Research Club Scientia Vol. 4, No 4
Frecuencia: Octubre – Diciembre, pp. 988-1001
ISSN: 3103 - 1315
DOI: https://doi.org/10.65415/eeqx0h12

Aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión educativa en estudiantes de educación básica: revisión de literatura, 2020–2025

Cooperative Learning as a Strategy to Promote Educational Inclusion among Basic Education Students: A Literature Review, 2020–2025

Apprendimento cooperativo come strategia per favorire l'inclusione educativa degli studenti dell'istruzione di base: revisione della letteratura, 2020–2025

Odalis Monserrath Guzmán González [I]
oguzmang@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0009-5878-7399

Daniel Andrés Angulo Vélez [II]
dangulov2@unemi.edu.ec
https://orcid.org/0009-0006-4666-0508

Correspondencia: oguzmang@unemi.edu.ec

Artículo de investigación

Aceptado: 11-11-2026 * Publicado: 13-11-2026

I. Facultad de Posgrados, Escuela de Educación, Maestría en Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa, Universidad Estatal de Milagro, Ecuador.
II. Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), Milagro, Ecuador.

Resumen

El aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica orientada a promover la interacción, la colaboración y la participación de los estudiantes. La inclusión educativa requiere evidencias que distingan entre agrupar y cooperar. El objetivo de esta investigación fue analizar la literatura científica publicada entre 2020 y 2025 sobre sus aportes a la inclusión educativa en estudiantes de educación básica, identificando condiciones de aplicación y limitaciones. Se desarrolló una revisión de literatura de carácter documental, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico. La búsqueda se realizó en Scopus y Google Scholar el 18 y 19 de octubre de 2026; de 120 registros se seleccionaron 10 investigaciones, analizadas mediante una matriz y análisis de contenido temático. Los hallazgos muestran un efecto pequeño pero significativo sobre la aceptación social, sin efectos significativos en las amistades ni en la percepción de las relaciones en el aula, mientras que los avances en participación e interacción se sustentan principalmente en percepciones docentes y estudios de caso. Las experiencias favorables se asocian con grupos heterogéneos, responsabilidad individual, evaluación del funcionamiento de los equipos y formación docente. Se concluye que los aportes son específicos de cada dimensión y que se requieren estudios que evalúen directamente a estudiantes con necesidades educativas específicas.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; inclusión educativa; educación básica; participación estudiantil; apoyo entre pares.

Abstract

Cooperative learning is a pedagogical strategy aimed at promoting students' interaction, collaboration, and participation. Educational inclusion requires evidence that distinguishes between grouping students and cooperating. The objective of this study was to analyze the scientific literature published between 2020 and 2025 on the contributions of cooperative learning to educational inclusion among basic education students, identifying conditions of implementation and limitations. A documentary literature review with a qualitative approach and a descriptive-analytical scope was conducted. The search was carried out in Scopus and Google Scholar on October 18 and 19, 2026; of 120 records, 10 studies were selected and analyzed using an analysis matrix and thematic content analysis. The findings show a small but significant effect on social acceptance, with no significant effects on friendships or on perceptions of classroom relationships, while advances in participation and interaction rely mainly on teacher perceptions and case studies. Favorable experiences are associated with heterogeneous groups, individual accountability, evaluation of team functioning, and teacher training. It is concluded that the contributions are specific to each dimension and that studies directly evaluating students with special educational needs are required.

Keywords: cooperative learning; inclusive education; basic education; student participation; peer support.

Riassunto

L'apprendimento cooperativo è una strategia pedagogica volta a promuovere l'interazione, la collaborazione e la partecipazione degli studenti. Lo studio ha analizzato la letteratura scientifica pubblicata tra il 2020 e il 2025 sui suoi contributi all'inclusione educativa nell'istruzione di base, identificando condizioni di applicazione e limiti. È stata condotta una revisione documentale con approccio qualitativo e portata descrittivo-analitica. Le ricerche sono state effettuate su Scopus e Google Scholar il 18 e 19 ottobre 2026; da

120 record riportati nel riassunto originale sono stati selezionati 10 studi, esaminati mediante una matrice e un'analisi tematica. I risultati mostrano un effetto piccolo ma significativo sull'accettazione sociale, senza effetti significativi sulle amicizie o sulla percezione delle relazioni in classe. I progressi nella partecipazione e nell'interazione derivano soprattutto dalle percezioni degli insegnanti e da studi di caso. Le esperienze favorevoli sono associate a gruppi eterogenei, responsabilità individuale, valutazione del lavoro dei gruppi e formazione degli insegnanti. Si conclude che i contributi variano secondo la dimensione esaminata e che sono necessari studi diretti su studenti con bisogni educativi specifici.

Parole chiave: apprendimento cooperativo; inclusione educativa; istruzione di base; partecipazione degli studenti; sostegno tra pari.

