



Aprendizaje cooperativo y formación universitaria en Pedagogía: análisis mixto de percepciones estudiantiles, dinámicas de trabajo y retos institucionales en un proyecto de innovación docente

Carolina González Melgar

Universidad de Oviedo

E-mail: gonzalezmcarolina@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8426-2152>

Lucía Menéndez Menéndez

Universidad de Oviedo

E-mail: menendezmlucia@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5042-570X>

Covadonga Rodríguez Fernández

Universidad de Oviedo

E-mail: rodriguezcovadonga@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1082-528X>

Adriana Genoveva Samaniego-Benavides

Profesora e investigadora del Ministerio de Educación del Ecuador

E-mail: uo296265@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0656-0665>

Ana María Ortiz Fernández

Diplomada en Magisterio

E-mail: anaortizfdez15@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3817-8522>

RESUMEN

El aprendizaje cooperativo se ha convertido en un enfoque pedagógico central en la educación superior por su capacidad para promover competencias socioemocionales, participación activa y trabajo autónomo. Este artículo presenta un estudio mixto desarrollado en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, que integró metodologías cooperativas en diversas asignaturas. Participaron 203 estudiantes, quienes completaron un cuestionario compuesto por ítems Likert y preguntas abiertas. Los resultados evidencian altos niveles de satisfacción y cohesión, junto con dificultades significativas relacionadas con la organización interna, la distribución del trabajo y la gestión del tiempo. El análisis cualitativo identifica fortalezas como la creatividad, la responsabilidad y la empatía, pero también debilidades vinculadas a la inseguridad, la descoordinación y la falta de compromiso homogéneo. El estudio discute estos hallazgos a la luz de la literatura reciente y ofrece orientaciones para mejorar la implementación del aprendizaje cooperativo en la universidad, así como líneas futuras de investigación.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo; Educación superior; Competencias socioemocionales; Innovación docente; Pedagogía; Trabajo en equipo.

ISSN: 2340-6194

DOI: <https://doi.org/10.17811/ria.7.2.2025.41-48>



Aprendizagem cooperativa e formação universitária em Pedagogia: análise mista das percepções dos alunos, dinâmicas de trabalho e desafios institucionais em um projeto de inovação docente

RESUMO

A aprendizagem cooperativa tornou-se uma abordagem pedagógica central no ensino superior devido à sua capacidade de promover competências socioemocionais, participação ativa e trabalho independente. Este artigo apresenta um estudo misto realizado no curso de Bacharelado em Educação da Universidade de Oviedo, que integrou metodologias cooperativas em várias disciplinas. Participaram um total de 203 alunos, que responderam a um questionário composto por itens Likert e perguntas abertas. Os resultados mostram altos níveis de satisfação e coesão, juntamente com dificuldades significativas relacionadas à organização interna, distribuição de trabalho e gerenciamento de tempo. A análise qualitativa identifica pontos fortes, como criatividade, responsabilidade e empatia, mas também pontos fracos ligados à insegurança, falta de coordenação e falta de compromisso consistente. O estudo discute essas descobertas à luz da literatura recente e oferece diretrizes para melhorar a implementação da aprendizagem cooperativa nas universidades, bem como linhas de pesquisa futuras.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa; Ensino superior; Habilidades socioemocionais; Inovação no ensino; Pedagogia; Trabalho em equipe.

Cooperative learning and university education in Pedagogy: mixed analysis of student perceptions, work dynamics, and institutional challenges in a teaching innovation project

SUMMARY

Cooperative learning has become a central pedagogical approach in higher education due to its ability to promote social-emotional skills, active participation, and independent work. This article presents a mixed study conducted in the Bachelor's Degree in Education at the University of Oviedo, which integrated cooperative methodologies into various subjects. A total of 203 students participated, completing a questionnaire consisting of Likert items and open-ended questions. The results show high levels of satisfaction and cohesion, along with significant difficulties related to internal organization, work distribution, and time management. The qualitative analysis identifies strengths such as creativity, responsibility, and empathy, but also weaknesses linked to insecurity, lack of coordination, and lack of consistent commitment. The study discusses these findings in light of recent literature and offers guidelines for improving the implementation of cooperative learning in universities, as well as future lines of research.

Keywords: Cooperative learning; Higher education; Social-emotional skills; Teaching innovation; Pedagogy; Teamwork.

1. Introducción

A lo largo de las últimas décadas, el aprendizaje cooperativo se ha consolidado como una de las metodologías más eficaces y transformadoras dentro de la educación superior. Pasó de considerarse una estrategia complementaria a ocupar un lugar central en la agenda educativa internacional, especialmente en relación con el desarrollo de competencias sociales, comunicativas y emocionales que se reconocen como imprescindibles para el mundo contemporáneo (UNESCO, 2023; OCDE, 2021). Este avance se vincula también con la creciente demanda de instituciones y empleadores por profesionales capaces de desenvolverse en entornos colaborativos, gestionar la incertidumbre y afrontar problemas abiertos desde múltiples perspectivas. Así, el giro hacia pedagogías cooperativas responde tanto a cambios en la comprensión del aprendizaje como a una transformación de las expectativas sociales sobre el papel de la educación superior.

