de las ideas centrales de este capítulo: el aprendizaje cooperativo transforma el clima no solamente porque permite socializar, sino porque organiza la ayuda y la convierte en una responsabilidad académica y humana del grupo. Para que la comunicación y la empatía funcionen realmente como pilares de una red de apoyo, su presencia debe traducirse en condiciones concretas dentro del aprendizaje cooperativo:

1. Normas explícitas de diálogo. Establecer acuerdos visibles sobre escucha, respeto, discrepancias y turnos, incorporando pequeñas rutinas como parafrasear antes de refutar o preguntar antes de asumir lo que el otro quiso expresar.
2. Roles cooperativos con propósito socioemocional. Incorporar funciones como facilitador del diálogo, cuidador del clima, verificador de comprensión o sintetizador, evitando convertir los roles en jerarquías rígidas.
3. Andamiajes para la ayuda académica entre pares. Proporcionar guías de explicación, preguntas de profundización y criterios de retroalimentación que enseñen cómo ayudar sin sustituir el trabajo del compañero.
4. Procesamiento grupal. Generar momentos donde el equipo pueda analizar cómo se comunicó, qué funcionó, cómo se sintieron sus integrantes y qué ajustes necesitan realizar.
5. Estrategias de participación equitativa. Distribuir oportunidades para intervenir y proteger el derecho a la palabra, evitando que determinadas voces monopolicen las interacciones (Sedova et al., 2025).
6. Empatía en la acción docente. Convertir el discurso sobre empatía en prácticas observables de escucha, sensibilidad y respuesta frente a las necesidades del estudiantado (Aldrup et al., 2022).

En este contexto, la red de apoyo se consolida cuando comunicación y empatía generan participación, escucha y reconocimiento del otro. Es allí donde el equipo comienza realmente a sostenerse. La cooperación deja de ser una técnica aislada y puede transformarse en una cultura de

aprendizaje, porque crea condiciones caracterizadas por seguridad, ayuda y pertenencia, necesarias para que el compromiso y el rendimiento puedan mantenerse en el tiempo.

La evidencia reciente fortalece esta perspectiva. Cuando el aprendizaje cooperativo se implementa de manera estructurada y con acompañamiento, incluso mediante tecnologías, puede contribuir a mejorar las relaciones entre pares y reducir situaciones de victimización. Zagni et al. (2024), en una intervención con adolescentes, encontraron mejoras en las relaciones entre compañeros y reducciones en victimización y problemas de salud mental, mostrando que las relaciones positivas pueden funcionar como factores de protección. En consecuencia, comunicar y empatizar no son condiciones periféricas del alto rendimiento inclusivo: son parte de la red humana que hace posible aprender, permanecer y progresar junto a otros.

2.3 Del miedo escénico a la participación segura: superación de barreras emocionales

El miedo escénico en el contexto educativo puede manifestarse de diferentes maneras: temor a hablar frente a otros, miedo a la evaluación negativa, bloqueo durante una exposición, evitación, autocensura al opinar o preocupación excesiva por la mirada de los compañeros. Cuando estas respuestas se mantienen, pueden limitar la participación, debilitar la percepción de autoeficacia y reducir oportunidades importantes para aprender.

La evidencia sobre ansiedad al dialogar en público muestra que la exposición gradual a este tipo de situaciones, tanto en experiencias reales como mediadas por tecnologías, puede contribuir a disminuir el temor, lo que permite reconocer la práctica progresiva y segura como una vía importante para afrontar esta barrera (Reeves et al., 2021).

Desde el aprendizaje cooperativo, esta realidad adquiere especial importancia por dos razones. Primero, porque cooperar exige interactuar: explicar, argumentar, preguntar, disentir y construir significados con otros; por tanto, hace visibles temores comunicativos que pueden permanecer ocultos en una clase predominantemente receptiva. Segundo, porque una cooperación adecuadamente diseñada puede generar condiciones de seguridad donde el error pierde su carácter de amenaza y la voz de cada estudiante comienza a adquirir valor.

Los climas cooperativos se relacionan positivamente con habilidades socioemocionales como regulación emocional, empatía, confianza y cooperación, condiciones que favorecen una participación académica más segura (Wang et al., 2024).

Una clave para comprender estas conductas se encuentra en la amenaza percibida. En un aula excesivamente competitiva, punitiva o centrada en el juicio, aumenta el costo emocional de equivocarse, preguntar o "quedar mal" frente a los demás. En cambio, un clima cooperativo puede reducir esa percepción de amenaza y favorecer conductas adaptativas como pedir ayuda, hacer preguntas o intentar participar.

Yang et al. (2025) encontraron que los climas cooperativos favorecen formas adaptativas de búsqueda de ayuda, mientras que los climas competitivos incrementan la evitación y la búsqueda de ayuda defensiva o inmediata. El estudio también identificó la amenaza percibida como un mecanismo explicativo de estas diferencias.

Los testimonios recogidos mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes (*n* = 69; 14 de julio de 2025) permiten observar esta realidad desde la propia experiencia del alumnado. Una estudiante identifica como uno de sus mayores retos expresar una opinión ante la posibilidad de rechazo: “Tener que decir mi opinión y que no les vaya a gustar o que no les guste mi trabajo” (Participante 62, 14 de julio de 2025).

En la misma dirección, otra participante señala: “…me ha causado miedo en algunas ocasiones dar mi opinión” (Participante 9, 14 de julio de 2025). Más que interpretar estas expresiones como características personales permanentes, conviene entenderlas como señales de vulnerabilidad frente al juicio social, especialmente cuando el grupo todavía no ha construido relaciones suficientes de confianza.

La exposición frente a otros constituye uno de los escenarios donde el miedo puede hacerse más visible en el cuerpo: nerviosismo, bloqueo, evitación o dificultad para expresarse. Un estudiante lo describe de esta manera: “…en las exposiciones grupales… me da ataques… al momento de yo expresar o hablar con otras personas” (Participante 21, 14 de julio de 2025).

La investigación sobre ansiedad al conferenciar en público aporta un elemento relevante: la exposición gradual constituye un mecanismo con evidencia para reducir este tipo de temor, incluida aquella mediada mediante realidad virtual (Reeves et al., 2021). Esto no significa trasladar mecánicamente una intervención clínica al aula, sino recuperar pedagógicamente un principio útil: avanzar progresivamente desde situaciones de menor amenaza hacia desafíos comunicativos de mayor complejidad.

En este sentido, el aprendizaje cooperativo puede disminuir la percepción de amenaza mediante ensayos en espacios pequeños, parejas o tríos, apoyo entre compañeros, distribución de responsabilidades y ampliación progresiva de la audiencia. Los propios estudiantes reconocen el valor de enfrentarse gradualmente a aquello que les genera temor. Una participante señala que determinadas actividades le permitieron "perder el miedo y la vergüenza" (Participante 15, 14 de julio de 2025), mientras otra afirma: "pude mejorar en mis exposiciones y me he esforzado mucho" (Participante 10, 14 de julio de 2025). El objetivo, por tanto, no debería ser forzar al estudiante a exponerse abruptamente, sino acompañarlo para que progresivamente necesite menos protección y encuentre mayor seguridad en su propia voz.

Sin embargo, esta transformación no ocurre de manera automática. El clima del aula depende de normas, organización y mediación docente. Cuando estas condiciones fallan, pueden aparecer interrupciones, irrespeto, desigualdad en la distribución de responsabilidades o estudiantes que se refugian constantemente en el "no puedo". Un

testimonio evidencia la dificultad de presentar mientras otros compañeros interrumpen: "…en las exposiciones no respetan al que está al frente… me tocó alzar la voz… lo solucioné pidiendo disculpas…" (Participante 33, 14 de julio de 2025). Otro revela una distribución desigual de la participación: "…a veces no quieren exponer y dicen 'no puedo'… y solo las mismas de siempre…" (Participante 66, 14 de julio de 2025). Estos relatos muestran que el miedo individual también puede ser producido o reforzado por la forma en que se organiza la interacción colectiva.

De estas experiencias emergen dos condiciones especialmente importantes. La primera es la seguridad psicológica, entendida como la posibilidad de preguntar, equivocarse, admitir dificultades y asumir riesgos interpersonales sin temor a ser humillado. Investigaciones recientes en contextos educativos muestran que esta seguridad resulta especialmente relevante para afrontar dificultades de aprendizaje y participar con mayor confianza (Thomsen et al., 2025). La segunda es una gestión del aula intencional: las normas, relaciones y estrategias organizativas no son elementos secundarios, sino decisiones pedagógicas capaces de influir en resultados conductuales, socioemocionales, motivacionales y académicos (Korpershoek et al., 2025).

La retroalimentación entre pares también merece especial atención. Constituye una oportunidad valiosa para aprender, pero puede generar ansiedad cuando el estudiante la interpreta como juicio hacia su persona y no como ayuda para mejorar su producción. Vattøy y Gamlem (2024)

muestran que las prácticas de retroalimentación entre iguales se relacionan con aspectos como el conocimiento de las metas, la autorregulación, la autoeficacia, la ansiedad y el disfrute.

Esto refuerza la necesidad de estructurar la retroalimentación mediante criterios claros, metas conocidas y un lenguaje respetuoso. Los testimonios de este estudio, particularmente el temor a que la opinión o el trabajo "no les guste" a los demás, confirman que la dimensión afectiva no puede separarse de la evaluación entre pares. A partir de los testimonios y de la evidencia revisada, pueden plantearse algunas claves pedagógicas para acompañar la superación progresiva de estas barreras:

1. Gradualidad en la participación oral. Iniciar con microintervenciones breves en parejas o tríos, avanzar hacia presentaciones dentro del equipo y, posteriormente, llegar a paneles o plenarias. No todos los estudiantes necesitan comenzar desde el mismo nivel de exposición.

2. Roles cooperativos rotativos y estructurados. Incorporar funciones como portavoz, sintetizador, moderador o verificador de comprensión, de manera que las responsabilidades comunicativas circulen y no recaigan permanentemente sobre "los mismos de siempre". El portavoz puede contar inicialmente con frases de apoyo como: "Nuestro grupo considera…", "Yo interpreto que…" o "La evidencia que encontramos indica…".

3. Normas explícitas de respeto y escucha activa. Construir acuerdos visibles para evitar interrupciones, formular preguntas de manera

cortés, expresar desacuerdos respetuosamente y dirigir la crítica hacia las ideas o productos, nunca hacia la persona. Cuando se producen incidentes, también es necesario enseñar cómo reparar el vínculo.

4. Retroalimentación entre pares centrada en criterios. Utilizar rúbricas breves y preguntas orientadoras como: "¿Qué quedó claro?", "¿Qué evidencia sostiene esta idea?" o "¿Qué podría mejorarse primero?". La estructura y claridad del proceso contribuyen a que la retroalimentación sea percibida como apoyo y no únicamente como evaluación (Vattøy y Gamlem, 2024).

5. Seguridad psicológica como condición pedagógica. Modelar el error como parte del aprendizaje, reconocer el esfuerzo comunicativo y construir relaciones donde pedir ayuda o admitir una dificultad no represente motivo de vergüenza (Thomsen et al., 2025).

6. Apoyos tecnológicos como espacios de ensayo. Cuando resulte pertinente, pueden incorporarse entornos simulados o experiencias mediadas por realidad virtual antes de enfrentar una situación pública de mayor exigencia. La evidencia muestra resultados favorables de este tipo de exposición en personas con ansiedad al hablar en público, aunque su utilización educativa requiere adaptación pedagógica y no debe confundirse con una intervención clínica (Reeves et al., 2021; Spyridonis et al., 2024).

Superar las barreras emocionales no significa eliminar por completo el nerviosismo ni convertir a todos los estudiantes en expositores seguros de manera inmediata. Significa generar condiciones para que el miedo deje progresivamente de decidir quién habla, quién participa y quién permanece oculto dentro del grupo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo puede ofrecer pequeños espacios de ensayo, apoyo y reconocimiento donde el estudiante aprende a exponerse sin sentirse expuesto. Una cooperación verdaderamente inclusiva no obliga a perder el miedo: acompaña al estudiante hasta que el miedo deja de impedirle aprender y hacer escuchar su voz.

2.4 Liderazgo cooperativo: cómo se construye y distribuye en equipos inclusivos

Ser competente no se reduce a sostener un alto rendimiento académico; implica desarrollar capacidades que permitan participar en procesos de crecimiento personal y colectivo. Desde esta perspectiva, cobran sentido competencias para la vida como la autorregulación, la comunicación, la responsabilidad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el respeto por la diversidad.

En el aprendizaje cooperativo, el saber y el convivir se articulan dentro de una misma práctica pedagógica, porque aprender también supone construir acuerdos, coordinar metas, gestionar tensiones y asumir responsabilidades con otros. Esta orientación encuentra respaldo en

estudios que relacionan los climas escolares cooperativos con el desarrollo de habilidades socioemocionales relevantes para el aprendizaje y la convivencia (Wang et al., 2024).

En este contexto, la formación de grupos heterogéneos, integrados por estudiantes con diferentes niveles de desempeño, formas de participación, trayectorias y necesidades educativas, puede romper círculos habituales de afinidad y desafiar la comodidad social. Este encuentro con la diferencia no siempre resulta sencillo: al inicio pueden aparecer resistencias, silencios, desacuerdos o inseguridad.

Sin embargo, precisamente allí surge una oportunidad formativa. El equipo necesita aprender a distribuir la palabra, organizar responsabilidades, sostener el propósito común y garantizar oportunidades reales de participación. En este proceso comienza a tomar forma el liderazgo cooperativo.

El liderazgo cooperativo no debería entenderse como la aparición de una persona que dirige a los demás, sino como un conjunto de funciones necesarias para que el equipo pueda avanzar sin dejar a nadie atrás. Investigaciones sobre aprendizaje colaborativo han identificado roles emergentes como líderes, mediadores y participantes aislados, y muestran que la estructura del grupo, la distribución de la participación, las interacciones entre sus integrantes y la facilitación docente influyen en la manera en que estas posiciones se configuran (Saqr et al., 2024). Esto permite comprender que el liderazgo no puede analizarse

únicamente como atributo individual, porque también depende de las condiciones relacionales que ofrece el grupo.

Esta consideración es especialmente importante desde un enfoque inclusivo. Estudios longitudinales muestran que determinados patrones de participación pueden mantenerse y reaparecer a lo largo del tiempo; estudiantes que ocupan posiciones centrales o periféricas pueden tender a reproducirlas en experiencias posteriores (Saqr y López-Pernas, 2022).

Por ello, la intervención pedagógica resulta necesaria para evitar que el liderazgo quede asociado permanentemente a quienes tienen mayor seguridad, popularidad o facilidad para intervenir. Una cooperación inclusiva debe ampliar las oportunidades para que distintos estudiantes aprendan a coordinar, mediar, explicar, escuchar y tomar decisiones.

