



Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 460-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476
 RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

Año: XIV Número: 1 Artículo no.:24 Período: 1 de septiembre al 31 de diciembre del 2026

TÍTULO: Dinámicas de organización y conflicto en el aprendizaje cooperativo: experiencias de estudiantes universitarios.

AUTORES:

1. Lic. Melissa Pérez Hernández.
2. Dra. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez.
3. Dr. Pablo Aurelio Sandoval Mariscal.
4. Dr. Armando Lozano Rodríguez.

RESUMEN: La investigación analiza las experiencias de estudiantes universitarios sobre la organización del aprendizaje cooperativo, específicamente en la asignación de roles, los desacuerdos que emergen en el trabajo grupal, así como en las estrategias para resolver los conflictos. Se realiza el estudio con un enfoque cualitativo por medio de 19 entrevistas. Los hallazgos indican que se asignan funciones según las habilidades de sus integrantes, aunque ello genera tensiones relacionadas con la autopercepción y las preferencias personales. Los conflictos se resuelven a través de la negociación, el diálogo, y la regulación emocional, favoreciendo el cumplimiento de los objetivos compartidos. Se concluye que la organización interna, el andamiaje docente y las habilidades socioemocionales son factores determinantes para fortalecer experiencias positivas de aprendizaje cooperativo.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje cooperativo, estudiantes universitarios, conflictos, organización.

TITLE: Organizational dynamics and conflict in cooperative learning: experiences of university students.

AUTHORS:

1. Bach. Melissa Pérez Hernández.
2. PhD. Reyna Isabel Pizá Gutiérrez.
3. PhD. Pablo Aurelio Sandoval Mariscal.
4. PhD. Armando Lozano Rodríguez.

ABSTRACT: This study analyzes university students' experiences with cooperative learning, specifically regarding the assignment of roles, disagreements that may arise in group work, and strategies for resolving conflicts. The study employs a qualitative approach and is based on 19 interviews. The findings indicate that roles are assigned based on the skills of group members; however, this generates tensions related to self-perception and personal preferences. Conflicts are resolved through negotiation, dialogue, and emotional regulation, thereby promoting the achievement of shared goals. The study concludes that internal organization, instructional scaffolding, and social-emotional skills are key factors in strengthening positive experiences of cooperative learning.

KEY WORDS: cooperative learning, university students, conflict, organization.

INTRODUCCIÓN.

El aprendizaje cooperativo para algunos autores es entendido como una estrategia pedagógica que facilita la organización de la actividad educativa en pequeños grupos heterogéneos donde los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson & Johnson, 1999). Dentro de sus elementos principales destacan la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora, el desarrollo de habilidades interpersonales, y el procesamiento grupal (Johnson et al., 1999). Estos elementos lo diferencian del simple trabajo en grupo o en equipo, convirtiéndolo en una metodología activa que promueve la construcción colaborativa del conocimiento; sin embargo, para que se implemente de manera efectiva no basta con tener la disposición para trabajar en equipo, ya que

este procedimiento depende de una organización interna clara. Cuando esta organización falla, surgen desacuerdos, frustración y una tendencia a preferir el trabajo individual.

DESARROLLO.

A nivel global, diversas investigaciones han estudiado el aprendizaje cooperativo y sus procesos de organización. Autores como Mendo-Lázaro et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de evaluar el impacto del aprendizaje cooperativo estructurado en las metas académicas. Derivado de los resultados encontraron un aumento significativo en las metas de aprendizaje de aquellos estudiantes que trabajaron con técnicas cooperativas estructuradas (como el rompecabezas o 1-2-4), mientras que lo que trabajaron sin una estructura supervisada incrementaron sus metas de refuerzo social y disminuyeron sus metas de aprendizaje. Estos hallazgos sugieren que la organización del equipo y la asignación clara de roles son condiciones necesarias para fomentar la motivación intrínseca.

Nguyen y Oanh (2025) llevaron a cabo un estudio cuantitativo con estudiantes universitarios, el cual tuvo como objetivo investigar cómo el aprendizaje cooperativo influye en el compromiso estudiantil. Los resultados mostraron que el diseño instruccional, específicamente la asignación clara de tareas, las actividades creativas en grupo, y la orientación oportuna del docente, fue el factor que más influyó en el *engagement* estudiantil ($r=0.81$), mientras que la gestión de la diversidad dentro de los grupos también contribuyó positivamente ($r=0.59$). Estos hallazgos permiten reafirmar que la claridad en la asignación de tareas y roles se constituye como un predictor fundamental del compromiso y la participación activa de los estudiantes en el trabajo cooperativo.

Un metaanálisis reciente de Boke et al. (2025) sintetizó 40 estudios con 3985 participantes con el objetivo de examinar el efecto del aprendizaje cooperativo en los resultados de aprendizaje. Los resultados revelaron un efecto moderado positivo general ($ES=0.459$), con efectos mayores en el dominio social ($ES=0.612$) y cognitivo ($ES=0.589$), y efectos menores en el dominio afectivo ($ES=0.304$). En el contexto de esta investigación, se encontró que el aprendizaje cooperativo es eficaz para desarrollar habilidades

sociales y cognitivas, y que además tiene un impacto, aunque limitado, en las dimensiones emocionales y actitudinales, lo que evidencia que el aprendizaje cooperativo es un elemento fundamental y refuerza la necesidad de atender los procesos organizativos bajo este contexto de trabajo.

En el contexto europeo, De León Nicaretta et al. (2024) implementaron la técnica del puzzle en el ámbito universitario con el objetivo de fomentar la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Los resultados demostraron que la estructuración explícita de roles mediante esta técnica mejoró significativamente la participación equitativa y la organización del equipo, reduciendo las asimetrías en la carga de trabajo y aumentando la percepción de justicia entre los integrantes, lo cual permite afirmar que las técnicas cooperativas bien diseñadas pueden disminuir las dinámicas de exclusión y desmotivación.

