

# ¿EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PROMUEVE LA INCLUSIÓN? REVISIÓN SISTEMÁTICA

*Does Cooperative Learning Promote Inclusion? A Systematic Review*

*A aprendizagem cooperativa promove a inclusão? Revisão sistemática*

Patricia Solís García<sup>1</sup>

ORCID: 0000-0002-2962-5819

María Gloria Gallego-Jiménez<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0003-4498-8869

Sara Real Castelao<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0003-0167-865X

<sup>1</sup> Universidad Internacional de la Rioja, España.

<sup>3</sup> Universidad Nacional de Educación a Distancia - Centro Ponnerrada, España.

Correspondencia: sarreal@ponferrada.uned.es

Recibido: 29/01/2022

Aceptado: 13/06/2022

**Resumen:** El aprendizaje cooperativo es una metodología docente con gran aceptación actualmente. Esta revisión sistemática tiene como principal objetivo aportar datos sobre la evidencia científica publicada relativa a cómo el aprendizaje cooperativo facilita la inclusión de estudiantes que presentan necesidades educativas. Se plantea una búsqueda sistemática siguiendo el método PRISMA. Se exponen el volumen y tipo de publicaciones, las áreas temáticas de estudio, la metodología y el tipo de muestra utilizada. Se concluye que ante la escasez de publicaciones que abordan la inclusión de estudiantes con necesidades educativas y que incluyan en las muestras a estos colectivos, es necesario desarrollar líneas de investigación que demuestren que esta metodología favorece la inclusión en atención a la diversidad en el aula, como evidencia de aplicación y no solo como premisa de partida teórica.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo; necesidades educativas especiales; inclusión; innovación educativa.

**Abstract:** Cooperative learning is a teaching methodology with great acceptance today. The main objective of this systematic review is to provide data on the published scientific evidence on how cooperative learning facilitates the inclusion of students with educational needs. A systematic search is proposed following the PRISMA method. The volume and type of publications, the thematic areas of study, the methodology and the type of sample used are exposed. It is concluded that given the shortage of publications that address the inclusion of students with educational

*needs, which includes these groups in the samples, it is necessary to develop lines of research that demonstrate that this methodology stimulates inclusion in attention to diversity in the classroom, as evidence of application and not only as a premise of theoretical departure.*

**Keywords:** *cooperative learning; special needs education; inclusion; educational innovation.*

**Resumo:** *A aprendizagem cooperativa é uma metodologia de ensino amplamente aceita na atualidade. O principal objetivo desta revisão sistemática é fornecer dados sobre as evidências científicas publicadas sobre como a aprendizagem cooperativa facilita a inclusão de alunos com necessidades educacionais. Uma busca sistemática é proposta seguindo o método PRISMA. São expostos o volume e o tipo de publicações, as áreas temáticas de estudo, a metodologia e o tipo de amostra utilizada. Conclui-se que diante da escassez de publicações que abordem a inclusão de alunos com necessidades educacionais e que incluam esses grupos nas amostras, é necessário desenvolver linhas de pesquisa que demonstrem que essa metodologia favorece a inclusão na atenção à diversidade em sala de aula, como evidência de aplicação e não apenas como premissa de partida teórica.*

**Palavras-chave:** *aprendizagem cooperativa; necessidades educativas especiais; inclusão; inovação educacional.*

## **Introducción**

El aprendizaje cooperativo (AC) es una metodología educativa que cobró especial relevancia a principios de la década de 1980 (Gillies, 2016) al ser planteada como estrategia para atender a la diversidad en el aula (Völlinger & Supanc, 2019). Esta metodología se basa en alentar a los estudiantes a trabajar en grupo para lograr un objetivo común (Abramczyk & Jurkowski, 2020), promoviendo el desarrollo del razonamiento de alto nivel y el pensamiento crítico (Johnson et al., 1999). Este enfoque de aprendizaje es eficaz para ayudar a los estudiantes a obtener la adquisición de conocimientos prácticos, habilidades de aprendizaje y competencias prácticas para una comunicación eficaz (Tran et al., 2019). Por ello se espera que sea una metodología de aprendizaje que tenga en cuenta a todos los estudiantes de la clase ordinaria para lograr una inclusión efectiva y real.

En el AC los estudiantes trabajan en grupos pequeños y heterogéneos para desarrollar y perfeccionar las habilidades propias y las del resto de los miembros del grupo (Johnson et al., 1999). La base filosófica que subyace a esta metodología es la cooperación que produce una energía colectiva, denominada sinergia (Wang, 2020). Dicha sinergia en el campo educativo se aplica a la comunidad de aprendizaje (Joyce et al., 2009; Slavin, 1995). Son numerosos los estudios que señalan que el AC promociona el aprendizaje y se sitúa en la base de un mayor rendimiento en el

aula (Chatila & Husseiny, 2017; Gómez et al., 2018; Johnson et al., 2014; Korkmaz & Tay, 2016; Wolfensberger & Canella, 2015).

Cuando se hace referencia al AC se deben tener en cuenta cinco principios básicos: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara, la responsabilidad individual, las habilidades sociales y el proceso grupal (Johnson et al., 1999; Johnson & Johnson, 2009).

La interdependencia positiva hace referencia a que todos los miembros del grupo comprendan que están vinculados entre sí y que, ante una situación de aprendizaje, no se puede lograr el éxito individual sin el grupal, de modo que todos deben aprender a sincronizar sus esfuerzos para garantizar que esto ocurra (Pujolàs, 2008). Los educadores pueden asegurar que tenga lugar la interdependencia positiva asignando diferentes partes de la tarea grupal a diversos miembros del grupo, de modo que tengan que completar su parte para lograr el objetivo grupal, dándose así una interdependencia positiva de metas y tareas (Johnson & Johnson, 2002).

El segundo componente clave es la interacción cara a cara, que consiste en la disposición de los miembros para fomentar los esfuerzos del resto de modo que completen sus tareas para que el grupo logre su objetivo.