La práctica cooperativa comienza a consolidarse cuando el grupo pasa de una coordinación espontánea hacia formas más equitativas de distribuir responsabilidades y participación. El propósito común se hace visible, los criterios se explicitan y las distintas voces encuentran condiciones para intervenir. De esta manera, liderar deja de significar controlar el trabajo de los demás y comienza a relacionarse con facilitar el aprendizaje colectivo, ayudar a mantener el propósito, cuidar las relaciones y favorecer que todos tengan oportunidades reales de aportar.

Esta construcción requiere seguridad psicológica. Cuando el aula ofrece condiciones para preguntar, disentir, proponer y equivocarse sin temor

a la humillación, aumenta la disposición de los estudiantes para involucrarse activamente con su equipo. Gonda et al. (2024) encontraron que la confianza en el colectivo y la percepción de seguridad psicológica desempeñan un papel relevante en la disposición del estudiante para participar en actividades de aprendizaje activo. En este sentido, el liderazgo cooperativo necesita un clima donde ejercer una función no implique demostrar superioridad, sino asumir temporalmente una responsabilidad al servicio del grupo.

Por esta razón, el liderazgo cooperativo no debe dejarse únicamente a la espontaneidad; necesita ser diseñado pedagógicamente. Una estrategia especialmente pertinente consiste en utilizar roles rotativos con funciones concretas. Cuando coordinar el tiempo, facilitar la participación, cuidar el clima, conectar ideas o sintetizar acuerdos son responsabilidades que circulan entre los integrantes, el liderazgo comienza a distribuirse.

Experiencias de formación en liderazgo mediante roles asignados a equipos muestran que ofrecer oportunidades concretas para ejercer estas funciones favorece el desarrollo de la identidad y el compromiso con el liderazgo, además de generar mayor involucramiento en el aprendizaje (Joshi et al., 2025).

Un segundo apoyo corresponde a los guiones o *scripts* de interacción, especialmente útiles cuando el equipo todavía no ha desarrollado suficientes estrategias para regular su propio funcionamiento. Cooperar requiere aprender a planificar, monitorear y reajustar el trabajo de

manera conjunta. Kielstra et al. (2022) muestran que los guiones de colaboración pueden estimular discusiones relacionadas con la comprensión de la tarea, la selección de estrategias y la reflexión sobre el proceso. Desde esta mirada, liderar también significa ayudar al equipo a preguntarse: qué debemos hacer, cómo lo estamos haciendo y qué necesitamos cambiar.

Sin embargo, ningún rol desarrolla liderazgo si termina convertido en una etiqueta. Nombrar a alguien "líder", "moderador" o "facilitador" no garantiza que aprenda a liderar. Por ello, estas funciones necesitan acompañarse de evaluación formativa que permita observar habilidades que suelen permanecer implícitas: escucha activa, respeto por los turnos, calidad de la argumentación, apoyo entre pares, manejo de desacuerdos, autorregulación y cumplimiento de acuerdos. Rúbricas breves, autoevaluación, coevaluación y espacios de reflexión permiten retroalimentar no solo qué produjo el equipo, sino cómo se relacionó para conseguirlo. La participación equitativa deja así de ser una aspiración y puede convertirse en un criterio pedagógico observable.

Esta perspectiva también redefine el papel del profesorado. El docente deja de actuar como director permanente de todos los movimientos del grupo y se convierte en un orquestador de andamiajes: diseña consignas, establece criterios, observa la distribución de la participación, ofrece apoyos y realiza intervenciones breves cuando el equipo necesita reorientarse.

Li et al. (2024) muestran que las creencias del profesorado acerca de su propio rol se relacionan con la manera en que organiza el andamiaje durante el aprendizaje cooperativo, oscilando entre el control directo y la delegación progresiva de autoridad. El desafío consiste, entonces, en saber cuándo intervenir y cuándo permitir que el propio equipo asuma la regulación de su trabajo.

La importancia de esta estructura también se refleja en los resultados académicos. El metaanálisis de Talkhan et al. (2025), centrado en matemática de educación primaria, encontró un efecto positivo de magnitud moderada a alta del aprendizaje cooperativo sobre el rendimiento. Sin embargo, sus resultados también muestran variabilidad entre modelos y contextos, recordando que los beneficios dependen de cómo se organiza la cooperación. Desde una perspectiva inclusiva, esta precaución adquiere mayor relevancia cuando existen estudiantes con necesidades diversas.

Una revisión sistemática reciente sobre intervenciones cooperativas con estudiantes con trastornos del neurodesarrollo encontró resultados favorables en variables académicas, sociales y motivacionales, aunque también evidenció una base de estudios todavía limitada y heterogénea (Arjmandnia & Mojaver, 2026). La diversidad, por tanto, necesita estructura y acompañamiento para no convertirse nuevamente en segregación dentro del propio grupo.

Desde esta lógica, el liderazgo cooperativo puede entenderse como una forma de emergencia guiada: no se impone desde fuera ni se deja

completamente al azar. Se construye cuando las oportunidades para coordinar, mediar, argumentar, cuidar y decidir circulan entre los integrantes del equipo. La heterogeneidad deja entonces de representar un problema que debe administrarse y se transforma en una oportunidad para aprender que existen distintas maneras de aportar y liderar.

La rotación de roles puede realizarse semanalmente o por proyecto, evitando que una misma persona permanezca de manera permanente en la misma función:

1. Facilitador/a de participación. Distribuye oportunidades para intervenir, anima a participar a quienes permanecen más silenciosos y evita que una sola voz monopolice la interacción.

2. Mediador/a de acuerdos. Ayuda al equipo a identificar coincidencias y discrepancias, solicita argumentos, evidencias, ejemplos o contraejemplos y facilita la construcción de decisiones compartidas.

3. Gestor/a de tiempo y metas. Organiza las actividades en pequeños plazos, verifica avances y ayuda a reajustar el plan cuando aparecen dificultades.

4. Curador/a de evidencias. Organiza la información que sustenta las decisiones, solicita justificaciones, registra los acuerdos y los relaciona con la consigna o propósito de la actividad.

5. Cuidador/a del clima. Observa la calidad de las relaciones, promueve un lenguaje respetuoso e inclusivo y contribuye a

mantener un ambiente seguro para preguntar, disentir y equivocarse.

La rotación evita que estos roles se conviertan en nuevas etiquetas. El propósito no es identificar tempranamente quién "es líder", sino permitir que todos tengan oportunidades de aprender a liderar y también a dejarse orientar por otros.

Con este enfoque, el liderazgo cooperativo se construye y se estabiliza cuando la heterogeneidad encuentra una estructura clara, criterios compartidos y una cultura de seguridad psicológica. El liderazgo deja de concentrarse en quien habla más, obtiene mejores calificaciones o posee mayor reconocimiento dentro del grupo y comienza a circular como una responsabilidad al servicio del aprendizaje colectivo.

De esta manera, la diferencia puede convertirse en una oportunidad para fortalecer autonomía, participación, alto rendimiento y convivencia. En un equipo verdaderamente inclusivo, liderar no significa estar por encima de los demás, sino contribuir para que los demás también puedan avanzar.

2.5 Reflexión final

Este capítulo permite comprender que el alto rendimiento inclusivo no se construye desde la competencia ni el control, sino mediante una gestión pedagógica intencional que articula exigencia cognitiva, participación equitativa y seguridad psicológica. El aprendizaje cooperativo alcanza mayor potencial cuando existe interdependencia

auténtica, responsabilidad individual, apoyo docente y oportunidades reales para que todos puedan participar, preguntar, argumentar y equivocarse sin temor.

En este proceso, la comunicación, la empatía, el liderazgo distribuido, la autorregulación y la capacidad de afrontar progresivamente barreras como el miedo escénico se convierten en condiciones esenciales para sostener la convivencia y el aprendizaje. Por ello, el bienestar y la inclusión no representan un costo del rendimiento; constituyen parte de las condiciones que permiten alcanzarlo y mantenerlo.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo trasciende la técnica para convertirse en una arquitectura ética y pedagógica, donde la calidad del diseño y la mediación docente son factores determinantes para transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje. Así, alto rendimiento, bienestar e inclusión dejan de ser metas separadas y convergen en una misma práctica educativa.

CAPÍTULO III

3 LA COOPERACIÓN SIN AFINIDADES

3.1 Diversidad como palanca de equidad: cooperar más allá de la afinidad

Aspirar a que una institución educativa funcione con justicia social y equidad depende, en gran medida, de la calidad de las relaciones humanas que se construyen en su interior. Horarios, cronogramas y normativas permiten ordenar el tiempo y estabilizar procesos; sin embargo, no garantizan por sí mismos un clima institucional sano ni una vida académica sostenible. La convivencia se construye en la forma en que estudiantes, docentes y demás integrantes de la comunidad aprenden a encontrarse, comunicarse, resolver desacuerdos y orientar sus esfuerzos hacia propósitos comunes.

En la práctica educativa cotidiana, cooperar adquiere especial valor cuando exige trabajar también con quienes no pertenecen al círculo cercano. La capacidad de regular tensiones, escuchar posiciones diferentes, construir acuerdos y asumir responsabilidades compartidas constituye una experiencia formativa que prepara para escenarios académicos, sociales y profesionales donde no siempre será posible escoger con quién trabajar. Por ello, la cooperación cobra mayor sentido cuando amplía las posibilidades de encuentro y no se limita a reproducir relaciones previamente establecidas

Desde esta perspectiva, romper círculos de afinidad no significa negar la amistad ni problematizar los vínculos espontáneos entre estudiantes.

La afinidad es natural y necesaria en las relaciones humanas. El riesgo aparece cuando se convierte en el único criterio para conformar equipos académicos.

De Matos Fernandes et al. (2024) encontraron que, cuando los estudiantes conforman libremente sus equipos, la amistad y la similitud influyen de manera significativa: existe mayor probabilidad de agrupamiento entre amigos, estudiantes del mismo género y compañeros con niveles académicos semejantes. Esta tendencia puede fortalecer la homogeneidad interna y limitar el contacto académico significativo con quienes son diferentes.

Organizar grupos diversos permite ampliar esas relaciones, pero la heterogeneidad tampoco garantiza por sí sola inclusión. Mezclar estudiantes sin acompañamiento puede producir resistencias, silencios, distribución desigual de tareas o nuevas formas de aislamiento. Poort et al. (2022) muestran que la confianza, la diversidad cultural y la forma de conformar los grupos intervienen en el compromiso conductual y cognitivo con el trabajo grupal. Por ello, la equidad no se alcanza únicamente cambiando integrantes: requiere enseñar y sostener cómo cooperar con la diferencia.

Es en este contexto donde adquiere sentido la expresión cooperación sin afinidades. En este libro se entiende como la capacidad de trabajar de manera ética, responsable y productiva con personas que no necesariamente pertenecen a nuestro círculo cercano, no comparten nuestros estilos personales o no han construido previamente relaciones

de amistad. Cooperar no exige simpatizar con todos; exige aprender a establecer acuerdos, comunicarse con respeto, regular emociones, asumir responsabilidades y reconocer que el otro también posee conocimientos y capacidades necesarias para alcanzar una meta común.

La diversidad puede convertirse así en una palanca de equidad, pero únicamente cuando la estructura del trabajo protege la participación. Los equipos diversos necesitan objetivos comunes, interdependencia positiva, responsabilidad individual y colectiva, distribución clara de funciones y evaluación coherente con el proceso cooperativo.

La evidencia sobre implementación confirma que "hacer grupos" no equivale a cooperar: Adl-Amini et al. (2024) encontraron una importante distancia entre los principios del aprendizaje cooperativo y su aplicación real en las aulas, así como una relación entre la calidad de implementación y las creencias docentes sobre su utilidad para distintos propósitos y estudiantes.

Este desafío se vuelve más sensible cuando intervienen factores de identidad y pertenencia. La diferencia cultural, lingüística o social puede enriquecer el aprendizaje, pero también generar incertidumbre respecto a cómo será recibida la propia participación. Estudios sobre amenaza a la identidad social muestran que esta percepción puede disminuir el sentido de pertenencia y afectar la disposición a acercarse e interactuar con los compañeros (Bick et al., 2024). Una cooperación que no protege la voz de todos corre el riesgo de reproducir jerarquías

informales: unos deciden y participan constantemente, mientras otros se adaptan, guardan silencio o se retiran progresivamente de la interacción.

Por ello, cooperar en diversidad necesita un clima afable, accesible y respetuoso, donde preguntar, disentir o equivocarse no se convierta en motivo de humillación. Robinson y Held muestran que la seguridad psicológica puede favorecerse mediante decisiones concretas de diseño: ofrecer tiempo para que los integrantes se conozcan y permanezcan conectados, modelar apertura y curiosidad, diseñar tareas que requieran contribuciones diversas y utilizar ciclos de retroalimentación que normalicen el error constructivo y la revisión de ideas. Estas prácticas son especialmente relevantes cuando estudiantes con experiencias y perspectivas distintas deben aprender a construir un terreno común.

La seguridad psicológica también puede observarse y estudiarse dentro de equipos educativos. Rødsjø et al. (2024) validaron una escala de seguridad psicológica en equipos virtuales de estudiantes que trabajaban en un proyecto interdisciplinario, confirmando la pertinencia de este constructo en contextos universitarios.

De manera complementaria, investigaciones en aprendizaje basado en problemas muestran que los estudiantes de primeros niveles experimentan la seguridad de maneras distintas dentro de los equipos, lo que refuerza la necesidad de acompañar intencionalmente su construcción (Clausen et al., 2025). La diversidad, por tanto, necesita algo más que presencia: necesita condiciones para que todos puedan hacerse presentes.

En este proceso, el rol docente resulta decisivo. No es suficiente utilizar el aprendizaje cooperativo como una técnica o conformar grupos heterogéneos esperando que la convivencia se regule espontáneamente. El profesorado necesita comprender su fundamento ético y su intencionalidad formativa. Cuando se trabaja con estudiantes que no comparten afinidades previas, la figura del otro adquiere centralidad: deja de ser únicamente alguien con quien debo cumplir una tarea y se convierte en alguien a quien necesito reconocer, escuchar y comprender para poder aprender.

Esta mirada dialoga con la pedagogía de la alteridad, que sitúa la relación educativa sobre una base ética de reconocimiento, acogida, responsabilidad y compromiso con el otro. Cantillo Maldonado (2026) plantea esta perspectiva como una posibilidad para transformar las relaciones educativas desde la responsabilidad, la justicia y la solidaridad.

Aplicada al aprendizaje cooperativo, la alteridad permite comprender que trabajar con la diferencia no es únicamente una decisión organizativa: constituye una experiencia formativa donde el estudiante aprende que el otro, precisamente por ser diferente, puede ampliar su manera de comprender el mundo.

