

SSIJN.2 V.4 004

Artículo de Investigación

Factores pedagógicos favorables y no favorables al aprendizaje cooperativo

Favorable and Unfavorable Pedagogical Factors in Cooperative Learning

Autor:

David Alberto Quintana Pérez
Universidad Tecnológica de El Salvador
San Salvador – El Salvador
david.quintana@utec.edu.sv
<https://orcid.org/0000-0002-6690-2360>

Corresponding Author: *David Alberto Quintana Pérez*, david.quintana@utec.edu.sv

Reception date: 01-Agosto-2025 **Acceptance:** 11-Agosto-2025 **Publication:** 11-Septiembre-2025

How to cite this article:

Quintana Pérez, D. A. (2025). Factores pedagógicos favorables y no favorables al aprendizaje cooperativo. *Sage Sphere International Journal*, 2(4), 1-20. <https://doi.org/10.63688/dreqm868>



RESUMEN

El estudio tuvo como propósito determinar los componentes pedagógicos relacionados a los significados docentes que favorecen y obstaculizan la aplicación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC). La investigación asumió un enfoque cualitativo interpretativo desde la fenomenología y el interaccionismo simbólico, mediante un diseño flexible que propició el desarrollo de 5 grupos focales con docentes, 2 entrevistas a expertos y la aplicación de 15 guías de observación no participante. Los resultados indican que, la formación inicial docente, el modelo pedagógico institucional, los roles del docente y del estudiante, y la necesidad de estimular competencias blandas se consolidaron como importantes factores que inciden en la aplicación del AC al crear situaciones de enseñanza-aprendizajes en el aula.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; factores pedagógicos; formación docente; habilidades blandas.

ABSTRACT

The study aimed to determine the pedagogical components related to the teacher meanings that either favor or hinder the application of Cooperative Learning (CL) methodology. The research adopted a qualitative interpretative approach drawing from phenomenology and symbolic interactionism, employing a flexible design that facilitated the development of 5 focus groups with teachers, 2 expert interviews, and the application of 15 non-participant observation guides. The results indicate that initial teacher training, the institutional pedagogical model, the roles of the teacher and the student, and the need to promote soft skills emerged as significant factors influencing the implementation of CL by creating teaching-learning situations in the classroom.

Keywords: Cooperative learning; pedagogical factors; teacher training; soft skills.



1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la implementación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC) ha surgido como una estrategia pedagógica prometedora que busca potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la interacción y colaboración entre estudiantes. En este sentido, la relevancia de la misma radica en su capacidad para fomentar el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de conocimiento (García et al., 2019). Sin embargo, es preciso considerar que, su efectividad está intrínsecamente ligada a diversos factores pedagógicos que los docentes, como agentes clave en su implementación, deben considerar (Abellán, 2018).

Actualmente, la labor docente se enfrenta a desafíos significativos, tales como la diversidad estudiantil, la integración de tecnologías emergentes y la adaptación a metodologías pedagógicas innovadoras (Andrade & Santos, 2019). Estos desafíos demandan una comprensión profunda de cómo los factores pedagógicos influyen en la aplicación efectiva del AC. La literatura educativa destaca la necesidad de explorar las percepciones y experiencias de los docentes para entender cómo estos factores se manifiestan en la práctica (Garzón, 2019).

En este contexto, la investigación buscó dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los factores pedagógicos, tanto implícitos como explícitos, que favorecen y obstaculizan la aplicación del Aprendizaje Cooperativo desde la perspectiva de los docentes universitarios? Se estima que, la relevancia de la investigación radica en su contribución al diseño de estrategias pedagógicas más efectivas y contextualizadas. Al comprender los factores pedagógicos vinculados al AC, se proporciona a los educadores herramientas para optimizar su implementación y superar posibles barreras. El aporte teórico de este estudio se alinea con la necesidad de fortalecer la base empírica que sustenta las prácticas pedagógicas, considerando la complejidad de los entornos universitarios contemporáneos (Andrade & Santos, 2019). Finalmente, a mediano y largo plazo la institución puede contar con insumos que le permitan elevar la calidad educativa del servicio que ofrece a la sociedad salvadoreña.

2. DESARROLLO

Estado del Arte

La revisión exhaustiva de investigaciones sobre el AC en el ámbito universitario revela diversas tendencias y limitaciones en la literatura existente. Se identificaron 30 estudios que abordan factores pedagógicos asociados a la implementación del AC, agrupados en ocho categorías temáticas que se enuncian a continuación.

1. Experiencias de AC en el Contexto Salvadoreño: Se destacan seis estudios que exploran experiencias específicas en El Salvador, revelando una carencia de bibliografía nacional

sobre AC y la necesidad de investigaciones más profundas que aborden las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes (Chávez et al., 2005, Sánchez & Girón, 2015, Cárcamo, 2009, Menjívar, 2019, Castro, 2017, Rivas, 2013).

2. Visión Tradicional de la Educación: Cinco investigaciones resaltan la influencia de la visión tradicional de la educación como obstáculo para la adopción del AC (Sánchez & Girón, 2015, Laguna, 2015, Abellán, 2018, Andrade & Santos, 2019, Ruíz, 2012).

3. Formación Docente: Tres estudios evidencian la escasa formación del claustro docente en AC, planteando la necesidad de programas de capacitación (Jacobs, 2020, Meza, 2015, Abellán, 2018).

