LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: EL APRENDIZAJE COOPERATIVO COMO MOTOR DE INCLUSIÓN

Diana Carolina Rivera Ariza
Código Orcid: 0009-0008-9625-2734
E-mail: damarasofi@gmail.com
Institución educativa técnica Isidro Parra
Libáno-Tolima-**Colombia**

Jacqueline Reina Bernal
Código Orcid: 0009-0002-1221-5212
E-mail: yaky1108@gmail.com
Escuela Normal Superior de Ibagué
Ibagué-Tolima-**Colombia**

Eduardo César Príncipe Roca
E-mail: eduprincipe4@gmail.com
Código Orcid: 0009-0005-9975-6282
Institución Educativa San Bernardo
Ibagué-Tolima-**Colombia**

Recibido: 06/03/2026 **Revisado: 10/04/2026** **Aprobado: 15/05/2026**

RESUMEN

El presente trabajo lleva a cabo un análisis del aprendizaje colaborativo como enfoque didáctico de gran potencialidad para propiciar el cambio de las prácticas educativas en ámbitos de diversidad de personas a partir de una determinada y específica posición epistemológica crítica. Las dificultades de aprendizaje son percibidas no como aspectos fijos e inherentes del sujeto sino como formas de configuración que emergerían del sujeto estudiante en interacción con estructuras curriculares —las cuales, en muchas ocasiones, se mantienen aún bajo lógicas homogeneizadoras. Se cruzan, de manera crítica, las directrices de investigaciones en tesis de doctorado generadas en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y se defiende un modelo de aprendizaje colaborativo denominado Círculos de Cooperación Multinivel y que se sostienen en la interdependencia positiva, la evaluación de procesos, el multiculturalismo. En el cierre se expresa que el uso responsable del aprendizaje

1-Diana Carolina Rivera Ariza, I.E Isidro Parra Líbano, Tolima, docente de aula, Magister en educación Universidad del Tolima,
2-Eduardo césar Príncipe Roca. I.E San Bernardo, Ibagué, Tolima, docente de aula, Magister en educación Universidad del Tolima

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

3-Jacqueline Reina Bernal, I.E Normal Superior de Ibagué, Tolima, Magister en educación Universidad del Tolima. Colombia

colaborativo no únicamente ensancha las posibilidades de acceso al conocimiento, sino que es, además, una condición estructural —ética y metodológica necesaria— de tal forma que permite dar cuenta del derecho que tienen todos los estudiantes de asistir a un tipo de educación inclusiva y de calidad.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, inclusión educativa, diversidad, dificultades de aprendizaje, enfoque multicultural, constructivismo social.

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR LEARNING DIFFICULTIES: COOPERATIVE LEARNING AS A DRIVING FORCE FOR INCLUSION

ABSTRACT

This paper analyzes collaborative learning as a didactic approach with great potential to foster change in educational practices in diverse student populations, based on a specific critical epistemological stance. Learning difficulties are perceived not as fixed and inherent aspects of the individual, but as configurations that emerge from the student in interaction with curricular structures that, in many cases, still operate under homogenizing logics. The research guidelines of doctoral dissertations generated at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) are critically examined, and a collaborative learning model called Multilevel Cooperation Circles is defended, based on positive interdependence, process evaluation, and multiculturalism. The closing statement expresses that the responsible use of collaborative learning not only broadens the possibilities of access to knowledge but is also a structural condition —ethical and methodologically necessary— in such a way that it allows us to account for the right that all students have to attend a type of inclusive and quality education.

Keywords: cooperative learning, educational inclusion, diversity, learning difficulties, multicultural approach, social constructivism.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

INTRODUCCIÓN

Una situación que puede parecer extraña, pero acabará por ser altamente conflictiva para los sistemas educativos latinoamericanos, es la que está construida por la tensión entre el discurso oficial de la inclusión y las prácticas cotidianas que, cotidianamente, reproducen formas sutiles de exclusión (y, a veces, más evidentes). Esa discrepancia no sólo se asocia con problemas de financiación de la educación o de falta de infraestructura escolar, sino que responde, prioritariamente, a un modelo pedagógico que entiende el aula como un lugar de nivelación y al estudiante como un sujeto que tiene que amoldarse a una norma o a un modelo del currículo determinado. Cuando no se produce ese ajuste, cuando ciertos estudiantes no aprenden como lo esperaban los diseñadores del currículo que en eso, y de esa forma, es como aprendemos el resto de los que nos consideramos «normales», la institución tiende a señalar al estudiante como el sujeto problema. Es precisamente esa operación —la que convierte la diferencia en déficit— la que el presente ensayo intentará interrogar. Esa indagación no es, sin embargo, un vacío teórico.