Chmelárová y Pasiar (2023) analizaron las actitudes de estudiantes universitarios hacia el trabajo en equipo mediante un estudio cuantitativo. Los hallazgos principales indicaron que la falta de claridad en los roles y la distribución desigual de tareas son las fuentes más frecuentes de insatisfacción entre los estudiantes, superando incluso a las dificultades de comunicación o a los conflictos interpersonales. Esto sugiere que la ambigüedad en la organización interna del equipo genera frustración y puede llevar a los estudiantes a preferir el trabajo individual, un hallazgo que conecta directamente con el foco del presente artículo.

En cuanto a las problemáticas en entornos virtuales, Cabello (2025) realizó un estudio con 40 estudiantes universitarios en modalidad a distancia con el objetivo de identificar las dificultades en la implementación del aprendizaje colaborativo y cooperativo. Los resultados fueron contundentes: el 70% de los participantes consideró que la participación no fue equitativa, el 50% reportó falta de motivación para colaborar, y el 60% señaló que la plataforma digital no facilitó la comunicación y coordinación. Estas cifras evidencian, que incluso cuando se diseñan actividades específicas para fomentar la cooperación,

persisten problemas graves de equidad y motivación, lo que subraya la necesidad de atender la organización interna de los equipos como condición para una experiencia cooperativa positiva.

A nivel latinoamericano, Erazo-Moreno et al. (2023) llevaron a cabo un estudio correlacional con estudiantes universitarios, el cual tiene como objetivo de determinar la relación entre las competencias emocionales y el aprendizaje cooperativo en educación en línea. Los resultados mostraron que el 42.2% de los estudiantes presentó un nivel bajo de competencias emocionales y el 40.2% un aprendizaje cooperativo deficiente, encontrándose una correlación directa y significativa entre la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales con el trabajo cooperativo. Estos hallazgos sugieren que las dificultades en la organización y asignación de roles podrían estar vinculadas a déficits en competencias emocionales, particularmente en la autoconciencia y las destrezas sociales.

Bustillos Alamo et al. (2022) realizaron un estudio con el objetivo de analizar el aprendizaje cooperativo y significativo en la educación virtual. Los resultados identificaron que los estudiantes enfrentan dificultades significativas para organizarse y asignar roles cuando trabajan en equipo en entornos virtuales, lo que deriva en una percepción negativa del trabajo cooperativo y en una tendencia a preferir actividades individuales. Este estudio aporta evidencia de que los problemas organizativos no son menores, sino que constituyen una barrera real para la implementación efectiva del aprendizaje cooperativo.

Cherres Castro y Sandoval Peña (2025) realizaron una revisión sistemática de la literatura sobre el aprendizaje cooperativo en educación superior, abarcando estudios publicados entre los años 2019 y 2025. Los autores concluyeron que uno de los principales obstáculos para el éxito del aprendizaje cooperativo es la resistencia estudiantil derivada de malas experiencias previas, caracterizadas por la ausencia de una estructura clara de roles y responsabilidades; además, señalaron que la mayoría de los estudios se han centrado en medir resultados académicos, dejando un vacío en la comprensión de las dinámicas internas de los equipos, lo que justifica la necesidad de investigaciones cualitativas relacionadas a este contexto.

En México, particularmente Martínez García et al. (2024) realizaron una revisión narrativa con el objetivo de analizar el estado actual del conocimiento sobre la relación entre el individualismo y el trabajo en equipo en educación superior. Los resultados revelaron una marcada desproporción en la literatura: 2362 estudios sobre aprendizaje cooperativo o trabajo en equipo, 263 sobre individualismo, y apenas 5 que abordan ambos conceptos de manera conjunta. Esta evidencia demuestra que el individualismo ha sido un tema subestimado en la investigación educativa, a pesar de constituir una conducta frecuente que obstaculiza el trabajo cooperativo cuando no existe una organización clara de roles y responsabilidades. Los autores advierten que la falta de atención a esta dimensión individualista limita la comprensión de las dificultades reales que enfrentan los estudiantes al trabajar en equipo.

En el contexto educativo actual, definido por una creciente interconexión y complejidad, la capacidad de trabajar de manera colaborativa se ha consolidado como una competencia fundamental. En este sentido, el aprendizaje cooperativo, entendido como una herramienta metodológica que promueve la interdependencia positiva y la responsabilidad individual entre los estudiantes (Johnson & Johnson, 2014), ha sido señalado por organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) como una de las habilidades esenciales para el siglo XXI; no obstante, a pesar de este amplio reconocimiento, su implementación efectiva en las aulas de educación superior continúa presentando desafíos significativos.

Este estudio se realizó en una universidad pública del sur de Sonora, México. Esta institución atiende alrededor de 18000 estudiantes distribuidos en programas de licenciatura y posgrado. Para este estudio, el escenario seleccionado fue la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE), elegida por su orientación pedagógica y porque en su modelo curricular se promueve el uso sistemático de metodologías activas; asimismo, los estos estudiantes se están formando como futuros maestros, por lo que resulta clave indagar en sus experiencias dado que estas incidirán directamente en las prácticas que desarrollarán en sus propias

aulas; es decir, lo que experimentan y aprenden hoy será transmitido a nuevas generaciones; además, el modelo educativo institucional se orienta hacia un enfoque basado en competencias, el cual busca desarrollar tanto habilidades específicas como genéricas en sus estudiantes, en concordancia con los lineamientos de su plan de estudios, y una de estas, es el aprendizaje cooperativo.