La cooperación estructurada puede materializar esta perspectiva cuando organiza situaciones en las que cada integrante necesita reconocer la contribución del otro. Así, el objetivo deja de ser únicamente mejorar el rendimiento académico y se amplía hacia experiencias donde se aprende

a dialogar, negociar significados, reconocer capacidades diferentes y construir conocimiento compartido. Estudios sobre aprendizaje cooperativo, colaborativo e interdisciplinario muestran que estas metodologías pueden favorecer procesos de autorregulación y aprendizaje activo cuando están intencionalmente diseñadas (Lorente et al., 2024). Del mismo modo, el trabajo grupal informado por principios inclusivos puede valorar distintas fortalezas, intereses y formas de participación (Qu & Cross, 2024)

En definitiva, romper círculos de afinidad no significa romper vínculos humanos, sino evitar que la afinidad se convierta en una regla silenciosa que determine quién aprende con quién, quién lidera y quién recibe apoyo. Cuando la institución enseña y estructura la cooperación, la diversidad deja de entenderse únicamente como un reto de convivencia y puede convertirse en una palanca de equidad: amplía los encuentros, redistribuye oportunidades de participación y permite descubrir capacidades que posiblemente permanecerían invisibles dentro de grupos cerrados. Cooperar sin afinidades significa, finalmente, aprender a encontrarnos con la diferencia sin exigir que el otro se parezca a nosotros para reconocer su valor).

3.2 Gestión cooperativa del tiempo: responsabilidad compartida para incluir

La diversidad del alumnado expresada en trayectorias académicas, culturas, ritmos de trabajo, formas de participación, lenguas y expectativas representa una oportunidad para enriquecer el aprendizaje.

En este sentido, la ausencia de afinidad previa entre los integrantes de un equipo no constituye por sí misma una causa de ineficiencia. El problema aparece cuando la diversidad se gestiona desde una lógica individualista, donde cooperar se reduce a repartir actividades y reunirlas al final sin coordinación, seguimiento ni responsabilidad compartida.

El aprendizaje cooperativo requiere que la interdependencia positiva y la responsabilidad individual se traduzcan también en una adecuada organización del tiempo. No basta con saber qué debe hacer cada integrante; es necesario acordar cuándo, cómo y con qué evidencias se desarrollará el trabajo. Cuando estas decisiones no se hacen explícitas pueden aparecer retrasos, duplicación de esfuerzos, concentración de responsabilidades, conflictos y una percepción de injusticia entre quienes cumplen oportunamente y quienes dependen del esfuerzo de los demás.

Esta mirada permite comprender que gestionar el tiempo no consiste únicamente en cumplir un cronograma. El tiempo académico posee también una dimensión social y afectiva. Valovirta y Mannevuo (2022) advierten, desde una perspectiva crítica sobre la vida académica, que las exigencias permanentes de productividad pueden generar presión, culpa y sensación de escasez temporal. Trasladado al trabajo cooperativo, esto invita a evitar una concepción exclusivamente productivista: organizar el tiempo debe permitir avanzar hacia la meta, pero también distribuir razonablemente la carga y proteger la calidad de las relaciones.

Desde la autorregulación, gestionar el tiempo implica anticipar las exigencias de una tarea, establecer objetivos, ejecutar lo planificado, monitorear los avances y revisar si la distribución temporal necesita modificarse. Estas capacidades tienen relevancia académica: investigaciones recientes muestran que determinados comportamientos vinculados con la gestión del tiempo se relacionan con el desempeño y que es posible identificar patrones que permiten ofrecer apoyo oportuno a estudiantes que presentan mayores dificultades para organizarse (Van Sluijs y Matzat, 2024).

Cuando se trabaja cooperativamente, el desafío es avanzar desde la autorregulación individual hacia una regulación compartida del tiempo. El equipo necesita aprender a decidir cuánto tiempo requiere cada fase, anticipar obstáculos, reconocer retrasos, solicitar ayuda y reajustar colectivamente su planificación. Esto es especialmente importante en equipos diversos, donde las diferencias en experiencia, ritmo o seguridad académica pueden provocar que algunos estudiantes asuman automáticamente las tareas más complejas mientras otros permanezcan en funciones periféricas.

Para evitarlo, la planificación cooperativa puede organizarse alrededor de tres decisiones sencillas. Primero, establecer metas comunes con entregables verificables, de manera que cada integrante conozca qué debe aportar y cómo su contribución se relaciona con el producto final. Segundo, definir plazos intermedios, no únicamente una fecha de entrega final, permitiendo revisar avances y corregir retrasos antes de que se conviertan en conflictos. Tercero, incorporar mecanismos de

seguimiento, como registros de acuerdos, calendarios compartidos o tableros de avance que hagan visible tanto el progreso colectivo como las responsabilidades individuales.

Estas estructuras no buscan vigilar al estudiante, sino favorecer autonomía y responsabilidad. Un equipo organizado no es aquel donde una persona recuerda permanentemente a los demás lo que deben hacer, sino aquel que progresivamente aprende a coordinarse. Por ello, el liderazgo también necesita distribuirse. Las funciones de seguimiento del tiempo, organización de tareas o verificación de avances pueden rotarse para evitar que una misma persona termine ocupando permanentemente el lugar de coordinador y que los demás dependan de su iniciativa.

La evaluación constituye otro componente necesario. La experiencia universitaria demuestra que una de las principales fuentes de insatisfacción con el trabajo grupal es la percepción de desigualdad en las contribuciones. Francis et al. (2025) destacan que estructuras claras, definición de responsabilidades, planificación del proyecto y evaluación de las contribuciones pueden mejorar la efectividad y la percepción de justicia del trabajo en equipo. Por ello, evaluar únicamente el producto final puede invisibilizar quién sostuvo realmente el proceso, quién necesitó apoyo o cómo se distribuyeron las responsabilidades.

En este contexto, rúbricas breves, autoevaluación y coevaluación permiten valorar no solo qué entregó el equipo, sino cómo gestionó su trabajo. Criterios como cumplimiento de acuerdos, responsabilidad,

participación, comunicación o capacidad de reajustar la planificación permiten hacer visible un proceso que con frecuencia queda oculto detrás de una calificación grupal. La evaluación formativa ayuda así a convertir la gestión del tiempo en una competencia aprendida y no simplemente en una exigencia que se supone adquirida.

Las tecnologías también pueden apoyar este proceso. Calendarios compartidos, tableros de seguimiento y registros digitales permiten visualizar avances y anticipar dificultades. Van Sluijs y Matzat (2024) muestran que determinadas huellas de actividad en plataformas educativas pueden utilizarse para identificar estudiantes con dificultades de gestión temporal y orientar apoyos más oportunos, aunque advierten que estos modelos deben interpretarse según el contexto de cada curso. La tecnología, por tanto, puede ayudar a monitorear, pero no reemplaza el acompañamiento pedagógico.

En definitiva, la gestión cooperativa del tiempo constituye una expresión concreta de responsabilidad compartida. Cuando los plazos, tareas y mecanismos de seguimiento se acuerdan y revisan colectivamente, el tiempo deja de ser responsabilidad silenciosa de quien “siempre organiza” y se convierte en una competencia del equipo. Gestionar juntos el tiempo también es una forma de inclusión: significa evitar que algunos carguen permanentemente con el trabajo de otros y crear condiciones para que cada integrante pueda asumir, progresivamente, una responsabilidad real en el logro colectivo.

3.3 Clima de aula: relaciones interpersonales e intrapersonales para una cooperación inclusiva

El aprendizaje no ocurre únicamente porque exista una planificación, un *syllabus* o un horario establecido. Estos elementos organizan el proceso educativo, pero la disposición del estudiante para participar, relacionarse y comprometerse con lo que aprende también depende del clima socioemocional que se construye en el aula.

Un ambiente donde existen confianza, respeto y oportunidades para intervenir favorece la atención, la participación y la construcción compartida del conocimiento. Desde esta perspectiva, el clima de aula constituye una condición importante para aprender y cooperar, especialmente cuando los estudiantes deben relacionarse con compañeros que no pertenecen a sus círculos habituales de afinidad.

Los resultados académicos tampoco pueden comprenderse únicamente como consecuencia del currículo o de las estrategias de enseñanza. Demirtaş-Zorbaz et al. (2021), mediante un metaanálisis de 38 estudios, encontraron una relación positiva, aunque de magnitud pequeña, entre clima escolar y rendimiento académico.

Este resultado permite comprender que el entorno relacional no sustituye la calidad pedagógica, pero puede habilitar o restringir las oportunidades para aprender**.** Un estudiante difícilmente aprovechará todas sus capacidades si aprende dentro de un espacio caracterizado por tensión, inseguridad o exclusión.

En este entramado adquieren especial importancia las relaciones interpersonales. La manera en que docentes y estudiantes se relacionan influye también en las interacciones entre compañeros. Endedijk et al. (2022), a partir de un amplio metaanálisis, evidencian la relación existente entre la calidad de los vínculos docente-estudiante y las relaciones entre pares. Esto confirma que el profesor no solo enseña mediante contenidos y estrategias; también modela formas de relación. Escuchar, respetar, dialogar, reconocer el aporte del otro y resolver desacuerdos de manera constructiva van configurando un marco relacional que favorece la cooperación.

Junto a esta dimensión interpersonal se encuentra la dimensión intrapersonal, relacionada con la manera en que el estudiante se reconoce, regula sus emociones y construye confianza para participar. Un clima favorable puede ayudarle a expresar sus ideas, asumir el error como parte del aprendizaje y desarrollar mayor seguridad para interactuar con otros. Ambas dimensiones se necesitan: difícilmente se construyen relaciones saludables con los demás cuando el estudiante se siente permanentemente amenazado, invisibilizado o inseguro respecto de su propia participación.

Desde esta mirada, el sentido de pertenencia ocupa un lugar central. El estudiante necesita reconocerse como miembro legítimo del grupo y percibir que su presencia y contribución tienen valor. Crawford et al. (2024), a partir de datos longitudinales de más de un millón de estudiantes universitarios australianos, encontraron que la experiencia educativa, la conexión con otros estudiantes y el apoyo recibido para

integrarse constituían predictores importantes del sentido de pertenencia, mientras que las características individuales tenían menor peso. Esto resulta especialmente significativo para una cooperación sin afinidades: pertenecer no debería depender únicamente de tener amigos dentro del grupo, sino de encontrar un espacio donde sea posible participar y establecer nuevas relaciones.

En este sentido, el clima del aula no constituye una realidad dada ni una declaración institucional; se construye diariamente. Se configura mediante normas, relaciones, decisiones docentes, formas de participar y maneras de responder frente al error o al conflicto. La evidencia sobre gestión del aula muestra que intervenciones orientadas hacia las relaciones, el comportamiento y el desarrollo socioemocional pueden producir mejoras, aunque de magnitud moderada, en resultados académicos, conductuales, motivacionales y socioemocionales (Korpershoek et al., 2025). El clima, por tanto, también es una responsabilidad pedagógica.

Cuando estas condiciones están presentes, la diversidad deja de percibirse como un ruido que dificulta el funcionamiento del grupo y comienza a convertirse en un recurso para aprender. El contacto entre estudiantes diferentes puede ampliar perspectivas, cuestionar prejuicios y favorecer relaciones sociales más abiertas.

Sin embargo, el simple contacto no garantiza estos efectos. McKeown et al. (2025) señalan que las interacciones intergrupales resultan especialmente valiosas cuando existe igualdad de estatus dentro de la situación, cooperación, metas comunes y respaldo institucional o docente. Así, nuevamente, no basta con reunir la diferencia: es necesario crear las condiciones para que esa diferencia pueda encontrarse de manera significativa

En este escenario, el conflicto tampoco debe interpretarse automáticamente como fracaso de la cooperación. Las diferencias de ideas, métodos o decisiones forman parte del trabajo con otros. El problema aparece cuando esas discrepancias se transforman en tensiones interpersonales persistentes, disputas de poder o deterioro de las relaciones. Investigaciones recientes con equipos de estudiantes universitarios muestran que el efecto del conflicto se relaciona estrechamente con la seguridad psicológica, el aprendizaje del equipo y la manera en que se procesan las diferencias (Rațiu et al., 2025). Por ello, una cooperación inclusiva no busca eliminar el desacuerdo, sino enseñar a gestionarlo sin convertir la diferencia de pensamiento en una ruptura de la relación**.**

En síntesis, la calidad del clima de aula condiciona las posibilidades de participación, pertenencia y cooperación dentro de la comunidad educativa. Fortalecer las relaciones interpersonales y, al mismo tiempo, acompañar procesos intrapersonales como la autorregulación, la confianza y la autenticidad permite crear condiciones más favorables para aprender con personas diferentes.

Desde esta perspectiva, el rendimiento deja de interpretarse únicamente como un resultado individual y comienza a expresar también la capacidad del grupo para construir espacios donde las personas puedan participar, disentir, equivocarse y aprender sin renunciar a quiénes son. Cooperar sin afinidades también significa aprender a convivir con la diferencia sin convertirla en distancia.

3.4 De la diversidad al aprendizaje compartido: heterogeneidad e inclusión en equipos cooperativos

La diversidad forma parte de la realidad educativa: estudiantes con diferentes trayectorias, capacidades, formas de comunicarse, culturas, intereses, ritmos de aprendizaje y experiencias llegan diariamente al aula. Sin embargo, su sola presencia no garantiza inclusión ni produce automáticamente mejores aprendizajes.

La diversidad comienza a convertirse en un recurso pedagógico cuando esas diferencias encuentran oportunidades reales para interactuar, aportar y construir conocimiento. Desde esta perspectiva, el desafío no consiste únicamente en reunir estudiantes distintos, sino en crear las condiciones para que aprendan unos de otros sin que sus diferencias se conviertan en desigualdades**.**

Esta consideración adquiere especial importancia porque, cuando los estudiantes pueden conformar libremente sus equipos, suelen elegir a quienes ya conocen o consideran semejantes. De Matos Fernandes et al. (2024) encontraron que la amistad, el género y la similitud en el

rendimiento académico influyen significativamente en la conformación de equipos universitarios. Este comportamiento resulta comprensible desde las relaciones humanas: trabajar con personas conocidas genera comodidad y confianza. Sin embargo, cuando esta dinámica se mantiene de manera permanente, puede reducir las oportunidades de encontrarse académicamente con otras perspectivas, capacidades y maneras de resolver problemas.

Por ello, conformar equipos heterogéneos puede ampliar las posibilidades de aprendizaje, pero tampoco se trata de mezclar estudiantes de manera arbitraria. La heterogeneidad necesita acompañamiento. Qu y Cross (2024), al analizar experiencias de trabajo grupal con estudiantes internacionales diversos, encontraron que los equipos pueden convertirse en espacios inclusivos cuando permiten reconocer distintas fortalezas e intereses y ofrecen diferentes formas de participar, comunicarse y construir conocimiento. La diversidad adquiere así valor cuando cada integrante encuentra una manera legítima de contribuir al propósito común.

