

**IMPACTO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES
(NEE) EN BACHILLERATO**

**IMPACT OF COOPERATIVE LEARNING ON THE SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT
OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) IN HIGH SCHOOL**

Autores: ¹Karla Alexandra Suasnavas Córdova y ²Steven Arturo Torres Burgos.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-7835-0357>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9299-3254>

¹E-mail de contacto: karla.suasnavas@gmail.com

²E-mail de contacto: storresb5@unemi.edu.ec

Afiliación:^{1*2*}Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 29 de Enero de 2026

Artículo revisado: 30 de Enero de 2026

Artículo aprobado: 03 de Febrero de 2026

¹Psicóloga, graduada de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador). Actualmente trabaja como educadora en el Centro de Desarrollo Infantil Emociones, con 3 años de experiencia laboral en el Ministerio de Educación, (Ecuador).

²Licenciado en Cultura Física graduado en la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Magíster en Pedagogía de la Cultura Física mención en Educación Física Inclusiva graduado en la Universidad Bolivariana del Ecuador, (Ecuador). Doctorando en Ciencias de la Educación Física (CECEIC -México). Actualmente imparte docencia universitaria en la UNEMI –AITEC, (Ecuador).

Resumen

El estudio analizó el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel de bachillerato, mediante un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental con pretest y posttest. La intervención pedagógica se implementó a través de actividades cooperativas estructuradas, orientadas a fortalecer la participación, la interacción social y el bienestar emocional. Los resultados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas en el desarrollo socioemocional global, cuya media aumentó de 2,61 a 4,02 tras la intervención, confirmando la eficacia del aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva. En la dimensión autoestima, la media se incrementó de 2,54 a 4,10, reflejando una reconstrucción positiva de la autoimagen y la percepción de autoeficacia. La interacción social presentó uno de los mayores avances, con un aumento de 2,68 a 4,15, lo que indica una mejora sustancial en la comunicación, la colaboración y el sentido de pertenencia. Asimismo, la empatía mostró un incremento de 2,73 a 3,98, mientras que la autorregulación emocional pasó de 2,49 a 3,85, evidenciando una mayor capacidad para gestionar emociones en contextos de trabajo grupal. Las pruebas estadísticas confirmaron diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas, con valores de p

inferiores a 0,05. Se concluye que el aprendizaje cooperativo contribuye de manera efectiva al desarrollo socioemocional de estudiantes con NEE, favoreciendo la inclusión educativa, el bienestar emocional y la formación integral en el bachillerato. Estos hallazgos respaldan decisiones pedagógicas inclusivas basadas en evidencia científica contextualizada y sostenible educativa.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, Desarrollo socioemocional, Educación inclusiva.

Abstract

This study analyzed the impact of cooperative learning on the socio-emotional development of high school students with special educational needs, using a quantitative approach and a quasi-experimental design with pre- and post-tests. The pedagogical intervention was implemented through structured cooperative activities aimed at strengthening participation, social interaction, and emotional well-being. The results showed statistically significant improvements in overall socio-emotional development, with the mean increasing from 2.61 to 4.02 after the intervention, confirming the effectiveness of cooperative learning as an inclusive strategy. In the self-esteem dimension, the mean increased from 2.54 to 4.10, reflecting a positive reconstruction of self-image and self-efficacy.

Social interaction showed one of the greatest improvements, increasing from 2.68 to 4.15, indicating a substantial improvement in communication, collaboration, and sense of belonging. Furthermore, empathy showed an increase from 2.73 to 3.98, while emotional self-regulation rose from 2.49 to 3.85, demonstrating a greater capacity to manage emotions in group work contexts. Statistical tests confirmed significant differences in all dimensions evaluated, with p-values less than 0.05. It is concluded that cooperative learning effectively contributes to the socio-emotional development of students with special educational needs, promoting educational inclusion, emotional well-being, and holistic development in high school. These findings support inclusive pedagogical decisions based on contextualized and sustainable educational evidence.

Keywords: Cooperative learning, Socio emotional development, Inclusive education.