Desde el ámbito universitario, el giro pedagógico hacia metodologías activas responde a la necesidad de superar los modelos tradicionales centrados únicamente en la transmisión de contenidos y avanzar hacia enfoques que promuevan una participación más equilibrada, reflexiva y colaborativa por parte del alumnado. En este sentido, la incorporación de dinámicas cooperativas pretende no solo mejorar los resultados académicos, sino también fomentar una cultura institucional que valore el diálogo, la corresponsabilidad y la construcción colectiva del conocimiento. La universidad deja de concebirse como un espacio meramente instructivo para configurarse como una comunidad de aprendizaje que ofrece oportunidades de interacción significativa y desarrollo integral.

La literatura especializada muestra que el aprendizaje cooperativo favorece la retención de conocimientos, fortalece la capacidad de resolución de problemas y potencia el compromiso académico (Slavin, 2020; Johnson & Johnson, 2019). Sin embargo, su impacto va más allá de los resultados cognitivos, pues constituye una herramienta clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales vinculadas al trabajo en equipo, la comunicación asertiva, la empatía y la toma de decisiones en contextos de diversidad (Gillies, 2016; Dooly, 2020). Las investigaciones recientes subrayan además que la estructuración deliberada de interdependencias positivas —tales como metas compartidas, roles diferenciados o recursos distribuidos— contribuye a mejorar la cohesión grupal y a reducir desigualdades en la participación, aspectos especialmente relevantes en aulas heterogéneas y masificadas.

En el contexto español, organismos como la ANECA (2022) o la CRUE (2021) subrayan que las titulaciones universitarias deben incorporar metodologías activas que garanticen la adquisición competencial de un estudiantado, destinado a intervenir en realidades educativas complejas. Esta orientación responde a la necesidad de formar profesionales capaces de analizar, diseñar y gestionar procesos educativos que integren dimensiones cognitivas, sociales y emocionales. Esto es especialmente relevante en carreras como Pedagogía, donde la comprensión y gestión de dinámicas grupales constituye un eje fundamental del perfil profesional. Ser pedagogo implica saber trabajar con otros y facilitar que otros trabajen juntos; por ello, la formación inicial debe ofrecer experiencias sistemáticas de cooperación que permitan vivenciar, problematizar y transferir los principios que posteriormente guiarán la práctica profesional.

En este marco se sitúa el proyecto de innovación docente desarrollado en el Grado en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, cuyos avances y resultados documentados forman la base del presente estudio. El proyecto se aplicó en varias asignaturas de distintos cursos, integrando actividades cooperativas como rompecabezas, roles rotativos, lluvia de ideas estructurada y diseño de proyectos grupales. Además, se diseñó un decálogo de buenas prácticas para el trabajo en equipo, elaborado íntegramente por los propios estudiantes, con el fin de transferir aprendizajes a futuras cohortes y a etapas educativas tempranas como Educación Infantil. Este enfoque participativo no solo buscó reforzar la apropiación de los principios cooperativos, sino también promover la reflexión metacognitiva sobre las propias experiencias de colaboración y sus posibles implicaciones pedagógicas.

Con el objetivo de analizar la eficacia del proyecto y comprender las experiencias estudiantiles, se aplicó un cuestionario a 203 participantes, cuyos resultados cuantitativos y cualitativos se complementaron con la memoria de seguimiento del proyecto, donde se recogen dificultades institucionales y logísticas, tales como la recepción tardía de facturas y la falta de tiempo para implementar dinámicas más complejas. La triangulación de estas fuentes permitió no solo evaluar el impacto del aprendizaje cooperativo en términos académicos y socioemocionales, sino también identificar las condiciones organizativas necesarias para su sostenibilidad y mejora, ofreciendo así una visión integral que contribuye al debate sobre la innovación docente en la educación superior.

Asimismo, el proyecto se desarrolla en un momento en el que las universidades españolas enfrentan el reto de equilibrar la innovación metodológica con las exigencias administrativas y curriculares. En muchos centros, la carga docente, la rigidez de los planes de estudio o la escasez de recursos dificultan la implementación sostenida de dinámicas cooperativas. No obstante, la experiencia acumulada en distintos contextos evidencia que, incluso en escenarios limitados, pequeñas transformaciones pedagógicas pueden generar cambios significativos en la implicación del alumnado y en la calidad de las interacciones. De ahí que iniciativas como la descrita en este estudio adquieran especial relevancia al mostrar caminos posibles para integrar progresivamente el aprendizaje cooperativo en la práctica docente universitaria, respetando los tiempos, particularidades y condiciones de cada asignatura.