Introducción

La inclusión educativa no se limita a ubicar a estudiantes con necesidades educativas específicas (NEE) en la escuela regular, sino que implica su participación activa en el proceso educativo y en las interacciones sociales que se derivan de él Karagianni y Drigas (2023). En este sentido, constituye un desafío para las instituciones de educación básica, porque exige reconocer y eliminar las barreras, entre ellas las didácticas, que dificultan la participación efectiva del estudiantado, a la vez que, transformar las prácticas pedagógicas para promover el aprendizaje y el sentido de pertenencia de estudiantes con características, capacidades y ritmos de aprendizaje diversos (Orozco y Moriña, 2020). Por tanto, la inclusión no se reduce al acceso al aula ni a la institución educativa.

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza orientada a que todos los estudiantes contribuyan al logro de las metas de aprendizaje. Se organiza en grupos pequeños y heterogéneos y se estructura en torno a cinco componentes: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y procesamiento grupal (Solís et al., 2022). Por ello, no equivale al trabajo grupal convencional: asignar a los estudiantes a grupos no basta para lograr inclusión social, y se requiere que el docente promueva activamente las habilidades sociales y la interdependencia positiva

(Klang et al., 2020). Cuando se estructura de este modo, la asignación de roles y la participación equitativa pueden permitir que los estudiantes aporten desde sus capacidades y reciban apoyo de sus compañeros (Perlado et al,.2021).

Diversas investigaciones publicadas entre 2020 y 2025 han examinado la relación entre el aprendizaje cooperativo y distintas dimensiones de la inclusión educativa, especialmente la aceptación social, las relaciones interpersonales y el apoyo entre pares (Klang et al., 2020; Perlado et al., 2021; Sanahuja et al., 2024). En el mismo período, Orozco y Moriña (2020) documentaron, en una investigación con docentes de educación infantil, primaria y secundaria que desarrollan una pedagogía inclusiva, el uso de diversas estrategias metodológicas activas y participativas, entre ellas el aprendizaje cooperativo.

No obstante, los resultados de las investigaciones no son completamente coincidentes, por lo que es necesario analizar las condiciones que favorecen o limitan los efectos del aprendizaje cooperativo sobre la inclusión educativa. Solís et al. (2022) advierten que son escasos los estudios empíricos que incluyen directamente a estudiantes con NEE en sus muestras. De manera complementaria, D'Elia et al. (2025) recogen la valoración de nueve expertos, según los cuales el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el

aprendizaje servicio son, en general, eficaces, aunque requieren enfoques de implementación diferenciados para maximizar la inclusión.

Por lo anterior, esta revisión tiene como objetivo analizar la literatura científica publicada entre 2020 y 2025 sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión educativa en estudiantes de educación básica, identificando sus aportes, condiciones de aplicación y principales limitaciones. La revisión es relevante porque la inclusión educativa necesita evidencias que permitan distinguir entre la simple organización del alumnado en grupos y la implementación de prácticas que promuevan la participación, el apoyo mutuo y el aprendizaje de cada estudiante.

Metodología

Tipo y enfoque de revisión

La investigación se desarrolló mediante una revisión de literatura de carácter documental, con enfoque cualitativo y alcance descriptivo-analítico. Su propósito fue examinar las evidencias científicas publicadas entre 2020 y 2025 sobre el aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión educativa en estudiantes de educación básica. Para ello, la información se analizó mediante análisis de contenido temático, organizado en las categorías de participación estudiantil, interacciones entre pares, apoyo mutuo, condiciones pedagógicas de implementación, limitaciones y condiciones pedagógicas necesarias para implementar esta metodología.

Búsqueda bibliográfica

La búsqueda de información se realizó en Google Scholar y Scopus durante los días 18 y 19 de octubre de 2026, con el propósito de identificar artículos científicos publicados entre 2020 y 2025 relacionados con el aprendizaje cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión educativa en estudiantes de educación básica. Para ello, se emplearon combinaciones de los términos

«aprendizaje cooperativo», «inclusión educativa», «educación básica», «cooperative learning», «inclusive education» y

«primary education” . Asimismo, se estableció el período de publicación comprendido entre 2020 y 2025 como criterio temporal de búsqueda. En conjunto, se obtuvieron 122 registros que, tras aplicar los criterios de selección permitieron conformar un corpus final de 10 investigaciones.

Criterios de selección

Para la selección de los estudios se establecieron criterios de inclusión y exclusión orientados a garantizar la pertinencia de las publicaciones con respecto al objetivo de la investigación. Se consideraron elegibles los artículos científicos publicados entre 2020 - 2025 que abordaran el aprendizaje cooperativo y su relación con alguna dimensión de la inclusión educativa, como son la participación, la interacción entre pares, el apoyo mutuo y la atención a la diversidad, en contextos de educación básica. Se excluyeron las publicaciones anteriores a 2020, los documentos que no mantenían relación directa con el objeto de estudio e investigaciones centradas exclusivamente en otros niveles educativos. La definición explícita de estos criterios permitió delimitar el alcance de la revisión y orientar la selección de los estudios de acuerdo con su pertinencia temática y educativa.