Sumario

Este estudo analisou o impacto da aprendizagem cooperativa no desenvolvimento socioemocional de alunos do ensino médio com necessidades educacionais especiais, utilizando uma abordagem quantitativa e um delineamento quase-experimental com pré e pós-testes. A intervenção pedagógica foi implementada por meio de atividades cooperativas estruturadas, visando fortalecer a participação, a interação social e o bem-estar emocional. Os resultados mostraram melhorias estatisticamente significativas no desenvolvimento socioemocional geral, com a média aumentando de 2,61 para 4,02 após a intervenção, confirmando a eficácia da aprendizagem cooperativa como estratégia inclusiva. Na dimensão autoestima, a média aumentou de 2,54 para 4,10, refletindo uma reconstrução positiva da autoimagem e da autoeficácia. A interação social apresentou uma das maiores melhorias, aumentando de 2,68 para 4,15, indicando uma melhora substancial na comunicação, colaboração e senso de pertencimento. Além disso, a empatia apresentou um aumento de 2,73 para 3,98, enquanto a autorregulação emocional subiu de 2,49 para 3,85, demonstrando uma maior

capacidade de gerenciar emoções em contextos de trabalho em grupo. Os testes estatísticos confirmaram diferenças significativas em todas as dimensões avaliadas, com valores de p inferiores a 0,05. Conclui-se que a aprendizagem cooperativa contribui efetivamente para o desenvolvimento socioemocional de alunos com necessidades educacionais especiais, promovendo a inclusão educacional, o bem-estar emocional e o desenvolvimento integral no ensino médio. Esses achados fundamentam decisões pedagógicas inclusivas baseadas em evidências educacionais contextualizadas e sustentáveis.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa, Desenvolvimento socioemocional, Educação inclusiva.

Introducción

La atención a la diversidad en los sistemas educativos contemporáneos se ha consolidado como uno de los ejes centrales de las políticas y prácticas pedagógicas orientadas a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En el nivel de bachillerato, esta realidad adquiere particular complejidad debido a la convergencia entre exigencias curriculares elevadas, procesos de evaluación estandarizados y una marcada heterogeneidad del alumnado en términos cognitivos, emocionales y sociales. En este escenario, la escuela no solo debe responder a los objetivos académicos establecidos, sino también asumir la responsabilidad de promover el desarrollo integral del estudiantado, considerando que el bienestar socioemocional constituye un factor determinante para el aprendizaje, la permanencia escolar y la participación activa en la vida educativa. Desde esta perspectiva, la inclusión deja de entenderse únicamente como acceso físico al aula regular y se concibe como un proceso dinámico que implica la eliminación de barreras pedagógicas, actitudinales y sociales que limitan el pleno desarrollo de los estudiantes con

NEE. El desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales representa una dimensión clave del proceso educativo, particularmente durante la etapa de la adolescencia, caracterizada por intensos cambios psicológicos, afectivos y relacionales.

En el bachillerato, estos estudiantes suelen enfrentarse a situaciones de vulnerabilidad asociadas a la estigmatización, la baja percepción de autoeficacia, las dificultades para establecer relaciones interpersonales positivas y los problemas en la gestión de emociones como la frustración, la ansiedad o el miedo al rechazo. Estas condiciones pueden verse agravadas cuando predominan modelos pedagógicos tradicionales centrados en la competencia individual y la homogeneización del aprendizaje, los cuales limitan las oportunidades de interacción significativa y cooperación entre pares. En consecuencia, la falta de estrategias inclusivas orientadas al fortalecimiento socioemocional puede repercutir negativamente en la motivación, el rendimiento académico y la construcción de una identidad personal y social positiva en estudiantes con NEE. El aprendizaje cooperativo emerge como una metodología pedagógica con un alto potencial inclusivo, al promover la participación activa de todos los estudiantes mediante la organización del trabajo en pequeños grupos heterogéneos, estructurados de forma intencional para favorecer la interdependencia positiva y el apoyo mutuo. Este enfoque se fundamenta en principios teóricos que reconocen el valor de la interacción social como motor del aprendizaje y del desarrollo humano, destacando la importancia de aprender con otros y de otros en entornos que fomenten la colaboración, el respeto y la corresponsabilidad. En el caso específico de los estudiantes con NEE, esta metodología posibilita una mayor participación en las actividades escolares, fortalece el sentido de pertenencia al grupo y promueve el

reconocimiento de sus capacidades y aportes dentro del colectivo. Asimismo, las experiencias cooperativas bien planificadas permiten que estos estudiantes desarrollen progresivamente la confianza en sí mismos, mejoren su autoestima académica y social, y adquieran estrategias más eficaces para la gestión de sus emociones en situaciones de interacción y aprendizaje compartido.