El tercer componente, referido a la responsabilidad individual, se basa en que cada miembro del equipo complete su parte del trabajo mientras que también se asegura de que el resto completa el suyo. Las habilidades sociales, cuarto componente clave, facilitan las interacciones de los estudiantes en las discusiones grupales (Gillies, 2016), estas son: escuchar activamente; compartir ideas y recursos; comentarios constructivos sobre las ideas de los demás; aceptar la responsabilidad por los comportamientos propios y tomar decisiones democráticamente. En una discusión grupal las cuestiones se evalúan y se discuten con motivos y cada persona defiende su opinión, existe una atmósfera positiva y sinérgica y las personas se defienden mutuamente y los pensamientos de unos y otros se complementan (Luna, 2015; Mohammadjani & Tonkaboni, 2015). Por el contrario, la dominación, la holgazanería social y otros problemas que ocurren en el proceso grupal se regulan con el AC disminuyendo su frecuencia (Luo, 2015; Ovejero, 2017).

Por último, el componente clave final del AC exitoso es el procesamiento grupal, que implica que los estudiantes reflexionen y evalúen sobre su progreso y su funcionamiento, tanto a nivel del aporte individual de cada miembro del grupo el progreso en su conjunto, estableciendo así una revisión periódica y objetivos de mejora (Pujolàs, 2017).

Además de los cinco componentes que definen el AC, la revisión de la literatura sobre el tema reporta múltiples beneficios de la aplicación de esta metodología en el aula. Entre las ventajas más importantes está el incremento de oportunidades para tener éxito respecto a una situación de educación individualizada (Altun, 2015) y la mejora en la capacitación a los estudiantes en muchas habilidades requeridas en cualquier futuro profesional (Han & Son, 2020; Ruiz-Gallardo et al., 2012). Específicamente la interacción y la cooperación entre ellos les ayuda a mejorar sus habilidades de toma de decisiones con el fin de alcanzar sus objetivos comunes (Altun, 2015; Asha & Al Hawi, 2016). Ruiz-Gallardo et al. (2012) encuentran evidencias de mejora en trabajo en equipo, autocomprensión, comunicación, toma de decisiones y habilidades de liderazgo. Asimismo, esta metodología mejora la integración, tolerancia y solidaridad en grupos heterogéneos (Van Ryzin et al., 2020).

## **Objetivos**

Partiendo de este concepto de AC, esta revisión sistemática se centra en conocer qué beneficios presenta el AC en la población específica de estudiantes que forman parte del colectivo de atención a la diversidad, puesto que en las publicaciones se presenta como una metodología para la inclusión y como estrategia para personalizar el aprendizaje (Pujolàs, 2017). Se persigue, por tanto, reportar datos que evidencien las premisas teóricas comentadas en este colectivo específico.

Para lograr este objetivo general se proyectan cuatro objetivos concretos:

En primer lugar, se plantea una aproximación al volumen y tipo de publicaciones según las fuentes documentales comúnmente utilizadas en el campo de la educación con el fin de conocer la vigencia e importancia de esta área de investigación. En segundo lugar, se identifican y clasifican las áreas temáticas de estudio que suscitan el interés de los investigadores. En tercer lugar, se examina el tipo de metodología utilizada en las investigaciones encontradas. Y en cuarto y último lugar, se analiza qué tipo de características presenta la muestra de las investigaciones que abordan la aplicación de AC.

## **Metodología**

El presente trabajo presenta una revisión bibliográfica de tipo sistemático. Dentro de los tipos de revisiones sistemáticas que pueden encontrarse en la literatura, la presente sigue un enfoque cuantitativo y exploratorio. Esta revisión se considera cuantitativa porque mide una

realidad cuantificable para dar respuesta a una pregunta de investigación formulada y siguiendo unos pasos que responden al protocolo PRISMA, que permiten que esa revisión sistemática sea replicable. Por lo que respecta al alcance o profundidad, estas revisiones sistemáticas se consideran exploratorias (*scoping review*, *mapping review*, en su terminología inglesa), ya que su pretensión es la de identificar conceptos clave en un área de investigación a partir de variables bibliométricas (Sobrido & Rumbo-Prieto, 2018).

En las revisiones sistemáticas cuantitativas exploratorias como la presente, las unidades a analizar son artículos originales que cumplen unos criterios para ser incluidos en la revisión, derivados de su ubicación en bases de datos, su contenido y que cuenten con textos completos para su revisión, tal y como se detallará en el apartado de resultados.

La búsqueda se delimita en un periodo de tiempo determinado previamente, en la presente revisión se ha establecido en la década desde el 2009 al 2019. De este modo es posible realizar una valoración de la progresión e interés en el campo de revisión.

La revisión sistemática que se presenta a continuación ha seguido el procedimiento marcado por el sistema PRISMA para la evaluación de trabajos. Dicha revisión se ha focalizado en los trabajos publicados como artículos en revistas, localizados en las bases de datos ERIC y Dialnet, las cuales destacan por su relevancia en la agrupación de publicaciones referentes al área de educación. Para realizar la búsqueda se utilizaron como términos descriptores las palabras clave: “*cooperative learning*”, “*learning disabilities*” y “*special education needs*” y sus correspondientes traducciones al castellano: “aprendizaje cooperativo”, “dificultades de aprendizaje” y “necesidades educativas especiales”.