Proceso de análisis

El proceso de análisis se desarrolló mediante la revisión progresiva del texto completo de las publicaciones identificadas, con el propósito de determinar su pertinencia en relación con el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa en estudiantes de educación básica. La información relevante de los estudios seleccionados se organizó en una matriz de análisis que contempló la autoría, el año de publicación, el nivel educativo, hallazgos sobre inclusión y los límites o condiciones. La matriz permitió

comparar los estudios de manera sistemática. Al contrastar los resultados registrados en cada uno, se identificaron coincidencias, es decir, hallazgos que se repetían en varias investigaciones. Al comparar el diseño metodológico, el nivel educativo y el contexto de cada estudio, se identificaron diferencias que ayudan a explicar los resultados distintos. Asimismo, al revisar las limitaciones declaradas por los autores y los vacíos observados en los estudios, se reconocieron aspectos que requieren mayor investigación. A partir de esta comparación, los hallazgos se agruparon en categorías relacionadas con la participación del alumnado, las interacciones entre pares, el apoyo mutuo, la convivencia escolar y las condiciones que favorecen o limitan la aplicación del aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva.

Resultados de la revisión de literatura

Aportes del aprendizaje cooperativo a la inclusión

Las investigaciones revisadas identifican aportes del aprendizaje cooperativo en base a la inclusión, donde destacan dimensiones como las relaciones entre pares, la aceptación social y el desarrollo de habilidades interpersonales. En cuanto a la aceptación social, Klang et al. (2020) realizaron un ensayo con 958 estudiantes de quinto grado y encontraron que una intervención de aprendizaje cooperativo de 15 semanas tuvo un efecto pequeño, pero significativo, sobre la aceptación social del alumnado en aulas heterogéneas. En la misma dirección, aunque a partir de percepciones docentes, Perlado et al. (2021) reportan que el profesorado formado en aprendizaje cooperativo observó una mayor aceptación de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo por parte de sus equipos. Esta mejora no equivale a amistad ni a una percepción más positiva del clima del aula. En el mismo estudio, Klang et al. (2020) no hallaron efectos significativos sobre las amistades recíprocas ni sobre la percepción de las relaciones en el aula.

La participación y la interacción entre compañeros se documentan principalmente en estudios cualitativos. Perlado Lamo de Espinosa et al. (2021), con 176 docentes formados en aprendizaje cooperativo, reportan mayor comunicación con el grupo, mejores relaciones interpersonales y apoyo entre iguales, y señalan que la distribución de roles ayudó a participar a estudiantes más pasivos. En un estudio de caso en 3.º de primaria, Sanahuja et al. (2024) describen cómo ajustes en las estructuras cooperativas (anticipar la tarea, ayudas visuales, preguntas guía) y la ayuda entre iguales favorecieron la participación de un estudiante con dificultades significativas de comunicación y aprendizaje. Respecto a la convivencia y el aprendizaje, Muñoz et al. (2020) indican que docentes y directivos de ocho escuelas públicas de Madrid percibieron una influencia positiva en la convivencia, el aprendizaje, la inteligencia emocional y las relaciones sociales tras un programa de formación.

Estrategias y condiciones para su implementación

La implementación del aprendizaje cooperativo exige una estructura que va más allá de agrupar estudiantes. Solís et al. (2022) lo describen como trabajo en grupos pequeños y heterogéneos organizado en torno a cinco componentes: interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades

sociales y procesamiento grupal. Klang et al. (2020) coinciden en que asignar a los estudiantes a grupos no basta para lograr inclusión social, y en que el docente debe promover activamente las habilidades sociales y la interdependencia positiva. Los grupos heterogéneos permiten que estudiantes con distintas capacidades aporten y reciban apoyo, pero su tamaño y organización importan. Sanahuja et al. (2024) concluyeron que los equipos de tres o cuatro integrantes, en lugar de cinco, agilizan la interacción y la resolución de la tarea cuando algún estudiante necesita más tiempo.

La responsabilidad individual evita que la cooperación derive en un reparto desigual del trabajo. Sanahuja et al. (2024) observaron que la ayuda tendía a concentrarse en una compañera, que la ayuda excesiva podía mermar la autonomía del estudiante apoyado y que a este se le privaba de ofrecer ayuda a otros. Entre las mejoras propuestas figuran definir y rotar el rol de ayudante, explicitar compromisos individuales en el plan del equipo y dividir los pasos de la tarea entre los integrantes. De manera similar, Perlado et al. (2021) destacan la distribución de roles como mecanismo de andamiaje y de responsabilidad personal. De igual manera, la evaluación del funcionamiento de los equipos permite que el alumnado aprenda a regular su trabajo conjunto. El programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, descrito por Sanahuja et al. (2024), enseña a autoevaluar y coevaluar el trabajo en equipo mediante planes y cuadernos del equipo, con los que los estudiantes aprenden a organizarse y a superar los problemas que surgen.