Esta experiencia no siempre comienza de forma armónica. Trabajar con quienes piensan, se expresan o actúan de manera diferente puede generar desacuerdos, inseguridad, dificultades de coordinación o percepciones de desigualdad en la distribución del esfuerzo. Estas tensiones no deberían interpretarse necesariamente como fracaso del grupo.

Francis et al. (2025) advierten que gran parte de las dificultades del trabajo en equipo universitario provienen precisamente de problemas interpersonales, organizativos y de participación. La diferencia está en cómo se acompañan esas dificultades: preparación para trabajar en equipo, roles claros, seguimiento del proceso, retroalimentación y mecanismos justos de evaluación pueden evitar que las tensiones iniciales terminen convirtiéndose en exclusión.

En este proceso adquiere especial relevancia la regulación compartida. Los integrantes de un equipo no solo necesitan organizar tareas; deben aprender a reconocer dificultades, ajustar estrategias, distribuir responsabilidades y tomar decisiones cuando algo no funciona. Cortázar et al. (2022) encontraron que el andamiaje de procesos de regulación socialmente compartida favoreció una distribución más equilibrada de las contribuciones, un clima de trabajo más positivo y mejores resultados en equipos universitarios basados en proyectos. Cooperar con la diversidad exige, por tanto, aprender a regular no solamente el propio desempeño, sino también aquello que el grupo necesita para avanzar.

La inclusión se hace visible cuando esa regulación evita que algunos estudiantes permanezcan sistemáticamente en posiciones periféricas. No es suficiente estar sentado dentro del equipo para sentirse parte de él. La pertenencia se construye cuando las opiniones son escuchadas, las capacidades son reconocidas y cada integrante encuentra oportunidades para aportar sin renunciar a su identidad.

Estudios recientes sobre equipos universitarios muestran que las experiencias positivas de pertenencia y singularidad dentro del grupo contribuyen a una percepción más auténtica de inclusión, mientras las interacciones negativas pueden debilitarla (Miller-Young et al., 2025). De esta manera, incluir significa algo más profundo que admitir la diferencia: implica hacerla visible sin convertirla en una etiqueta que limite la participación**.**

Cuando estas condiciones se sostienen, la heterogeneidad puede enriquecer el aprendizaje porque obliga al equipo a salir de respuestas previsibles. Escuchar argumentos diferentes, contrastar interpretaciones, explicar una idea a quien no la comprende de la misma manera o reconsiderar una decisión frente a otra perspectiva genera oportunidades para profundizar el conocimiento.

En este sentido, el valor de un grupo diverso no radica en tener diferencias por sí mismas, sino en la posibilidad de hacerlas dialogar. La diversidad deja entonces de ser únicamente una característica de las personas y se convierte en una fuente para pensar, cuestionar y construir respuestas más complejas.

Esto exige una cooperación estructurada. Las revisiones sobre métodos cooperativos muestran resultados globalmente favorables sobre variables académicas y psicosociales, aunque también advierten diferencias importantes según el área, la forma de implementación y las condiciones en que se organiza la interacción (Vives et al., 2025).

Por ello, la heterogeneidad no debe romantizarse: un grupo diverso sin interdependencia, responsabilidad individual, participación equitativa y mediación puede reproducir las mismas jerarquías que se pretende superar. La cooperación necesita convertir las diferencias en interdependencia, es decir, lograr que aquello que cada persona aporta sea necesario para avanzar.

El papel docente vuelve a ser decisivo. Trabajar con diversidad implica observar quién participa, quién permanece en silencio, quién asume constantemente el liderazgo, quién recibe ayuda y quién queda fuera de las decisiones. También implica intervenir antes de que estas posiciones se naturalicen. Dornemann y Grau (2025) recuerdan que las competencias para trabajar colaborativamente no pueden darse por supuestas; necesitan apoyo explícito para mejorar comunicación, resolución de conflictos e inclusión. El profesorado, por tanto, no conforma grupos heterogéneos para retirarse del proceso, sino para acompañar hasta que el propio equipo sea capaz de sostener relaciones más autónomas y equitativas.

Desde esta perspectiva, una educación inclusiva no pretende eliminar las diferencias ni convertir al grupo en un espacio homogéneo. Busca que esas diferencias puedan convivir, dialogar y aportar al aprendizaje sin transformarse en barreras. La cooperación ofrece una posibilidad para lograrlo porque obliga a pasar de la simple coexistencia a la interdependencia educativa: reconocer que puedo aprender algo del otro precisamente porque no piensa, siente, sabe o actúa exactamente como yo.

En síntesis, la diversidad se convierte en una verdadera oportunidad de aprendizaje cuando deja de ser únicamente una condición del aula y pasa a formar parte del diseño pedagógico. Los equipos heterogéneos, acompañados mediante estructuras cooperativas, regulación compartida, participación equitativa y evaluación formativa, pueden ampliar las oportunidades de pertenencia y aprendizaje. La inclusión no consiste en conseguir que todos sean iguales para poder trabajar juntos; consiste en aprender a trabajar juntos sin que nadie tenga que dejar de ser diferente para formar parte del grupo.

3.5 Reflexión final

Este capítulo permite comprender que la diversidad adquiere verdadero valor educativo cuando se transforma en una oportunidad para aprender con otros desde la equidad, la inclusión y el reconocimiento de las diferencias. El aprendizaje cooperativo amplía las relaciones más allá de los círculos de afinidad y, mediante la mediación docente, la interdependencia positiva y la responsabilidad compartida, favorece una participación más equitativa y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

En este proceso, construir ambientes seguros, dialógicos y respetuosos resulta fundamental para que cada estudiante pueda participar, aportar y reconocerse como parte legítima del grupo. Desde la pedagogía de la alteridad, cooperar implica algo más profundo que incluir al otro: supone reconocerlo en su dignidad, historia y singularidad,

comprendiendo que la diferencia no limita el aprendizaje, sino que puede enriquecerlo

CAPÍTULO IV

4 EVIDENCIA Y MODELO DE IMPLEMENTACIÓN: EQUIDAD, CONFIANZA Y PARTICIPACIÓN: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Arquitectura cooperativa sin segmentación: lectura integrada de los hallazgos

Los hallazgos del estudio permiten sostener que el aprendizaje cooperativo posee un alto potencial para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, siempre que se conciba como una arquitectura pedagógica intencional y no como una forma espontánea de trabajo en grupo.

Para comprender este proceso, la investigación integró indicadores descriptivos provenientes de la autoevaluación y la coevaluación con evidencia cualitativa obtenida mediante encuestas, entrevistas y observaciones de aula. Esta triangulación permitió mirar más allá del resultado final y aproximarse a las relaciones, comportamientos y condiciones que ayudan a explicar cómo se construye la cooperación.

El análisis permitió identificar dimensiones que mostraron mayor estabilidad, especialmente aquellas relacionadas con el respeto, la escucha y el cumplimiento de responsabilidades, junto con otras que presentaron mayores variaciones, como la resolución de desacuerdos y el aprendizaje percibido.

Esta diferencia resulta pedagógicamente relevante: demuestra que un grupo puede mantener relaciones respetuosas y cumplir sus responsabilidades sin que ello garantice, por sí solo, que todos sus integrantes experimenten la misma calidad de participación o aprendizaje. La literatura reciente coincide en que los beneficios de la cooperación dependen de la calidad con que se implementan sus componentes esenciales y de las decisiones pedagógicas que sostienen la interacción (Adl-Amini et al., 2024; Gillies, 2023).

Precisamente allí aparecen los principales desafíos identificados en el estudio. Las dificultades de comunicación, el manejo de desacuerdos y las diferencias en el aprendizaje percibido muestran que la participación dentro de los equipos no siempre ocurre con la misma intensidad ni ofrece las mismas oportunidades.

Estos resultados advierten que conformar grupos no garantiza experiencias equivalentes de aprendizaje. Un estudiante puede estar dentro del equipo y, sin embargo, ocupar una posición periférica; puede cumplir una actividad sin participar de las decisiones o aportar un producto sin experimentar plenamente el proceso de construcción conjunta.

Desde esta perspectiva, el valor formativo del aprendizaje cooperativo depende de la mediación docente y del diseño intencional de la interacción. Definir metas compartidas, responsabilidades, roles, normas de funcionamiento y mecanismos de comunicación permite que

la interacción deje de ser un intercambio ocasional de opiniones y avance hacia procesos de co-construcción del conocimiento.

La interdependencia positiva y la responsabilidad individual adquieren aquí especial importancia: la primera vincula el progreso de cada integrante con el del equipo; la segunda evita que la responsabilidad individual se diluya dentro del producto grupal. La investigación sobre implementación muestra precisamente que estos componentes suelen estar ausentes o aplicarse parcialmente cuando el aprendizaje cooperativo se utiliza sin suficiente estructuración (Adl-Amini et al., 2024).

En consecuencia, los resultados no deberían interpretarse únicamente como evidencia de que “el aprendizaje cooperativo funciona”, sino como una oportunidad para comprender bajo qué condiciones puede funcionar mejor. La cooperación adquiere mayor potencial cuando existe coherencia entre diseño, participación, clima socioemocional y evaluación.

Cuando alguno de estos componentes se debilita, pueden concentrarse responsabilidades en pocos estudiantes, aparecer liderazgos permanentes, disminuir la participación o generarse percepciones de injusticia. De allí que la arquitectura cooperativa necesite observarse como un sistema y no como una suma de técnicas aisladas.

Las siete categorías centrales identificadas en la investigación permiten comprender este sistema. No funcionan de manera independiente ni

representan una secuencia rígida; se relacionan y retroalimentan. La pertenencia favorece la confianza; la confianza amplía las posibilidades de participación; la equidad distribuye responsabilidades; la comunicación permite coordinar; los valores regulan las relaciones; el manejo del conflicto protege la convivencia; y estas condiciones, en conjunto, crean mayores oportunidades para aprender y desarrollar competencias.



Figura 1. Modelo integrador de implementación de la cooperación sin etiquetas.

Fuente: Elabaración propia, con base a la triangulación del estudio en Adl-Amini et al. (2024, Guillies (2023), Pujolás Maset (2008), Solís García et al. (2021), Charteris et al. (2024) y Fleckney et al. (2025). Diseño gráfico asistido por IA generativa (ChatGPT, OpenAI).

1. P**ertenencia y socialización**: constituyen una base estructural de la cooperación porque amplían las posibilidades de establecer vínculos más allá de los círculos habituales de afinidad. Los hallazgos muestran la importancia de generar espacios donde los estudiantes puedan encontrarse, conocerse y construir progresivamente redes de apoyo con compañeros diferentes. Desde esta perspectiva, socializar no significa únicamente establecer relaciones cordiales; implica reconocer que la posibilidad de sentirse parte del grupo influye en la disposición para participar, solicitar ayuda y sostener el esfuerzo colectivo.

   Pedagógicamente, esto exige construir el aula como una comunidad de aprendizaje en la que las relaciones entre pares puedan avanzar progresivamente hacia mayores niveles de autonomía. El docente continúa siendo mediador, pero su intervención puede hacerse más estratégica a medida que el equipo aprende a organizarse, apoyarse y resolver determinadas situaciones. La cooperación adquiere entonces una función inclusiva: evita que la afinidad personal se convierta en la única puerta de entrada a la participación y permite que el aprendizaje con otros amplíe las redes académicas y sociales del estudiante (Pujolàs Maset, 2008; Adl-Amini et al., 2024).

2. La pertenencia, sin embargo, puede resultar frágil si no está acompañada de **confianza y seguridad psicológica**. Los resultados muestran que la participación encuentra mejores condiciones cuando los estudiantes perciben que pueden

preguntar, expresar desacuerdos o cometer errores sin exponerse al ridículo o al rechazo. La literatura educativa ha señalado la relevancia de la seguridad psicológica para la participación y el compromiso, especialmente cuando los ambientes educativos hacen visible al estudiante frente a los demás (Tu, 2021; Charteris et al., 2024).

La confianza aparece, por tanto, como resultado de los vínculos construidos, pero también como una condición que puede fortalecerse pedagógicamente. Normas explícitas de respeto, distribución de turnos, valoración de las aportaciones y respuesta constructiva frente al error contribuyen a crear un ambiente donde participar resulte menos amenazante. En una cooperación sin segmentación, la seguridad adquiere especial relevancia porque los estudiantes necesitan aprender a expresarse también frente a compañeros con quienes inicialmente no existe una relación cercana.

3. La categoría **equidad y corresponsabilidad** permite observar si la cooperación logra distribuir no solo tareas, sino también oportunidades de participación y responsabilidad. Los datos muestran que la percepción de justicia se fortalece cuando existen acuerdos claros sobre funciones, aportes y criterios de valoración. La equidad no implica que todos realicen exactamente lo mismo, sino que cada integrante asuma una responsabilidad real y que sus aportes puedan ser reconocidos dentro del proceso colectivo.

La evaluación adquiere aquí una función especialmente importante. La revisión sistemática de Fleckney et al. (2025) muestra que la evaluación entre pares resulta particularmente valiosa cuando se utiliza con propósito formativo y permite al estudiante aplicar la retroalimentación recibida. Asimismo, Sridharan et al. (2023) advierten que la evaluación del trabajo colaborativo requiere estructuras que fortalezcan confianza, comprensión de criterios y capacidad para emitir juicios fundamentados. La coevaluación, por tanto, no debería utilizarse únicamente para distribuir una calificación, sino para enseñar a reconocer la propia contribución y la de los demás

4. La **comunicación y la coordinación** constituyen el puente entre las relaciones del equipo y la producción académica. Los resultados muestran que las experiencias de cooperación más satisfactorias no dependieron exclusivamente de afinidades previas, sino de la capacidad de los integrantes para organizarse, distribuir responsabilidades, mantenerse comunicados y realizar ajustes antes de presentar sus productos. Esto adquiere especial relevancia considerando que, en la investigación, los equipos fueron conformados mediante un sistema de asignación que permitió trabajar con compañeros diferentes.

   Desde esta perspectiva, cooperar también significó aprender a comunicarse para aprender. Argumentar, preguntar, sintetizar, ofrecer retroalimentación y solicitar ayuda no fueron únicamente medios para terminar una actividad, sino competencias que debieron practicarse durante el proceso. Li y Xue (2023), en su

metaanálisis sobre compromiso estudiantil, muestran precisamente que las características del entorno de aprendizaje y las interacciones que allí se producen guardan una relación importante con la implicación del estudiante. Por ello, incorporar roles comunicativos dentro de las actividades permitió orientar la interacción y hacer visible que una buena coordinación no surge únicamente de la voluntad del equipo.