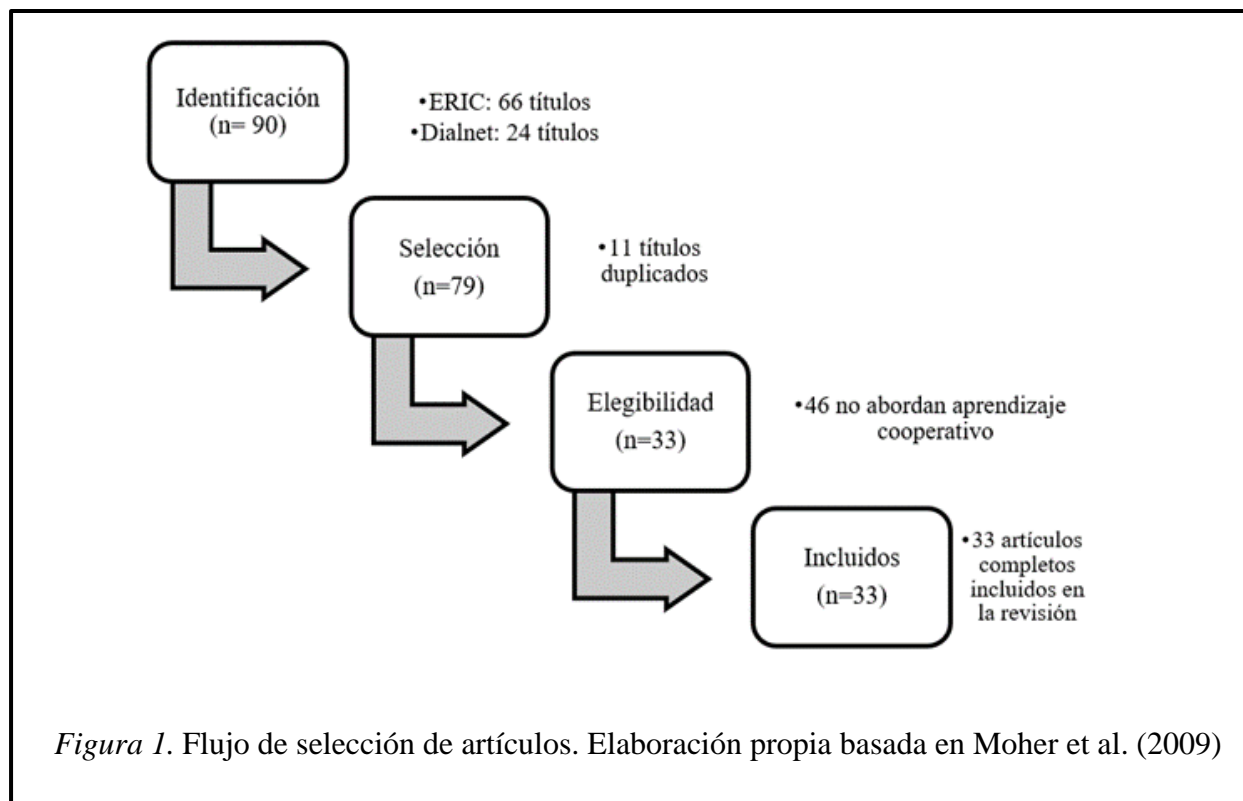
Dentro del ámbito de atención a la diversidad se han escogido estos dos términos por ser los más extendidos y con mayor tradición en el área de la inclusión de estudiantes que requieren adaptaciones (sean estas del tipo que sean), para lograr los objetivos del grupo clase (Jiménez & Hernández-Valle, 2002; Mora & Aguilera, 2000). En el sentido amplio del término de dificultades de aprendizaje, quedarían englobados todos los estudiantes, pero dada la ambigüedad de los términos y las especificaciones de la terminología en cada zona a nivel legislativo, se han realizado también búsquedas con el término “necesidades educativas especiales” para incluir aquellos estudios que quedarían excluidos si se toma el concepto de “dificultades de aprendizaje” en su sentido restringido, como por ejemplo en la legislación educativa española actual.

En definitiva, en cuanto a los criterios de inclusión se han tenido en cuenta artículos obtenidos con los descriptores mencionados, publicados en revistas científicas, entre 2009 y 2019 y con acceso a texto completo. Por lo que respecta a los criterios de exclusión, se eliminan del análisis publicaciones que no son artículos (tesis, capítulos de libros, etc.), artículos teóricos (salvo revisiones sistemáticas o artículos de alto impacto), aquellos que no aborden específicamente el aprendizaje cooperativo como metodología inclusiva y los artículos duplicados.

## **Resultados**

Para responder al primer objetivo relativo el volumen de publicaciones halladas con los descriptores anteriormente mencionados, y examinando la repetición de fuentes documentales, se han realizado dos búsquedas simultáneas y paralelas en cada una de las bases de ERIC y Dialnet, combinando los descriptores comentados en el anterior apartado.

Del total de 90 referencias encontradas entre el año 2009 y el 2019, se han seleccionado las publicaciones que hacían referencia directa al AC excluyendo aquellas que no centraban su estudio en esta metodología a pesar de ser parte del resultado de la búsqueda. Sin embargo, como se detalla posteriormente apenas se han constatado estudios que aborden dicha metodología en estudiantes con necesidades educativas. Tal y como se observa en la Figura 1, se han excluido aquellas publicaciones que no abordan el AC (n=46), así como las que aparecían de modo duplicado (n=11). De este modo se han recuperado 33 referencias válidas. De estas, 23 aparecen en la base de datos ERIC en lengua inglesa y solamente 10 en Dialnet, dato que denota una escasez de investigación aplicada en este campo en lengua castellana.



Respecto al tipo de publicaciones que se han encontrado, tal y como se indica en el protocolo de búsqueda, solo se han seleccionado aquellas publicaciones ubicadas en revistas de investigación. Los 33 estudios seleccionados se ubican en 25 publicaciones diferentes. De las 25 revistas, 3 cuentan con 3 publicaciones cada una (*Australian Journal of Teacher Education*, *International Electronic Journal of Elementary Education* y *Journal of Education and Practice*) y 2 revistas aparecen con 2 publicaciones (*International Education Studies*, *Journal of Postsecondary Educational and Disability*). Las 20 revistas restantes cuentan con un solo registro.

Por lo que respecta al volumen de publicaciones por año, en la búsqueda desde 2009 al 2019, destaca el año 2016 con 10 publicaciones de la temática; en segundo lugar, los años 2012, 2015, 2017 y 2018, acumulan 4 registros cada uno, sin que exista una tendencia constante creciente o decreciente. Pero cabe destacar que en los últimos 4 años se encuentran el doble de publicaciones que en los 6 años anteriores (22 frente a 11), lo cual indica un mayor interés por esta temática en la actualidad.

En respuesta al segundo objetivo sobre la clasificación de las áreas de estudio, los resultados indican que en los 33 artículos extraídos para la revisión se observa que en la mayoría de ellos el término “inclusión” está asociado con el término “aprendizaje cooperativo” y presentado como

rasgo esencial para que este se lleve a cabo. Pero, dado que el objetivo de la revisión es conocer la evidencia existente sobre cómo el AC propicia o mejora la inclusión en el aula de estudiantes de atención a la diversidad, se han clasificado los estudios encontrados con base en cómo se establece la relación entre ambos términos. Se exponen de manera sintética las tres categorías creadas con base en este criterio:

1. La primera categoría aglutina estudios que ponen de relieve los beneficios del AC sin abordar la relación directa entre AC e inclusión. Dentro de esta categoría existen 6 artículos que centran su estudio en la comparación entre el método tradicional y el AC y un segundo grupo de 8 artículos que analiza los beneficios que se obtienen cuando se aplica el AC.