La formación y el acompañamiento docente son otra condición. Muñoz-Martínez et al. (2020) analizaron el efecto de un programa de formación en aprendizaje cooperativo sobre las prácticas de enseñanza y la transformación de los centros. Perlado et al. (2021) recomiendan propuestas diversificadas y la coordinación o codocencia entre el docente y el especialista. Leiva y Napa (2025), en una revisión sistemática de 15 estudios sobre educación inclusiva en educación básica, señalan que la enseñanza diferenciada, el trabajo colaborativo entre estudiantes y la evaluación flexible requieren tiempo de planificación, acompañamiento profesional y compromiso institucional, y que la falta de formación docente y de recursos constituye una barrera. D'Elia et al. (2025) recogen la valoración de nueve expertos, según los cuales el aprendizaje cooperativo es en general eficaz, pero exige una implementación diferenciada. En consecuencia, su aplicación requiere formación pedagógica, mediación

docente, seguimiento de la participación individual y ajustes a la diversidad del aula, para evitar que algunos estudiantes asuman la mayor parte de las tareas mientras otros participan de forma limitada.

Limitaciones y resultados no concluyentes

A pesar de que la literatura presenta efectos positivos del aprendizaje cooperativo, algunos estudios encuentran cambios limitados o diferencias según la dimensión de inclusión evaluada. Klang et al. (2020) encontraron un efecto pequeño en la aceptación social, pero ninguno en las amistades ni en la percepción de las relaciones en el aula, y Perlado et al. (2021) no observaron influencia en estudiantes con niveles de comunicación muy bajos, lo que muestra que una mejora en una dimensión no implica cambios en las demás. Además, se identifican dificultades de implementación: en el caso analizado por Sanahuja et al. (2024), el proceso se alargaba, el estudiante seguía recurriendo al adulto y las docentes reconocían mayor dificultad para aplicar estructuras cooperativas en matemáticas, mientras que Jacinto Leiva y Napa Valencia (2025) señalan que el tiempo de planificación, la falta de formación y la escasez de recursos limitan las estrategias inclusivas. Las conclusiones también están acotadas por limitaciones metodológicas: pérdida de participantes e información individual sobre NEE de solo 12 estudiantes en Klang et al. (2020), dependencia de

percepciones docentes en Muñoz-Martínez et al. (2020) y Perlado et al. (2021), un solo caso en Sanahuja et al. (2024) y una consulta a nueve expertos en D'Elia et al. (2025). A esto se suma que, según Solís et al. (2022), solo 8 de 33 artículos revisados abordaban directamente la relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión de estudiantes con NEE y apenas 3 de 27 estudios empíricos los incluían en sus muestras, por lo que se requieren estudios empíricos, idealmente longitudinales, que evalúen tanto los efectos como las condiciones de implementación.

Tabla 1. *Matriz de síntesis de estudios incluidos*

Autor y año	Nivel educativo / diseño	Hallazgo sobre inclusión / aprendizaje cooperativo	Límites o condiciones
Arenas y Jihuallanca (2022)	Educación Primaria	No aborda la inclusión educativa de forma directa. Sobre trabajo colaborativo, concluye que motiva conductas de cooperación y ayuda mutua y forma responsabilidad individual y grupal, y que los estudiantes de primaria desarrollan liderazgo, autoestima y respeto por las ideas de los demás.	En primaria el proceso debe orientarse a la autonomía del estudiante, y resulta difícil cuando es su primer contacto con la técnica. Estudia trabajo colaborativo, no cooperativo, y gran parte de los estudios revisados corresponde a otros niveles (universitario, medicina, docentes). No declara limitaciones propias, y el resumen menciona entrevistas que el método no describe.
D'Elia et al. (2025)	No delimita un nivel educativo; trata de estudiantes con NEE en educación digital. Enfoque cuantitativo: cuestionario estructurado aplicado a nueve expertos en educación mediática y pedagogía (ocho de Italia y uno de Austria) entre mayo y junio de 2023.	Los expertos valoraron el aprendizaje cooperativo como generalmente eficaz, pero con implementación diferenciada. Los proyectos grupales con herramientas digitales (como Google Docs) favorecen el diálogo estructurado, la colaboración entre pares y la responsabilidad compartida, y los expertos destacaron los proyectos grupales y la colaboración en tiempo real para estudiantes con NEE. En las estrategias de discurso, la retroalimentación y el andamiaje obtuvieron la valoración más alta.	Muestra muy pequeña, por lo que no se pudo hacer análisis estadístico complejo y la generalización es limitada. Solo participan expertos de dos países, sin la voz de docentes ni estudiantes. Las opciones del cuestionario se definieron de antemano, lo que pudo restringir las respuestas. Son opiniones de expertos, no resultados medidos en estudiantes.
Klang et al. (2020)	Quinto grado de primaria (niños de 11 años) en Suecia. Diseño experimental aleatorizado por conglomerados: 56 docentes y 958 estudiantes asignados al azar a grupo de intervención o de	El aprendizaje cooperativo tuvo un efecto significativo pero pequeño en la aceptación social, y ningún efecto significativo en las amistades ni en la percepción de las relaciones en el aula. El grado de implementación influyó en la aceptación social, pero de forma inconsistente según la	Con esa duración e intensidad, el aprendizaje cooperativo puede no producir cambios sustanciales en la inclusión social de niños con NEE; se requiere más atención a cómo lo implementan los docentes. Hubo desgaste de la muestra (28 % a 35 %), y la información sobre NEE se obtuvo solo a nivel de clase, con