A pesar de la relevancia que dicho enfoque tiene en el discurso institucional y curricular, se identifica un vacío de conocimiento fundamental. Hasta el momento, no se han localizado investigaciones que analicen de manera integral los elementos implícitos en el aprendizaje cooperativo, ni cómo son vividas estas experiencias por los estudiantes.

Esta falta de atención a la voz de los estudiantes no es un fenómeno aislado, sino que refleja una tendencia más amplia en la literatura especializada. Autores como Pérez Hernández et al. (2025) señalan, en una revisión sistemática sobre el tema, que existe una escasez de estudios que profundicen en las dinámicas internas de los equipos y las experiencias subjetivas de los estudiantes. De manera similar, Cherres Castro y Sandoval Peña (2025) concluyen en su revisión que uno de los principales obstáculos para el éxito del aprendizaje cooperativo es la resistencia estudiantil, la cual a menudo se origina en malas experiencias previas caracterizadas por la ausencia de una estructura clara de roles y responsabilidades. Esta carencia de investigaciones impide comprender a fondo las razones que subyacen a las dificultades prácticas que enfrentan los alumnos.

Esta problemática se ve agravada por la persistencia de una cultura de aprendizaje predominantemente individualista, que contrasta con los principios del trabajo cooperativo. Investigaciones en el contexto mexicano, como la de Martínez García et al. (2024), han evidenciado una marcada desproporción en la literatura, encontrando que mientras existen miles de estudios sobre aprendizaje cooperativo, el individualismo como barrera para su implementación ha sido un tema ampliamente subestimado. Esta brecha entre los objetivos curriculares, que promueven la colaboración, y la realidad de las aulas, donde a

menudo prevalece el trabajo individual no estructurado, genera una desconexión que afecta la calidad del aprendizaje y la experiencia de los estudiantes (Azorín Abellán, 2018).

Frente a este panorama, resulta imperativo indagar en los procesos de organización interna que los propios estudiantes desarrollan para trabajar cooperativamente. La simple declaración institucional de fomentar esta competencia es insuficiente si no se comprenden las dinámicas reales de la asignación de roles, la gestión de los inevitables desacuerdos, y las estrategias que los alumnos emplean para resolver conflictos. Para contribuir a llenar este vacío, el presente artículo se guía por la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo viven los estudiantes la asignación de roles en el trabajo cooperativo, qué desacuerdos se presentan y qué estrategias utilizan para resolverlos? El objetivo principal es, por tanto, analizar las experiencias de estudiantes universitarios en torno a la organización del aprendizaje cooperativo, específicamente en lo referente a la asignación de roles, los desacuerdos emergentes, las estrategias de resolución de conflictos, y el logro de objetivos compartidos; todo ello, a partir de un enfoque cualitativo sustentado en sus propios testimonios.

Método.

La investigación se realizó bajo el método cualitativo, el cual resulta idóneo para comprender fenómenos humanos desde la experiencia de los participantes (Creswell & Creswell, 2017). Se adoptó un enfoque fenomenológico (Husserl, 1931). El mismo permitió captar las percepciones de los estudiantes, y a la vez, conocer sobre aspectos que han sido poco explorados en estudios previos, puesto que en su mayoría son de tipo cuantitativo (Neri et al., 2023).

La muestra se conformó por 19 estudiantes (10 hombres, 9 mujeres) de séptimo semestre, seleccionados mediante muestreo intencional. Se tomó en cuenta 7mo semestre, debido a que en este punto de la carrera, los estudiantes cuentan con una amplia experiencia; es decir, ya han vivido dinámicas de aprendizaje cooperativo. El tamaño muestral se determinó por saturación teórica, entendida como el momento que la información comienza a repetirse y deja de aportar elementos nuevos al análisis (Flick, 2022).

Para recabar la información se utilizó como técnica la entrevista semiestructurada, ya que la misma permite explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes le dan a un fenómeno en específico (Kvale & Brinkmann, 2015). Para la misma se estuvo diseñando un guion basado en categorías analíticas a priori derivadas de la literatura, dado el objetivo de indagar en aspectos relacionados con la organización del trabajo en equipo, la asignación de roles, los desacuerdos, y las estrategias de resolución de conflictos.

Algunos ejemplos de preguntas vinculadas con esta dimensión son: *¿Qué significa para ti aprender cooperativamente?; cuando te asignan una actividad en equipo, ¿cómo se organizan y cómo asignan los roles para cumplir con la actividad?; ¿cómo te has sentido al trabajar de manera cooperativa con tus compañeros? y cuando surgen desacuerdos durante el trabajo en equipo, ¿cómo los resuelven?.* Este guion fue validado por juicio de tres expertos y sometido a un pilotaje con tres estudiantes, los cuales compartían características similares a la muestra. Los resultados permitieron confirmar que la guía de entrevista era clara, pertinente y funcional para aplicar en el estudio. Con estas acciones se garantizó la validez del instrumento, así como se mejoró la calidad y la fiabilidad en el proceso de recolección.

Para la recolección de información se obtuvo en un primer momento la autorización del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y el permiso institucional. Los participantes firmaron un consentimiento informado. Las entrevistas (30-45 min) se realizaron vía Google Meet o Zoom, y fueron grabadas y transcritas con apoyo de la herramienta TaqTic; se asignaron códigos alfanuméricos para garantizar el anonimato.