4. Factores Pedagógicos Relacionados a la Aplicación del AC: Se presentan tres investigaciones que abordan factores como el tamaño de las clases, la metodología docente predominante y la falta de experiencia de los estudiantes en el trabajo cooperativo (Abellán, 2018, López, 2015, Espinoza, 2007).

5. Formación de Habilidades blandas en Estudiantes: Tres estudios convergen en la importancia de formar habilidades en los estudiantes para participar efectivamente en el AC (López, 2015, Santos & Andrade, 2019, Espinoza, 2007).

6. Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Docentes: tres investigaciones abordan las concepciones y prácticas pedagógicas de los docentes en el nivel superior, evidenciando la escasez de estudios que exploren en profundidad esta relación (López, 2017, Ramos, 2015, Mercado, 2018).

7. Estrategias de Aprendizaje Cooperativo: cuatro estudios se centran en estrategias específicas de AC, como el rompecabezas, proyectos colaborativos, debate académico y aprendizaje basado en problemas (Gómez & Acosta, 2018, Rodríguez y López, 2016, Moreno y González, 2013, Torres y Gómez, 2010).

8. Tendencias en Aprendizaje Cooperativo en Educación Superior: Tres investigaciones revelan tendencias emergentes (Martínez, 2019, Ruiz, 2017, Álvarez, 2010).

Como puede observarse, se identifican vacíos significativos que esta investigación busca abordar, muestra de ello es la ausencia de investigaciones que analicen las percepciones docentes sobre estrategias específicas de AC implementadas en entornos universitarios. Estos vacíos sugieren una oportunidad para contribuir al conocimiento existente, aportando valiosos insumos sobre la identificación de factores que favorecen y obstaculizan la implementación de la metodología del AC.

3. METODOLOGÍA

MÉTODO

Paradigma y enfoque del estudio

El estudio se enmarcó en el paradigma interpretativo, el cual según Vasilachis (2006) permite comprender los significados subjetivos que los actores otorgan a sus acciones. En esta línea, se asumió un enfoque cualitativo, ya que según Hernández Sampieri et al. (2014) este enfoque permite profundizar en las cualidades distintivas de un fenómeno mediante la inducción analítica. En tal sentido, el enfoque cualitativo resultó apropiado para identificar y comprender en profundidad los factores pedagógicos que favorecen o dificultan la aplicación de la metodología del AC (Vasilachis, 2006). A través de este enfoque fue posible analizar los aspectos subjetivos que inciden en la adopción de la metodología en la práctica docente universitaria. De esta manera, el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo adoptados posibilitaron revelar los elementos que promueven u obstaculizan la implementación del aprendizaje cooperativo en el contexto universitario.

Metodología de la investigación

En coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo, se empleó una metodología cualitativa que facilitó la explicación inductiva de los factores asociados al aprendizaje cooperativo (Denzin y Lincoln, 2005). Esta metodología permitió comprender desde una perspectiva crítica dichos factores pedagógicos y no pedagógicos, a partir de los relatos y opiniones de los docentes en sus contextos educativos (Vasilachis, 2006). Los sujetos de investigación fueron docentes y también se requirió de la participación de expertos en el ámbito educativo. Para el análisis de los datos cualitativos se siguió un proceso de categorización, interpretación contextualizada, validación mediante triangulación y elaboración de texto cualitativo. Esto posibilitó identificar los factores que favorecen o dificultan la aplicación del AC desde las perspectivas y experiencias del profesorado.

Participantes

La población estuvo formada por un total de 97 profesores (17 Hora-clase, 1 tiempo parcial y 79 tiempo completo), quienes prestan sus servicios profesionales entre las nueve carreras y dos técnicos que se ofrecen en la institución. Sin embargo, la cantidad de sujetos participantes estuvo formada por 25 profesores los cuales se dividieron en 5 grupos focales de las diferentes carreras. De esta manera, los grupos estuvieron integrados por 5 miembros de los cuales el 40% fueron ser hombres y el otro 60% mujeres, considerando que, en la ULS quienes ejercen docencia en su mayoría son mujeres (58 género femenino, 42 género masculino). Es decir, se contó con una participación de 15 mujeres y 10 hombres (25 docentes en total). En consecuencia, los y las docentes fueron previamente seleccionados a partir de un perfil y de manera intencional, a fin de garantizar su idoneidad dando cumplimiento a los siguientes criterios:



- 1) Ser docente de nacionalidad salvadoreña.
- 2) Haber laborado en la universidad por lo menos en los últimos 5 años previos a la investigación.
- 3) Disponibilidad de participación en el estudio.

También se contó con la participación de 2 profesionales externos a la Institución, quiénes aportaron en calidad de expertos sobre la temática de investigación. Su pertinencia radicó en que, al carecer de bibliografía en el contexto salvadoreño, su experiencia y aporte crítico resultó útil para interpretar la información recolectada.

Técnicas e instrumentos recolectores

Se implementaron tres técnicas para la recolección de datos cualitativos: grupo focal, observación no participante y entrevista enfocada. La técnica de grupos focales fue pertinente ya que, según Valle (2003), se centra en la creatividad y generación de ideas a partir de un tema en discusión, orientada a un grupo de personas. En congruencia con ello, se utilizaron guías de grupo focal con 10 preguntas (8 abiertas y 2 cerradas) con el propósito de profundizar en la identificación de factores implícitos y explícitos en la aplicación de la metodología del AC. Los grupos focales se desarrollaron a través de la plataforma Microsoft Teams, con una duración promedio de 100 minutos por sesión. Por otra parte, resultó necesario la aplicación de la técnica de observación no participante, pues, según Olabuénaga (2003), permitió captar y registrar la implementación del AC en las aulas de clase. Se seleccionaron grupos de clase correspondientes a los docentes de los grupos focales.