5. **Los valores y el clima ético** constituyen otra dimensión relevante de los hallazgos. Respeto, responsabilidad, solidaridad y tolerancia estuvieron presentes como referentes para regular el comportamiento y sostener la convivencia. Estos valores cumplen una función particularmente importante en equipos diversos, porque ofrecen criterios para relacionarse incluso cuando aparecen desacuerdos o diferencias personales. La formación ética no queda, por tanto, separada del aprendizaje académico: se hace visible en la manera de escuchar, cumplir compromisos, reconocer el aporte del otro y responder frente a las dificultades.

   Sin embargo, los resultados también muestran que declarar valores no garantiza automáticamente equidad. Un equipo puede valorar el respeto y, al mismo tiempo, mantener participaciones desiguales; puede declararse responsable mientras algunos integrantes asumen una mayor carga de trabajo. Por ello, la mediación docente necesita convertir los valores en prácticas observables: acuerdos construidos con el grupo, criterios de participación, responsabilidades verificables y oportunidades para

reflexionar sobre comportamientos que favorecen o dificultan la convivencia. De esta manera, el clima ético deja de ser un discurso y se convierte en una práctica cotidiana de cooperación.

6. C**onvivencia y manejo del conflicto**: La **convivencia y el manejo del conflicto** representan uno de los puntos donde la cooperación se pone verdaderamente a prueba. El problema no radica en que surjan desacuerdos; trabajar con otros supone encontrar perspectivas, ritmos y decisiones diferentes. Lo relevante es cómo aprende el equipo a procesar esas diferencias. Los hallazgos muestran que dialogar, negociar y llegar a acuerdos forman parte del aprendizaje cooperativo y necesitan ser enseñados, no simplemente esperados.

   Desde esta mirada, el conflicto puede adquirir un carácter constructivo cuando las relaciones se orientan hacia la cooperación y la búsqueda de soluciones compatibles con las necesidades del equipo (Deutsch, 2006). Aprender a disentir sin fragmentar la relación constituye una competencia especialmente relevante para la formación integral. La convivencia cooperativa no pretende eliminar el conflicto, sino evitar que este se transforme en exclusión, silencio, ruptura o concentración de poder.

7. **E**l **aprendizaje percibido y el desarrollo de competencias** integran pedagógicamente las categorías anteriores. Los resultados muestran que el aprendizaje encuentra mejores

condiciones cuando existe participación activa, interacción entre pares y responsabilidad compartida; sin embargo, también evidencian diferencias entre los equipos. Esta variabilidad confirma nuevamente que no basta con organizar estudiantes alrededor de una tarea: el diseño necesita ofrecer oportunidades reales para explicar, argumentar, contrastar ideas, tomar decisiones y reflexionar sobre el propio proceso.

La evidencia externa coincide con esta interpretación. Gillies (2023) muestra que las estructuras cooperativas pueden favorecer aprendizaje y compromiso cuando promueven interacciones de calidad, mientras que el metaanálisis de segundo orden de Öztürk (2023), basado en 23 metaanálisis previos, encontró un efecto global moderado del aprendizaje cooperativo sobre los resultados estudiantiles. Estos resultados permiten interpretar los hallazgos propios con prudencia: la cooperación posee potencial académico, pero su valor no se limita al rendimiento. Durante el proceso también se desarrollan argumentación, comunicación, autorregulación, toma de decisiones, manejo de conflictos y capacidad para trabajar con otros.

En conjunto, las siete categorías muestran que la cooperación no puede comprenderse únicamente como una técnica de organización del aula. Constituye una arquitectura de relaciones, responsabilidades y oportunidades de aprendizaje que necesita ser diseñada, observada, evaluada y reajustada. Las fichas de trabajo, las consignas secuenciadas, los roles, los criterios de evaluación y los espacios de reflexión

adquieren sentido cuando ayudan a que cada estudiante comprenda qué debe hacer, cómo debe aportar y por qué su participación resulta necesaria para el aprendizaje colectivo.

Desde esta perspectiva, una arquitectura cooperativa sin segmentación no busca que todos los equipos funcionen de la misma manera ni que desaparezcan las diferencias entre sus integrantes. Busca impedir que esas diferencias se conviertan en posiciones permanentes de privilegio o exclusión.

La cooperación alcanza su mayor sentido cuando transforma un conjunto de estudiantes en una comunidad donde pertenecer, confiar, participar, asumir responsabilidades y aprender dejan de ser oportunidades reservadas para algunos y se convierten en posibilidades reales para todos.

4.2 La cooperación como estrategia de cohesión académica frente a la segmentación

Los resultados del estudio permiten comprender que la cooperación trasciende el cumplimiento de tareas y adquiere un sentido más amplio dentro de la vida académica. Trabajar cooperativamente implica organizarse, distribuir responsabilidades, dialogar y llegar a acuerdos durante el desarrollo de las actividades.

Cuando estas interacciones se sostienen mediante interdependencia positiva, responsabilidades claras y criterios de evaluación percibidos como justos, se generan mejores condiciones para aprender con otros y

fortalecer la cohesión del grupo. Desde esta perspectiva, la cooperación también puede contribuir a disminuir prácticas que fragmentan el aula, como las etiquetas, la conformación permanente de subgrupos cerrados o la concentración de responsabilidades en determinados estudiantes.

Desde una perspectiva didáctica, el desafío consiste en incorporar el aprendizaje cooperativo como parte de la dinámica habitual del aula y no únicamente como una actividad ocasional. Esta forma de trabajo amplía las oportunidades para relacionarse con compañeros diferentes y aprender con ellos y de ellos. Para lograrlo, se requiere establecer normas compartidas, respetar las funciones asumidas y comprender que cada integrante tiene una responsabilidad respecto de la meta común. La cooperación se convierte así en una estructura pedagógica que permite atender la diversidad desde la interacción y no desde la separación (Pujolàs Maset, 2008; Solís García et al., 2022).

En este sentido, conviene evitar que los equipos permanezcan durante largos periodos conformados exclusivamente por afinidad. La amistad no constituye un problema en sí misma; el riesgo aparece cuando se transforma en el criterio permanente para decidir con quién se aprende, se participa o se comparte responsabilidad. Esta práctica puede consolidar subgrupos cerrados y limitar las posibilidades de encuentro con otros estudiantes.

La evidencia metaanalítica muestra que el aprendizaje cooperativo puede favorecer las relaciones entre grupos diversos cuando la interacción se organiza alrededor de metas compartidas y estructuras de

cooperación (Tondok et al., 2024). Por ello, romper progresivamente los círculos de afinidad no significa romper vínculos, sino ampliar las oportunidades de relación y aprendizaje.

Los datos cuantitativos muestran una base sólida de comportamientos favorables para la cooperación. En la autoevaluación, la responsabilidad con las tareas alcanza el 96,2 % en el grupo 1C y el 97,0 % en 2B en la categoría "siempre". De igual manera, el respeto y la escucha registran 92,3 % en 1C y 81,8 % en 2B. Estos resultados evidencian una percepción favorable respecto del cumplimiento de responsabilidades y de las formas de relación que sostienen el trabajo compartido, aunque también permiten observar diferencias entre los grupos.

Como se muestra en la Tabla 1, la valoración positiva que integran las respuestas favorables de la escala, se mantiene elevada en la mayoría de las dimensiones; sin embargo, la categoría "siempre" permite identificar con mayor precisión aquellas prácticas que todavía no se encuentran igualmente consolidadas.

Tabla 1. Resultados de autoevaluación por curso (%)

Variable/Ítem	1C % Siempre	1C % Positivo	2B % Siempre	2B % Positivo
Participación activa	84,6	100,0	66,7	93,9
Respeto/escucha	92,3	96,2	81,8	97,0
Resolución de conflictos	65,4	84,6	48,5	87,9

Responsabilidad/tareas	96,2	100,0	97,0	100,0
Aprendizaje percibido	69,2	84,6	48,5	78,8

Fuente: elaboración propia.

La coevaluación refuerza esta tendencia. La responsabilidad asignada alcanza el 92,3 % en 1C y el 93,9 % en 2B en la categoría "siempre", mientras que la valoración positiva llega al 100 % en ambos grupos. La colaboración y el apoyo también presentan resultados elevados, con 88,5 % en 1C y 93,9 % en 2B en la categoría "siempre". La coincidencia entre autoevaluación y coevaluación fortalece la interpretación de que respeto, apoyo y cumplimiento de responsabilidades constituyen una base relativamente estable de la experiencia cooperativa.

Tabla 2. Resultados de coevaluación por curso (%)

Variable/Ítem	1C % Siempre	1C % Positivo	2B % Siempre	2B % Positivo
Participación activa	76,9	100,0	63,6	93,9
Colaboración/apoyo	88,5	96,2	93,9	100,0
Responsabilidad asignada	92,3	100,0	93,9	100,0

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, los resultados también muestran dimensiones menos consolidadas. En la autoevaluación, la resolución de conflictos presenta los porcentajes más bajos en la categoría "siempre": 65,4 % en 1C y 48,5 % en 2B. Una tendencia semejante se observa en el aprendizaje

percibido, con 69,2 % en 1C frente a 48,5 % en 2B. Esta diferencia resulta especialmente relevante porque muestra que mantener relaciones respetuosas y cumplir con las tareas no garantiza automáticamente que todos los integrantes perciban el mismo nivel de aprendizaje ni dispongan de iguales recursos para gestionar los desacuerdos.

La participación activa aporta otra señal importante. En la autoevaluación, el 84,6 % de los estudiantes de 1C la ubica en la categoría “siempre”, frente al 66,7 % de 2B. En la coevaluación se mantiene una tendencia semejante: 76,9 % en 1C y 63,6 % en 2B. Aunque las valoraciones positivas globales continúan siendo altas, la diferencia entre “participar favorablemente” y hacerlo de manera sostenida permite identificar un desafío pedagógico: la cooperación está presente, pero su intensidad no es equivalente entre grupos ni necesariamente entre todos sus integrantes.

El contraste entre estas dimensiones permite reconocer un patrón. Responsabilidad, respeto y apoyo aparecen más consolidados que la resolución de conflictos, la participación sostenida y el aprendizaje percibido. Esto sugiere que la cooperación ha logrado construir una base relacional favorable, pero todavía necesita profundizar en aquellos procesos que exigen mayor negociación, argumentación, toma de decisiones y regulación compartida.

La cohesión académica, por tanto, no debería medirse únicamente por la ausencia de conflictos o por el cumplimiento de las tareas, sino

también por la capacidad del grupo para mantener oportunidades de participación y aprendizaje cuando aparecen diferencias.

Los hallazgos cualitativos aportan sentido a esta variabilidad. Los estudiantes valoran la integración, el apoyo y el compañerismo construidos durante el trabajo conjunto; sin embargo, reconocen también que cooperar exige coordinarse, sostener acuerdos, tomar decisiones y resolver tensiones. Estas experiencias permiten comprender que la cohesión no significa uniformidad ni ausencia de desacuerdos. Un equipo puede encontrarse cohesionado precisamente porque ha aprendido a procesar sus diferencias sin fragmentarse.

En este escenario, la mediación docente adquiere especial relevancia. No se trata de intervenir permanentemente ni de resolver todos los problemas del equipo, sino de diseñar condiciones que permitan a los estudiantes avanzar hacia una regulación cada vez más autónoma. Las consignas claras, los roles rotativos, los criterios conocidos de evaluación, los espacios de procesamiento grupal y la retroalimentación oportuna funcionan como andamiajes para evitar que la cooperación dependa únicamente de afinidades personales o de la iniciativa de quienes tradicionalmente asumen mayor protagonismo.

Esta interpretación coincide con la evidencia que vincula aprendizaje cooperativo e inclusión. Pujolàs Maset (2008) plantea que una estructura cooperativa permite atender la diversidad sin clasificar ni excluir al alumnado, mientras que la revisión sistemática de Solís García

et al. (2022) identifica evidencias favorables sobre el potencial del aprendizaje cooperativo para promover procesos inclusivos.

Asimismo, Tondok et al. (2024), a partir de estudios experimentales realizados en contextos educativos diversos, encontraron un efecto positivo de la cooperación sobre las relaciones intergrupales. Estos antecedentes permiten interpretar los resultados del estudio desde una perspectiva que trasciende el rendimiento: cooperar también significa crear oportunidades para encontrarse con quienes inicialmente no forman parte del propio círculo de relación.

La segmentación puede aparecer de manera silenciosa cuando siempre participan los mismos, determinadas voces adquieren mayor peso, algunos estudiantes asumen repetidamente las tareas centrales o los equipos se mantienen cerrados alrededor de relaciones previas. Por ello, una cooperación orientada hacia la cohesión académica necesita vigilar no solo el producto final, sino también cómo circulan la palabra, la responsabilidad, la ayuda y las oportunidades para aprender**.** La equidad se vuelve visible precisamente en esa distribución.

En conjunto, los resultados permiten sostener que la cooperación puede funcionar como una estrategia de cohesión académica cuando amplía las relaciones entre estudiantes, distribuye responsabilidades y crea condiciones para aprender con compañeros diversos. Sin embargo, los datos también muestran que esta cohesión no se produce automáticamente: debe construirse, acompañarse y revisarse. Las diferencias encontradas en participación, resolución de conflictos y

aprendizaje percibido recuerdan que el reto no consiste solamente en formar grupos, sino en lograr que estar dentro del grupo signifique realmente tener voz, responsabilidad y oportunidad de aprender.

Desde esta perspectiva, enfrentar la segmentación no implica eliminar las afinidades ni exigir relaciones homogéneas, sino impedir que los vínculos previos definan permanentemente quién coopera con quién y quién accede a determinadas oportunidades. La cooperación fortalece la cohesión académica cuando permite ampliar el "nosotros" del aula: pasar de aprender únicamente con quienes elegimos a aprender también con quienes, siendo diferentes, pueden aportar algo que todavía no conocemos.

4.3 La calidad de la cooperación depende de su diseño

Analizar de forma crítica el trabajo en grupo permite comprender que la cooperación necesita ser diseñada como parte de un proceso intencional de aprendizaje. En este proceso, el docente no se limita a conformar equipos, sino que organiza los recursos, orienta la actividad, acompaña las interacciones y genera condiciones para que cada estudiante asuma responsabilidades dentro del grupo. El diseño pedagógico adquiere así un valor central, porque determina en buena medida cómo se participa, cómo se distribuyen las tareas y qué oportunidades reales existen para aprender con otros.

Los resultados obtenidos con estudiantes de primero y segundo semestre respaldan esta interpretación. El respeto y la responsabilidad aparecen como los indicadores más sólidos, mostrando una disposición favorable

para el desarrollo de las actividades cooperativas. Sin embargo, la disminución de la categoría *siempre* en dimensiones como la participación activa y el aprendizaje percibido evidencia que no todos los estudiantes alcanzan el mismo nivel de interacción ni se benefician de igual manera de la experiencia grupal.

Este contraste resulta pedagógicamente relevante. Un equipo puede mantener relaciones respetuosas, cumplir con las tareas y, aun así, presentar diferencias importantes en la participación, la resolución de conflictos o la percepción de aprendizaje. Por ello, la cooperación no surge automáticamente por el simple hecho de trabajar con otros; depende de la forma en que se estructura la actividad y de las oportunidades de participación que se generan durante todo el proceso.