2. La segunda categoría aglutina estudios que enfatizan la relación entre el AC e inclusión. Dentro de esta categoría se exponen 7 artículos que presentan el AC como un beneficio para aplicarse en la escuela inclusiva, abordando en la mayoría de los estudios la diversidad multicultural y 4 estudios que relacionan aplicaciones del AC con el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), como metodologías inclusivas.

3. En la tercera y última categoría se abordan estudios que tratan específicamente la inclusión de alumnos. Dentro de este grupo, 8 artículos abordan el AC en estudiantes de atención a la diversidad.

Dentro de estas 3 categorías se ha realizado una clasificación detallada de los artículos, que da lugar a cinco grupos (a-e), se detalla a continuación qué artículos corresponden a cada uno de estos 5 grupos manteniendo las 3 categorías comentadas con el fin de analizar el contenido de los artículos resultadas de la revisión.

a) En esta primera categoría se encuentran 6 estudios que comparan los efectos beneficiosos del AC frente al método tradicional. Estos efectos en el aprendizaje se han estudiado desde diversas áreas curriculares: geometría (Asha & Al Hawi, 2016), competencial computacional (Opitz et al., 2018), biología (Chatila & Al Hussein, 2017) y ciencias sociales (Celikten et al., 2012). También a nivel curricular general (Mohammadjani & Tonkaboni, 2015; Fayed, 2011).

Entre los beneficios que aporta el AC se describen el desarrollo de habilidades que fomentan la comunicación, la relación entre pares (Asha & Al Hawi, 2016), mejora las habilidades de razonamiento y una comunicación más efectiva (Chatila & Al Hussein, 2017). Asimismo, a nivel actitudinal, indican que los estudiantes reciben esta metodología con gran satisfacción (Mohammadjani & Tonkaboni, 2015). Las investigaciones coinciden en que es posible



implementar exitosamente estrategias de AC, bien estructuradas e intensivas, y compartirlas en situaciones de aprendizaje para estudiantes con diferentes niveles de logros (Opitz et al., 2018), así como también que esta metodología aporta mayores beneficios que los métodos tradicionalmente utilizados en el aula. Además de los beneficios, en este grupo de estudios cabe destacar el estudio de Celikten et al. (2012), en el que plantean un diseño en el que el mismo profesor es quien imparte ambos métodos para comprobar si puede influir la actitud del profesor. En la misma línea, Fayed (2011) analiza cómo los profesores actúan de forma diferente si se imparte el AC o la enseñanza tradicional. Este autor concluye que estos profesores no ven asequible la utilización del AC en todos los alumnos ya que, en algunos casos, falta formación u orientación correcta en el docente para dirigir estas clases.

b) Esta segunda categoría aúna 8 artículos que analizan los beneficios obtenidos cuando se utiliza el AC, sin comparativa en el diseño utilizado con otros métodos. Se demuestra cómo los alumnos adquieren y desarrollan habilidades sociales y personales.

En la etapa de primaria, Altun (2015) observa que esta metodología tiene una repercusión positiva en el aprendizaje del alumno favoreciendo la enseñanza-aprendizaje, tanto en el desarrollo de habilidades personales y sociales como en el rendimiento escolar. En la misma línea Bilen y Tavit (2015) afirman que los alumnos adquieren más actitudes y habilidades personales. Su y Liang (2017) plantean cómo integrar la teoría de las inteligencias múltiples, junto con las teorías del AC en estudiantes de primaria, aunque debido a dificultades por parte de los profesores solo aplican el AC, obteniendo una mejora en habilidades sociales.

En la etapa de secundaria, Dasdemir (2016) también reporta un mayor nivel académico logrado y una mayor adquisición de habilidades. Ningsih y Budi (2017) evalúan también el rendimiento académico en el área de matemáticas comprobando que los estudiantes muestran buenas respuestas en el desarrollo de su aprendizaje utilizando dicho modelo. En cuanto a las habilidades concretas que los alumnos adquieren, Karacop y Diken (2017) informan del desarrollo de habilidades sociales y recursos que favorecen una actitud receptiva para la inclusión en el aula. Además, mediante el AC los estudiantes adquieren una mejor percepción de sí mismos incluyendo un gran avance en la toma de decisiones (Ruiz-Gallardo et al., 2012).

En esta segunda clasificación se destaca que las técnicas son aceptadas por el alumnado y es importante seleccionar cada técnica en función de los objetivos docentes (Gómez et al., 2018),

mediante actividades basadas en el AC que aumenten la motivación y las habilidades de responsabilidad personal que mejoran el rendimiento (Carter & Rice, 2016).

c) Esta tercera clasificación presenta 7 artículos que reflejan el AC como una metodología eficaz para aplicarse en la escuela inclusiva. Esta temática es frecuente en la mayoría de las publicaciones del área, pero en este grupo se exponen aquellos artículos que establecen esta relación de manera central en la investigación.

Así, Lata y Castro (2016) plantean que debido a la diversidad presente en el aula esta metodología ayuda a la incorporación de nuevos estudiantes de distinta procedencia, el AC facilita la inclusión en el grupo y la interacción. Resultados similares se plantean también en niveles de educación superior (Yoruk, 2016). El AC favorece compartir y exteriorizar diferentes opiniones que ayudan a que el proyecto llevado a cabo obtenga un resultado más enriquecedor e inclusivo (Luo, 2015). En el contexto universitario Gillies (2016), comparte las experiencias realizadas a través de actividades inclusivas mediante la aplicación del AC. Así manifiesta cómo los alumnos exteriorizan sus sentimientos e interaccionan con más frecuencia cuando realizan los ejercicios con AC e indica que su aplicación siempre garantiza la inclusión en el grupo. Korkmaz y Tay (2016) reportan una mayor autonomía e interacción entre todos los compañeros facilitando la inclusión.