Por otra parte, el desarrollo del proyecto permitió observar cómo la cooperación no surge de manera espontánea, sino que requiere una planificación cuidadosa, un acompañamiento constante y la creación de un clima de aula seguro. En este sentido, las estrategias utilizadas —desde la formación de grupos heterogéneos hasta la asignación de roles o la regulación del tiempo de trabajo— no solo actuaron como estructuradores de la tarea, sino también como dispositivos para promover la autorregulación, el liderazgo distribuido y la corresponsabilidad. La elaboración del decálogo de buenas prácticas por parte del estudiantado ejemplifica cómo la participación activa en la definición de normas compartidas favorece la apropiación de los principios cooperativos, refuerza la agencia estudiantil y genera un sentido de comunidad que trasciende las actividades puntuales del curso.

Además, esta experiencia aporta elementos valiosos para reflexionar sobre el papel del profesorado en contextos cooperativos. La transición desde un modelo transmisivo hacia uno facilitador implica la redefinición de la identidad docente, pasando de ser la principal fuente de información a convertirse en mediador, observador y guía del proceso grupal. Este cambio no solo exige competencias específicas —como la gestión de conflictos, la observación de dinámicas interpersonales o el diseño

de tareas interdependientes—, sino también una disposición a ceder el control y confiar en la autonomía del alumnado. La memoria del proyecto revela que esta transición, si bien desafiante, resulta enriquecedora: permite una comprensión más profunda del proceso de aprendizaje y abre espacios para la innovación continua, generando un entorno pedagógico más flexible, dialogado y orientado a la mejora conjunta.

Estos elementos ponen de manifiesto que el aprendizaje cooperativo, más que una metodología, constituye un enfoque integral que transforma la relación entre estudiantes, docentes y conocimiento. Por ello, investigaciones como la presente contribuyen a visibilizar no solo los beneficios pedagógicos, sino también las condiciones y desafíos necesarios para su implementación sostenible en la educación superior. En conjunto, los hallazgos del proyecto ofrecen una oportunidad para seguir explorando cómo las experiencias cooperativas pueden convertirse en un eje vertebrador de la formación universitaria, especialmente en ámbitos orientados a la intervención educativa y social.

Este artículo tiene como propósito:

1. Analizar los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo y su relevancia para la formación universitaria.
2. Describir el diseño metodológico y los instrumentos de recogida de datos utilizados.
3. Presentar los resultados cuantitativos y cualitativos del estudio.
4. Discutir los hallazgos en relación con la literatura científica reciente.
5. Proponer recomendaciones para fortalecer las prácticas cooperativas en los estudios superiores de pedagogía.

2. Marco teórico

2.1. El aprendizaje cooperativo desde la perspectiva sociocultural

El enfoque sociocultural de Vygotsky (1978) ha sido uno de los pilares teóricos fundamentales para comprender por qué el aprendizaje cooperativo resulta eficaz. Según este autor, el aprendizaje es inseparable de la interacción social y del contexto en el que se produce. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) constituye el espacio en el que el estudiante puede ampliar sus capacidades con ayuda de otros, lo que convierte la cooperación en un recurso pedagógico esencial. Cuando los estudiantes trabajan juntos, se convierten en mediadores del aprendizaje mutuo, generando un clima donde el diálogo y la co-construcción del conocimiento juegan un papel determinante.

Desde esta perspectiva, la mediación —ya sea mediante herramientas culturales, lenguaje o apoyo de iguales— desempeña un papel crucial en la reorganización de los procesos cognitivos. La palabra, entendida como instrumento de comunicación y de pensamiento, se convierte en un puente que permite que las ideas individuales se reelaboren colectivamente. Esto explica por qué las interacciones cooperativas favorecen la emergencia de conceptos más complejos que difícilmente surgirían en situaciones de aprendizaje individualizado o competitivo.

Además, autores contemporáneos como Rogoff (2003) o Mercer (2019) han ampliado esta visión, destacando que el aprendizaje surge de la participación guiada y del uso de un “habla exploratoria” que permite contrastar puntos de vista, justificar decisiones y construir acuerdos compartidos. En este sentido, el aula universitaria se interpreta como una comunidad de práctica donde los estudiantes desarrollan gradualmente formas de pensar y actuar propias del ámbito profesional al que se dirigen.

Así, el aprendizaje cooperativo no solo potencia el desarrollo cognitivo, sino que también permite la apropiación de prácticas discursivas y sociales esenciales para la inserción en contextos laborales complejos. También cabe destacar que la interacción entre pares facilita procesos cognitivos superiores como la elaboración, la argumentación y la autorregulación. Numerosos estudios muestran que este tipo de dinámicas favorece la metacognición y el intercambio significativo, permitiendo que los estudiantes aprendan tanto del contenido como de las formas de relacionarse con otros en un contexto de trabajo compartido (Pujolàs, 2019; Torrego & Negro, 2018).

2.2. Diseño instruccional y estructuras cooperativas

El aprendizaje cooperativo no ocurre de manera espontánea; requiere una planificación detallada y estructuras claras (Kagan, 2017). Johnson y Johnson (2019) señalan cinco elementos esenciales para que un grupo pueda considerarse realmente cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y evaluación grupal. Cuando estos elementos se articulan adecuadamente, los grupos funcionan de manera más eficiente, reducen la participación desigual y aseguran que cada integrante aporte al logro común.