Esta afirmación, en todo momento, está mantenida, a su vez, por las investigaciones doctorales de Cano (2025), Ferrer (2021) y Ochoa (2025) en el seno de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador; universidad con una tradición en la formación de educadores para la diversidad. A este respecto, Cano (2025) recuerda -y

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

lo hace con toda la pertinencia- que los modelos pedagógicos son herramientas vivas que le sirven al docente para organizar sus experiencias de aprendizaje de manera efectiva y significativa, y por eso, la selección de uno u otro modelo no es un problema de meramente técnico, sino una decisión que lleva aparejadas consecuencias éticas y políticas concretas. Ochoa (2025), por su parte, conduce el debate a un terreno donde predominan los derechos, puesto que, para él, la inclusión no tiene que ver con una entrega institucional ni un gesto de buena voluntad, sino que constituye una condición necesaria para que la educación busque, en propósito, el adjetivo de calidad. Ferrer (2021), a partir de un fructífero diálogo con ambas posturas, ofrece la evidencia empírica que arraiga dichas afirmaciones en la experiencia vivida en las aulas.

A partir de tal referencia, el texto que sigue desarrolla un razonamiento de cuatro movimientos: primero, analiza las bases epistemológicas del aprendizaje cooperativo; segundo, describe su arquitectura estructural y las adecuadas condiciones en que resulta eficaz; tercero, hace una reflexión en torno a su potencial en los distintos contextos multiculturales; y, finalmente, presenta un modelo del proceso de implementación. A lo largo de todo el trayecto defendemos una tesis: el aprendizaje cooperativo no es una técnica más, sino que es una reestructuración profunda de las relaciones que configuran el acto educativo.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

DESARROLLO DEL TEMA

1. Los cimientos epistemológicos: por qué cooperar es una forma de conocer

Las bases epistemológicas: por qué cooperar es saber Cualquier estrategia pedagógica, que se sepa o no, está asentada sobre supuestos en relación a cómo se construye el conocimiento por parte de los seres humanos. En el caso del aprendizaje cooperativo, esos supuestos tienen su origen en la tradición constructivista social, cuyo punto de arranque es la tesis vigotskiana que sostiene que el conocimiento no se hace en el solitario interior de una mente, sino en el espacio vivo de la interacción con los otros. Desde esta perspectiva, aprender es siempre un acto dialógico; aprende en el encuentro, en el roce fecundo de diferentes comprensiones del mundo, en la negociación de significados que brota cuando los sujetos diferentes se enfrentan conjuntamente con un problema objetivo.

Ferrer (2021) elabora esta idea con sumo rigor, al definir el aprendizaje cooperativo como una opción didáctica que permite la construcción de aprendizajes significativos en el alumnado con discapacidad cognitiva. En este sentido, se apoya en el hecho de que la mediación social actúa a modo de mecanismo central del aprendizaje. Lo que la frase expresa por encima de su contenido específico en relación con la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

discapacidad cognitiva es que la mediación entre iguales no es la forma empobrecida de la mediación docente: es, en algunas ocasiones, la forma de mediación más cercana a la zona de desarrollo de la persona que aprende, dado que el par que explica reside en un espacio cognitivo no tan alejado del que escucha. Ochoa (2025) recoge el argumento en la dirección de la justicia de aprendizaje al decir que favorecer las metodologías flexibles como el aprendizaje cooperativo favorece la construcción de una cultura de respeto tal que las diferencias dejan de ser un obstáculo para ser verdaderas oportunidades propias de enriquecimiento mutuo.