Con el objetivo de analizar los datos cualitativos recolectados en las entrevistas, se empleó la técnica de análisis temático (Braun & Clarke, 2006), la cual brinda un marco sistemático y flexible que permite identificar, analizar, y reportar patrones o temas dentro de datos cualitativos. Este proceso contó con seis fases:

1. *Familiarización con los datos.* Consistió en sumergirse en los relatos de los estudiantes mediante una lectura y relectura constante de las transcripciones, realizando un ejercicio de escucha atenta para captar el tono, las emociones y el sentido general de cada experiencia.
2. *Generación de códigos iniciales.* Se identificaron fragmentos significativos de las narraciones: frases, palabras o expresiones que transmitían con claridad aspectos centrales de la vivencia. Estos códigos se mantuvieron lo más fieles posible al lenguaje de los participantes.
3. *Búsqueda de temas.* Los códigos obtenidos se fueron agrupando en categorías más amplias que reflejaban patrones de significado compartidos.
4. *Revisión de temas.* Los temas preliminares se revisaron de nuevo, contrastándolos con el conjunto total de datos y con los fragmentos codificados. El propósito fue comprobar si reflejaban de manera auténtica lo expresado por los participantes.
5. *El proceso se apoyó en el software MAXQDA.* En este punto se buscó dar nombre y sentido a cada tema. Los nombres asignados funcionaron como frases que resumían la idea central y transmitían el significado más profundo de lo expresado por los estudiantes.
6. *Elaboración del reporte.* Finalmente, los temas se integraron en un reporte narrativo; para ello, se elaboró una descripción rica y detallada, acompañada de citas textuales que dan voz directa a los participantes.

En esta investigación se procuró cumplir con los principios éticos fundamentales que rigen los estudios de enfoque cualitativo. Se respetaron los principios de autonomía, confidencialidad y bienestar (Flick, 2022). Se aplicaron los criterios de Lincoln y Guba (1985): credibilidad (member checking), transferibilidad (descripción densa), dependencia (proceso sistemático con MAXQDA) y confirmabilidad (reflexividad mediante diario de campo). Los datos se almacenaron de forma segura y se eliminaron tras el análisis.

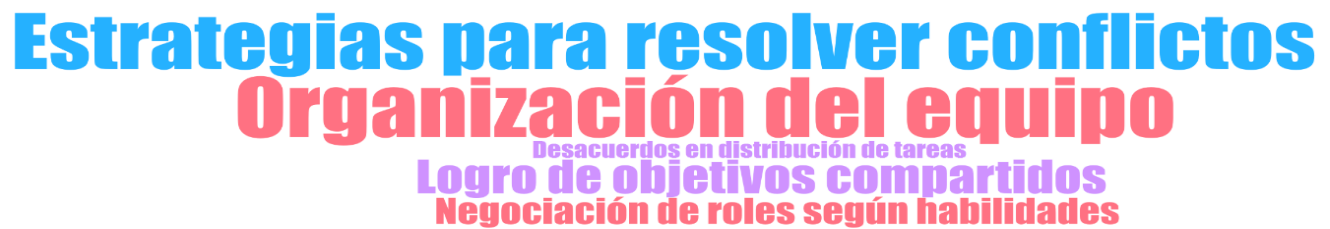
Resultados.

A partir del análisis, se identificaron cuatro categorías que responden a los objetivos del estudio:

- (1) Organización del equipo y asignación de roles.
- (2) Desacuerdos en la asignación de roles.
- (3) Estrategias para resolver conflictos.
- (4) Logro de objetivos compartidos.

En la Figura 1 se presenta la nube con estas categorías, donde se observa la frecuencia y relevancia de cada una en las narrativas de los participantes.

Figura 1. Nube de la categoría.



Nota. Elaboración propia con MAXQDA 2022.

Organización del equipo y asignación de roles.

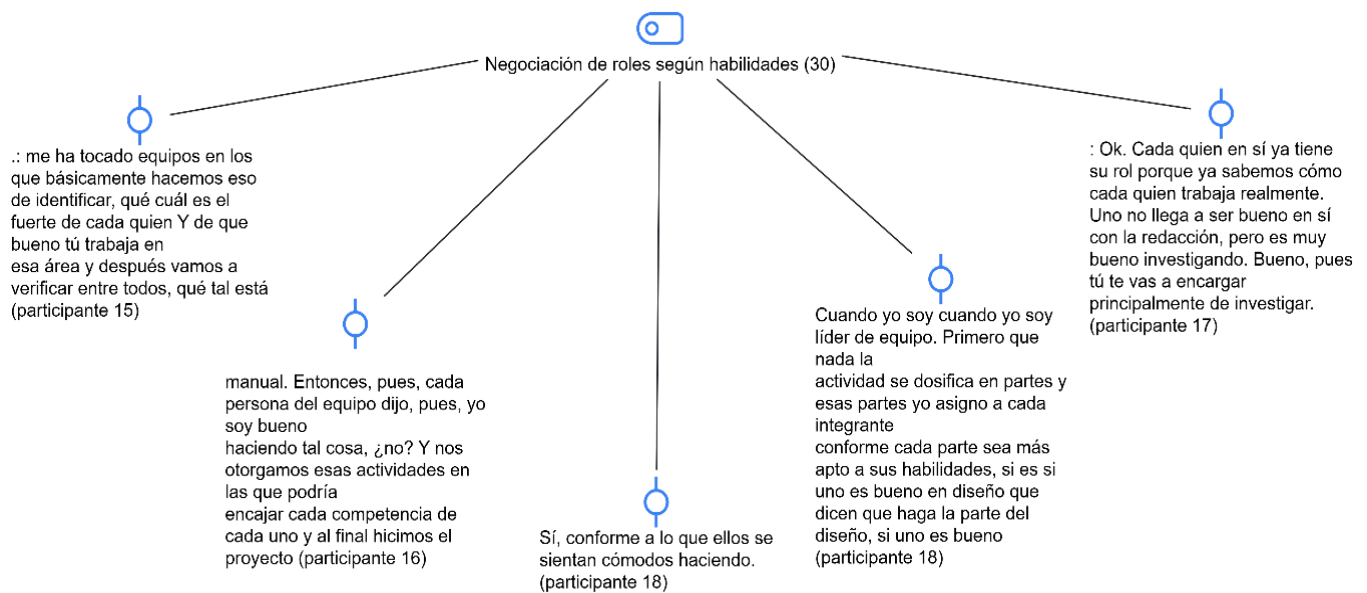
Los estudiantes reportaron, que para organizarse, suelen reconocer las fortalezas de cada integrante y asignar roles en función de ellas. Esta dinámica, basada en el conocimiento mutuo de capacidades, les permite distribuir tareas de manera más eficiente y equitativa, ejemplos de respuestas:

- “... tú para qué eres buena o tú qué sabes hacer (...) yo soy buena recortando, pegando las imágenes, o yo tengo buena letra (...) tú te vas a encargar de investigar” (P1).
- “... primero preguntamos quién es bueno en cualquier aspecto de la actividad y ya vamos dando el rol de cada quien” (P13).
- “... en mi caso, soy mucho mejor hablando (...) así que me dicen: tú vas a ser vocero” (P17).

En estos relatos, la asignación de roles y la organización del equipo emergen como mecanismos que los propios estudiantes construyen para regular la dinámica grupal y garantizar el cumplimiento de los

objetivos comunes. Este hallazgo sugiere, que incluso sin una instrucción explícita del docente, los estudiantes desarrollan formas de estructurar el trabajo colectivo para hacerlo más eficiente y equitativo. Como se observa en la Figura 2, la mayoría de los participantes (15 de 19) mencionaron explícitamente la estrategia de reconocer habilidades previas como base para la asignación de roles.

Figura 2. Estrategias de asignación de roles reportadas por los estudiantes.



Nota. Elaboración propia con MAXQDA 2022.

Desacuerdos en la asignación de roles.

A pesar de que la distribución de tareas suele basarse en las habilidades individuales, en algunos casos surgen desacuerdos o incomodidades respecto a los roles asignados. Estas situaciones generan tensiones y negociaciones grupales dentro del equipo, especialmente cuando el estudiante considera que el rol no corresponde con sus preferencias o se encuentra en desacuerdo, teniendo en cuenta sus inseguridades, autopercepción de competencia, o simplemente sus gustos personales:

- “... sí me ha tocado (...) que en una actividad me tocó hacer una investigación y después (...) transcribir con mi letra (...) ahí sí hubo problema porque (...) no me gusta mi letra” (P1).
- “... al principio sí, sí sentí (...) ¿cómo lo voy a hacer? (...) hablé con mi equipo y le dije (...) no me siento del todo muy confiado, entonces entre todos nos ayudamos y sí lo pude hacer” (P16).

Estas experiencias permiten interpretar que la asignación de roles no es un proceso neutro ni meramente funcional. Involucra dimensiones personales como la autopercepción de capacidad, la seguridad para asumir determinadas tareas y la comodidad con el rol asignado.

En varios casos, los desacuerdos estuvieron vinculados con dudas sobre las propias habilidades o con resistencia ante responsabilidades que no correspondían con la percepción que cada estudiante tenía de sí mismo; asimismo, surgieron tensiones grupales que requirieron negociación y apertura al diálogo. Esto evidencia, que además de distribuir tareas, los estudiantes movilizan aspectos emocionales e interpersonales que forman parte de la dinámica cooperativa.

Como muestra la Tabla 1, los desacuerdos fueron reportados por 8 de los 19 participantes y se relacionaron principalmente con inseguridad para asumir ciertas tareas, desacuerdo con el rol asignado, y procesos de negociación grupal; a pesar de ello, todos los equipos lograron avanzar, lo que sugiere que estas tensiones no necesariamente paralizan el trabajo, sino que forman parte natural del aprendizaje cooperativo.

Tabla 1. Desacuerdos en la asignación de roles según los participantes.

Inseguridad / Autopercepción	Desacuerdo / Tensión Grupal
P16: “No me siento del todo muy confiado”	P2: “Mejor me salgo del equipo”
P10: “No me considero buena”	P19: “Batallo cuando me cambian”
P1: “No me gusta mi letra”	P8: “Lo hablamos y cambiamos”
P9: “No confío en el rol”	