Autor y año	Nivel educativo / diseño	Hallazgo sobre inclusión / aprendizaje cooperativo	Límites o condiciones
	control. Los docentes de intervención recibieron formación y acompañamiento en aprendizaje cooperativo y lo aplicaron de tres a cuatro veces por semana durante 15 semanas.	medida (como amigo o como compañero de grupo).	datos individuales de apenas 12 estudiantes, por lo que no permite conclusiones sobre niños con NEE individualmente. El grupo de control pudo usar elementos de aprendizaje cooperativo, y no se midió la interacción entre pares.
Karagianni y Drigas (2023)	No delimita un nivel educativo; trata de estudiantes con NEE en el aula ordinaria. Es un artículo descriptivo que propone herramientas tecnológicas y servicios digitales para la accesibilidad y participación de estudiantes con NEE, y examina el rol del docente. No incluye sección de método.	No estudia el aprendizaje cooperativo. Lo menciona una sola vez, de pasada, al decir que las herramientas digitales ayudan a los estudiantes a participar en procesos de aprendizaje cooperativo que aumentan su autoestima y su aceptación por los compañeros. Su resultado principal es que los docentes que ofrecen oportunidades auténticas de interacción e incorporan tecnologías con flexibilidad contribuyen a que los estudiantes con NEE adquieran habilidades académicas y, sobre todo, funcionales.	Se centra en tecnologías asistivas y herramientas digitales, y no declara búsqueda, criterios ni corpus de estudios. No evidencia efectos del aprendizaje cooperativo en la inclusión.
Leiva y Napa (2025)	Educación básica, con predominio de estudios en primaria y en contextos urbanos. Revisión sistemática con metodología PRISMA en Scopus y SciELO; de 9.101 registros quedaron 15 artículos.	No estudia el aprendizaje cooperativo como tal; trata de educación inclusiva y percepciones docentes. Entre las experiencias positivas reporta mejora del clima de aula, aprendizaje mutuo y fortalecimiento de comunidades de aprendizaje, donde los grupos interactivos fomentan la participación del alumnado. Entre las estrategias propuestas figuran la enseñanza diferenciada, las actividades que fomentan el trabajo colaborativo entre estudiantes y la evaluación flexible.	Las estrategias requieren condiciones como tiempo de planificación, acompañamiento profesional y un entorno escolar comprometido con la inclusión. Las propias autoras señalan que no se evaluó la eficacia de las estrategias, que los estudios se circunscriben a escenarios particulares y que hay poca participación de actores distintos a los docentes. Son percepciones docentes, no resultados medidos en estudiantes.
Muñoz et al. (2020)	Estudio de caso exploratorio en ocho escuelas públicas de la Comunidad de Madrid, con 29 docentes (incluidos directivos) y dos orientadoras. Se	Analiza el efecto de un programa de formación docente en aprendizaje cooperativo sobre las prácticas de enseñanza y la transformación escolar. Reporta una influencia positiva en la convivencia, el aprendizaje, la	Se basa en las percepciones de docentes y directivos, no en resultados medidos en estudiantes. Estudio de caso exploratorio, por lo que no permite generalizar. El resumen