En síntesis, en este grupo se enfatiza que la metodología del AC ofrece múltiples potencialidades si es enfocada como recurso para atención a la diversidad desde la perspectiva del modelo educativo inclusivo (Pujolàs, 2012; Riera, 2011).

d) En la cuarta clasificación se hallan 4 artículos que tratan sobre la relación AC con el DUA. Todos ellos sitúan el DUA en un contexto inclusivo que facilita la aplicación de dichos métodos. Algunas de las actividades del DUA conllevan la implicación del AC que facilita, en su última fase, el procesamiento grupal, en el que los alumnos se enriquecen gracias a la ayuda e interacción entre ellos (Katz & Sokal, 2016), además la utilización del DUA implica el desarrollo del AC ya que se potencia la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (O'Rourke & Houghton, 2009). Cuando se aplica el DUA mediante la utilización de actividades del AC se consigue una actitud más favorable (Rao & Tanners, 2011), además es beneficioso para algunos estudiantes con dificultades de aprendizaje, ya que el DUA se adapta a los distintos niveles del aprendizaje de forma personalizada (O'Rourke & Houghton, 2009).

e) En este quinto grupo se presentan 8 artículos que versan sobre el AC en estudiantes con necesidades educativas especiales, que se centran en el trastorno del espectro autista (TEA; García-

Cuevas & Hernández, 2016; Velázquez, 2012), la discapacidad intelectual (Temprano, 2009), la discapacidad visual (Paez et al., 2018), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH; Latorre-Coscolluela et al., 2018) y el trastorno generalizado del desarrollo (TGD; Pedreira & González, 2014), o bien plantean una revisión sistemática sobre prácticas inclusivas del colectivo general (Alquraini & Gut, 2012).

García-Cuevas y Hernández (2016) encuentran falta de apoyo por parte del resto de profesores y familiares para incluir en el AC a alumnos con TEA. Por su parte, Velázquez (2012) describe cómo con el AC se obtiene una repercusión positiva en un alumno con TEA, facilitando el incremento de las relaciones sociales entre pares, según informan antiguos compañeros de este.

Abordando la discapacidad intelectual y el AC, Temprano (2009) plasma un estado de la cuestión y concluye que las investigaciones estudiadas demuestran que métodos como el AC logran una mayor aceptación de la discapacidad intelectual.

En lo que se refiere a la discapacidad visual, Páez et al. (2018) estudian un caso único y concluyen que la puesta en práctica del AC resulta beneficiosa para la alumna con ceguera y para el resto del aula.

Pedreira y González (2014) describen una experiencia inclusiva de un estudiante con TGD mediante AC y destacan la valoración positiva de las profesoras implicadas. Cabe destacar que las autoras afirman que antes de esta experiencia descrita el estudiante no participaba en las dinámicas de la clase, siendo su inclusión meramente física.

Por su parte, Schley y Stinson (2016) comprueban cómo gracias a esta metodología, estudiantes universitarios, entre los que se incluyen estudiantes con discapacidad auditiva y visual, adquieren habilidades que les facilitan una mejora en la comunicación y en su relación con los demás.

En el área de las necesidades educativas de apoyo específico, Latorre-Coscolluela et al. (2018) revisan las prácticas inclusivas más eficaces en niños con TDAH bajo el prisma del AC y afirman que la incorporación de las estrategias de AC ha facilitado la inclusión en el aula y la mejora de la relación entre ellos, pero afirman que estas metodologías son difíciles de aplicar cuando hay estudiantes con dificultades de aprendizaje en el grupo.

Finalmente, el artículo de Alquraini y Gut (2012) presenta una revisión sistemática de 72 estudios que recoge las prácticas efectivas en la inclusión de estudiantes con necesidades. Estudian si hay alguna aplicación, incluido el AC, para alumnos con necesidades educativas, concluyendo

que ningún estudio aborda el tema. Además, explicitan que, en casos de discapacidad, hay estudios teóricos, pero no hay datos empíricos que avalen prácticas educativas. Los autores recomiendan que se realicen estudios exhaustivos sobre cada una de las prácticas revisadas con el fin de profundizar en esta área y conocer qué estrategias pueden ayudar a incluir a este colectivo, en la línea del presente trabajo.

En respuesta al tercer objetivo planteado, examinar el tipo de metodología utilizada en las investigaciones revisadas, de las 33 referencias obtenidas, 6 de ellas son publicaciones teóricas: entre las que se encuentra una revisión sistemática (Alquraini & Gut, 2012), las 5 publicaciones restantes son disertaciones, artículos de opinión o estados de la cuestión.

En lo que se refiere a estudios empíricos, los más abundantes son aquellos que utilizan metodología cuantitativa (n=14) en su mayoría con cuestionarios diseñados *ad hoc* (Fayed, 2011; Karacop & Diken, 2017; Korkmaz & Tay, 2016; Mohammadjani & Tonkaboni, 2015). En cuanto a la metodología cualitativa (n=6) los datos son recogidos mediante notas de campo (Luo, 2015) entrevistas, documentos u observaciones (Su & Liang, 2017). Cinco estudios presentan una metodología mixta que combina datos cuantitativos y cualitativos. Así se recogen datos fruto de la observación, el resultado de la prueba, la entrevista, el cuestionario y la documentación (Ningsih & Budi, 2017), entrevistas semiestructuradas (Velázquez, 2012), y diarios de las lecciones y entrevistas docentes (Bilen & Tavit, 2015). Finalmente se encuentran dos casos únicos, que abordan las características e intervención con una alumna con discapacidad visual (Páez et al., 2018) y una propuesta de intervención con estrategias de DUA (Rao & Tanners, 2011).

El cuarto objetivo que plantea esta revisión se basa en el análisis del tipo de muestra utilizada en los estudios empíricos. Como puede apreciarse en la Tabla 1, de los 27 estudios empíricos se halla que 16 de ellos utilizan como muestra alumnos de niveles obligatorios, tanto de primaria como secundaria. Respecto al tamaño muestral, solo se encuentran 2 estudios de caso único (Rao & Tanners, 2011; Páez et al., 2018), en el resto de las investigaciones el tamaño muestral oscila en un rango de 18 a 120 estudiantes. Destacan por tamaño de la muestra, el estudio de Mohammadjani y Tonkaboni (2015) que reúne a 120 estudiantes de 5.º curso de educación primaria y el de Korkmaz y Tay (2016) con 110 estudiantes. En cuanto a los cursos, abundan los estudios realizados con estudiantes de ciclos medios de educación primaria (Bilen & Tavit, 2015; Celikten et al., 2012; Korkmaz & Tay, 2016; Luo, 2015; Pedreira & González, 2014).