Esta reconversión epistemológica cumple una función práctica importante: revisa la forma de entender las denominadas dificultades de aprendizaje que el sistema educativo hace. Si es así, el conocimiento no proviene de ser un sujeto aislado sino que es el resultado de la relación e interacción. Por lo tanto, las dificultades de aprendizaje no son propiedad del sujeto, sino propiedad de la relación entre este y el contexto educativo que tenga que habitar. Un contexto rígido producirá dificultades de aprendizaje; un contexto flexible y dialogante disuelve las dificultades o las convierte en punto de partida para un aprendizaje más rico. Y el aprendizaje cooperativo actúa precisamente sobre este contexto.

2. La arquitectura del modelo: condiciones para que la cooperación sea real

Asegurar que el aprendizaje cooperativo transforma el aula no es suficiente; hay que especificar el cómo. No es suficiente agrupar a los estudiantes en equipos, ya que

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
CC BY NC SA

puede reproducir igualmente las jerarquías y exclusiones que se intenta vencer. Para que la cooperación se lleve a cabo de forma auténtica —y no sólo como una ficción organizada—, un modelo tal como se presenta aquí necesita de forma deliberada una arquitectura organizativa que permita garantizar la calidad de la interacción. La investigación ha identificado ciertos elementos constitutivos relevantes —interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción cara a cara, desarrollo de habilidades sociales y tratamiento procesual del grupo— que no son etapas que se suceden en el tiempo, sino dimensiones que deben estar presentes simultáneamente y en una tensión productiva. Cuanto mayor es la interdependencia positiva en el aula, más merece la pena detallar la evolución de la historia de la cooperación especialmente en el contexto de la inclusión porque es la dimensión que, justamente, es capaz de dar un vuelco más radical a la lógica competitiva del modelo tradicional. En un aula estructurada en torno a dicha lógica, el fracaso de otro compañero puede ser interpretado como una ventaja relativa: si el compañero no entiende, yo quedo mejor clasificado dentro de la jerarquía del aula.

La interdependencia positiva voltea la relación, ya que el hecho de que cada cual lo haga bien solo sucede si todas las personas que trabajan o aprenden con la interdependencia positiva avanzan. Lo que hace que yo apoye al otro no sea tanto un símbolo o un gesto altruista, sino un interés en común, lo que subraya que cada uno de nosotros tiene que participar para convertirse de este modo también en un interés empresarial. Cano (2025) resalta el hecho de que es necesario que sea el docente que

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

reconozca y ponga en movimiento los elementos teóricos a poner en práctica es preciso dar a cada grupo los elementos que se asemejen más a las necesidades que cada uno de los grupos exigirá, ya que los estudiantes no aprenden por igualmente ni al mismo tiempo. Esta sensibilidad con las diferencias es la que contribuye a que la interdependencia positiva sea también inclusiva y no solo igualitarista.

Ochoa (2025), por su parte, también se ocupa de una dimensión que muchas veces aparece desde un lugar secundario en los análisis técnicos del modelo: la dimensión del reconocimiento. Aspirar a que todos los alumnos tengan los mismos derechos y deberes sin discriminación alguna requiere, en la práctica del plano pedagógico concreto que aquí queremos expresar, la existencia de cada sujeto como tal y la valoración de esa singularidad como una aportación al proceso colectivo. La responsabilidad individual en el esquema cooperativo no diluye la diferencia en una masa indiferenciada, sino que la articula: cada estudiante colabora desde lo que es y desde lo que sabe, y es en esa aportación diferenciada donde la diversidad obtiene su valor pedagógico real.

3. El enfoque multicultural: cuando la diversidad es el método

Diversidad como método: propuesta intercultural Hoy en día el estado de las aulas en los países latinoamericanos es, en cualquier lugar, muy diferente. Hay chicos y chicas que hablan diferentes lenguas, que vienen desde la vida cotidiana con saberes construidos a partir de culturas diferentes, que han llevado trayectorias de vida repletas

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

de formas de movilidad y desplazamiento, marginalidad. El modelo homogeneizador de la práctica pedagógica no solo es incapaz de dar cuenta de esa pluralidad, sino que incluso, en un sentido profundo, es violento, pues fuerza a cada niño y niña a dejar en la puerta del aula aquello que lo singulariza.