Las observaciones se realizaron en 5 aulas utilizando una guía de observación con 7 indicadores predeterminados. Para ello el investigador se ubicó como un estudiante más, registrando la experiencia observada sin establecer diálogo con estudiantes y docentes. Se llevaron a cabo 3 observaciones por grupo de clase, haciendo un total de 15.

Procedimiento para el análisis e interpretación de resultados

La investigación adoptó el modelo de análisis e interpretación de datos propuesto por Moustakas (1994) y Blumer (1969). Esto se debe a que, inicialmente se analizaron ambos esquemas teóricos de manera individual, luego de analizar sus potencialidades y pertinencia se tomó la decisión de integrarlos en un solo modelo que se sintetiza en 8 etapas que se describen a continuación:

En la Etapa 1, se prepararon los datos codificados con el software QDA Miner Lite y asegurando la fiabilidad. La Etapa 2 consistió en una lectura profunda de transcripciones de grupos focales, observaciones y entrevistas. En la Etapa 3, se identificaron declaraciones significativas relacionadas con el aprendizaje cooperativo. La Etapa 4 implicó agrupar

declaraciones en unidades de significado y examinar relaciones entre temas y conceptos. La Etapa 5 se centró en la construcción de descripciones detalladas de temas y dinámicas. En la Etapa 6, se interpretaron los significados situados en relación con supuestos teóricos. La Etapa 7 incluyó la validación con participantes y la triangulación de resultados de diferentes técnicas. Finalmente, en la Etapa 8, se elaboró un texto cualitativo que sintetizó hallazgos y discutió su relación con el marco conceptual adoptado. Este proceso riguroso permitió comprender en profundidad los significados contruidos por los docentes sobre el aprendizaje cooperativo.

4. RESULTADOS

Esta sección presenta los resultados que responden a la pregunta sobre los factores pedagógicos que favorecen y obstaculizan la aplicación de la metodología de Aprendizaje Cooperativo. Se exponen los hallazgos en tablas y figuras referidos a formación docente, modelo pedagógico, roles y competencias blandas estudiantiles.

Formación Inicial Docente con AC

La formación inicial docente es clave, pues influye en las concepciones y enfoques didácticos adoptados y aplicados posteriormente. Los significados docentes se relacionan con su formación académica, expresándose en la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Abellán, 2018). Por ello, la etapa de formación inicial es fundamental para que construyan conocimientos y habilidades sobre metodologías como el AC, puesto que, las experiencias formativas en AC determinarán la predisposición para su posterior aplicación. Por tanto, en los grupos focales se preguntó sobre las experiencias con AC durante la formación, lo cual permitió obtener los relatos que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1
Experiencias relacionadas a la metodología del AC durante la formación inicial docente

Experiencias manifestadas por el profesorado					
En mi caso, casi en todas las asignaturas los catedráticos nos solicitaban trabajos grupales (Docente 3LTS-GF01)	Muy poco, la mayor de clases que recibí era en un formato tradicional donde el profesor explicaba y nosotros como estudiantes escuchábamos. (Docente 8LCJ-GF02)	Cuando estudié la Ingeniería, mis catedráticos casi no formaban equipos de trabajo, todas las tareas las solicitaban de forma individual.	En las clases desarrollábamos guías, hacíamos diseños y prototipos en grupo. (Docente 20LCC-GF04)	Cuando estudie mi pregrado, los catedráticos nos pedían que hiciéramos grupos, hacíamos algunas tareas, exposiciones e investigaciones. 21LAEyLCP-GF05	

(Docente IIIA-
GF03
)

Fuente: Elaboración propia

Según la información recolectada en los grupos focales, sólo en Trabajo Social y Administración de Empresas los docentes tuvieron experiencias con AC en su formación, mediante trabajos grupales y exposiciones. Esto se considera positivo, pues como señalan Piaget (1970) y Vygotsky (1978), la interacción social y la construcción activa del conocimiento son fundamentales en el aprendizaje. No obstante, en Ciencias Jurídicas, Computación e Ingeniería Agroecológica carecieron de experiencias con AC, lo cual es comprensible y congruente con la realidad salvadoreña, en la que, como afirma Jacobs (2020), a la mayoría de los maestros no se les enseñó con AC. A su vez, esta situación coincide con la postura de Abellán (2018), quien señala que la formación inicial con AC es muy escasa, por lo que no está al alcance de los docentes, lo cual dificulta su aplicación en la práctica docente y la formación estudiantil.