En este primer grupo tiene especial relevancia, por incluir en la muestra a estudiantes con necesidades educativas especiales, el estudio de Pedreira y González (2014) que incluye una alumna con un diagnóstico de TGD y el estudio de caso de Páez et al. (2018) de una estudiante con discapacidad visual. En relación con otros niveles educativos, de los 11 estudios empíricos restantes, 6 estudios utilizan como muestra estudiantes universitarios o exalumnos de niveles obligatorios (Velázquez, 2012). En esta población el tamaño muestral varía en un rango de 10 a 60 participantes. En cuanto a los 2 estudios encontrados que toman como muestra a los profesores, destaca el llevado a cabo por Fayed (2011) que aglutina las respuestas de 150 profesores de educación especial. Un último grupo está formado por 3 estudios que recogen datos tanto de profesores como de estudiantes. En este grupo destaca por tamaño muestral el estudio de Katz y Sokal (2016) en el cual se recogen datos de 650 estudiantes, 50 profesores y 15 administradores educativos desde Educación Infantil hasta el 12.º grado de educación obligatoria impartido en Canadá (correspondiente a niveles de 17-18 años) y, en relación directa con el objetivo principal de la revisión, la publicación de García-Cuevas y Hernández (2016) que incluye a 4 estudiantes con TEA en su muestra.

Tabla 1  
 Tipo de muestra, número y curso

Tipo de muestra	Autor/es y año	Tipo y tamaño de muestra	Curso/ Nivel
Estudiantes primaria/ secundaria	Altun, 2015	20 estudiantes	Escuela media
	Asha & Al Hawi, 2016	46 estudiantes	6.º grado
	Bilen & Tavail, 2015	48 estudiantes	4.º grado
	Celikten et al., 2012	56 estudiantes	4.º grado
	Chatila & Al Husseiny, 2017	20 estudiantes	7.º y 10.º grado
	Dasdemir, 2016	84 estudiantes	7.º grado
	Korkmaz & Tay, 2016	110 estudiantes	4.º grado
	Luo, 2015	41 estudiantes	3.º, 4.º y 5.º primaria
	Mohammadjani & Tonkaboni, 2015	120 estudiantes	5.º primaria
	Ningsih & Budi, 2017	Clase completa	8.º grado
	Opitz et al., 2018	126 alumnos	2.º grado
	Pedreira & González, 2014	18 estudiantes (1 con TGD)	3.º grado
	Rao & Tanners, 2011	Estudio de caso	-
	Riera, 2011	2 cursos completos	3.º y 4.º primaria
Páez et al., 2018	Estudio de caso (1 con discapacidad visual)	1.º primaria	
Su & Liang, 2017	20 estudiantes	5.º y 6.º grado	
Estudiantes universidad/ exalumnos	Gómez et al., 2018	180 estudiantes	Estudiantes universitarios
	Karacop & Diken, 2017	48 estudiantes	Estudiantes universitarios
	Ruiz-Gallardo et al., 2012	57 estudiantes	Pregrado universitario
	Schley & Stinson, 2016	55 estudiantes	Universitarios
	Velázquez, 2012	10 exalumnos	Habían abandonado la escuela entre 1 y 5 años antes
Profesores	Yoruk, 2016	60 estudiantes	1.º universidad
	Carter & Rice, 2016	4 profesores	-
	Fayed, 2011	150 profesores ed. especial	-
	García-Cuevas & Hernández, 2016	15 docentes, 4 estudiantes con TEA/ Asperger	Educación Primaria
Profesores y alumnos	Katz & Sokal, 2016	650 estudiantes, 50 profesores y 15 administradores educativos	Desde Educación Infantil hasta el 12.º grado
	O'Rourke & Stephen, 2009	3 profesores y 6 estudiantes con discapacidad	Educación secundaria

Fuente: Elaboración propia (2021).

## Discusión y conclusiones

Con base en los resultados expuestos se plantea que, por lo que respecta al volumen y tipo de publicaciones, al analizar el contenido las publicaciones que abordan la relación entre AC e inclusión teniendo en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales de manera directa es escaso, sobre todo en castellano. Además, estas publicaciones no presentan una tendencia creciente o decreciente clara, ni revistas de preferencia en concreto, aunque sí se cuenta con mayor número en los últimos años de la década analizada (2009-2019).

Respecto a las áreas de estudio, se han agrupado en 3 áreas temáticas: artículos que abordan los beneficios del AC en general, en segundo lugar, aquellos que analizan la relación entre AC y la inclusión de los estudiantes en el aula, y, por último, un grupo que aborda esta inclusión en estudiantes que conforman el grupo de necesidades educativas especiales. Respecto a este objetivo cabe destacar que el último grupo, que es el que tiene relación directa con la revisión, es el menos numeroso (8 artículos del total de 33) de los 3 grupos. En cuanto a la metodología utilizada, tercer objetivo planteado, destaca un alto porcentaje de estudios empíricos sobre teóricos (81 %); entre los que destacan los estudios de metodología cuantitativa (14 estudios de 27) utilizando instrumentos diseñados *ad hoc* y sin presencia de estudios longitudinales. Entre los estudios teóricos, solo se ha encontrado una revisión sistemática (Alquraini & Gut, 2012).

El cuarto y último objetivo de la revisión analiza el tipo de muestras utilizadas en los estudios empíricos. En este análisis destaca la variabilidad de muestras respecto a tamaño, curso y componentes y, con especial relevancia para el objeto de esta revisión, solo 3 estudios incluyen a estudiantes que pertenezcan a colectivos de atención a la diversidad (García-Cuevas & Hernández, 2016; Páez et al., 2018; Pedreira & González, 2014).

Los beneficios del AC han sido ampliamente estudiados y validados por la evidencia científica, toda la comunidad educativa, tanto profesores como estudiantes tienen conciencia de los beneficios pedagógicos que conlleva. Estos últimos, refieren que este método de aprendizaje les resulta más satisfactorio que el método de enseñanza tradicional basado en exposiciones magistrales (Mohammadjani & Tonkaboni, 2015), extendiéndose esta situación a los maestros de educación especial (Alquraini & Gut, 2012). Asimismo, Bilen & Tavil (2015) señalan que las actitudes positivas de los estudiantes hacia las estrategias de AC se desarrollaron progresivamente durante su estudio. Revisando dichos beneficios, se concluye que el ambiente de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación aumenta la conciencia de los estudiantes, la autoeficacia, la

confianza en sí mismos y ayuda a los estudiantes a socializar (Gillies, 2016; Yoruk, 2016). El AC contribuye al aprendizaje permanente, proporciona mayores oportunidades de logro, favorece el desarrollo de habilidades sociales y personales (Altun, 2015).