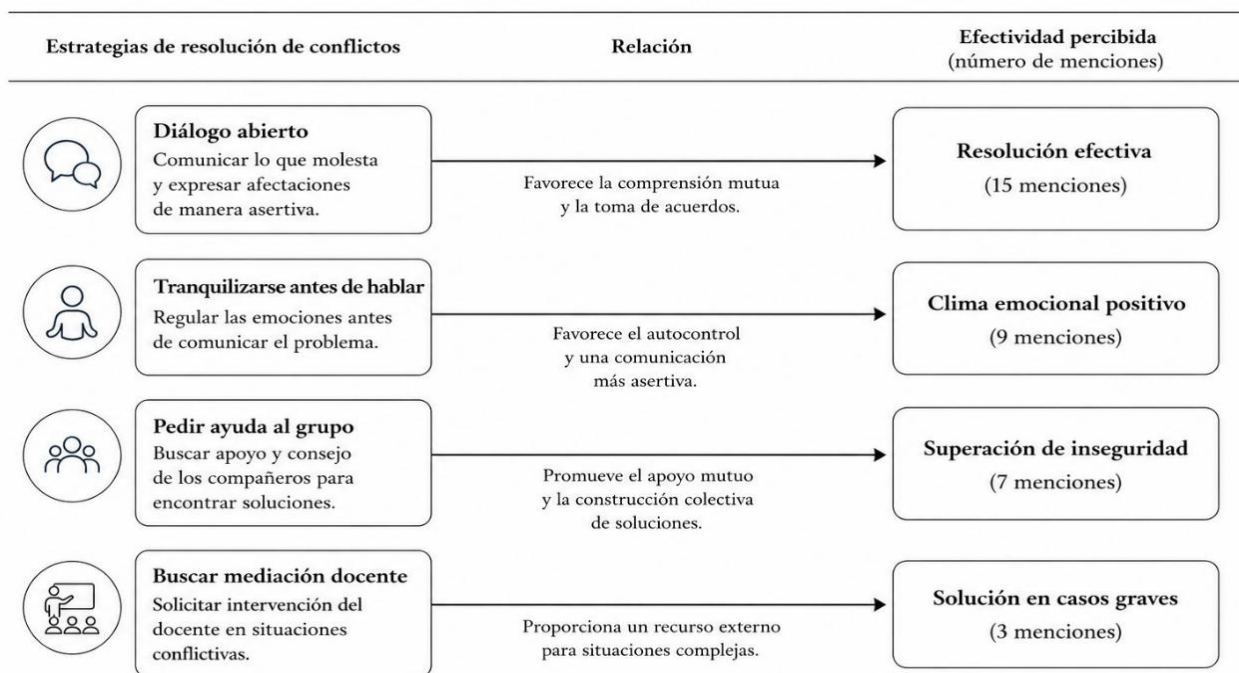
Estrategias para resolver conflictos.

Ante las dificultades que surgen durante el trabajo en equipo, los estudiantes desarrollan diversas estrategias para gestionar los conflictos. La comunicación asertiva y el diálogo aparecen como mecanismos fundamentales para resolver desacuerdos y mantener el funcionamiento del grupo. Adicionalmente, algunos participantes mencionaron estrategias de regulación emocional previas al diálogo, como tranquilizarse o esperar el momento adecuado para hablar:

- “... si te molesta algo, pues tienes que hacerlo saber (...) es importante (...) el hablar y el transmitir lo que te afecta” (P2).
- “... trato de tranquilizarme, calmarme para poder después platicar (...)yo creo que sí platicar” (P1).

Estas estrategias reflejan procesos de negociación y ajuste entre los miembros del equipo. El aprendizaje cooperativo se convierte así en un espacio de desarrollo interpersonal, donde se ponen en juego habilidades comunicativas y de regulación emocional. Los estudiantes no solo resuelven los conflictos, sino que aprenden a hacerlo mediante el diálogo y el autocontrol, lo que evidencia que la cooperación, cuando funciona, trasciende lo académico y contribuye a la formación socioemocional. En la Figura 3 se presenta un mapa de relaciones entre las estrategias mencionadas y su efectividad percibida.

Figura 3. Mapa de relaciones: estrategias de resolución de conflictos y su efectividad.



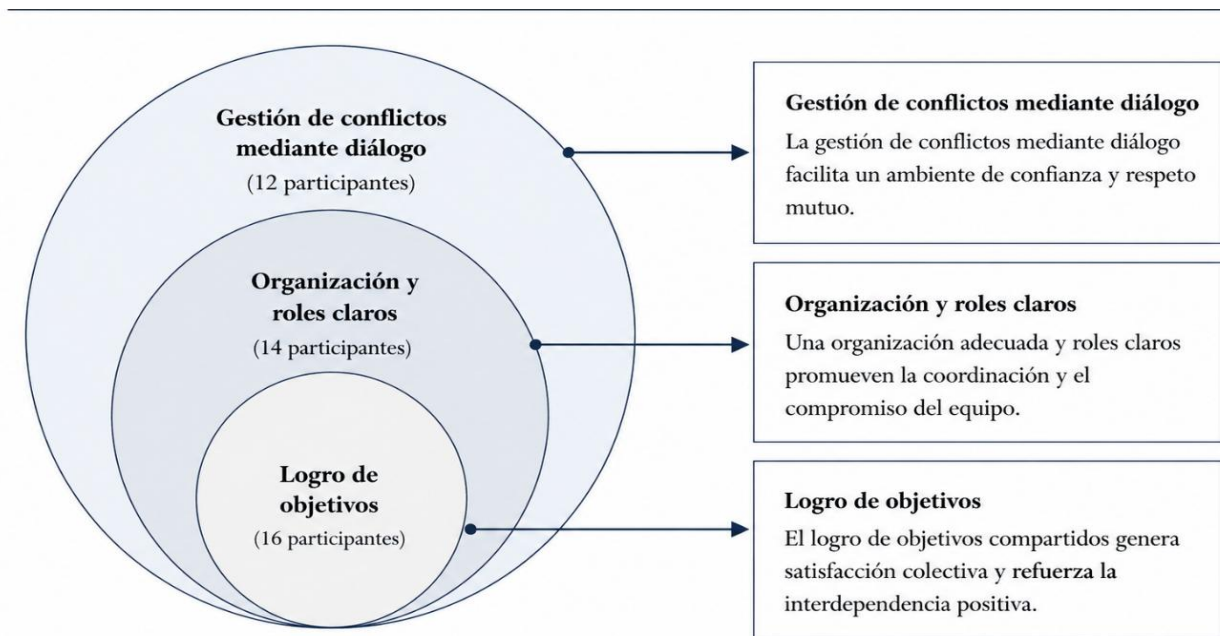
Logro de objetivos compartidos.

Por otro lado, el logro de objetivos compartidos emerge como un momento significativo que valida el esfuerzo colectivo. Cuando el equipo culmina con éxito sus tareas, se genera una percepción de satisfacción compartida que refuerza la confianza en el trabajo cooperativo:

- “... cuando ya el trabajo va avanzado y ya casi lo vamos a terminar (...) siento que pudimos trabajar bien (...) que sí, salió como nosotros esperábamos” (P1).
- “... cuando la gente empieza a ser proactiva (...) dice ‘ya terminé esto, voy a irme a otras áreas, a ver si alguien necesita ayuda’” (P14).