En esta línea y con el objeto de ampliar la comprensión del por qué la metodología del AC regularmente no forma parte de los procesos de formación en las diversas carreras universitarias se preguntó a los expertos: ¿De qué forma considera que la formación de los docentes universitarios está en conexión con los principios de la metodología del aprendizaje?, lo que posibilitó identificar diferentes causales que se indican a continuación: Experto 1 *“Yo creo que el problema radica en que no hay una unificación de programas educativos. Todavía en la década de los 90 había 27 programas de educación en 27 Universidades. Entonces, cuando se revisan los planes de estudio de las universidades, cada 1 tiende a desarrollar un contenido distinto.”*

Experto 2. *“La formación inicial tiene mucha influencia en este tipo de metodologías que regularmente no hemos experimentado. Conceptualmente si lo sabemos, pero no es lo mismo conocerlo de manera teórica que de manera práctica”.*

Según los expertos educativos, entre los factores que limitan la formación docente en metodologías activas se encuentran: la falta de uniformidad en los currículos universitarios, lo que dispersa la construcción de aprendizajes; la carencia de actualización competencial en el profesorado, en ocasiones por desinterés; y la débil formación práctica en estas metodologías versus la formación teórica predominante en las universidades, lo cual tiene poco impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios, situación que termina de limitar de manera significativa la aplicación práctica de la metodología del AC en el contexto universitario.

Esto a su vez resulta perjudicial al analizarlo desde las 3 premisas fenomenológicas (Taylor y Bodgan, 1986): 1) el espacio vivido (la formación previa docente, en este caso con poco contacto con AC); 2) el tiempo vivido (la experiencia adquirida durante la formación con escaso contacto con estrategias de AC); y 3) las relaciones humanas vividas (interacciones pedagógicas entre docentes y estudiantes que contribuyen a la formación de significados

sobre AC). En consecuencia, la débil formación inicial docente en metodologías activas se convierte en un factor pedagógico que puede limitar significativamente la aplicación práctica de AC en la universidad.

Relación entre el modelo pedagógico dialógico institucional con la metodología del AC

Los modelos pedagógicos adoptados por las instituciones educativas son clave para la integración de metodologías activas como el AC, ya que orientan la visión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje (Casarini Ratto y Bonilla Campos, 2019). Por el contrario, los modelos transmisivos dificultan el AC, mientras que los dialógicos y socioconstructivistas facilitan su uso docente. En este sentido, el modelo dialógico promueve una construcción colectiva del conocimiento mediante el diálogo crítico entre docentes y estudiantes, principio afín al AC en cuanto a participación activa, problematización, trabajo en equipo y orientación horizontal (Hernández y Quintana, 2018). Por ello, se examinó si la adopción de un modelo dialógico en la ULS podría facilitar más la implementación de AC. Al respecto se identificó que, la ULS adoptó un modelo pedagógico dialógico que prioriza el encuentro con el estudiante, dando apertura a prácticas constructivas. Así pues, esto resulta congruente con los valores institucionales, puesto exige participación igualitaria de la comunidad educativa (Hernández y Quintana, 2018). Es por ello que, se analizaron las percepciones docentes sobre el binomio modelo educativo-AC mediante la pregunta: ¿Cómo describirían el modelo educativo de la ULS? (ver figura 1).

Figura 1.
Características del modelo educativo institucional según docentes



Fuente: Elaboración propia

Según los docentes, el modelo dialógico tiene estas características: 1) centrado en la persona; 2) diálogo como recurso de aprendizaje; 3) aprendizaje activo; 4) democrático; y 5)

constructivista. Esto refleja comprensión de la filosofía educativa de la ULS que ubica a la persona como protagonista activo en la construcción del aprendizaje, bajo el paradigma constructivista donde el conocimiento se construye mediante intercambios (Carretero, 2009). En este sentido es relevante que los docentes identificaran estas particularidades, pues según la fenomenología (Husserl, 1954; Moustakas, 1994) se debe conocer la esencia de las experiencias subjetivas.

Luego, para profundizar sobre la relación modelo dialógico-AC, se preguntó cómo relacionan ambos. Al respecto, se reconocieron múltiples aspectos en común entre la metodología AC y el modelo pedagógico ULS, según los relatos que se exponen a continuación.

Docente 1LTS-GF01: *“El modelo pedagógico-dialógico de la Universidad se caracteriza por emplear el diálogo como recurso que facilita los aprendizajes, en este sentido se relaciona con esta metodología de la que hablamos [AC] en la medida que a través de la interacción que promueve el modelo es posible construir experiencias de aprendizaje en equipo, mediado por la conducción del facilitador.”*

Docente 9LCJ-GF02: *“La visión educativa de la Universidad está centrada en el estudiante ya que el modelo se caracteriza por ser participativo y constructivista, lo que supone que los estudiantes son los artífices de sus procesos de aprendizaje, por lo que considero que la metodología del AC puede contribuir a que los estudiantes no solo aprendan del profesor sino en la interacción con sus demás compañeros.”*

Docente 13IA-GF03: *“Tengo entendido que el enfoque educativo de la institución radica en centrarse en la persona humana, por ello describe su modelo como constructivista y participativo, por lo cual requiere del uso del diálogo. Bajo este antecedente, generar aprendizajes cooperativos.”*

Acorde a lo expresado por los docentes, en las diferentes carreras se reconoce que el modelo pedagógico dialógico, por su naturaleza constructivista, es compatible con el AC, promoviendo una participación colectiva para generar aprendizajes con el estudiante como principal protagonista (Blumer, 1982). Esto es positivo, pues la primera premisa interaccional de Blumer señala que los humanos interactúan con el entorno sobre la base de sus significados. En este caso, las subjetividades docentes destacan una conexión bidireccional con la visión pedagógica institucional.