En resumen, el AC se ha demostrado como una metodología adecuada para la mejora de las habilidades de pensamiento al permitir la comunicación activa entre ellos (Johnson et al., 2014). Sin embargo, a excepción de estas afirmaciones teóricas, en la revisión apenas se encuentran estudios que aborden esta metodología con estudiantes con necesidades educativas especiales, tal y como se ha descrito de 33 resultados hallados, solo 8 artículos abordan la relación directa entre AC e inclusión estos estudiantes, tanto en su sentido restrictivo como amplio del término. De los 27 estudios empíricos, solamente 3 incluyen en sus muestras a estos estudiantes; hecho que llama la atención en sistemas educativos en los que los estudiantes están incluidos en el aula.

Por tanto, se detecta una carencia de estudios empíricos que contrasten los presupuestos teóricos comunes a las publicaciones del área en las que se aborda como premisa para poder aplicar el AC que se parta de un contexto de educación inclusiva y se presupone una interdependencia positiva y colaboración entre todos los estudiantes. Es preciso conocer si estos estudiantes pueden ser incluidos en las actividades a realizar y no ser atendidos por el docente de manera separada mientras el resto de la clase aprende de manera cooperativa.

Esta realidad se presupone al encontrar multitud de estudios de eficacia en AC en muestras normativas y no encontrar estudios en los que se incluya en la muestra a estudiantes con adaptaciones en distintos niveles, en países en los que está implantada la educación inclusiva de manera generalizada. Estos estudiantes deberían ser parte de esas muestras del aula ordinaria, si no se les ha excluido de manera voluntaria en las aplicaciones objeto de estudio.

Tras la revisión sistemática del área, se concluye la necesidad de realizar investigación aplicada e, idealmente, longitudinal en la que se pueda evidenciar que el AC mejora el rendimiento de todos los estudiantes del aula, incluidos en esta afirmación todos los estudiantes del aula, y además se debe evidenciar si esta mejora se da en todos los niveles educativos.

En suma, es necesario potenciar en esta área investigaciones basadas en la evidencia, que no partan de preceptos teóricos que se asuman, sino en datos que aporten resultados significativos que permitan tomar decisiones basadas en evidencias científicas que permitan una inclusión real y efectiva para todos los estudiantes.



La presente revisión no está exenta de limitaciones, ya que existen otros términos descriptores relacionados con el ámbito de estudio que pudieran dar diferentes resultados. Asimismo, podría expandirse la búsqueda a otras bases de datos.

## Referencias

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: what teachers know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, (46), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59. <https://eric.ed.gov/?id=EJ979712>
- Altun, S. (2015). The Effect of Cooperative Learning on Students' Achievement and Views on the Science and Technology Course. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(3), 451-468. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068065.pdf>
- Asha, I. K., & Al Hawi, A. M. (2016). The Impact of Cooperative Learning on Developing the Sixth Grade Students Decision-Making Skill and Academic Achievement. *Journal of Education and Practice*, 7(10), 60-70. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099599.pdf>
- Bilen, D., & Tavil, Z. (2015). The Effects of Cooperative Learning Strategies on Vocabulary Skills of 4th Grade Students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(6), 151-165. <https://doi:10.11114/jets.v3i6.1062>
- Carter, R. A., & Rice, M. F. (2016). Administrator Work in Leveraging Technologies for Students with Disabilities in Online Coursework. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 137-146. <https://doi:10.1177/0162643416660838>
- Celikten, O., Ipekcioglu, S., Ertepinar, H., & Geban, O. (2012). The Effect of the Conceptual Change Oriented Instruction through Cooperative Learning on 4th Grade Students' Understanding of Earth and Sky Concepts. *Science Education International*, 23(1), 84-96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ975551>
- Chatila, H., & Al Husseiny, F. (2017). Effect of Cooperative Learning Strategy on Students' Acquisition and Practice of Scientific Skills in Biology. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 3(1), 88-99. <https://doi:10.21891/jeseh.280588>
- Dasdemir, I. (2016). The Effect of the 5E Instructional Model Enriched with Cooperative Learning and Animations on Seventh-Grade Students' Academic Achievement and Scientific Attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 21-38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126710.pdf>

- Fayed, G. A. (2011). Cultural Variations in Parents and Teachers Perceptions of Special Education Collaboration in USA and Egypt. *Journal of Research in Education*, 21(1) 137-159.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1098412>
- García-Cuevas, A. M., & Hernández, M. E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34.  
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/289>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39-54. <https://doi:10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Gómez, A., Rojo, V., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implementación de metodologías cooperativas en la docencia universitaria: Experiencias en la facultad de educación y deporte de Vitoria-Gasteiz. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 119-138.  
<http://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/7995/6943>
- Han, S. I., & Son, H. (2020). Effects of Cooperative Learning on the Improvement of Interpersonal Competence among Students in Classroom Environments. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(1), 17-28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1244247.pdf>
- Jiménez, J. E., & Hernández-Valle, I. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *EduPsykhé*, 1(2), 275-293. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=280884>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and metaanalysis. *Asia Pacific Journal of Education*, (22), 95-105.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0218879020220110>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, (38), 365- 379.  
<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(4),1-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1041374>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2009). *Models of Teaching* (8th ed.). Allyn Bacon/Pearson.
- Karacop, A., & Diken, E. H. (2017). The Effects of Jigsaw Technique Based on Cooperative Learning on Prospective Science Teachers' Science Process Skill. *Journal of Education and Practice*, 8(6), 86-97.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1133003>
- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a Bridge to Inclusion: A Qualitative Report of Student Voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1118092>