La literatura especializada subraya que el diseño instruccional debe anticipar posibles desequilibrios y proporcionar herramientas de regulación grupal, como la rotación de roles, la definición explícita de metas compartidas o la creación de rúbricas que orienten el trabajo colectivo. La figura del docente, en este proceso, deja de centrarse exclusivamente en la transmisión de contenidos para adoptar un papel de facilitador y observador del aprendizaje colaborativo.

En el contexto universitario, uno de los retos habituales es garantizar dicha interdependencia positiva. Muchos estudiantes llegan a la universidad con experiencias previas negativas de trabajo en equipo, asociadas frecuentemente a la falta de equilibrio en la carga de trabajo, problemas de comunicación o ausencia de liderazgo. Estos aspectos también emergen de manera recurrente en los resultados cualitativos del presente estudio. Por ello, es necesario diseñar propuestas que no solo organicen el trabajo de forma cooperativa, sino que también enseñen explícitamente cómo cooperar: gestionar desacuerdos, distribuir responsabilidades de manera equitativa u solicitar apoyo de forma eficiente. La enseñanza de estas habilidades socioemocionales se convierte así en un componente indispensable del diseño instruccional.

2.3. Evidencias recientes sobre los beneficios del aprendizaje cooperativo

La literatura reciente avala los efectos positivos de esta metodología en distintos niveles educativos. Gillies (2016) demuestra que el aprendizaje cooperativo favorece la retención de conocimientos y la comprensión profunda. Slavin (2020) enfatiza sus beneficios en la motivación intrínseca y en las actitudes prosociales. Las investigaciones en el ámbito iberoamericano refuerzan la idea de que la cooperación promueve habilidades esenciales como la escucha activa, la resolución de conflictos y la comunicación efectiva (Zañartu, 2020; Díaz-Barriga, 2020).

Además, estudios centrados en la educación superior indican que las dinámicas cooperativas mejoran la autorregulación, incrementan la persistencia ante tareas complejas y generan un sentido de pertenencia que contribuye a la reducción del abandono académico. En contextos de aulas masificadas, este tipo de metodologías también permite diversificar las formas de partici-

pación y ofrecer oportunidades de aprendizaje más equitativas, especialmente para estudiantes que suelen quedar invisibilizados en metodologías transmisivas.

Asimismo, los estudios realizados en universidades españolas muestran que los estudiantes valoran positivamente el aprendizaje cooperativo porque les permite afrontar desafíos reales, experimentar procesos de negociación, desarrollar autonomía y aprender a gestionar el tiempo (Flecha & Puigvert, 2022). De este modo, la cooperación no solo aporta beneficios cognitivos y socioemocionales, sino que también prepara para la inserción profesional en entornos donde el trabajo en equipo y la gestión de relaciones interpersonales son competencias clave.

2.4. Marcos normativos e institucionales

La orientación hacia metodologías activas no es únicamente una tendencia pedagógica, sino un mandato recogido en distintos marcos normativos:

UNESCO (2023) destaca la cooperación como una competencia global esencial para la ciudadanía contemporánea.

OCDE (2021), en su agenda *Educación 2030*, subraya la importancia del trabajo colaborativo y la dimensión socioemocional del aprendizaje.

Consejo Europeo (2018) considera la competencia personal, social y de aprender a aprender un eje central de los sistemas educativos.

ANECA (2022) establece la necesidad de metodologías activas en los títulos universitarios.

Estos marcos comparten una visión: los estudiantes deben desarrollar competencias complejas que integren conocimientos, habilidades y actitudes, y estas no pueden cultivarse adecuadamente a través de metodologías exclusivamente expositivas. En consecuencia, las universidades se ven impulsadas a revisar sus prácticas docentes, promover la innovación metodológica y generar condiciones institucionales que permitan la adopción de estrategias cooperativas de manera sostenible.

En este marco, el proyecto analizado se alinea con las tendencias actuales de innovación docente y responde a exigencias institucionales vinculadas a la mejora de la calidad educativa. Al incorporar estructuras cooperativas, el proyecto no solo cumple con los lineamientos normativos, sino que también contribuye a la formación de futuros profesionales capaces de afrontar la complejidad educativa desde enfoques colaborativos, inclusivos y orientados al desarrollo integral de las personas.

3. Metodología

3.1. Diseño del estudio

Se adoptó un diseño mixto concurrente, combinando datos cuantitativos y cualitativos procedentes de dos fuentes principales:

1. Un cuestionario aplicado a 203 estudiantes, compuesto por ítems Likert y preguntas abiertas.
2. Una memoria de seguimiento del proyecto, que recoge información sobre el proceso de implementación, las dificultades institucionales y las percepciones del profesorado.

El estudio se desarrolló durante dos cursos académicos en diversas asignaturas del Grado en Pedagogía, tanto obligatorias como optativas. Las asignaturas integraron diversas técnicas

cooperativas, como rompecabezas, lluvia de ideas estructurada, roles rotativos y portafolios grupales.