Roles del docente y del estudiante en la metodología del AC

La comprensión de los roles del docente y estudiante es clave para la implementación efectiva del AC. El docente asume el rol de diseñador, facilitador y supervisor del trabajo en equipos. Por su parte, los estudiantes se vuelven gestores activos de su aprendizaje grupal. Analizar estas funciones es esencial para determinar la disposición al AC. Asimismo, desentrañar los significados sobre estos cambios de funciones es necesario para identificar aspectos a trabajar para una implementación efectiva. En este contexto, el grupo focal y la observación no

participante aportaron insumos para el análisis, pues se preguntó a los docentes sobre los principales roles en el AC, obteniendo los resultados expuestos.

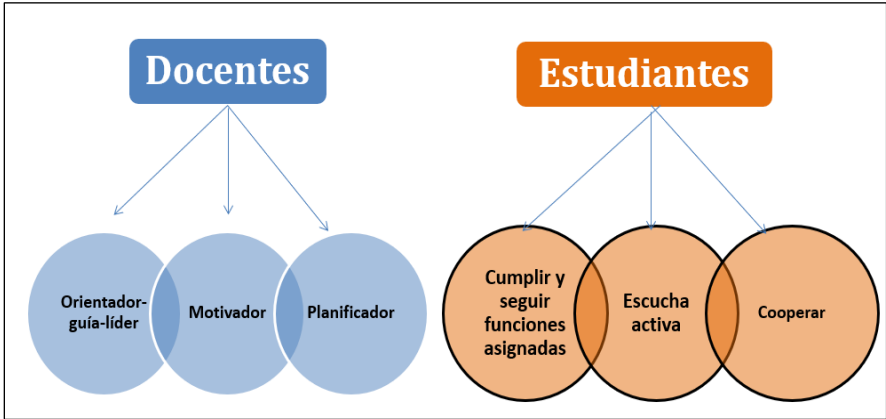
Docente 1LT-GF01: *“El docente este debe ser un orientador en todo momento, también debe planificar con detalle cada momento del trabajo que espera que hagan sus estudiantes. Los estudiantes, cada uno debe asumir su compromiso en la tarea asignada, y todos los integrantes deben apoyarse mutuamente hasta lograr la meta.”*

Docente 6LCJ-GF02: *“Técnicamente el docente debe ser el líder del proceso. El estudiante debe ser responsable de ejecutar la función que se le asigne dentro del equipo, para así lograr el objetivo.”*

Docente 12IA-GF03: *“El profesor debe ser un guía del proceso porque debe conocer que es lo que espera de cada uno de sus estudiantes, de lo contrario podría perder mucho tiempo. Me parece que un rol de parte de los estudiantes es escuchar de manera activa, cuando los estudiantes escuchan podrán entender mejor las cosas.”*

De acuerdo a lo expresado por el profesorado se identificaron roles docente-estudiante congruentes con el AC. Así pues, el rol maestro en la conducción planificada concuerda con el planteamiento de Johnson y Johnson (1999) sobre diseñar actividades de interdependencia positiva. Por su parte el rol estudiantil en cumplir la tarea asignada coincide con Torrego y Negro (2012) cuando enfatiza que cada integrante cumple funciones que aportan al grupo. Al respecto, puede considerarse que, teóricamente existe claridad sobre los roles principales. En consecuencia, funciones como orientar, motivar y planificar; cumplir indicaciones, escuchar activamente y cooperar fueron claves según los docentes (ver figura 2).

Figura 2
Síntesis de roles de docentes y estudiantes en la metodología del AC



Fuente: Elaboración propia

Con el objeto de contrastar las opiniones de las docentes anteriormente expuestas, a través de la guía de observación se exploraron tres indicadores tanto en los profesores como en los estudiantes. En el caso de los catedráticos los aspectos observados fueron: 1. Diseño de actividades a realizar. 2. Control de la dinámica de las interacciones y los resultados y 3. Uso

de autoridad en todo momento. En este contexto es preciso considerar que estas observaciones se desarrollaron de manera individual a un docente por cada grupo focal durante tres ocasiones, previa planificación, lo cual dio como resultado un total de 15 observaciones en las que cada una tuvo un promedio de 100 minutos de duración. Bajo este contexto, fue posible observar que en las clases todos los docentes diseñaron las actividades que fueron desarrolladas. Con respecto al segundo indicador también se tuvo un 100% de cumplimiento, es decir que todos los catedráticos dieron indicaciones precisas a los estudiantes en cada uno de ellos momentos de clase. No obstante, en el tercer indicador (Formación de equipos de trabajo heterogéneos) se observó que se cumplió en las clases de Teología-Trabajo Social, Ciencias de la Computación, Ciencias Jurídicas e Ingeniería Agroecológica, según se muestra en la tabla 2.