En este sentido, para hacer efectivo el aprendizaje cooperativo es necesario incorporar de manera intencional la **interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades sociales y el procesamiento grupal**. Estos componentes permiten proteger el valor formativo de la cooperación y evitar que, bajo una apariencia de trabajo conjunto, se reproduzcan desigualdades, responsabilidades concentradas o participaciones periféricas (Adl-Amini et al., 2024).

Los hallazgos cualitativos refuerzan esta función integradora, especialmente en los primeros semestres, donde los encuentros iniciales pueden convertirse en oportunidades para construir relaciones académicas más amplias. Expresiones de los estudiantes como

“socializar y conocer más de todos mis compañeros” o “me siento a gusto e incluida” muestran que la cooperación puede favorecer algo más que el cumplimiento de una tarea: permite conocerse, ampliar las redes de relación y construir progresivamente un sentido de pertenencia dentro del aula.

Desde esta perspectiva, la cohesión tampoco se consigue simplemente reuniendo estudiantes. Se fortalece cuando las actividades requieren que cada integrante aporte y cuando el logro colectivo depende realmente de esas contribuciones. La interdependencia positiva adquiere aquí un papel central, porque ayuda a transformar un conjunto de estudiantes en un equipo que necesita organizarse, apoyarse y responder por una meta común.

Asimismo, la conformación de los equipos merece una decisión pedagógica consciente. Mantener permanentemente los mismos grupos puede consolidar relaciones de afinidad y limitar las oportunidades de interacción con otros compañeros; pero una rotación abrupta y constante también puede generar inseguridad o dificultar la construcción de confianza. Por ello, más que “rotar por rotar”, resulta conveniente promover una rotación gradual, planificada y acompañada, que permita ampliar progresivamente las relaciones sin romper las condiciones de seguridad necesarias para cooperar.

Sin este diseño, la cooperación se vuelve vulnerable. Puede existir respeto y cumplimiento de responsabilidades sin que se aseguren una participación distribuida, un aprendizaje percibido elevado o una

adecuada gestión de los desacuerdos. Incluso la segmentación puede permanecer oculta bajo el lenguaje del “trabajo en equipo” cuando algunas voces concentran las decisiones y otras permanecen en posiciones periféricas.

En consecuencia, la calidad de la cooperación no depende únicamente de la disposición de los estudiantes para trabajar juntos, sino de una arquitectura didáctica que haga visible la responsabilidad individual, organice interacciones productivas y distribuya oportunidades reales de participación y aprendizaje. Diseñar la cooperación significa, en definitiva, evitar que estar dentro de un grupo sea suficiente: cada estudiante necesita tener una función, una voz y una oportunidad concreta para aprender con los demás.

4.4 La cooperación integra, pero debe evitar la consolidación de subgrupos cerrados por afinidad

Durante los primeros semestres universitarios resulta especialmente importante generar condiciones que permitan a los estudiantes integrarse, reconocerse y construir nuevos vínculos dentro del aula. En este contexto, el aprendizaje cooperativo puede funcionar como una estrategia de integración temprana, al ampliar las relaciones entre compañeros, fortalecer redes de apoyo y generar una mayor disposición para aprender con otros en contextos diversos. Su valor pedagógico no se limita al rendimiento académico: también puede contribuir al bienestar, al sentido de pertenencia y a la construcción de actitudes favorables para la convivencia. Se busca, en definitiva, que el estudiante

se reconozca como parte del grupo, acompañado y valorado, y no como alguien que permanece aislado de las dinámicas de aprendizaje.

Para que esta integración ocurra, la cooperación necesita una metodología clara, secuenciada y acompañada mediante una mediación docente oportuna. Cuando el estudiante empieza a reconocerse como parte de una comunidad académica, el apoyo entre compañeros deja de constituir una acción ocasional y comienza a incorporarse a la dinámica cotidiana del aula. Preguntar, compartir una dificultad, solicitar ayuda o apoyar a otro se convierten entonces en prácticas que fortalecen tanto el aprendizaje como las relaciones que lo sostienen.

Los hallazgos del estudio muestran con claridad esta dimensión. En las preguntas abiertas, la integración y socialización constituyeron la categoría con mayor frecuencia de menciones cuando se consultó qué había agradado más de las actividades cooperativas. En el grupo 1C alcanzó el 61,5 % de las menciones y en 2B el 33,3 %. Las entrevistas profundizan esta lectura: la integración y socialización fue mencionada por el 76,0 % de los participantes de 1C y por el 63,8 % en el conjunto de las 69 entrevistas. A ello se suma la elevada presencia de categorías como colaboración y apoyo, responsabilidad, comunicación y organización.

Estos resultados sugieren que la cooperación se sostiene sobre una base relacional que puede facilitar el aprendizaje y disminuir parte de la inseguridad académica y emocional propia de los primeros momentos

de la experiencia universitaria. Los datos permiten reconocer dos patrones complementarios:

1. **Integración, socialización y colaboración**, vinculadas con la construcción de pertenencia y apoyo; y
2. **Comunicación, organización y equidad en la participación**, relacionadas con la forma en que esa integración se convierte posteriormente en una experiencia efectiva de trabajo académico.

Como se observa en la Tabla 3, la integración y socialización adquiere especial relevancia entre los aspectos valorados positivamente por los estudiantes, mientras que las respuestas sobre aquello que modificarían ponen mayor énfasis en comunicación y organización, especialmente en el grupo 2B.

Tabla 3. Categorías en preguntas abiertas (% de menciones por fuente).

Fuente	**Integración / socialización**	**Colaboración / apoyo**	**Responsabilidad**	**Comunicación / organización**	**Confianza / seguridad**	**Equidad / participación**	**Conflictos**
1C (gustó)	61,5	15,4	3,8	3,8	0,0	0,0	0,0
1C (cambiaría)	7,7	0,0	3,8	11,5	11,5	7,7	0,0
2B (gustó)	33,3	15,2	9,1	18,2	0,0	9,1	0,0

2B (cambiaría)	6,1	6,1	6,1	33,3	9,1	6,1	0,0

Fuente: Elaboración propia

Las entrevistas permiten observar con mayor amplitud esta experiencia. Como se presenta en la Tabla 4, además de la integración y socialización, aparecen con fuerza la colaboración y el apoyo, mencionados por el 71,0 % del total de participantes, así como la responsabilidad y la comunicación-organización, ambas con 60,9 %. La equidad y participación alcanza el 53,6 %, mientras que la confianza y seguridad aparece en el 44,9 %. En conjunto, estos resultados muestran que la experiencia cooperativa fue valorada no solamente por facilitar el encuentro con otros, sino también porque permitió construir formas de apoyo, coordinación y responsabilidad compartida.

Tabla 4. Categorías en entrevistas (% de entrevistados que mencionan la categoría).

Fuente	**Integración / socialización**	**Colaboración / apoyo**	**Responsabilidad**	**Comunicación / organización**	**Confianza / seguridad**	**Equidad / participación**	**Conflictos**
Entrevistas 1C (n=25)	76,0	68,0	56,0	44,0	24,0	32,0	16,0
Entrevistas	63,8	71,0	60,9	60,9	44,9	53,6	15,9

(n=69)

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, el valor de la pertenencia no debería conducir a mantener indefinidamente los mismos círculos de relación. La afinidad genera seguridad y apoyo, especialmente al inicio; pero cuando se convierte en el criterio permanente para conformar los equipos, puede limitar el encuentro con otros compañeros y concentrar determinadas oportunidades de participación, liderazgo o ayuda. Por ello, el desafío pedagógico consiste en proteger la pertenencia sin convertirla en cierre**:** permitir que el estudiante encuentre seguridad dentro del aula y, progresivamente, ampliar sus posibilidades de interacción.

En este sentido, la rotación de los equipos no debería realizarse únicamente por cambiar integrantes. Se requiere una rotación gradual, planificada y guiada, acompañada de orientaciones claras, roles definidos, reglas de interacción y tareas inicialmente breves y estructuradas.

A medida que los estudiantes adquieren mayor seguridad para cooperar, puede ampliarse progresivamente la heterogeneidad de los equipos. Esta precaución resulta especialmente pertinente porque la seguridad psicológica depende también de cómo se diseñan los ambientes de aprendizaje y de las condiciones que reducen experiencias de hiperexposición, inseguridad o exclusión (Charteris et al., 2024).

Esta consideración adquiere particular importancia durante los primeros semestres. Una rotación demasiado abrupta puede generar resistencia o inseguridad cuando todavía no se han construido suficientes recursos para interactuar con compañeros menos conocidos; pero la ausencia permanente de rotación también puede consolidar subgrupos cerrados por afinidad. El desafío consiste en encontrar un equilibrio: primero construir seguridad y, desde ella, ampliar progresivamente las relaciones.

Desde esta perspectiva, la rotación planificada puede entenderse como una oportunidad pedagógica para ampliar vínculos y democratizar las posibilidades de aprendizaje. No busca debilitar amistades ni impedir que los estudiantes encuentren afinidades, sino evitar que estas determinen permanentemente quién habla con quién, quién lidera, quién recibe ayuda o con quién se construye conocimiento. En una cooperación inclusiva, pertenecer a un grupo debería ser un punto de partida para abrir relaciones, no una frontera que impida construir otras.

En síntesis, los resultados muestran que integración, socialización y apoyo constituyen fortalezas importantes del aprendizaje cooperativo, especialmente durante los primeros momentos de la vida universitaria. Sin embargo, la cohesión pierde parte de su sentido inclusivo cuando se sostiene únicamente dentro de grupos cerrados de afinidad. La cooperación se integra verdaderamente, cuando permite sentirse seguro con algunos y, progresivamente, aprender a confiar, participar y construir conocimiento también con otros.

4.5 Triangulación de resultados

La triangulación de los resultados permite integrar la evidencia cuantitativa obtenida mediante autoevaluación y coevaluación con los hallazgos cualitativos provenientes de las entrevistas, preguntas abiertas y observaciones de aula. Este análisis permite identificar convergencias, complementariedades y variaciones entre las distintas fuentes, evitando interpretar los resultados desde un único instrumento y ampliando la comprensión de cómo se construye la cooperación dentro de los equipos.

A partir de esta integración se propone una secuencia relacional interpretativa que orienta la toma de decisiones pedagógicas: una cooperación estructurada mediante acuerdos, responsabilidades y criterios claros favorece condiciones de equidad; estas condiciones pueden fortalecer la confianza y la seguridad para participar; y, cuando participación, comunicación y corresponsabilidad se sostienen, se generan mejores oportunidades para el aprendizaje percibido y la convivencia. Esta secuencia no debe entenderse como una relación causal rígida, sino como una interpretación construida a partir de los patrones observados en las diferentes fuentes de información.

Esta lectura resulta especialmente relevante porque muestra que, para fortalecer el aprendizaje, no basta con solicitar una mayor participación. Es necesario analizar previamente qué condiciones permiten participar, cómo se distribuyen las responsabilidades, si los estudiantes se sienten seguros para expresarse y qué mecanismos existen para coordinarse y

resolver desacuerdos. La triangulación permite, precisamente, relacionar estos procesos y comprender por qué determinadas dimensiones presentan mayor estabilidad que otras.

4.5.1 Convergencia en respeto, responsabilidad y clima ético

Una de las convergencias más claras aparece en los indicadores relacionados con respeto, escucha y responsabilidad. En la autoevaluación, el respeto y la escucha alcanzan el 92,3 % en 1C y el 81,8 % en 2B en la categoría “siempre”; mientras que la responsabilidad con las tareas registra 96,2 % y 97,0 %, respectivamente. Las valoraciones positivas globales se mantienen igualmente elevadas.

Estos resultados coinciden con los relatos cualitativos, donde aparecen de manera reiterada expresiones relacionadas con respeto, tolerancia, cumplimiento, apoyo y preocupación porque “todos trabajen” o participen. La coincidencia entre las fuentes permite reconocer una base ética y de corresponsabilidad relativamente consolidada, que ofrece condiciones favorables para sostener el trabajo cooperativo.

La convergencia resulta pedagógicamente significativa porque muestra que la cooperación no se apoya únicamente en la realización de actividades, sino también en normas y comportamientos que regulan la convivencia. Sin embargo, como evidencian otras dimensiones del estudio, respeto y responsabilidad constituyen una base necesaria, pero no suficiente, para garantizar una participación equitativa o un aprendizaje percibido igualmente elevado en todos los equipos.

4.5.2 Participación: convergencia parcial y aporte de la evidencia cualitativa

La participación activa presenta una convergencia parcial entre autoevaluación y coevaluación. En 1C, el 84,6 % señala participar "siempre", mientras que la coevaluación registra 76,9 %. En 2B, estos porcentajes disminuyen a 66,7 % y 63,6 %, respectivamente. Aunque las valoraciones globales continúan siendo favorables, la categoría "siempre" muestra diferencias que merecen atención.

La evidencia cualitativa ayuda a comprender esta variabilidad. Los estudiantes valoran positivamente "compartir ideas", "aprender de otros" e integrarse con sus compañeros, pero también aparecen expresiones vinculadas con vergüenza, inseguridad y temor a manifestar opiniones. Así, la disminución de la participación sostenida no debería interpretarse únicamente como falta de compromiso, sino también como una señal de que algunos estudiantes necesitan mayores condiciones de confianza, seguridad psicológica y protección de la palabra.

Aquí la triangulación aporta una comprensión que el porcentaje por sí solo no permite alcanzar: el estudiante puede cumplir con el equipo y valorar positivamente la experiencia, pero no necesariamente participar con la misma seguridad o frecuencia que los demás. Por ello, la participación equitativa necesita ser diseñada mediante roles, normas de interacción, oportunidades distribuidas y acompañamiento docente.

4.5.3 Colaboración y apoyo: convergencia fuerte

La categoría colaboración y apoyo muestra otra convergencia consistente. En la coevaluación, el 88,5 % de 1C y el 93,9 % de 2B ubican esta dimensión en la categoría "siempre", con valoraciones positivas globales superiores al 96 %. Estos resultados coinciden con las entrevistas y preguntas abiertas, donde aparecen de manera frecuente referencias a ayuda, compañerismo, integración y apoyo entre pares.

Esta coincidencia fortalece una de las interpretaciones centrales del estudio: las relaciones entre compañeros pueden convertirse en un recurso académico y socioemocional cuando la cooperación se encuentra adecuadamente orientada. La ayuda deja de ser una acción ocasional y comienza a formar parte de una red de interdependencia en la que el avance individual se vincula con el progreso del equipo (Gillies, 2023; Pujolàs Maset, 2008).