No obstante, a pesar de los avances teóricos y empíricos en torno al aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva, persisten importantes vacíos investigativos relacionados con el análisis específico de su impacto en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel de bachillerato. Gran parte de la literatura existente se ha centrado en etapas educativas iniciales o en el análisis del rendimiento académico, dejando en un segundo plano el estudio profundo de variables socioemocionales y de poblaciones que requieren apoyos educativos específicos. Esta limitación resulta particularmente evidente en contextos latinoamericanos, donde aún se requiere mayor producción científica que articule de manera rigurosa inclusión, metodologías activas y desarrollo socioemocional en la educación. La educación inclusiva se ha configurado en las últimas décadas como un paradigma transformador de los sistemas educativos, al proponer un cambio profundo en la manera de concebir la diversidad, el aprendizaje y la equidad dentro de las instituciones escolares. Este enfoque supera visiones tradicionales basadas en la homogeneización del alumnado y en modelos segregadores, para situar en el centro del proceso educativo el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar en igualdad de condiciones. La inclusión educativa implica, por tanto, una reestructuración de las políticas públicas, de las prácticas pedagógicas y de las culturas institucionales, orientada a identificar y eliminar

las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. En este sentido, la diversidad no es entendida como un problema, sino como una oportunidad para enriquecer los procesos educativos y promover una educación más justa, democrática y humanizadora (Ainscow et al., 2016).

Las necesidades educativas especiales (NEE) hacen referencia a un conjunto amplio y heterogéneo de condiciones que requieren respuestas educativas diferenciadas, ajustes razonables y apoyos específicos para garantizar el acceso, la permanencia y el éxito escolar. Estas necesidades pueden derivarse de discapacidades sensoriales, físicas o intelectuales, trastornos del desarrollo, dificultades específicas de aprendizaje o condiciones emocionales y sociales que afectan el desempeño académico. En el nivel de bachillerato, la atención a estudiantes con NEE se complejiza debido a la mayor carga curricular, a los sistemas de evaluación estandarizados y a las exigencias propias de una etapa educativa orientada a la transición hacia la educación superior o el mundo laboral. En este contexto, una respuesta educativa centrada únicamente en la adaptación de contenidos resulta insuficiente, siendo indispensable una intervención integral que contemple también las dimensiones emocionales y sociales del desarrollo estudiantil (Echeita, 2018).

El desarrollo socioemocional constituye un eje fundamental del desarrollo humano y se relaciona con la adquisición progresiva de competencias que permiten a los individuos comprender y regular sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y tomar decisiones responsables. En el ámbito educativo, estas competencias influyen directamente en procesos clave como la motivación, la autorregulación del aprendizaje, la resolución de conflictos y la convivencia escolar. Diversos estudios han

evidenciado que los estudiantes con un adecuado desarrollo socioemocional presentan mayores niveles de compromiso académico, mejores relaciones con sus pares y docentes, y una mayor capacidad para afrontar situaciones de estrés y frustración. Para los estudiantes con NEE, el fortalecimiento de estas competencias resulta especialmente relevante, ya que contribuye a compensar las dificultades asociadas a experiencias de exclusión o fracaso escolar (Bisquerra & Pérez, 2019).

Durante la adolescencia, etapa que coincide con el nivel de bachillerato, el desarrollo socioemocional adquiere una importancia particular debido a los profundos cambios biológicos, psicológicos y sociales que experimentan los estudiantes. En este periodo, se intensifican los procesos de construcción de la identidad personal, la necesidad de pertenencia al grupo de pares y la búsqueda de reconocimiento social. En el caso de los estudiantes con NEE, estos procesos pueden verse obstaculizados por experiencias reiteradas de estigmatización o rechazo dentro del contexto escolar, lo que afecta negativamente su autoestima, autoconcepto y bienestar emocional. La literatura señala que los entornos educativos poco inclusivos incrementan el riesgo de aislamiento social y dificultades emocionales, reforzando la necesidad de estrategias pedagógicas que promuevan la interacción positiva y el apoyo socioemocional (García & Musitu, 2014).