Autor y año	Nivel educativo / diseño	Hallazgo sobre inclusión / aprendizaje cooperativo	Límites o condiciones
	usaron grupos de discusión, entrevistas en profundidad, cuestionarios sobre la formación recibida y análisis de documentos. El resumen no precisa el nivel educativo.	inteligencia emocional y las relaciones sociales.	no menciona limitaciones; revísalas en el texto completo.
Perlado et al. (2021)	Estudio cualitativo de casos entre 2011 y 2017 con 176 docentes de centros españoles formados en un posgrado de aprendizaje cooperativo; sus actividades implicaron a 3.964 estudiantes, 406 con necesidades específicas de apoyo educativo. Se analizaron documentos, 17 entrevistas en profundidad y 11 cuestionarios con el programa Atlas.ti.	Los docentes reportan una influencia positiva en las habilidades sociales de estos estudiantes: más comunicación con el grupo, mejores relaciones interpersonales y mayor aceptación, con apoyo del "compañero de hombro". Esto se favoreció con propuestas diversificadas, la distribución de roles y la enseñanza entre iguales.	En estudiantes con niveles de comunicación muy bajos o con carencias en resolución de conflictos y petición de apoyo, no encontraron influencia positiva ni negativa. Todos los participantes tenían formación específica, y la mayoría trabajaba en centros concertados (75,58 %). Los datos son percepciones docentes, no mediciones directas en los estudiantes.
Orozco y Moriña (2020)	Investigación cualitativa con entrevistas semiestructuradas a 70 docentes de educación infantil, primaria y secundaria en España. Los participantes desarrollan una pedagogía inclusiva.	Analiza las estrategias metodológicas que usan los docentes para facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, entre ellas el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos. Los resultados muestran semejanzas y diferencias entre las tres etapas educativas. Concluye que estas estrategias ayudan a otros colegas a mejorar su práctica y a aprender de otras etapas.	Describe estrategias; no mide efectos en estudiantes. El aprendizaje cooperativo es una más entre varias, no el foco. Los docentes participantes ya practican pedagogía inclusiva, y el estudio incluye infantil y secundaria, no solo básica.
Solís et al. (2022)	Revisión sistemática cuantitativa y exploratoria con protocolo PRISMA en ERIC y Dialnet. De 90 referencias quedaron 33 artículos. De los 27 estudios empíricos, 16	Solo 8 de los 33 artículos abordan la relación directa entre aprendizaje cooperativo e inclusión de estudiantes con NEE, y solo 3 de los 27 empíricos incluyen a estos estudiantes en sus muestras. Los autores concluyen que faltan	La búsqueda abarca solo publicaciones de 2009 a 2019. Las propias autoras reconocen que otros descriptores u otras bases de datos podrían dar resultados distintos. Incluye también estudios universitarios y con docentes.

Autor y año	Nivel educativo / diseño	Hallazgo sobre inclusión / aprendizaje cooperativo	Límites o condiciones
	usaron como muestra alumnos de primaria o secundaria.	estudios empíricos, idealmente longitudinales, que contrasten las premisas teóricas del área.	
Sanahuja et al. (2024)	Aula de 3.º de primaria en Castellón (España), con un estudiante que tiene dificultades significativas de comunicación y aprendizaje. Metodología cualitativa, estudio de caso múltiple con investigación-acción; el artículo presenta una de las 10 situaciones de aula del proyecto, analizada en una sesión colaborativa con 6 docentes, 3 investigadores y una asesora.	Se identificaron ajustes en las estructuras cooperativas y en la ayuda entre iguales: anticipación de la tarea fuera del aula, ayudas visuales, preguntas guía, rol de "ayudante" y equipos de 3 o 4 integrantes en vez de 5. Los autores observan que estos ajustes benefician también al resto del alumnado.	Todos los casos pertenecen a escuelas que llevaban al menos tres años aplicando el Programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar. Pese a las ayudas, el estudiante terminaba recurriendo siempre a la maestra de apoyo, y la ayuda excesiva de dos compañeras podía mermar su autonomía. Los autores señalan que falta estudiar qué impacto tuvieron las mejoras en el aula. No mide efectos; es solo un caso.

Nota. *Elaboración propia a partir de los estudios incluidos en la revisión.*

Discusión

Los resultados de la presente revisión permiten reconocer que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica con posibilidades para favorecer diferentes dimensiones de la inclusión educativa, especialmente mediante la interacción entre compañeros, el apoyo mutuo y la participación en actividades compartidas. Sin embargo, los hallazgos presentan diferencias según los contextos educativos, las características de los estudiantes y las condiciones de implementación. La principal coincidencia entre los estudios es que las mejoras se atribuyen a la estructura de la cooperación y no a la simple agrupación del alumnado: las investigaciones que describen avances (Klang et al., 2020; Perlado et al., 2021); Sanahuja et al., (2024) los vinculan con equipos organizados, roles definidos, interdependencia y apoyo entre iguales. Una segunda coincidencia es que estos estudios apuntan en direcciones compatibles, aunque con solidez desigual, pues solo uno evalúa los efectos de forma experimental y los demás se apoyan en percepciones docentes o en el análisis de casos. En conjunto, los hallazgos sugieren que el aprendizaje cooperativo funciona menos como una técnica de efectos automáticos que como un marco que crea condiciones para el contacto significativo entre estudiantes, cuyo aprovechamiento depende de cómo se diseña y se acompaña.

En relación con la inclusión social, los estudios revisados muestran la importancia de distinguir entre aceptación por parte de los compañeros, vínculos de amistad y percepción de las relaciones en el aula. En este sentido, Klang et al. (2020) encontraron efectos pequeños sobre la aceptación social, pero no identificaron cambios estadísticamente significativos en otras dimensiones de las relaciones escolares. Este resultado indica que ser aceptado por los compañeros no equivale a establecer amistades recíprocas.

Una explicación posible, que los estudios no evalúan, es que las dinámicas cooperativas ofrecen oportunidades de interacción en torno a la tarea, mientras que los vínculos de amistad requieren más tiempo y contextos que exceden la actividad escolar. Los propios autores advierten que, con una intervención de esa duración e intensidad, los cambios pueden ser limitados.