Este logro refuerza la interdependencia positiva, y muestra que cuando la organización funciona y los conflictos se resuelven adecuadamente, el trabajo cooperativo genera experiencias positivas que incentivan a los estudiantes a seguir colaborando en lugar de optar por el trabajo individual. Como se ilustra en la Figura 4, la satisfacción por el logro de metas compartidas fue mencionada por 16 de los 19 participantes, y la mayoría de ellos (14) vincularon directamente ese logro con una buena organización previa y una gestión adecuada de los conflictos.

Figura 4. Relación entre logro de objetivos y organización/gestión de conflictos.



Nota. Los números indican la cantidad de participantes que mencionaron cada aspecto.

Discusión.

Los resultados mostraron que los estudiantes asignan roles basándose en el reconocimiento de habilidades previas, lo cual coincide con los principios de interdependencia positiva propuestos por Johnson &

Johnson (1999). Esta forma de organización espontánea, aunque funcional en apariencia, revela una fragilidad: al no estar mediada por el docente ni por acuerdos explícitos, puede generar desacuerdos vinculados a la autopercepción y las preferencias personales. Este hallazgo coincide con lo señalado por De León Nicaretta et al. (2024), quienes demostraron que la estructuración explícita de roles mediante técnicas como el *puzzle* mejora la equidad y reduce las tensiones. En este estudio, los estudiantes que lograron superar los desacuerdos fueron aquellos que negociaron y pidieron ayuda al grupo, confirmando la importancia de las habilidades interpersonales en el aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Un hallazgo relevante fue que los desacuerdos no son percibidos por los estudiantes como un fracaso sino como un desafío negociable. La incomodidad expresada por P1 respecto a su letra, o la inseguridad de P16 frente a un rol para el que no se sentía preparado, evidencian que la asignación de roles moviliza dimensiones emocionales y de autoconcepto. Estos resultados amplían lo reportado por Mendo-Lázaro et al. (2022), quienes encontraron que los estudiantes sin estructura cooperativa tienden a buscar aprobación social. En nuestro caso, la negociación y el apoyo mutuo aparecen como contrapeso a esas dinámicas. La literatura latinoamericana (Erazo-Moreno et al., 2023) ha señalado la relevancia de las competencias emocionales, estos hallazgos concretizan esa relación al mostrar cómo la autoconciencia (inseguridad) y la empatía (pedir y ofrecer ayuda) se ponen en juego en la asignación de roles.

Las estrategias reportadas por los estudiantes —hablar abiertamente, tranquilizarse, platicar— reflejan un repertorio básico pero efectivo de gestión de conflictos. Coinciden con lo señalado por Torregro (2013) sobre la mediación entre iguales, y con estudios recientes que identifican la comunicación asertiva como un factor protector en el trabajo cooperativo (Cabello, 2025; Cherres Castro & Sandoval Peña, 2025); sin embargo, a diferencia de estudios previos realizados en contextos europeos, nuestros participantes no recibieron formación explícita en resolución de conflictos; sus estrategias son emergentes y autodidactas.

Esto sugiere una oportunidad para que las instituciones educativas integren entrenamiento en habilidades socioemocionales dentro de las actividades cooperativas.

El logro de objetivos compartidos no solo genera satisfacción, sino que refuerza la disposición a trabajar cooperativamente en el futuro. Este hallazgo es consistente con la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000): cuando los estudiantes experimentan competencia y relación positiva con sus pares, aumenta su motivación intrínseca hacia el trabajo en equipo. La proactividad descrita por P14 (ayudar a otros al terminar su tarea) es un indicador de interdependencia positiva en su nivel más avanzado, similar a lo reportado por Nguyen y Oanh (2025) en su estudio sobre *engagement*.

Estos hallazgos amplían la comprensión del aprendizaje cooperativo al evidenciar que la organización interna del equipo, particularmente la asignación de roles, constituye una dimensión clave en la experiencia cooperativa universitaria. Más allá de la distribución funcional de tareas, este proceso involucra elementos subjetivos como la autopercepción de capacidad, la confianza y la disposición para asumir determinadas responsabilidades; asimismo, los resultados permiten comprender que los desacuerdos no representan necesariamente una ruptura en la cooperación, sino una dinámica inherente al trabajo grupal que puede favorecer la negociación y la construcción conjunta cuando existen condiciones de diálogo; de este modo, el estudio aporta evidencia empírica que refuerza la idea de que el aprendizaje cooperativo integra no solo componentes académicos y organizativos, sino también dimensiones emocionales e interpersonales que influyen directamente en la experiencia del equipo.

En el plano práctico, estos hallazgos sugieren la necesidad de enseñar de manera de asignar roles dentro de las actividades cooperativas, ya que no basta con solicitar el trabajo en equipo; también es necesario modelar y acompañar los procesos de negociación para distribuir responsabilidades de forma equitativa; asimismo, se debe entender los desacuerdos como parte natural del trabajo cooperativo, favoreciendo que los estudiantes desarrollen estrategias de comunicación y resolución de conflictos; de igual manera, conviene incorporar momentos de procesamiento grupal al cierre de las actividades, con el fin de que los

equipos reflexionen sobre su organización interna y sobre la manera en que enfrentaron las tensiones surgidas durante el trabajo. Finalmente, se resalta la importancia del docente como facilitador activo del aprendizaje cooperativo, acompañando la asignación de roles y mediando cuando emergen dificultades dentro del equipo.