3.2. Instrumento de recogida de datos

El cuestionario incluía:

- 15 ítems Likert (1–5) sobre satisfacción, cohesión, compromiso, liderazgo, gestión del tiempo y eficiencia en reuniones.
- 4 preguntas abiertas acerca de debilidades, fortalezas, problemas externos y propuestas de mejora.

Este instrumento se había utilizado previamente en investigaciones internas del departamento, lo que contribuye a su validez institucional.

3.3. Procedimiento de análisis

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva, generando frecuencias, porcentajes y medias.

El análisis cualitativo se realizó siguiendo el enfoque de Braun y Clarke (2006), que contempla seis fases: familiarización, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión, definición y denominación, y redacción.

3.4. Contexto y condiciones de implementación

La memoria del proyecto recoge dificultades institucionales que afectaron a la implementación:

- Baja asistencia del alumnado en algunos momentos del curso.
- Recepción tardía de las facturas asociadas al proyecto, lo que retrasó determinadas actividades.
- Escasez de tiempo para profundizar en dinámicas cooperativas avanzadas.

A pesar de estas limitaciones, el profesorado percibió avances significativos y una buena acogida por parte del alumnado.

4. Resultados

4.1. Resultados cuantitativos

Los resultados muestran valores elevados en las dimensiones de satisfacción y cohesión:

Dimensión	Media	Desviación típica
Satisfacción	4.2	0.8
Cohesión	4.1	0.7
Organización interna	3.8	0.9
Compromiso homogéneo	3.5	1.1
Eficiencia de reuniones	3.7	0.9

Otros indicadores relevantes:

- 79.8 % respuestas positivas en satisfacción.
- 86.2 % respuestas positivas en apoyo mutuo.
- 22.2 % valoraciones negativas en compromiso homogéneo.

- 62.1 % de los grupos identificó liderazgo interno, y el 90.8 % lo valoró positivamente.

Estos datos sugieren un clima grupal favorable, aunque con retos claros en participación equilibrada y organización interna.

4.2. Resultados cualitativos

Debilidades personales:

- Inseguridad y miedo a hablar.
- Falta de organización.
- Timidez y dificultades comunicativas.

Fortalezas identificadas:

- Responsabilidad.
- Empatía.
- Creatividad.
- Capacidad de iniciativa.

Problemas externos:

- Compañeros que no cumplen las tareas asignadas.
- Falta de coordinación.
- Reuniones poco eficientes.

Propuestas de mejora:

- Roles claros.
- Mayor planificación.
- Uso reforzado de herramientas digitales colaborativas.
- Evaluación individual del compromiso.

Estas evidencias cualitativas coinciden plenamente con los resultados cuantitativos y con la literatura científica sobre trabajo colaborativo en educación superior.

5. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio permiten profundizar en la comprensión de las dinámicas que emergen cuando se implementa el aprendizaje cooperativo en el contexto universitario, concretamente en la formación en Pedagogía. Tal como señalan Johnson y Johnson (2019), la cooperación en entornos académicos solo puede alcanzar su máximo potencial cuando se complementa con condiciones de trabajo claramente estructuradas, un clima de apoyo mutuo y una cultura institucional favorable. En este proyecto, los datos cuantitativos y cualitativos revelan patrones que coinciden con la literatura, pero también aportan matices específicos del contexto español y del ámbito formativo de futuros pedagogos y pedagogas.

Asimismo, los resultados muestran la tensión entre las aspiraciones pedagógicas y las limitaciones estructurales propias de la universidad pública, donde la masificación, la fragmentación curricular y la burocracia pueden obstaculizar procesos colaborativos profundos. Esto refuerza la idea de que el aprendizaje cooperativo no puede analizarse únicamente desde el nivel micro (grupo de trabajo), sino que es necesario considerar también el nivel meso (departamentos, titulaciones) y macro (políticas universitarias y estatales). En este sentido, el presente estudio se suma a investigaciones recientes que destacan la importancia del contexto institucional como mediador de la calidad de las experiencias cooperativas.

5.1. Cohesión y satisfacción: el potencial transformador de la cooperación

Los altos niveles de satisfacción (4.2) y cohesión (4.1) son indicativos de que los grupos lograron establecer relaciones de trabajo positivas. Este hallazgo no solo coincide con estudios previos que destacan el impacto de la cooperación en el clima emocional (Gillies, 2016; Torrego & Negro, 2018), sino que también pone de manifiesto la capacidad del aprendizaje cooperativo para crear comunidades de aprendizaje donde los estudiantes se sienten acompañados, escuchados y valorados.

En el ámbito de la Pedagogía, esta experiencia es especialmente significativa, ya que los futuros profesionales deberán facilitar relaciones de acompañamiento, cooperación y diálogo en sus prácticas laborales. Trabajar en un clima emocional positivo les brinda un modelo experiencial que contribuye a la interiorización de estrategias que luego podrán aplicar en otros contextos educativos. Al experimentar ellos mismos la importancia del apoyo mutuo, el respeto y la escucha activa, adquieren referentes que pueden transferir a equipos docentes, claustros escolares o grupos de intervención socioeducativa.