4.5.4 Resolución de conflictos: complementariedad entre las fuentes

La resolución de conflictos presenta una situación diferente. Los porcentajes de "siempre" son los más bajos dentro de la autoevaluación: 65,4 % en 1C y 48,5 % en 2B. Sin embargo, las valoraciones positivas globales ascienden a 84,6 % y 87,9 %, respectivamente. Esta diferencia muestra que los estudiantes reconocen experiencias generalmente favorables, aunque la capacidad de resolver desacuerdos todavía no aparece como una práctica suficientemente estable.

La evidencia cualitativa complementa esta información al identificar dificultades relacionadas con coordinación, comunicación, distribución de responsabilidades y toma de acuerdos. De esta manera, aquello que cuantitativamente aparece como una menor frecuencia de resolución satisfactoria adquiere mayor sentido cuando los estudiantes explican dónde y por qué aparecen las tensiones.

La triangulación permite identificar, por tanto, a la comunicación y organización como variables relevantes del proceso. Aunque no fueron medidas mediante un único ítem equivalente en todas las fuentes, emergen reiteradamente como aspectos que necesitan fortalecerse, especialmente en el grupo 2B. La implicación pedagógica es clara: los conflictos no deberían abordarse únicamente cuando aparecen, sino prevenirse mediante roles, acuerdos, orientaciones metodológicas, retroalimentación y espacios de procesamiento grupal.

4.5.5 Aprendizaje percibido: la dimensión de mayor variabilidad

El aprendizaje percibido constituye una de las dimensiones donde la triangulación revela mayor variabilidad. En 1C, el 69,2 % responde "siempre" a la afirmación "Siento que aprendí más trabajando en grupo", mientras que el porcentaje disminuye al 48,5 % en 2B. Las valoraciones positivas globales alcanzan 84,6 % y 78,8 %, respectivamente.

La evidencia cualitativa, sin embargo, muestra múltiples referencias a "aprender de mis compañeros", intercambiar ideas, reconocer errores y

comprender otras perspectivas. Esta combinación representa un hallazgo importante: los estudiantes reconocen oportunidades de aprendizaje derivadas de la cooperación, pero no todos las experimentan con la misma intensidad ni de manera constante.

Más que constituir una contradicción, esta diferencia entre fuentes permite profundizar la interpretación. El aprendizaje cooperativo posee potencial formativo, pero su efecto percibido depende de la calidad de las interacciones, la distribución de la participación, la coordinación y las oportunidades reales que cada integrante encuentra para contribuir. Esto coincide con la evidencia que advierte que los beneficios de la cooperación dependen de la consistencia y calidad de su implementación (Adl-Amini et al., 2024; Gillies, 2023).

4.5.6 Integración interpretativa

En conjunto, la triangulación permite identificar tres patrones. El primero corresponde a una convergencia fuerte en respeto, responsabilidad y apoyo, dimensiones que configuran la base ética y relacional del trabajo cooperativo. El segundo muestra complementariedad entre participación, seguridad psicológica, comunicación, coordinación y manejo de conflictos: los porcentajes describen la intensidad de las experiencias, mientras que las voces de los estudiantes ayudan a explicar las condiciones que las favorecen o limitan. El tercero se encuentra en el aprendizaje percibido, donde la mayor variabilidad advierte que una experiencia cooperativa valorada

positivamente no implica necesariamente que todos perciban el mismo nivel de aprendizaje.

4.6 Situaciones que sostienen el aprendizaje cooperativo

A partir de estos patrones puede plantearse la siguiente secuencia interpretativa: estructura cooperativa → equidad y corresponsabilidad → confianza y seguridad → participación distribuida → mejores condiciones para el aprendizaje y la convivencia. Esta secuencia sintetiza los hallazgos sin asumir una causalidad lineal. Sus componentes se relacionan, se retroalimentan y pueden variar según el equipo y las condiciones de implementación. Así, por ejemplo, la confianza puede favorecer la participación, pero participar exitosamente con otros también puede fortalecer progresivamente la confianza.

Desde esta perspectiva, la principal implicación para la práctica docente consiste en diseñar experiencias cooperativas donde la participación no quede librada a la espontaneidad. Metas comunes, interdependencia positiva, roles rotativos, responsabilidad individual, criterios explícitos de evaluación, normas de interacción y momentos de reflexión grupal permiten convertir los hallazgos de la triangulación en decisiones pedagógicas concretas.

En síntesis, la triangulación fortalece la interpretación del estudio al mostrar que la cooperación no produce sus efectos mediante un único mecanismo. Respeto y responsabilidad ofrecen la base; apoyo y pertenencia sostienen las relaciones; confianza y seguridad amplían las

posibilidades de participar; comunicación y coordinación permiten procesar las diferencias; y la articulación de estas condiciones genera mayores oportunidades para aprender. De esta manera, el valor del aprendizaje cooperativo no se encuentra simplemente en trabajar juntos, sino en cómo se diseñan y sostienen las condiciones para que todos puedan participar, aportar y aprender con los demás.

4.7 Conclusiones

Cooperar exige diseño, no solo agrupamiento. El aprendizaje cooperativo trasciende la organización de estudiantes para cumplir actividades y se configura como una arquitectura pedagógica intencional. Su potencial formativo e inclusivo depende de la planificación, la mediación docente y la coherencia de la evaluación. Interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento grupal constituyen condiciones necesarias para pasar de "trabajar juntos" a aprender cooperativamente. Cuando estos elementos se debilitan, el grupo puede reducirse a una distribución de tareas que reproduce participaciones desiguales y jerarquías informales. Diseñar para cooperar significa, por tanto, garantizar que cada estudiante tenga una responsabilidad, una voz y una oportunidad real para aprender con los demás.

El alto rendimiento inclusivo necesita bienestar, confianza y participación. El rendimiento académico no debe construirse a costa del bienestar ni mediante dinámicas excesivamente competitivas. Los análisis desarrollados muestran que compromiso, seguridad

psicológica, comunicación, empatía y liderazgo distribuido forman parte de las condiciones que permiten sostener aprendizajes de mayor calidad. Un aula cooperativa ofrece oportunidades para preguntar, equivocarse, disentir, solicitar ayuda y participar sin temor al juicio. En este contexto, el error se resignifica como una oportunidad para aprender y las barreras emocionales, como el miedo escénico o la inseguridad para expresarse, pueden afrontarse progresivamente mediante acompañamiento, práctica gradual y redes de apoyo. Inclusión y bienestar no representan el costo del rendimiento; constituyen parte de las condiciones que permiten alcanzarlo y sostenerlo.

Cooperar sin afinidades amplía las oportunidades de aprender. La afinidad es natural en las relaciones humanas, pero cuando funciona como criterio permanente para conformar equipos puede consolidar subgrupos cerrados y concentrar oportunidades de participación, liderazgo y apoyo. Por ello, la cooperación inclusiva necesita ampliar progresivamente las relaciones y favorecer encuentros académicos entre estudiantes diferentes. La diversidad se convierte en una palanca de equidad cuando existen estructuras que protegen la participación, distribuyen responsabilidades y permiten reconocer las capacidades del otro sin convertir sus diferencias en etiquetas. Trabajar con quienes no pertenecen al círculo cercano desarrolla competencias necesarias para la vida académica y profesional: autorregulación, comunicación, negociación, corresponsabilidad y respeto por la diferencia. Cooperar sin afinidades no significa negar los vínculos existentes, sino evitar que estos definan quién puede aprender con quién.

Los resultados evidencian fortalezas, pero también condiciones que deben seguir construyéndose. La triangulación de autoevaluaciones, coevaluaciones, entrevistas, preguntas abiertas y observaciones muestra una base sólida de respeto, responsabilidad, colaboración y apoyo. Sin embargo, la participación sostenida, la resolución de conflictos y el aprendizaje percibido presentan mayor variabilidad. Estos hallazgos permiten sostener que una convivencia respetuosa constituye una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar experiencias cooperativas igualmente significativas para todos. La evidencia sugiere una secuencia relacional en la que una estructura cooperativa clara favorece condiciones de equidad y corresponsabilidad; estas fortalecen la confianza y la seguridad para participar, mientras que la comunicación y coordinación permiten afrontar desacuerdos y generar mejores oportunidades para aprender. Esta relación no es automática ni lineal: necesita acompañamiento, evaluación y reajuste permanente.

Cooperación sin etiquetas implica una postura ética frente al aprendizaje y la diversidad. La principal contribución de esta obra consiste en comprender que cooperar no es solamente utilizar una técnica didáctica, sino asumir una forma ética y pedagógica de organizar el aprendizaje. Una cooperación auténticamente inclusiva evita que rendimiento, popularidad, afinidad, seguridad para hablar o cualquier otra característica determine de manera permanente quién lidera, quién participa, quién recibe ayuda o quién permanece en los márgenes. El docente adquiere así el compromiso de diseñar experiencias donde las diferencias puedan encontrarse sin convertirse en desigualdades y donde

la participación, el reconocimiento y las oportunidades de aprender estén distribuidos de manera equitativa.

En definitiva, cooperar sin etiquetas significa construir comunidades donde aprender con otros no exija parecerse a ellos. La cooperación alcanza su mayor sentido cuando permite que cada estudiante sea reconocido en su singularidad y, al mismo tiempo, comprenda que su propio aprendizaje también puede enriquecerse con las capacidades, experiencias y perspectivas de quienes son diferentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abalo Paladines, I. J., & Jaramillo Serrano, F. A. (2024). Efecto del aprendizaje cooperativo en el rendimiento académico de estudiantes de educación básica en la resolución de ecuaciones lineales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(5), 744–759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13422

Adl-Amini, K., Völlinger, V. A., & Eckart, A. (2024). Implementation quality of cooperative learning and teacher beliefs—A mixed methods study. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 2267–2281. https://doi.org/10.1007/s10212-023-00769-3

Aldrup, K., Carstensen, B., & Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher–student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review, 34*, 1177–1216. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y

Arjmandnia, A. A., & Mojaver, S. (2026). A systematic review of cooperative learning interventions implemented with students with neurodevelopmental disorders. *International Journal of Disability, Development and Education*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/1034912X.2025.2605505

Basantes-Arias, E. A., Escobar Murillo, M. G., & Rodríguez-Arellano, N. G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo del Conocimiento, 5*(3), 36–50. https://doi.org/10.23857/pc.v5i3.1321

Bick, N., Froehlich, L., Voltmer, J.-B., Raimann, J., Reich-Stiebert, N., Seidel, N., Burchart, M., Martiny, S. E., Nikitin, J., Stürmer, S., & Martin, A. (2024). Virtually isolated: Social identity threat predicts social approach motivation via sense of belonging in computer-supported collaborative learning. *Frontiers in Psychology, 15*, 1346503. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1346503

Bouwer, R., & van der Veen, C. (2024). Write, talk and rewrite: The effectiveness of a dialogic writing intervention in upper elementary education. *Reading and Writing, 37*, 1435–1456. https://doi.org/10.1007/s11145-023-10474-8

Cantillo Maldonado, L. D. (2026). La pedagogía de la alteridad: Un paradigma de la educación en construcción. *Revista Virtual*

Universidad Católica del Norte, (77), 326–358. https://doi.org/10.35575/rvucn.n77a13

Carrasco-Huamán, M. L. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, *7*(6-2), 157–166. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373

Charteris, J., Anderson, J., & Page, A. (2024). Psychological safety in innovative learning environments: Planning for inclusive spaces. *International Journal of Inclusive Education, 28*(5), 688–704. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1974108

Cherres Castro, A. M., & Sandoval Peña, J. M. (2026). Aprendizaje cooperativo en la educación superior: Una revisión de literatura sobre la influencia en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, *6*(2), e602132. https://doi.org/10.5281/zenodo.17138455

Clausen, N. R., Abouarabi, Y. B., Chen, J., Hansen, S., Velmurugan, G., Fink, T., Lyngdorf, N. E., Guerra, A., & Du, X. (2025). First-year university students' perspectives on their psychological safety in PBL teams. *Education Sciences*, *15*(2), 236. https://doi.org/10.3390/educsci15020236

Cortázar, C., Nussbaum, M., Alario-Hoyos, C., Goñi, J., & Alvares, D. (2022). The impacts of scaffolding socially shared regulation on teamwork in an online project-based course. *The Internet and Higher Education*, *55*, 100877. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100877

Crawford, J., Allen, K.-A., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P. D., Saunders, C., & Tice, D. (2024). Sense of belonging in higher education students: An Australian longitudinal study from 2013 to 2019. *Studies in Higher Education, 49*(3), 395–409. https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2238006

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791

de Matos Fernandes, C. A., Hoffman, M., & Brouwer, J. (2024). Antecedents of student team formation in higher education. *Learning and Instruction, 92*, 101931. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101931

Demirtaş-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., & Terzi, R. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(4), 543–563. https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1920432

Deutsch, M. (2006). Cooperation and competition. In M. Deutsch, P. T. Coleman, & E. C. Marcus (Eds.), *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (2nd ed., pp. 23–42). Jossey-Bass.

Dornemann, S., & Grau, R. (2025). Teamwork in higher education doesn't just happen: How an innovative online tool fosters students' collaboration and communication. In *11th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'25)*. Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/HEAd25.2025.20061

Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Wiley.

Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., Hendrickx, M. M. H. G., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: A meta-analysis of the relevance of teacher–student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research, 92*(3), 370–412. https://doi.org/10.3102/00346543211051428

Fleckney, P., Thompson, J., & Vaz-Serra, P. (2025). Designing effective peer assessment processes in higher education: A systematic review. *Higher Education Research & Development, 44*(2), 386–401. https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2407083

Francis, N., Pritchard, C., Prytherch, Z., & Rutherford, S. (2025). Making teamwork work: Enhancing teamwork and assessment in higher education. *FEBS Open Bio, 15*(1), 35–47. https://doi.org/10.1002/2211-5463.13936

Gillies, R. M. (2023). Using cooperative learning to enhance students' learning and engagement during inquiry-based science. *Education Sciences, 13*(12), 1242. https://doi.org/10.3390/educsci13121242

Gonda, D., Tirpáková, A., Pavlovičová, G., & Ďuriš, V. (2024). The role of a team psychological safety feeling in teamwork in the classroom. *Heliyon, 10*(18), e37618. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37618

Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel: A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning. In S. M. Brito (Ed.), *Active learning—Beyond the future*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.81086

Joshi, P. D., Li, C., & Walker, D. O. H. (2025). Classroom leadership roles activity: A pathway to sharing leadership with student teams. *Journal of Management Education, 49*(2), 269–297. https://doi.org/10.1177/10525629241264548

Kielstra, J., Molenaar, I., van Steensel, R., & Verhoeven, L. (2022). Supporting socially shared regulation during collaborative task-oriented reading. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 17*(1), 65–105. https://doi.org/10.1007/s11412-022-09365-x

Kilday, J. E., & Ryan, A. M. (2022). The intersection of the peer ecology and teacher practices for student motivation in the classroom. *Educational Psychology Review, 34*, 2095–2127. https://doi.org/10.1007/s10648-022-09712-2

Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2024). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003395713

Korpershoek, H., de Boer, H., & Mouw, J. M. (2025). An update of the meta-analysis of the effects of classroom management interventions on students' academic, behavioral, social-emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543251361903

Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. *Behavioral Sciences, 13*(1), 59. https://doi.org/10.3390/bs13010059

Li, R., Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2024). Mathematics teachers' beliefs about their roles in teaching mathematics: Orchestrating scaffolding in cooperative learning. *Educational Studies in Mathematics, 117*(3), 357–377. https://doi.org/10.1007/s10649-024-10359-9

Lorente, S., Arnal-Palacián, M., & Paredes-Velasco, M. (2024). Effectiveness of cooperative, collaborative, and interdisciplinary learning guided by software development in Spanish universities. *European Journal of Psychology of Education, 39*, 4467–4491. https://doi.org/10.1007/s10212-024-00881-y

McKeown, S., Vezzali, L., & Stathi, S. (2025). Understanding and harnessing intergroup contact in educational contexts. *British Journal of Social Psychology, 64*(2), e12876. https://doi.org/10.1111/bjso.12876

Medina Bustamante, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal, 6*(2), 62–76. https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663

Méndez Vega, J. P., Estrada Villarroel, E. P., García Morocho, G. F., Hernández Enriquez, B. L., & Maldonado Llano, P. E. (2025). La convivencia escolar y su gestión como elemento clave para el aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(5), 5726–5759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.19918

Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M.-I., & López-Ramos, V. M. (2022). The impact of cooperative learning on university students' academic goals. *Frontiers in Psychology, 12*, 787210. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210

Miller-Young, J., Gardiner Milln, D., & Singh, E. (2025). Incorporating equity, diversity, inclusion and intersectionality in first-year engineering: An exploration of students' application to teamwork. *Teaching & Learning Inquiry*, *13*, Article 22. https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.13.22

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política nacional de convivencia escolar*. https://educacion.gob.ec/documentos-legales-y-normativos/

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa

Morin, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Navarro Rambay, E. I., & Rodríguez Zambrano, A. D. (2025). El juego cooperativo como estrategia lúdica para fomentar la empatía y la resolución de conflictos. *Código Científico Revista de Investigación*, *6*(E2), 1506–1526. https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE2/1093

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/92a11084-en

Öztürk, B. (2023). The effect of cooperative learning models on learning outcomes: A second-order meta-analysis. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 18*(3), 273–296. https://doi.org/10.29329/epasr.2023.600.13

Papageorgiou, E., Wong, J., Liu, Q., Khalil, M., & Cabo, A. (2025). A systematic review on student engagement in undergraduate mathematics: Conceptualization, measurement, and learning outcomes. *Educational Psychology Review, 37*, Article 66. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10046-y

Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2022). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development, 41*(2), 511–526. https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024

Pozzi, F., Manganello, F., & Persico, D. (2023). Collaborative learning: A design challenge for teachers. *Education Sciences, 13*(4), 331. https://doi.org/10.3390/educsci13040331

Prado Changoluisa, C. P., Maldonado Monar, X. K., Heredia Vega, C. L., Figueroa Aguilar, J. R., & Bosquez Verdezoto, K. H. (2024). El impacto de la disciplina positiva en el clima escolar: Un enfoque basado en el respeto y la empatía. *Reincisol, 3*(6), 6366–6378. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6366-6378

Pujolàs Maset, P. (2008). *9 ideas clave: El aprendizaje cooperativo*. Graó.

Qu, X., & Cross, B. (2024). UDL for inclusive higher education—What makes group work effective for diverse international students in UK? *International Journal of Educational Research, 123*, 102277. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102277

Rapanta, C., Miralda-Banda, A., García-Milà, M., Vrikki, M., Macagno, F., & Evagorou, M. (2023). Detecting the factors affecting classroom dialogue quality. *Linguistics and Education, 77*, 101223. https://doi.org/10.1016/j.linged.2023.101223

Rațiu, L., Buzea, I. M., Rus, C. L., & Oțoiu, C. (2026). Beyond the surface: Unraveling the relationships between conflict, psychological safety, team learning, and performance in student teams. *Studies in Higher Education, 51*(6), 1338–1353. https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2509148

Rødsjø, E., Sjølie, E., & Van Petegem, P. (2024). Psychological safety in interdisciplinary virtual student project teams: A validation study. *Computers in Human Behavior Reports, 14*, 100413. https://doi.org/10.1016/j.chbr.2024.100413

Reeves, R., Curran, D., Gleeson, A., & Hanna, D. (2022). A meta-analysis of the efficacy of virtual reality and in vivo exposure therapy as psychological interventions for public speaking

anxiety. *Behavior Modification, 46*(4), 937–965. https://doi.org/10.1177/0145445521991102

Reyes Roman, D. M., Flores Macías, A. M., & Peña Aguilar, R. M. (2021). La inclusión y el afecto un dilema sociocultural. *Conference Proceedings (Machala), 5*(1), 125–141. https://doi.org/10.48190/cp.v5n1a13

Reyes Roman, D. M., Guerrero-Cuentas, H. R., Martínez-Palmera, O., Mercado-Porras, C., Morales-Ortega, Y., Landero-Lazcano, J., & Landero-Lazcano, E. (2024). El trabajo cooperativo: Una estrategia lúdica para mejorar la convivencia escolar. *Cumbres, 9*(2), 39–52. https://doi.org/10.48190/cumbres.v9n2a3

Robinson, H., & Held, F. (2025). Psychological safety in online interdisciplinary student teams: What teachers can do to promote an effective climate for knowledge sharing, collaboration and problem-solving. *Active Learning in Higher Education, 26*(3), 445–462. https://doi.org/10.1177/14697874241275346

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Saqr, M., & López-Pernas, S. (2022). How CSCL roles emerge, persist, transition, and evolve over time: A four-year longitudinal study.

Computers & Education, 189, 104581. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104581

Saqr, M., López-Pernas, S., & Murphy, K. (2024). How group structure, members' interactions and teacher facilitation explain the emergence of roles in collaborative learning. *Learning and Individual Differences, 112*, 102463. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102463

Schein, E. H., & Schein, P. A. (2021). *Humble inquiry: The gentle art of asking instead of telling* (2nd ed.). Berrett-Koehler Publishers.

Sedova, K., Sedlacek, M., Salamounova, Z., Lintner, T., Svaricek, R., Vlcek, J., Malikova, K., & Rozmahel, I. (2025). Let them all talk: Equitable participation in classroom dialogue as a result of an intervention programme. *Language and Education, 39*(6), 1471–1489. https://doi.org/10.1080/09500782.2025.2454637

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2*(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm

Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación, 15*(2), 1–21. https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803

Spyridonis, F., Daylamani-Zad, D., & Nightingale, J. (2024). PublicVR: A virtual reality exposure therapy intervention for adults with speech anxiety. *Virtual Reality*, *28*(2), 105. https://doi.org/10.1007/s10055-024-00998-x

Sridharan, B., McKay, J., & Boud, D. (2023). The four pillars of peer assessment for collaborative teamwork in higher education. In O. Noroozi & B. De Wever (Eds.), *The power of peer learning* (pp. 3–24). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-29411-2_1

Stanczak, A., Darnon, C., Robert, A., Demolliens, M., Sanrey, C., & Bressoux, P. (2022). Do jigsaw classrooms improve learning outcomes? Five experiments and an internal meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *114*(6), 1461–1476. https://doi.org/10.1037/edu0000730

Talkhan, E., Alhubaidah, S., Muthanna, A., & Qadhi, S. (2025). The effect of cooperative learning toward mathematics achievement of primary students: A systematic review using meta-analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, *12*, 102247. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.102247

Tao, Y., Meng, Y., Gao, Z., & Yang, X. (2022). Perceived teacher support, student engagement, and academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology*, *42*(4), 401–420. https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2033168

Thomsen, P. N., Krøjgaard, F., Sunde, P. B., & Andrews, P. (2025). The necessary role of psychological safety in overcoming learning difficulties in Danish upper secondary mathematics classrooms. *Learning in Context, 2*(1–2), 100008. https://doi.org/10.1016/j.lecon.2025.100008

Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research, 59*, 49–56. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005

Tobón Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias* (4.ª ed.). Ecoe Ediciones.

Tondok, M. S., Suryanto, S., & Ardi, R. (2024). Building bridges in diverse societies: A meta-analysis of field experimental cooperative learning studies on intergroup relations in educational settings. *Societies, 14*(11), 221. https://doi.org/10.3390/soc14110221

Tu, X. (2021). The role of classroom culture and psychological safety in EFL students' engagement. *Frontiers in Psychology, 12*, 760903. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760903

UNESCO. (2021, November 24). *The right to quality education for learners with disabilities: What makes a learning environment inclusive?* https://www.unesco.org/en/articles/right-quality-

education-learners-disabilities-what-makes-learning-environment-inclusive

Universidad Técnica de Machala. (2025). *Modelo educativo: Resolución Nro. 0654-2024-CU-SO-34*. Ediciones UTMACH. https://www.utmachala.edu.ec/archivos/filesportal/2025/ACADEMICO/Modelo_Educativo_de_la_UTMACH.pdf

Valovirta, E., & Mannevuo, M. (2022). Affective academic time management in the neoliberal university: From timeliness to timelessness. *European Journal of Cultural Studies, 25*(5), 1307–1323. https://doi.org/10.1177/13675494221078877

Van Ryzin, M. J., & Roseth, C. J. (2022). The longitudinal relationship between peer relations and empathy and their joint contribution to reducing bullying in middle school: Findings from a randomized trial of cooperative learning. *Journal of Prevention and Health Promotion, 3*(2), 147–165. https://doi.org/10.1177/26320770221094032

Van Ryzin, M. J., Murray, C., & Roseth, C. J. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *The Journal of Educational Research, 117*(6), 355–364. https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494

van Sluijs, M., & Matzat, U. (2024). Predicting time-management skills from learning analytics. *Journal of Computer Assisted Learning*, *40*(2), 525–537. https://doi.org/10.1111/jcal.12893

Vattøy, K.-D., & Gamlem, S. M. (2024). Students' experiences of peer feedback practices as related to awareness raising of learning goals, self-monitoring, self-efficacy, anxiety, and enjoyment in teaching EFL and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *68*(5), 904–918. https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192772

Verbree, A.-R., van der Schaaf, M., Wijngaards-de Meij, L., & Dilaver, G. (2025). Students' sense of belonging and authenticity in higher education. *British Educational Research Journal*, *51*(3), 1097–1127. https://doi.org/10.1002/berj.4114

Vives, E., Poletti, C., Robert, A., Butera, F., Huguet, P., & Régner, I. (2025). Learning with jigsaw: A systematic review gathering all the pieces of the puzzle more than 40 years later. *Review of Educational Research*, *95*(3), 339–384. https://doi.org/10.3102/00346543241230064

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Wang, F., King, R. B., & Zeng, L. M. (2024). Cooperative school climates are positively linked with socio-emotional skills: A

cross-national study. *British Journal of Educational Psychology*, *94*(2), 622–641. https://doi.org/10.1111/bjep.12670

Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 116*(1), 48–75. https://doi.org/10.1037/edu0000833

Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends, 67*(4), 718–728. https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9

Yang, Y., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Chen, Y., Zhou, H., & Yang, X. (2025). The influence of competitive and cooperative classroom climate on middle school students' academic help seeking. *Learning and Individual Differences, 119*, 102647. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102647

Zagni, B., & Van Ryzin, M. J. (2024). Technology-supported cooperative learning as a universal mental health intervention in middle and high school. *British Journal of Educational Psychology, 94*(3), 792–808. https://doi.org/10.1111/bjep.12680

Cooperación sin etiquetas: El aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva, se publicó en el mes de noviembre de 2026.

ISBN: 978-9907-852-02-8

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

BIOGRAFÍA DE AUTORES

Dorinda Mireya Reyes Román:

Es docente, investigadora y académica ecuatoriana, doctora en Equidad e Innovación Educativa, con treinta años de experiencia. Desde 2013 ejerce en la Universidad Técnica de

Machala. Su trayectoria integra educación inicial, desarrollo infantil, gestión, inclusión, formación docente, innovación pedagógica e inteligencia artificial aplicada a laeducación

Tania del Rocío Jiménez Barreto:

PhD en Educación, es docente universitaria de laUniversidad Técnica de Machala, Facultad de Ciencias Sociales. Cuenta con amplia trayectoria en educación básica, docencia universitaria, investigación educativa, inclusión, tecnologías aplicadas y formación pedagógica..

Martha Elizabeth Vélez Torres:

Es representante del consejo de protección de derechos del cantón pasaje, con 30 años de experiencia en el ministerio público como

coordinadora provincial y territorial de protección integral, red contra la violencia de niños, niñas y adolescentes en acogimiento institucional. así como de 5 años de trayectoria en la cooperación internacional en procesos de movilidad humana y fortalecimiento de capacidades técnicas del sistema de protección integral. su trayecto se relaciona con procesos de desarrollo infantil y protección especial en temas de violencia, acogimiento institucional,

modalidades alternativas de cuidado, trabajo infantil, mendicidad y movilidad humana.

COOPERACIÓN SIN ETIQUETAS: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO ESTRATEGIA INCLUSIVA

Estimado lector, este libro postula el aprendizaje cooperativo como una sólida arquitectura didáctica para la educación superior, superando la noción superficial del «trabajo en grupo». La obra sostiene que su efectividad formativa radica en articular interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, destrezas sociales y procesamiento grupal, impactando positivamente en el rendimiento cognitivo y socio emocional. Bajo un enfoque inclusivo, cuestiona dinámicas de segregación y afinidad tácita, planteando que la diversidad opera como recurso pedagógico únicamente si median la seguridad psicológica, la participación equitativa y la evaluación formativa.

Frente a la presión competitiva del «alto rendimiento», los autores defienden el equilibrio entre exigencia académica y bienestar emocional. Esta premisa se materializa en pautas de diseño como roles rotativos, guiones de interacción y rutinas de metacomunicación que legitiman el error y la formulación de preguntas como prácticas evaluables y protegidas.

El sustento empírico procede de un estudio de métodos mixtos con rigurosa triangulación (autoevaluación, coevaluación, relatos, entrevistas y observación), estructurado en siete dimensiones: pertenencia, confianza, equidad, coordinación, clima ético, conflicto y aprendizaje percibido. Los hallazgos confirman un encadenamiento virtuoso donde la asignación clara de roles fortalece la equidad, la confianza y la participación, consolidando aprendizajes significativos y una convivencia académica saludable.

GRUPO BLR

Grupo Editorial BLR
Ecuador
Cel: +593 98 320 4362
https://grupoblr.com/
publicaciones@grupoblr.com

ISBN: 978-9907-852-02-8

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA
1969