CONCLUSIONES.

Los resultados de este estudio permiten afirmar que los estudiantes universitarios son capaces de organizar su trabajo cooperativo asignando roles según las habilidades percibidas, pero este proceso no está exento de desacuerdos vinculados a la autopercepción, la confianza; sin embargo, cuando los equipos gestionan estos conflictos mediante el diálogo y la regulación emocional, logran objetivos compartidos y desarrollan experiencias positivas que refuerzan su compromiso con el trabajo cooperativo.

Se concluye que la organización interna del equipo, en particular la asignación de roles, es un factor crítico que ha sido insuficientemente atendido en la literatura y en la práctica docente. Para fomentar experiencias cooperativas positivas y contrarrestar la tendencia al trabajo individual, es necesario usar estrategias de asignación de roles, capacitar a los estudiantes en habilidades comunicativas y de regulación emocional e involucrar al docente como facilitador activo de la organización grupal.

Como limitación, este estudio se basa en una muestra reducida y en un contexto universitario específico (México). Se recomienda ampliar la investigación a otras poblaciones y niveles educativos, así como diseñar intervenciones que incluyan entrenamiento explícito en organización y resolución de conflictos, para medir su impacto en la calidad de la experiencia cooperativa.

El principal aporte es empírico: las voces de los estudiantes muestran que la organización (roles, desacuerdos, estrategias) es el corazón invisible del aprendizaje cooperativo. Atenderlo no es un lujo pedagógico, sino una condición indispensable para que los estudiantes prefieran cooperar por encima de competir o trabajar solos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Altowairiki, N. (2021). Online collaborative learning: Analyzing the process through living the experience. *International Journal of Technology in Education*, 4(3), 413–427. <https://doi.org/10.46328/ijte.95>
2. Azorín Abellán, C. M. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 132–146.
3. Boke, H., Aygun, Y., Tufekci, S., Yagin, F. H., Canpolat, B., Norman, G., Prieto-Gonzalez, P., & Ardigò, L. P. (2025). Effects of cooperative learning on students' learning outcomes in physical education: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1508808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1508808>
4. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
5. Bustillos Alamo, S. S., Araujo Rojas, E. R., Castro Salazar, M., Carpio Valencia, F. E., & Supo Condori, F. (2022). Aprendizaje cooperativo y significativo en el contexto de la educación virtual. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 2117–2130. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i26.478>
6. Cabello, R. E. (2025). Problemáticas del aprendizaje colaborativo y cooperativo en el sistema a distancia. *Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 7(67). <https://ojs.eumed.net/rev/index.php/rilcoDS/article/view/182e>
7. Cherres Castro, A. M., & Sandoval Peña, J. M. (2025). Aprendizaje cooperativo en la educación superior: Una revisión de literatura sobre la influencia en estudiantes universitarios. *Revista InveCom*, 6(2), 1–10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17138455>
8. Chmelárová, Z., & Pasiar, L. (2023). Attitudes of economics students towards teamwork at university. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 13(6). <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i6.39733>

9. Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.
10. De León Nicaretta, F., Santiviago Ansuberro, C., Rubio Montaña, V., & Sosa Castillo, A. M. (2024). Técnica de aprendizaje cooperativo el puzzle aplicada en el ámbito universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 43(2), 1–11.
11. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
12. Erazo-Moreno, M. M., Colichón-Chiscul, M. E., Nina-Cuchillo, J., & Cubas-Irigoin, N. (2023). Competencias emocionales y aprendizaje cooperativo de estudiantes universitarios en el contexto de la educación en línea. *Formación Universitaria*, 16(3), 11–20. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062023000300011>
13. Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th ed.). Sage.
14. Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology*. George Allen & Unwin.
15. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
16. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841–851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>
17. Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
18. Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). Sage.
19. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
20. Martínez García, M., González Peña, O. I., Pérez Zúñiga, R., & Mena Hernández, E. (2024). El individualismo como conducta sustentable respecto al trabajo en equipo en la educación superior.

RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(28), e647.

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1647>

21. 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, Article 787210. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.787210>
22. Neri-Tapia, L., Mortis-Ayala, S. & Escudero-Nahón, A. (2023). Competencia digital en estudiantes universitarios: una revisión sistemática. *Transdigital*, 4(8), 1–15. <https://doi.org/10.56162/transdigital294>
23. Nguyen, T. N. T., & Oanh, D. T. K. (2025). Cooperative learning and its influences on student engagement. *Cogent Education*, 12(1), Article 251341. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2513414>
24. Pérez Hernández, M., Pizá Gutiérrez, R. I., Sandoval Mariscal, P. A., & Lozano Rodríguez, A. (2025). El aprendizaje cooperativo en ambientes virtuales en estudiantes de nivel superior: Una revisión sistemática. Santiago, (166).
25. Torrego, J. C. (2013). Mediación de conflictos en instituciones educativas. Narcea.

DATOS DE LOS AUTORES.

1. **Melissa Pérez Hernández.** Licenciada en Educación. Estudiante de Posgrado. Profesor del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). México. Correo electrónico: melissa.perez270733@potros.itson.edu.mx
2. **Reyna Isabel Pizá Gutiérrez.** Doctorado en Educación. Profesora-investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). México. Correo electrónico: rpiza@itson.edu.mx
3. **Pablo Aurelio Sandoval Mariscal.** Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos. Profesor por asignatura del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). México. Correo electrónico: pablo.sandoval163068@potros.itson.edu.mx

4. Armando Lozano Rodríguez. Doctorado en Innovación y Tecnología Educativa. Profesor-investigador del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). México. Correo electrónico: armando.lozano@itson.edu.mx

RECIBIDO: 7 de julio del 2026.

APROBADO: 30 de julio del 2026.