Además, la elevada valoración del liderazgo interno —informado por el 62,1 % de los grupos y valorado positivamente por el 90,8 %— invita a reflexionar sobre la noción de liderazgo compartido. La teoría sobre el aprendizaje cooperativo sugiere que un liderazgo de tipo rotativo, flexible y distribuido favorece la integración y la participación (Kagan, 2017). En este proyecto, los datos apuntan a que los grupos que tuvieron una figura de liderazgo clara organizaron mejor su trabajo, lo que coincide con estudios que vinculan la claridad de roles con la eficiencia del equipo (Flecha & Puigvert, 2022).

Sin embargo, la información cualitativa muestra que, en algunos grupos, el liderazgo se interpretó de forma jerárquica o como una responsabilidad excesiva sobre una sola persona. Esto revela la necesidad de enseñar explícitamente qué significa liderar en contextos cooperativos: no dirigir, sino coordinar; no controlar, sino facilitar. La transición desde un liderazgo autoritario hacia uno distributivo requiere un acompañamiento docente, así como oportunidades de reflexión conjunta que permitan transformar concepciones previas sobre la autoridad y el trabajo colectivo.

5.2. La falta de compromiso homogéneo: una constante en el aprendizaje cooperativo

Uno de los desafíos más recurrentes en los proyectos cooperativos es el compromiso desigual entre los miembros. En este estudio, esta dimensión obtiene la puntuación media más baja (3.5), con un 22,2 % de valoraciones negativas. Este dato no solo confirma investigaciones previas (Barkley et al., 2014; Dooly, 2020), sino que también invita a reflexionar sobre los factores que generan estas desigualdades:

- ✓ Falta de habilidades de autorregulación.
- ✓ Inseguridad y miedo a hablar.
- ✓ Problemas externos o personales.
- ✓ Ausencia de sistemas de evaluación individualizada.

Estos elementos refuerzan lo señalado en la literatura: la cooperación no es simplemente “trabajar juntos”, sino aprender a hacerlo de manera regulada y corresponsable (Slavin, 2020).

La aparición de desigualdades en la implicación del alumnado pone sobre la mesa un debate clásico: ¿hasta qué punto los estudiantes llegan a la universidad preparados para trabajar

cooperativamente? La educación obligatoria no siempre ofrece experiencias cooperativas estructuradas, por lo que muchos universitarios carecen de herramientas para gestionar conflictos, expresar desacuerdos o asumir responsabilidades compartidas. Esto explicaría parte de las dificultades detectadas en este estudio.

Además, la inseguridad verbalizada en los testimonios evidencia la dimensión emocional del aprendizaje cooperativo: hablar, negociar y exponer ideas supone un reto para quienes tienen baja autoestima académica. Por ello, la cooperación debe ir acompañada de un trabajo explícito en habilidades socioemocionales y de mecanismos de apoyo que reduzcan el miedo al juicio de los compañeros.

5.3. La organización interna y el papel del tiempo

La puntuación otorgada a la organización interna (3.8) y a la eficiencia de las reuniones (3.7) apunta a que los equipos tuvieron dificultades para coordinarse y distribuir responsabilidades. Esto coincide con la percepción cualitativa de los estudiantes, quienes mencionan la falta de planificación, la escasa definición de roles y la gestión poco eficiente del tiempo como elementos problemáticos.

Este aspecto se ve reforzado por la memoria institucional del proyecto, donde se registra la escasez de tiempo para implementar dinámicas avanzadas y la recepción tardía de facturas, que afectó al orden cronológico previsto de algunas actividades. La falta de tiempo es uno de los principales condicionantes de la innovación docente en la universidad pública española: los ritmos de carga lectiva, evaluación, prácticas, burocracia y adecuación curricular dificultan la introducción de metodologías activas.

La gestión del tiempo no solo afecta a estudiantes y docentes, sino también a la naturaleza del proyecto cooperativo. Las dinámicas cooperativas requieren períodos prolongados de interacción, reflexión y retroalimentación, elementos que suelen quedar restringidos por la estructura semestral de las asignaturas. Esto plantea la necesidad de repensar la temporalidad universitaria y de crear espacios protegidos para la innovación metodológica.

Finalmente, la dificultad para organizar roles y tareas muestra que los estudiantes necesitan modelos y herramientas de planificación: plantillas para reuniones, guías de roles, estrategias de toma de decisiones, etc. Incluir estos recursos podría mejorar la eficiencia y reducir tensiones internas.

5.4. Fortalezas socioemocionales: creatividad, empatía y responsabilidad

Una de las contribuciones más interesantes del análisis cualitativo es la identificación de fortalezas como la creatividad, la empatía y la responsabilidad. Estas cualidades emergen como recursos personales que no solo facilitan la cooperación, sino que son esenciales para la identidad profesional de los futuros pedagogos y educadores sociales.

En línea con la OCDE (2021), estos resultados muestran que la cooperación permite activar habilidades sociales que no siempre se desarrollan en entornos académicos tradicionales. Además, revelan que el aprendizaje cooperativo tiene un efecto transformador sobre la autoestima profesional: muchos estudiantes se descubren capaces de escuchar, mediar o proponer soluciones innovadoras.