El aprendizaje cooperativo con equipos heterogéneos se sitúa precisamente en la opuesta dirección; es decir, en que esas diferencias entren en el aula y circulemos con ellas. La mirada del estudiante bilingüe, los saberes que se van generando en las comunidades indígenas, las formas de razonar que van quedando fijadas en el contexto de la escasez o la abundancia alternativa a la nuestra —todo eso ya no es un ruido que perturba la transmisión del currículo oficial y se convierte en materia prima del aprendizaje colectivo. Esta lógica se relaciona con lo que la pedagogía crítica y el pensamiento decolonial han desarrollado en torno a lo que han denominado pluralidad epistémica; el reconocimiento de que hay múltiples formas válidas de conocer y que la articulación de éstas enriquece el proceso de enseñanza de formas que ningún diseño instruccional monocultural podría poder anticipar.

Ochoa (2025) sintetiza con una formulación que conviene sostener toda su radicalidad: la diversidad no es un problema que haya que resolver, sino una oportunidad para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tomárselo en serio conlleva conocer un cambio de paradigma mucho más allá de la metodología: dejar la lógica correctiva —la lógica que persigue colocar al alumno distinto a un estándar normativo externo— para entrar en la lógica generativa, la que toma en consideración en la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

diferencia un valor epistémico autónomo y no sustituible. En este sentido, el aprendizaje cooperativo no es sólo una estrategia docente; es una práctica concreta de justicia cognitiva.

PROPOSICIÓN

A partir del análisis desarrollado en los epígrafes precedentes, se puede argüir con fortaleza la siguiente tesis: el aprendizaje cooperativo es la práctica pedagógica que mejor tolera los mecanismos estructurales de exclusión educativa, no porque garantice resultados evaluables en cuanto a rendimiento estandarizado —aunque los datos empíricos también la sustentan—, sino porque opera en el plano más hondo de las relaciones de las que depende la acción pedagógica en el espacio escolar: las relaciones de poder, de reconocimiento y de participación que determinan quién ocupa un lugar en el aula y quién se queda por fuera.

A su vez, esta tesis supone renunciar a una lectura reduccionista que limita el aprendizaje cooperativo al ámbito de las técnicas grupales y reivindicarlo, al contrario, como un proyecto pedagógico contemplado dentro de la tradición de la educación emancipadora. Cano (2025) contribuye a este asunto con un argumento fundamental en esta dirección porque, para él, los modelos de enseñanza activa incitan la participación del educando en su propio proceso a través de la resolución de problemas y del trabajo en grupo —y que, así, también destruyen las etiquetas estigmatizantes que asigna el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

sistema a los que aprenden de manera diferente. Esa erosión no resulta ser un efecto secundario bienvenido del modelo; es parte constitutiva de su lógica. La evaluación del desempeño se centra en el proceso colectivo en la medida en que la categoría mismo de estudiante con dificultades pierde operatividad y, a la vez, con ella pierde su capacidad para excluir.

Ochoa (2025) pone el dedo sobre la llaga al criticar la existencia de una enseñanza centrada en el docente, metodologías rígidas y contenidos homogeneizados que limitan la participación a la recepción. El hecho de que sobrepasar este modelo fuera una necesidad pedagógica es sólo una parte de la necesidad ética que presenta, y que ninguna declaración institucional sobre inclusión podrá nunca sustituir si no lleva consigo las transformaciones que se producen en la función de las prácticas cotidianas.

ARGUMENTOS PARA LA DISCUSIÓN

El primer argumento que justificaría el aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva tiene que ver con lo que podríamos llamar, la ventaja de la proximidad cognitiva. Es decir, cuando un alumno explica un concepto a un compañero, además de ayudarlo a aprender, reorganiza la propia comprensión; le ayuda a fijar, a consolidar el conocimiento, pero también a vislumbrar los puntos donde su conocimiento es frágil, donde su conocimiento es inconsistente. Ferrer (2021) da razón a este doble movimiento cuando sostiene que la resolución de tareas comunes obliga al sujeto a reorganizar los esquemas mentales en un proceso de acomodación activa, algo que no lograban provocar metodologías de tipo expositivo en la misma medida. Tampoco hay que pensar

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

que el par es un maestro mejor que el docente; en determinados momentos del proceso del aprendizaje, la mediación horizontal resulta más asequible porque quien se la proporciona acaba de pasar por el mismo nivel de comprensión que la persona que la recibe.