Tabla 2.
Actividades docentes observadas en jornadas de clase

Grupo Focal	Aspectos observados					
	1. Diseña las actividades a realizar		2. Controla la dinámica de las interacciones y los resultados		3. Tiene la autoridad en todo momento	
	Frecuencia					
	Si	No	Si	No	Si	No
1. Teología y Trabajo Social	3	0	3	0	3	0
2. Ciencias Jurídicas	3	0	3	0	3	0
3. Ingeniería Agroecológica	3	0	3	0	3	0
4. Ciencias de la Computación	3	0	3	0	3	0
5. Admón. de Empresas y Contaduría Pública.	3	0	3	0	0	3
Total	15	0	15	0	13	3

Fuente: Elaboración propia

En términos generales, los docentes de las carreras de Administración de Empresas-Contaduría Pública desempeñan roles fundamentales en el diseño de actividades académicas y la regulación de las interacciones grupales. A pesar de controlar la dinámica de los equipos,



destaca la ausencia de ejercicio de autoridad, posiblemente vinculada a la falta de formación y comprensión de la metodología del AC por parte de este grupo de profesores. Al observar los roles docentes, se destacan ciertos aspectos notables, como el uso variado de tonos de voz en clases de Trabajo Social y la falta ocasional de especificación del compromiso individual de cada miembro del equipo. Sin embargo, en términos generales, los docentes demuestran liderazgo en la construcción de aprendizajes. De esta manera, los roles docentes se consolidaron como un importante factor pedagógico que mostró estar relacionado con los significados que forma el profesorado sobre la metodología del AC.

5. DISCUSIÓN

Competencias blandas del estudiantado en AC

El último de los factores pedagógicos analizados fue las competencias blandas por parte de los estudiantes. Su abordaje es de suma importancia, puesto que, de acuerdo con la teoría del aprendizaje social desarrollada por Bandura (1987), es posible interpretar que gran parte del aprendizaje humano ocurre en un contexto social, por medio de la observación, imitación y modelamiento, lo que significa que para aprender en colectivo requiere de una serie de habilidades sociales para interactuar de manera efectiva, pues como lo afirma Passeggi et al (2021) el conocimiento se construye y transmite socialmente en comunidades a través del lenguaje. En atención a ello, con el fin de explorar las valoraciones del profesorado sobre las habilidades sociales en los estudiantes se les hizo la siguiente pregunta: ¿Qué competencias blandas consideran indispensables para que los estudiantes puedan aprender bajo la metodología del aprendizaje cooperativo? Al respecto, conforme lo expresado por los catedráticos existe una serie de competencias blandas que resultan importantes, las cuales son necesarias para que puedan generarse los beneficios propios de la metodología del AC, según lo manifiestan las opiniones que se exponen a continuación.

Docente 3LTS-GF01: *“la tolerancia, el saber comunicarse y la responsabilidad son competencias necesarias para que el grupo funcione como equipo y culmine con éxito.”*

Docente 6LCJ-GF02: *“el estudiantado debe saber comunicarse con sus compañeros de equipo, eso es un factor clave que permitirá que puedan o no cumplir con el trabajo que se les ha asignado. El hecho que puedan comunicarse les ayudará a resolver conflictos dentro del grupo.”*

Docente 15IA-GF03: *“los estudiantes necesitan evaluar lo que hacen y no solo salir del compromiso.”*

Docente 17LCC-GF04: *“la habilidad o competencia más importante es el hábito de la responsabilidad.”*

Docente 25LAEyLCP-GF05: *“Dentro de esas competencias blandas que se podrían desear está el trabajar en equipo, tener respeto por las opiniones diferentes y respeto a la diversidad en términos generales.”*

Entre las competencias mencionadas con mayor frecuencia se encuentran la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y el respeto por la diversidad. Los docentes señalan que los estudiantes deben ser responsables de cumplir con su parte del trabajo grupal. Asimismo, plantean que debe existir una buena comunicación entre los integrantes que permita coordinarse y resolver conflictos, al mismo tiempo que desatacan la importancia de que sepan trabajar en conjunto y valorar las diferentes opiniones. Por lo consiguiente, los resultados evidencian una percepción compartida entre el profesorado sobre una variedad de competencias blandas necesarias en los estudiantes para el buen funcionamiento de los equipos de aprendizaje cooperativo. Estas valoraciones resultan favorables y congruentes con una de las premisas del interaccionismo simbólico, desarrollada por Blumer (1982), quien plantea que, los humanos interaccionan con el entorno sobre la base de los significados que tienen sobre los objetos. Ahora bien, con la finalidad de ampliar y validar el reconocimiento de estas competencias, para ello mediante la guía de observación se exploraron estos indicadores: 1. Comunicación. 2. Escucha activa y 3. Tolerancia. En este sentido, los resultados se presentan en la tabla 3.

Tabla 3.
Competencias blandas identificadas en estudiantes en jornadas de clase a partir de la guía de observación.

Grupo Focal	Aspectos observadores					
	1. Comunicación		2. Escucha activa		3. Tolerancia	
	Frecuencia					
	Si	No	Si	No	Si	No
1. Teología y Trabajo Social	3	0	3	0	3	0
2. Ciencias Jurídicas	0	3	3	0	3	0
3. Ingeniería Agroecológica	1	2	3	0	3	0
4. Ciencias de la Computación	3	0	3	0	3	0
5. Admón. de Empresas y Contaduría Pública.	3	0	3	0	3	0
TOTAL	10	5	15	0	15	0



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la comunicación, se observó que los grupos de Teología-Trabajo Social, Computación y Administración de Empresas-Contaduría Pública evidenciaron esta competencia en todos sus integrantes. Sin embargo, en carreras como Ciencias Jurídicas e Ingeniería Agroecológica esta competencia fue casi inexistente. Situación que se vincula con los resultados de una investigación realizada por López (2015 p. 174) la cual concluye que “El alumnado que llega a la Universidad no ha desarrollado adecuadamente sus capacidades de planificación de tareas y establecimiento de prioridades como parte de sus hábitos de trabajo autónomo ni tampoco está preparado para interactuar en equipos de trabajos” Pues la comunicación representa una habilidad importante para poder interactuar dentro de los equipos de trabajo en cualquier campo disciplinar.