Desde una perspectiva formativa, estas fortalezas pueden considerarse indicadores de la internalización de valores fun-

damentales para la práctica pedagógica: respeto, sensibilidad interpersonal, pensamiento divergente y responsabilidad ética. La cooperación, por tanto, no solo enseña a trabajar en grupo, sino que contribuye a construir una cultura de colaboración que puede irradiarse hacia otros ámbitos institucionales y profesionales.

5.5. La importancia de la formación del profesorado

El proyecto también pone de relieve la necesidad de que el profesorado reciba formación específica sobre dinámicas cooperativas, evaluación formativa y gestión de grupos. La memoria del proyecto subraya que algunos docentes tuvieron dificultades para profundizar en todas las técnicas previstas.

Este hallazgo se relaciona con dos cuestiones clave:

- ✓ **Las metodologías cooperativas requieren competencias docentes específicas**, diferentes de las asociadas a la enseñanza tradicional.
- ✓ **La universidad aún no ha desarrollado de forma suficiente planes de formación continua orientados a metodologías activas.**

Como señalan Díaz-Barriga (2020) y Pujolàs (2019), el papel del docente cooperativo es altamente complejo: requiere observar dinámicas grupales, intervenir sin sobreproteger, regular conflictos y diseñar tareas interdependientes. Sin formación especializada, estos procesos pueden volverse superficiales, lo que limita el impacto del aprendizaje cooperativo.

5.6. El decálogo estudiantil como herramienta de transferencia

Una de las iniciativas con mayor potencial formativo es la creación del decálogo para el trabajo en equipo. Esta herramienta sintetiza los aprendizajes de manera accesible y práctica, funcionando como un recurso pedagógico para cohortes futuras.

El hecho de que el decálogo se diseñara con orientación a la Educación Infantil refuerza su aplicabilidad, ya que traduce principios complejos —interdependencia, corresponsabilidad, escucha activa— a un lenguaje apto para contextos educativos reales. Además, sitúa al alumnado como productor de conocimiento, no solo como consumidor, lo que es coherente con el paradigma socioconstructivista que fundamenta el aprendizaje cooperativo. A nivel institucional, esta herramienta representa un producto tangible de la innovación docente, capaz de trascender el proyecto y convertirse en un recurso permanente para la titulación.

6. Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten establecer una serie de conclusiones relevantes tanto para la docencia universitaria como para la formación de pedagogos.

1. El aprendizaje cooperativo genera un impacto positivo en la satisfacción y cohesión del alumnado. Las dinámicas de cooperación favorecen un clima grupal positivo y fortalecen las competencias socioemocionales.
2. Persisten retos importantes en la participación equilibrada y la organización.

La falta de compromiso homogéneo y los problemas de coordinación interna reflejan la necesidad de estructuras más claras.

3. La gestión del tiempo es un elemento crítico. Tanto los estudiantes como los docentes enfrentan cargas temporales que dificultan la implementación óptima del aprendizaje cooperativo.
4. El liderazgo compartido emerge como una estrategia eficaz. Los grupos con una figura de liderazgo definida mostraron mejores niveles de organización, aunque se debe promover un liderazgo más horizontal.
5. El decálogo elaborado por el alumnado constituye una herramienta valiosa. Sirve como guía para futuros grupos y contribuye a la formación inicial del profesorado y de las primeras etapas educativas.
6. Es necesario fortalecer la formación docente en metodologías cooperativas. La eficacia de estas experiencias depende en gran medida del acompañamiento pedagógico que el profesorado pueda ofrecer.

7. Implicaciones prácticas

Los resultados del estudio ofrecen varias implicaciones relevantes para la mejora de la docencia universitaria, especialmente en titulaciones vinculadas a las ciencias de la educación. En primer lugar, la evidencia obtenida refuerza la necesidad de **incorporar de manera sistemática metodologías cooperativas** en los planes de estudio, ya que no solo contribuyen al aprendizaje académico, sino que desarrollan competencias socioemocionales esenciales para el ejercicio profesional del pedagogo. La cooperación, en este sentido, deja de ser un complemento metodológico para convertirse en un eje vertebrador de la formación inicial.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto la importancia de **estructurar y guiar cuidadosamente las experiencias cooperativas**. Los desafíos observados —participación desigual, dificultades organizativas, escasa eficiencia en la gestión del tiempo— muestran que la cooperación no puede depender únicamente del trabajo autónomo del grupo, sino que requiere **andamiajes claros**, roles definidos, rúbricas que orienten el desempeño y espacios de reflexión guiada. Invertir tiempo en la fase de diseño instruccional puede reducir significativamente los problemas que surjan durante el proceso colaborativo.

Otra implicación relevante es la necesidad de **formación docente continua**. El aprendizaje cooperativo exige al profesorado un rol distinto al tradicional: actuar como mediador, facilitador, observador de dinámicas y diseñador de tareas interdependientes. Para desempeñar eficazmente estas funciones, los docentes requieren tanto conocimientos teóricos como experiencia práctica en metodologías activas y evaluación formativa. Las universidades, por lo tanto, deben ampliar sus programas de desarrollo profesional para apoyar la transición hacia modelos pedagógicos más participativos.