Los estudios cualitativos presentan un panorama más favorable, ya que los docentes participantes en Perlado et al. (2021) perciben mayor comunicación, aceptación y apoyo dentro de los equipos. Esta diferencia no necesariamente es una contradicción, porque se trata de evidencia de distinta naturaleza: percepciones del profesorado frente a medidas aplicadas al estudiantado. Además, la ayuda entre iguales no siempre equivale a inclusión. Sanahuja et al. (2024) observaron que el apoyo concentrado en una compañera podía reducir la autonomía del estudiante apoyado, por lo que el apoyo mutuo parece inclusivo solo cuando es recíproco. Finalmente, Perlado et al. (2021) no hallaron influencia en estudiantes con una comunicación muy limitada, lo que sugiere que el aprendizaje cooperativo no sustituye el trabajo previo en habilidades comunicativas, pues la inclusión social requiere que el estudiante pueda participar en el intercambio.

Otro aspecto relevante corresponde al papel de la formación docente en la implementación del aprendizaje cooperativo. Las investigaciones examinadas permiten reconocer que la organización de grupos heterogéneos, la distribución de responsabilidades y la mediación pedagógica constituyen elementos que deben considerarse para desarrollar experiencias cooperativas inclusivas. Solís et al. (2022) los integran en cinco componentes (interdependencia positiva, interacción cara a cara, responsabilidad individual, habilidades sociales y procesamiento grupal), y Klang et al. (2020) subrayan que asignar estudiantes a grupos no basta para lograr inclusión social. Que el grado de implementación influyera de forma inconsistente en la aceptación social en ese mismo estudio sugiere que la calidad de la aplicación importa, pero no de manera lineal ni igual para todos los resultados. En esa línea, Muñoz et al. (2020) vinculan un programa de formación en aprendizaje cooperativo con percepciones favorables sobre la convivencia, el aprendizaje y las relaciones sociales, y Sanahuja et al. (2024) muestran cómo el análisis colaborativo de clases grabadas entre docentes permitió ajustar las estructuras cooperativas. Leiva y Napa (2025) añaden que estas estrategias requieren tiempo de planificación y acompañamiento profesional. Conviene precisar, sin embargo, que ningún estudio compara docentes formados con docentes sin formación. Por ello, la relación entre formación y resultados es una inferencia razonable, apoyada por la convergencia de los estudios, pero no una relación demostrada.

Aunque la literatura presenta resultados favorables en diferentes experiencias educativas, también existen limitaciones que deben considerarse. Entre ellas destacan las diferencias metodológicas, las características de las poblaciones estudiadas y la disponibilidad de investigaciones que evalúen directamente la participación de estudiantes con necesidades educativas específicas. Los diseños incluyen un ensayo aleatorizado, estudios de caso, estudios basados en percepciones docentes y una consulta a expertos, lo que impide comparar magnitudes y obliga a interpretar cada hallazgo según su tipo de evidencia. Las poblaciones también varían, desde aulas completas de un mismo grado hasta un único estudiante con dificultades significativas de comunicación y aprendizaje, y varios estudios se desarrollan en centros con experiencia previa o formación específica en aprendizaje cooperativo, condiciones que no pueden asumirse como habituales. Solís García et al. (2022) señalan además que una

proporción reducida de los estudios empíricos incluía directamente a estudiantes con NEE en sus muestras, y Klang et al. (2020) disponían de información individual sobre este grupo solo para unos pocos estudiantes. A ello se suma que algunos estudios no evalúan la eficacia de las estrategias (Jacinto Leiva y Napa,, 2025) o no han medido todavía el impacto de las mejoras propuestas (Sanahuja et al., 2024). Por tanto, la evidencia disponible permite sostener que el aprendizaje cooperativo puede favorecer algunas dimensiones de la inclusión, pero no que produzca mejoras en todas ni de forma constante.

Desde una perspectiva pedagógica, los resultados sugieren que la implementación del aprendizaje cooperativo debe acompañarse de una planificación que contemple objetivos compartidos, responsabilidades individuales, apoyo entre compañeros y oportunidades de participación para todos los estudiantes. Los estudios analizados ofrecen orientaciones concretas: definir y rotar el rol de ayudante para evitar que el apoyo recaiga siempre en las mismas personas, explicitar compromisos individuales en el plan del equipo y organizar equipos pequeños de tres o cuatro integrantes cuando algún estudiante necesita más tiempo (Sanahuja et al., 2024). También resultan útiles la anticipación de la tarea, las ayudas visuales y las preguntas guía, que facilitan la participación sin eliminar la autonomía. Asimismo, resulta importante que los docentes evalúen no solamente el producto final de las actividades grupales, sino también la participación y las interacciones desarrolladas durante el proceso, de modo que el procesamiento grupal permita a los propios estudiantes valorar y mejorar su funcionamiento como equipo. Para quienes presentan una comunicación muy limitada, Perlado et al. (2021) recomiendan entrenar habilidades de comunicación y resolución de conflictos, y proponer tareas diversificadas con coordinación o codocencia entre el docente y el especialista. Dado que los efectos sobre la aceptación social fueron pequeños en una intervención de duración limitada, conviene que los docentes planifiquen la cooperación como un proceso sostenido y no esperen cambios inmediatos en todas las dimensiones de la inclusión.