La escucha activa y la tolerancia se cumplieron en todas las carreras, con respeto hacia las opiniones de compañeros. Entre las competencias blandas destacan responsabilidad, comunicación, trabajo en equipo y respeto a la diversidad. Sin embargo, la comunicación no se desarrolló efectivamente en dos carreras, a diferencia de la escucha y la tolerancia observada en todas las sesiones. Esto se relaciona con Andrade y Santos (2019), quienes señalan que el 60% de alumnos no aprende cooperativamente por no haber desarrollado habilidades conductuales necesarias. Algunos docentes añaden la evaluación grupal y el trabajo en equipo. Las competencias blandas son un factor pedagógico clave para considerar al planificar con AC en educación superior.

Por lo anteriormente expuesto, queda de manifiesto que los factores pedagógicos vinculados a la metodología del AC fueron los siguientes: formación inicial docente, el modelo pedagógico dialógico de la institución, los roles desempeñados por docentes y estudiantes, así como las competencias blandas de los universitarios. Lo cual permitió llegar a las conclusiones que se enuncian a continuación.

6. CONCLUSIÓN

1. Previa consideración que el interés del estudio fue identificar los factores pedagógicos implícitos y explícitos en los significados docentes con respecto a la aplicación de la metodología del AC, se identificó que, la carencia de experiencias relacionadas con el AC durante la formación inicial docente, especialmente en carreras como Ciencias Jurídicas, Ciencias de la Computación e Ingeniería Agroecológica, emerge como un fuerte componente para el análisis, pues la falta de conexión con estrategias cooperativas durante la formación inicial se convierte en un elemento restrictivo que influye en la comprensión y aplicación de esta metodología en el ámbito universitario.
2. Por otro lado, la alineación entre las características constructivistas identificadas en el modelo pedagógico dialógico institucional de la ULS y los principios del AC revela un factor pedagógico explícito que favorece su aplicación efectiva. Pues, la congruencia entre la visión institucional y los fundamentos del AC destacan la importancia de un modelo pedagógico que fomente la participación colectiva y la construcción activa del conocimiento. De esta

manera, la comprensión de estos elementos enriquece la implementación efectiva del AC, subrayando la relevancia de una filosofía educativa coherente para la promoción y puesta en práctica de la metodología del AC.

3. Desde la perspectiva docente, se observa una comprensión teórica de los roles esenciales en la metodología del Aprendizaje Cooperativo (AC), convirtiéndose en un factor positivo al enfatizar sobre el papel protagónico del docente en la planificación y conducción de la enseñanza. Estos resultados respaldan la idea de que el diseño de actividades para fomentar la interdependencia positiva, según los principios de Johnson & Johnson (1999), se percibe como crucial, junto con funciones como orientar, motivar, planificar y coordinar la dinámica grupal. No obstante, la guía de observación revela discrepancias en la aplicación de estos roles en el aula, destacando una brecha en el ejercicio de la autoridad, especialmente en carreras como Administración de Empresas-Contaduría Pública. Al respecto, esta falta de liderazgo se vincula con la posible carencia de formación y significados sobre el AC en este sector del profesorado. Finalmente, en lo referido a los roles de los estudiantes, se confirma que, aunque siguen las pautas grupales, el compromiso individual en la tarea colectiva se identifica como un aspecto crítico a mejorar, alineándose con la teoría de la interdependencia social de Johnson (1999).

4. Las competencias blandas de los estudiantes constituyen un factor pedagógico crucial en el contexto del Aprendizaje Cooperativo (AC), según la percepción compartida de los docentes participantes. Puesto que, entre las competencias más destacadas se encontró la responsabilidad, la comunicación, el trabajo en equipo y el respeto por la diversidad. Valoración que es compartida con la guía de observación, centrada en indicadores específicos como la comunicación, escucha activa y tolerancia. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas, al considerar que, si bien algunas carreras, como Teología-Trabajo Social, Computación y Administración de Empresas-Contaduría Pública, evidencian fuertes competencias en comunicación, otras, como Ciencias Jurídicas e Ingeniería Agroecológica, presentan carencias en cuanto a este tipo de competencias que constituyen un importante factor que al cierre de esta investigación ha generado una incidencia negativa en la aplicación del AC.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abellán, M. C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Revista Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13258436011>
- Álvarez, P. R. (2010). El aprendizaje cooperativo como alternativa de intervención educativa para niños con necesidades educativas especiales (Disertación Doctoral, Universidad de Valladolid).
- Andrade, A. B., & Santos, I. S. (2019). Aprendizaje cooperativo. Diagnóstico desde la perspectiva de los docentes. *Revista Conrado*, 15(67), 200-204.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200200&lng=es&tlng=es
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico*. Prensa Universitaria de Zaragoza.
- Cárcamo, M. A. (2009). *El aprendizaje cooperativo como facilitador para incorporar habilidades cognitivas y sociales y su influencia en el mejoramiento del rendimiento académico* [Tesis de Maestría]. Universidad Católica de El Salvador. Santa Ana, El Salvador.
<http://repositoriounicaes.catolica.edu.sv/handle/123456789/31Lobato>
- Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. Paidós.
- Castro, M. (2017). La tutoría entre iguales como estrategia de aprendizaje cooperativo y su impacto en la convivencia escolar en 2º de Bachillerato (Bachelor's thesis, Universidad Casa Grande).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Sage.
- Espinoza, M. E. (2007). Posibilidades y limitaciones de la metodología del aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Universitas, Revista en Ciencias Sociales y Humanas* (9), 113-128.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4761/476150828007>
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2019). *Aprendizaje cooperativo: fundamentos, características y técnicas*. Editorial CCS Madrid.
- Garzón, M. (2019). El modelo pedagógico dialógico en la educación superior. *Revista Scientific*, 4(14), 353-368.
- Gómez, A. J. C., & Acosta, M. J. L. (2018). El aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión en educación física. *Trances: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 10(1), 185-202.
- Hernández, E. M., & Quintana, D. A. (2018). *Modelo Pedagógico Dialógico Institucional*. El Salvador. ULS Editores
- Husserl, E. (1954). The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology. *Diánoia*, 46(46), 157-216.