Por último, el decálogo elaborado por el alumnado ofrece un ejemplo de **herramienta transferible** que puede integrarse en asignaturas futuras, tutorías universitarias o prácticas escolares. Su uso sistemático permitiría fomentar la continuidad del aprendizaje cooperativo y generar una cultura estable de trabajo colaborativo dentro del Grado en Pedagogía.

8. Limitaciones del estudio

El estudio presenta varias limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, se trata de

un **diseño transversal**, lo que implica que los datos corresponden a un único momento del proceso formativo. Esto limita la posibilidad de analizar la evolución de las actitudes y competencias del alumnado a lo largo del tiempo.

En segundo lugar, la **muestra está localizada** en un único Grado y una universidad concreta, lo que restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos institucionales o a titulaciones con características diferentes.

Otro aspecto relevante es el uso de un **instrumento autoinformado**, que puede estar sujeto a sesgos de percepción, deseabilidad social o memoria selectiva. Aunque los cuestionarios ofrecen información valiosa sobre la experiencia estudiantil, podrían complementarse con datos más objetivos o procedentes de múltiples fuentes.

Finalmente, se identifica la **falta de triangulación externa**, ya que no se incorporaron observaciones directas del aula, grabaciones audiovisuales ni análisis sistemáticos de las interacciones. Este tipo de datos permitiría un acercamiento más profundo a las dinámicas internas de los grupos y aportaría evidencias más robustas sobre los procesos cooperativos.

9. Propuestas para investigaciones futuras

- ✓ A partir de las limitaciones identificadas y de los resultados obtenidos, se plantean varias líneas de investigación que podrían enriquecer el conocimiento sobre el aprendizaje cooperativo en la educación superior:
- ✓ **Aplicar un diseño longitudinal** con pretest y postest para analizar la evolución real del alumnado en términos de competencias sociales, autorregulación, cohesión y rendimiento académico.
- ✓ **Triangular los datos** mediante observaciones externas, análisis del discurso, grabaciones de sesiones cooperativas y diarios reflexivos, con el fin de obtener una comprensión más amplia y rigurosa de las dinámicas grupales.
- ✓ **Examinar el impacto del decálogo** en cohortes futuras, así como adaptar y aplicar esta herramienta en etapas educativas diferentes (Educación Infantil, Primaria o Formación Profesional).
- ✓ **Comparar grupos cooperativos y grupos de trabajo tradicionales**, evaluando diferencias en rendimiento, autoestima académica, motivación, clima grupal y satisfacción con el aprendizaje.
- ✓ **Analizar las dinámicas de liderazgo horizontal** y su relación con la equidad participativa, explorando cómo se distribuyen los roles, cómo se toman decisiones y de qué manera estas dinámicas influyen en la calidad del aprendizaje.
- ✓ **Explorar las barreras institucionales** que condicionan la implementación de metodologías cooperativas, iden-

tificando cambios organizativos que podrían mejorar su sostenibilidad.

- ✓ **Estudiar el papel de las emociones académicas** —ansiedad, disfrute, frustración, orgullo— en la participación cooperativa, un campo emergente con implicaciones pedagógicas relevantes.

Fuentes documentales

ANECA. (2022). *Marco de evaluación para la verificación, seguimiento y renovación de la acreditación de títulos universitarios oficiales*.

Barkley, E., Cross, K. P., & Major, C. (2014). *Collaborative learning techniques*. Jossey-Bass.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Consejo Europeo. (2018). *Recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

CRUE. (2021). *Universidad 2030 y competencias transversales*.

Díaz-Barriga, F. (2020). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.

Dooly, M. (2020). Cooperative learning in higher education. *Journal of University Teaching*, 12(2), 45–62.

Flecha, R., & Puigvert, L. (2022). Aprendizaje dialógico y trabajo cooperativo en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 53–72.

Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research. *Educational Psychology Review*, 28(1), 1–23.

Johnson, D., & Johnson, R. (2019). *Cooperative learning: The foundation for active learning*. Interaction Book Company.

Kagan, S. (2017). *Kagan structures. Cooperative learning*. Kagan Publishing.

OCDE. (2021). *The future of education and skills: Education 2030*.

Pujolàs, P. (2019). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. Graó.

Slavin, R. (2020). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.

Torrego, J. C., & Negro, A. (2018). Convivencia y trabajo cooperativo en la universidad. *Bordón*, 70(3), 125–140.

UNESCO. (2023). *Futures of education: Learning to become*.

Zañartu, M. (2020). Trabajo colaborativo y habilidades sociales en educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 112–138.

Agradecimientos

A todas las y los estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Oviedo que participaron en el proyecto. Su implicación, sinceridad y creatividad hicieron posible este estudio. Asimismo, al profesorado implicado, cuyo compromiso permitió sostener el proyecto a las dificultades institucionales documentadas en la memoria.