El segundo argumento reorienta sobre la dimensión afectiva del aprendizaje, con frecuencia poco tenida en cuenta en los enfoques pedagógicos de tipo técnico. La neuroeducación actual ha evidenciado, de un modo casi definitivo, que el estrés crónico, la ansiedad por el rendimiento forman un potente lastre para los procesos cognitivos que hacen posible el aprendizaje: la atención sostenida, la memoria de trabajo, la capacidad de transferencia. Un aula organizada de acuerdo con la lógica de la competencia individual genera, para aquellos que perciben su posición como vulnerable, grados de ansiedad que limitan, más que suficientemente, su capacidad para aprender. Ochoa (2025) sostiene con claridad que en un contexto inclusivo se da la autoafirmación, la sensación de pertenencia y la participación activa, tres variables de las que han dado cuenta (Wang & Degol, 2021) y que claramente funcionan como protectores de la ansiedad e inducen las condiciones ocultas de la seguridad psicológica para la realización de riesgos cognitivos reales.

El tercer argumento -sistémico- probablemente sea el que más incomoda. Así, Cano (2025) indica que un modelo pedagógico que no reconozca la singularidad del alumnado provocará que la evaluación de determinado alumnado acabe siendo

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

inexcusablemente perjudicada. Este aviso no se limita a que se debe estar preocupado por el estudiante/a, sino que manifiesta que una educación que no tome en cuenta la diversidad en su diseño, sólo puede ser causa de exclusión; la exclusión es inevitablemente estructural y no sólo es una "causa del error pedagógico", sino que también es una causa asumida y con este enfoque, es una opción. Ochoa (2025) se refiere a dicha selección con toda la sinceridad al criticar las llevadas a cabo por las prácticas que homogeneizan los saberes: homogeneizar no es aquello que puede pretenderse como neutral; es una forma de declarar que solamente sólo un tipo de inteligencia, sólo un único ritmo de aprendizaje, y únicamente un repertorio cultural pueden tener cabida en el espacio escolar.

PROPUESTA

La propuesta que se fragua a partir de dicha reflexión se articula en torno al modelo que hemos denominado Círculos de Cooperación Multinivel (CCM). Su rasgo más distintivo lo encontramos en la organización de aula en equipos deliberadamente heterogéneos —cuestiones de la trayectoria académica, el origen cultural, el estilo cognitivo, la funcionalidad lingüística, etc.— cuyos componentes rotan periódicamente entre cinco roles diferenciados: facilitador, relator o expuesto, cuestionador, sintetizador y observador del proceso. La rotación no se trata de un ítem procedimental menor; cumple una función epistemológica central dada que evita que ningún/a estudiante/a quede atrapado/a en la fijación de una posición identitaria rígida dentro del grupo. El que en el día de hoy hace de facilitador habrá hecho de interrogador en el día de ayer y será

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

el sintetizador en los días por venir: perder la cristalización de jerarquías internas es eso y se garantiza también que todos los miembros se vean obligados a desarrollar competencias metacognitivas y competencias comunicativas transversales.

La evaluación en el modelo CCM adquiere un cierto carácter procesual y dialógico que Ferrer (2021), fundamenta muy bien al afirmar que no es posible hacer valoración del rendimiento de la persona en los exámenes a partir de situaciones estandarizadas, sino del progreso en habilidades cognitivas y sociales a largo plazo. Esta evaluación acompaña sin forzar la propuesta del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que formaliza el derecho a la adaptación de la pedagogía en el contexto colombiano —y en contextos análogos de la región—.Ochoa (2025) lo dice con una claridad que es preciso sostener: evaluar desde una visión inclusiva no significa aplicar las mismas pruebas al alumnado sino contextualizar instrumentos de evaluación que reconozcan si el rendimiento que el sistema evalúa refleja las capacidades reales de cada estudiante, reafirmando con ello el rol del maestro que no será el que se sitúa como árbitro de un rendimiento determinado, sino como mediador que acompaña y guía cada trayectoria personal.