Jacobs, G. (2020). Infusing cooperative learning in distance education. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 24(1), 1-15.
<https://eric.ed.gov/?q=Infusing+Cooperative+Learning+in+Distance+Education&id=EJ1257225>

Johnson, D. W. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela.

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

Laguna, L. R. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 57-66.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5746/574661395009>

León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: Entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo. *Anales de psicología/Annals of Psychology*, 22(1), 105-112.

López, J. G. R. (2017). El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la pronunciación en inglés (Bachelor's thesis, Universidad de Valladolid).

López, P. (2015). Posibilidades y limitaciones del aprendizaje cooperativo en el EEES: análisis de una experiencia en el aula de inglés. *Revista Porta Linguarum. XXIV* (1), 163-177. Universidad Santiago de Compostela.
http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero24/12PAULA.pdf

Martínez, P. V. (2019). Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales como mejora de la convivencia escolar en Primaria.

Menjívar, M. (2019). Explorando estrategias técnicas y metodológicas adaptativas en la plataforma Moodle, centrado en el enfoque cooperativo, para docentes y estudiantes de la Universidad Dr. Andrés Bello – Campus Virtual (Bachelor's thesis, Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas", El Salvador).

Mercado, W. (2018). Estrategias de aprendizaje cooperativo para la mejora de la capacidad resuelve problemas matemáticos en estudiantes del cuarto grado de secundaria de la IE" José Granda, SMP, 2018 (Bachelor's thesis, Universidad César Vallejo).

Meza, L. G. (2015). La actitud del personal docente de matemática hacia el aprendizaje cooperativo y los elementos institucionales que favorecen o dificultan el empleo de esa metodología didáctica. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, XIX(1), 3-24. Costa Rica doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.1>

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage publications.

Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. (3ªed.). España: Ediciones Aljibe

Passeggi, M. C. (2021). Diálogo entre Alfred Schütz y SM Blumer: as bases fenomenológica e interacionista da pesquisa qualitativa nas ciências sociais. *Civitas-Revista de Ciências Sociais*, 21(1), 22-42.



Piaget, J. (1970). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel, Paris: Delachaux et Niestlé.

Rivas, S. F. (2013). *Aplicación del Aprendizaje Cooperativo para mejorar el aprendizaje significativo del área de Ciencias Sociales de los estudiantes de Primer Año de Bachillerato General Unificado del Instituto Tecnológico Vicente Fierro de la ciudad de Manta* (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil, Ecuador).

Rodríguez, M. G. D. C., & López, Á. B. (2016). La Teoría de Autodeterminación y el aprendizaje cooperativo como base para un modelo de enseñanza orientado a la mejora de hábitos de actividad física en escolares. *TRANCES: Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 8(1), 239-251.

Ruíz, M. R. (2012). El aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 3(5), 106-128.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4932667>

Sánchez, K. Y., & Girón, F. A. (2015). Estrategia de aprendizaje cooperativo y su influencia en los aprendizajes significativos en la práctica docente de la asignatura de anatomía humano a nivel universitario. [Tesis de Maestría]. Santa Ana, El Salvador

Sandelowski, M. (1995). *Sample size in qualitative research*. *Research in Nursing & Health*, (18), 179– 183

Torrego, J. C., & Negro, A. (2012). *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza editorial.

Valle, M, S. (2003). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis, S. A

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. [La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores] Cambridge: Harvard University Press.

Conflicto de Intereses: Los autores afirman que no existen conflictos de intereses en este estudio y que se han seguido éticamente los procesos establecidos por esta revista. Además, aseguran que este trabajo no ha sido publicado parcial ni totalmente en ninguna otra revista.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA:

Nombres de autores e iniciales: David Alberto Quintana Pérez (DAQP).

1. Conceptualización: (DAQP)
2. Curación de datos: (DAQP)
3. Análisis formal: (DAQP)
4. Adquisición de fondos: (DAQP)
5. Investigación: (DAQP)
6. Metodología: (DAQP)
7. Administración del proyecto: (DAQP)



8. Recursos: (DAQP)
9. Software: (DAQP)
10. Supervisión: (DAQP)
11. Validación: (DAQP)
12. Visualización: (DAQP)
13. Redacción – borrador original: (DAQP)
14. Redacción – revisión y edición: (DAQP)