- Korkmaz, S., & Tay, B., (2016). The Effect of Cooperative Learning Method and Systematic Teaching on Students' Achievement and Retention of Knowledge in Social Studies Lesson. *Eurasian Journal of Educational Research*, (66), 315-334. <https://doi:10.14689/ejer.2016.66.18>
- Lata, S., & Castro, M. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista complutense de educación*, 27(3), 1085-1101. <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47441>
- Latorre-Coscolluela, C., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. <https://doi:10.11144/Javeriana.m10-21.eatt>
- Luna, L. (2015). Cooperative learning and embodied accountability: an ethnographic analysis of classroom participation in an English school. *Education policy analysis archives*, 23(99), 1-29. <https://doi:10.14507/epaa.v23.2050>
- Luo, Y. (2015). Design Fixation and Cooperative Learning in Elementary Engineering Design Project: A Case Study. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 133-146. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1078851.pdf>
- Mohammadjani, F. , & Tonkaboni, F. (2015). A Comparison between the Effect of Cooperative Learning Teaching Method and Lecture Teaching Method on Students' Learning and Satisfaction Level. *International Education Studies*, 8(9), 107-112. <https://doi:10.5539/ies.v8n9p107>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and MetaAnalyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, (6). <https://doi:10.1371/journal.pmed1000097>
- Mora, J., & Aguilera, A. (2000). Dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En J. Mora & A. Aguilera (coords.), *Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización: atención a la diversidad en educación* (pp. 13-44). Kronos.
- Ningsih, S., & Budi, S. (2017). Improving the Students' Activity and Learning Outcomes on Social Sciences Subject Using Round Table and Rally Coach of Cooperative Learning Model. *Journal of Education and Practice*, 8(11), 30-37. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1139772>
- O'Rourke, J. & Houghton, S. (2009). The Perceptions of Secondary Teachers and Students about the Implementation of an Inclusive Classroom Model for Students with Mild Disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 23-41. <https://doi:10.14221/ajte.2009v34n1.3>
- Opitz, E. M., Grob, U., Wittich, C., Häsel-Weide, U., & Nührenbörger, M. (2018). Fostering the Computation Competence of Low Achievers through Cooperative Learning in Inclusive Classrooms: A Longitudinal Study. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 16(1), 19-35. [https://pdfs.semanticscholar.org/17f4/ad4601d74d61303ca6837ae34301097f86bd.pdf?\\_ga=2.172779107.172482121.1565011581-1179305941.1565011581](https://pdfs.semanticscholar.org/17f4/ad4601d74d61303ca6837ae34301097f86bd.pdf?_ga=2.172779107.172482121.1565011581-1179305941.1565011581)

- Ovejero, A. (2017). *Autogestión para tiempos de crisis: Utilidad de las colectividades libertarias*. Biblioteca Nueva.
- Páez, E., Urbano, M., Campanario, M., Montiel, M., Patricio, M., Vioque, A., & Caparrós, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, (73), 8-20.  
<https://www.once.es/dejanos-ayudarte/la-discapacidad-visual/revista-integracion/2018-integracion-72-73/numero-73/73-01-paez-et-al-aprendizaje-cooperativo-y.pdf>
- Pedreira, M., & González, M. P. (2014). El aprendizaje cooperativo en un centro de primaria una experiencia inclusiva. *Innovación educativa*, (24), 259- 272.  
<http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1671>
- Pujolàs, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo, 9 ideas clave*. Graó.
- Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 30(1), 89-112. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>
- Pujolàs, P. (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Rao, K., & Tanners, A. (2011). Curb Cuts in Cyberspace: Universal Instructional Design for Online Courses. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(3), 211-229.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ966125>
- Riera, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art7.pdf>
- Ruiz-Gallardo, J. R., López-Cirugeda, I., & Moreno-Rubio, C. (2012). Influence of Cooperative Learning on Students' Self-Perception on Leadership Skills: A Case Study in Science Education. *Higher Education Studies*, 2(4), 40-48. <https://doi:10.5539/hes.v2n4p40>
- Schley, S., & Stinson, M. A. (2016). Collaborative Writing in the Postsecondary Classroom: Online, In-Person, and Synchronous Group Work with Deaf, Hard-of-Hearing, and Hearing Students. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(2), 151-164. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113026>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Allyn y Bacon.
- Sobrido, M., & Rumbo-Prieto J. M. (2018). La revisión sistemática: pluralidad de enfoques y metodologías. *Enfermería Clínica*, 28(6), 387-393. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.08.008>
- Su, S. C., & Liang, E. (2017). Action Research of the Multiple Intelligence (MI), Cooperative Learning, and Game-Based Teaching into Summer Intensive English Classes for Mixed-Level and Mixed-Age Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1977-1985.  
<https://doi:10.13189/ujer.2017.051114>

- Temprano, M. (2009). Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (65), 137-150. <http://www.redalyc.org/pdf/274/27419063010.pdf>
- Tran, V. D., Nguyen, T. M. L., Van De, N., Soryaly, C., & Doan, M. N. (2019). Does Cooperative Learning May Enhance the Use of Students' Learning Strategies? *International Journal of Higher Education*, 8(4), 79-88. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220927.pdf>
- Van Ryzin, M. J., Roseth, C. J., & McClure, H. (2020). The effects of cooperative learning on peer relations, academic support, and engagement in learning among students of color. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 283-291. <https://doi.org/10.1080/00220671.2020.1806016>
- Velázquez, C. (2012). Analysis of the Effects of the Implementation of Cooperative Learning in Physical Education. *Qualitative Research in Education*, 1(1) 80-105. <http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/qre/article/view/222>
- Völlinger, V. A., & Supanc, M. (2019). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, (35), 727-749. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00435-7>
- Wang, G. (2020). On the Application of Cooperative Learning in College English Teaching. *International Education Studies*, 13(6), 62-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1254741.pdf>
- Wolfensberger, B., & Canella, C. (2015). Cooperative Learning about Nature of Science with a Case from the History of Science. *International Journal of Environmental and Science Education*, 10(6), 865-889. <https://doi.org/10.12973/ijese.2015.281a>
- Yoruk, A. (2016). Students' Ideas on Cooperative Learning Method. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1231-1235. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040537>

**Cómo citar:** Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castela, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 01-21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803>

**Contribución autoral:** a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

P. S. G. ha contribuido en a, b, c, d, e; M. G. G. J. en a, b, c; S. R. C. en a, b, c, d, e.

**Editora científica responsable:** Mag. Florencia de León