Téngase en cuenta que, sin embargo, debe ser preciso con los límites de cualquier propuesta metodológica; realmente no funcionan los Círculos de Cooperación Multinivel, en su viabilidad real deben concentrarse las condiciones del umbral no sólo en lo que ocurre en el aula, sino que también ofrecen formaciones continuas y reflexivas sobre la

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA
Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua
ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254
ENSAYO

enseñanza, generan un rediseño físico del aula y un replanteamiento de las lógicas de agrupamiento, e incluso proponen una transformación de las creencias pedagógicas más profundas que son las que sustentan el modelo tradicional. En caso de no existir tales condiciones, se corre el riesgo –el mismo que suele ser comentado en la historia de los procesos de reforma educativa en Latinoamérica—de que junto a una metodología de gran calado, esta, al final, termine reducida a un simple procedimiento, simplificado de tal manera que la carga transformadora que este lleve implícita, quede vaciado de contenido.

CONCLUSIONES Y REFLEXIÓN

El recorrido argumentativo de este ensayo conduce a un enunciado que es, al mismo tiempo, metodológico y ético: el aprendizaje cooperativo no es una senda cómoda más de las que hay, sino, al contrario, una respuesta necesaria a la pregunta de cómo se educa en y para la diversidad.El sentido de adoptar este tipo de planteamiento supone parte de ese supuesto, que parte de la idea de que aquello que en términos de pedagogía se entiende como heterogeneidad no tiene que ver con una mera gestión pedagógica, sino que es la condición ontológica de cualquier espacio legítimo de aprendizaje, que el ir en contra de tal condición no es entender que en tal caso haya una postura neutral, sino que significa exclusión y tener que acarrear con el peso de tal palabra.

Las aportaciones de Cano (2025), de Ferrer (2021) y de Ochoa (2025) han permitido pensar un hilo argumental que aglutina niveles que los autores consideran inseparables: el epistemológico, el del constructo estructural, el ético-político y el

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

propositivo. El tipo de forma que permite el cruce entre estos niveles no es un recetario pedagógico, sino una invitación a pensar de nuevo, desde sus fundamentos, qué significa enseñar cuando el aula es irreductiblemente diversa -que es, dicho sea de paso, siempre. Cano (2025) se lo dice de una forma admirablemente económica: una metodología rígida puede provocar un tamaño considerablemente importante del aprendizaje de aquellas personas que lidian con barreras. No tener en cuenta el hecho de ser rígido en la metodología no lo es solo por razones técnicas entre lo justo y lo necesario sino por el desatender situaciones que pueden tener consecuencias reales en vidas reales.

Al final, una reflexión que se encuentra en un nivel mucho más elevado que el mero nivel metodológico: Ochoa (2025) llama avanzar hacia una escuela que dé respuestas a la diversidad no solo entendida como un grado de dificultad, sino como una oportunidad; esta llamada no puede tomarse en serio si las instituciones educativas que habitamos, es decir, las docentes, las universitarias, las que forman formadores de formadores, no estamos dispuestos a revisar nuestras creencias con honestidad. Finalmente, el aprendizaje cooperativo no solo está referido a las personas que están presentes en el aula: es una forma de entender que hay que estar con las otras personas, que no hay aprendizaje sin la otra persona o sin las otras personas, y que la diferencia y su concepción nunca amenazan a la hora de aprender dado que, tal como dice Ochoa (2025), es una condición necesaria para ello.

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734

LÍNEA IMAGINARIA
REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN ESTUDIOS SOCIALES Y DE FRONTERA

Número 27. Vol. 2 (2026), pp. 49- 65 / Edición Continua

ISSN en Línea: 2477-9415 / ISSN Impreso: 2477-9415
Depósito Legal: pp 200602TA2254

ENSAYO

REFERENCIAS

Cano Cáceres, Y. (2025). *Aportes teóricos sobre los modelos pedagógicos y su incidencia en el rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio".

Ferrer, L. (2021). *El aprendizaje cooperativo: Un aporte teórico al desarrollo de competencias básicas en los estudiantes con discapacidad cognitiva* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Ochoa, A. (2025). *Educación inclusiva en Colombia: reflexiones desde la práctica pedagógica por competencias* [Tesis Doctoral]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio".

https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v2i27.6734