Conclusiones

La revisión de literatura permitió identificar diferentes aportes del aprendizaje cooperativo a los procesos de inclusión educativa en estudiantes de educación básica, especialmente en dimensiones vinculadas con la interacción social, la participación y el apoyo entre compañeros. Entre ellas, la aceptación social es la única dimensión con evidencia de medición directa, mientras que los avances en participación, interacción y aprendizaje se sustentan principalmente en percepciones docentes y en estudios de caso. En consecuencia, los aportes del aprendizaje cooperativo son reales, pero deben afirmarse de forma específica para cada dimensión y no como una mejora general de la inclusión.

En cuanto a las condiciones de aplicación, los estudios coinciden en que los resultados dependen de cómo se organiza la cooperación y no de la simple agrupación del alumnado. La planificación docente, la conformación de grupos heterogéneos, la responsabilidad individual, el apoyo equilibrado entre compañeros y la evaluación del funcionamiento de los equipos aparecen como elementos que distinguen una experiencia cooperativa inclusiva de un trabajo grupal convencional. La formación y el acompañamiento del profesorado se relacionan con una implementación más cuidadosa, aunque esta relación se apoya en la convergencia de los estudios y no en comparaciones directas.

Los resultados, sin embargo, no son uniformes. Las mejoras fueron pequeñas en algunas dimensiones, no se observaron en otras, como las amistades y la percepción de las relaciones en el aula, y fueron menos claras en estudiantes con una comunicación muy limitada. A ello se suman las diferencias entre los diseños y las poblaciones estudiadas, y el número reducido de investigaciones que incluyen directamente a estudiantes con necesidades educativas específicas. Por tanto, la evidencia actual no permite afirmar que el aprendizaje cooperativo produzca mejoras en todas las dimensiones de la inclusión ni de forma constante.

Estas conclusiones plantean implicaciones para la práctica y para la investigación. Los docentes pueden planificar el aprendizaje cooperativo como un proceso sostenido, que contemple objetivos compartidos, responsabilidades individuales y oportunidades de participación para todos, y que evalúe tanto el producto como las interacciones desarrolladas durante la actividad. Para la investigación, resulta necesario desarrollar estudios que evalúen de manera directa la participación, las amistades y el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas, preferiblemente con seguimiento en el tiempo, de modo que se pueda establecer en qué condiciones el aprendizaje cooperativo contribuye a una inclusión efectiva.

Referencias

Arenas, M., & Jihuallanca, I. (2022). La Importancia del Trabajo Colaborativo en Estudiantes del Nivel Primario: Revisión Sistemática de Literatura. Ciencia Latina Multidisciplinar, 6(6), 115 - 123. Obtenido de https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4267

D´Elia , P., Stalmach , A., Di Sano, S., & Casale, G. (2024). Strategies for inclusive digital education: problem/project-based learning, cooperative learning, and service learning for students with special educational needs. Frontiers, 9, 102 - 106. Obtenido de https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1447489

Karagianni, E., & Drigas , A. (2023). New Technologies for Inclusive Learning for Students with Special Educational Needs. International Journal of Online and Biomedical Engineering, 19(5), 4 - 14. doi:https://doi.org/10.3991/ijoe.v19i05.36417

Klang, N., Olsson, I., Wilder, J., Lindqvist, G., Fohlin, N., & Nilholm, C. (2020). A Cooperative Learning Intervention to Promote Social Inclusion in Heterogeneous Classrooms. Frontiers, 11, 1 - 13. doi:https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.586489

Leiva, Y., & Napa, L. (2025). Percepciones, experiencias y estrategias docentes sobre educación inclusiva.

Dialnet, 6(13), 1179-1196. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10501192&utm_source=chatgpt.com

Múñoz, Y., Monge, C., & Torrego, J. (2020). Teacher education in cooperative learning and its influence on inclusive education. SageJournales, 23(3), 277 - 290. doi:https://doi.org/10.1177/1365480220929440

Orozco , A. (2020). Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 9(1), 81 - 98. doi:https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004

Perlado, I., Torrego, J., & Múñoz, Y. (2021). Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo el la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. Scielo, 116 - 124. doi:https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066

Sanahuja, A., Lago, J., Romay, M., & Miralles, M. (2024). Aprendizaje Cooperativo como Apoyo a la Inclusión en un Aula de 3.º de Primaria: Trabajo Colaborativo del Profesorado. Scielo, 18(1). Obtenido de http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100105

Solís , P., Gallego , M., & Real , S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. Index , 15(2), 1 - 21. doi:https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803