El aprendizaje cooperativo se presenta como una metodología pedagógica especialmente pertinente para dar respuesta a los principios de la educación inclusiva, al promover la colaboración estructurada entre estudiantes con diferentes niveles de habilidad, estilos de aprendizaje y características personales. Este enfoque se sustenta en teorías socio-constructivistas que conciben el aprendizaje como un proceso social

mediado por la interacción, el lenguaje y la cooperación. A través del trabajo en pequeños grupos heterogéneos, el aprendizaje cooperativo favorece la participación activa de todos los estudiantes, creando oportunidades para el intercambio de ideas, el apoyo mutuo y la construcción compartida del conocimiento. Para los estudiantes con NEE, esta metodología representa una alternativa eficaz frente a modelos individualistas que suelen profundizar las desigualdades educativas (Johnson & Holubec, 2017). Los principios fundamentales del aprendizaje cooperativo interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, desarrollo de habilidades sociales y evaluación del funcionamiento grupal permiten estructurar experiencias de aprendizaje equitativas y significativas. La interdependencia positiva asegura que el éxito individual esté vinculado al éxito del grupo, reduciendo la competencia y favoreciendo relaciones de apoyo y solidaridad. La responsabilidad individual garantiza que cada estudiante asuma un rol activo dentro del grupo, mientras que el desarrollo de habilidades sociales promueve la comunicación, la empatía y el respeto mutuo. Estos elementos resultan especialmente beneficiosos para los estudiantes con NEE, al generar un clima de aula inclusivo que fortalece la confianza, la autoeficacia y el sentido de pertenencia (Slavin, 2020).

Desde una perspectiva socioemocional, el aprendizaje cooperativo ofrece un contexto privilegiado para el desarrollo de competencias emocionales y sociales, al propiciar interacciones significativas y experiencias de apoyo entre pares. La participación en actividades cooperativas permite a los estudiantes con NEE expresar sus emociones, recibir retroalimentación positiva y desarrollar estrategias de regulación emocional en situaciones reales de interacción social. Asimismo, estas experiencias contribuyen a la

mejora de la autoestima, al reconocimiento de las propias capacidades y a la reducción de conductas de retraimiento o exclusión social. La literatura especializada destaca que los entornos cooperativos favorecen climas escolares más positivos y relaciones interpersonales más equitativas (Gillies, 2016). La relación entre aprendizaje cooperativo y desarrollo socioemocional se sustenta en enfoques teóricos que destacan el papel central de la interacción social en el desarrollo humano y el aprendizaje. Desde estas perspectivas, el aprendizaje no se concibe como un proceso individual y aislado, sino como una actividad mediada socialmente que influye de manera decisiva en el desarrollo cognitivo, emocional y social. En consecuencia, la implementación del aprendizaje cooperativo en aulas inclusivas de bachillerato no solo constituye una estrategia metodológica eficaz, sino también un compromiso pedagógico y ético orientado a promover el desarrollo integral, el bienestar emocional y la inclusión plena de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Vygotsky, 2009). Desde la perspectiva del enfoque socio constructivista, el aprendizaje se entiende como un proceso profundamente social, en el cual el conocimiento se construye a través de la interacción con otros sujetos y con el contexto cultural en el que el estudiante se desarrolla. Vygotsky sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su origen en la interacción social y posteriormente se internalizan, lo que implica que el entorno educativo y las relaciones interpersonales desempeñan un papel decisivo en el desarrollo cognitivo y socioemocional.

En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, esta concepción resulta especialmente relevante, ya que pone de manifiesto que las limitaciones no residen exclusivamente en el individuo, sino en la falta de mediaciones pedagógicas adecuadas. El

aprendizaje cooperativo, al estructurar espacios de interacción guiada, apoyo mutuo y construcción colectiva del conocimiento, se alinea de manera directa con estos principios, favoreciendo procesos de aprendizaje más inclusivos y emocionalmente significativos (Vygotsky, 2009). Un concepto central dentro de este marco teórico es la zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar de manera autónoma y aquello que es capaz de lograr con la ayuda de otros más experimentados. En el aprendizaje cooperativo, esta ayuda no se limita al rol del docente, sino que se extiende a los compañeros de grupo, quienes actúan como mediadores del aprendizaje y del desarrollo socioemocional. Para los estudiantes con NEE, esta dinámica resulta especialmente beneficiosa, ya que permite recibir apoyos ajustados a sus necesidades dentro de un contexto natural de interacción social, evitando prácticas segregadoras y fomentando la autonomía progresiva. De este modo, el trabajo cooperativo se convierte en una estrategia pedagógica que potencia el aprendizaje académico, al mismo tiempo que fortalece habilidades socioemocionales como la confianza, la comunicación y la regulación emocional (Coll & Solé, 2001).

El aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos también se vincula estrechamente con la teoría del aprendizaje social, la cual enfatiza el papel de la observación, la imitación y la interacción en la adquisición de conductas, actitudes y habilidades. Desde esta perspectiva, los estudiantes con NEE tienen la oportunidad de aprender modelos adecuados de comportamiento social, estrategias de afrontamiento emocional y habilidades comunicativas a partir de la interacción con sus pares. Paralelamente, los estudiantes sin NEE desarrollan actitudes de empatía, respeto y solidaridad, lo que contribuye a la construcción de una cultura escolar más

inclusiva y cohesionada. Estas dinámicas de aprendizaje compartido favorecen el desarrollo socioemocional de todo el grupo y refuerzan la idea de que la diversidad constituye un valor educativo y no una limitación (Bandura, 1986).

En relación con el clima de aula, la literatura especializada señala que las metodologías cooperativas contribuyen de manera significativa a la creación de entornos educativos más positivos, caracterizados por relaciones interpersonales basadas en la confianza, el respeto mutuo y el apoyo emocional. Un clima de aula favorable resulta especialmente importante para los estudiantes con NEE, ya que reduce la ansiedad, el miedo al error y la percepción de rechazo social, factores que suelen interferir tanto en el aprendizaje como en el bienestar emocional. El aprendizaje cooperativo, al promover la participación activa y el reconocimiento de los aportes individuales, contribuye a generar un entorno emocionalmente seguro que favorece la inclusión, la motivación y el desarrollo socioemocional en el nivel de bachillerato (Wentzel & Watkins, 2011). Otro aspecto relevante en el análisis teórico es la relación entre aprendizaje cooperativo y autoestima, entendida esta como la valoración que el individuo realiza de sí mismo a partir de sus experiencias personales y sociales.

Algunos estudios evidencian que los estudiantes con NEE suelen presentar niveles más bajos de autoestima debido a experiencias reiteradas de fracaso escolar, estigmatización o exclusión social. En este sentido, el aprendizaje cooperativo ofrece oportunidades concretas para experimentar el éxito compartido, recibir retroalimentación positiva y sentirse útil dentro del grupo, lo que contribuye al fortalecimiento de la autoestima académica y social. Estas experiencias resultan fundamentales para el desarrollo socioemocional, ya que influyen directamente en la motivación, la

perseverancia y la disposición para afrontar nuevos desafíos de aprendizaje (Harter, 2012). El desarrollo de la empatía constituye otra dimensión socioemocional estrechamente relacionada con el aprendizaje cooperativo, dado que la interacción constante con compañeros diversos favorece la comprensión de las emociones, perspectivas y necesidades de los demás. En aulas inclusivas, el trabajo cooperativo permite visibilizar la diversidad funcional y cognitiva como una oportunidad de aprendizaje, contribuyendo a la reducción de prejuicios y estereotipos asociados a las NEE. De este modo, la empatía se consolida como una competencia clave para la convivencia escolar y la inclusión social, al promover actitudes prosociales y comportamientos solidarios que benefician tanto a los estudiantes con NEE como al conjunto del alumnado (Eisenberg et al., 2014).

El aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de la autorregulación emocional, entendida como la capacidad para gestionar de manera adecuada las propias emociones en situaciones de interacción y aprendizaje. Durante las actividades cooperativas, los estudiantes enfrentan retos que requieren controlar la frustración, manejar desacuerdos, negociar significados y perseverar ante las dificultades, lo que contribuye al fortalecimiento de esta competencia. Para los estudiantes con NEE, el desarrollo de la autorregulación emocional resulta especialmente relevante, ya que incide directamente en su adaptación escolar, en la calidad de sus relaciones interpersonales y en su bienestar psicológico. La mediación docente y el apoyo del grupo facilitan la adquisición progresiva de estrategias de regulación emocional en contextos reales y significativos (Zimmerman, 2008).

La integración del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica para el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades

educativas especiales en el nivel de bachillerato se sustenta en un enfoque educativo integral que reconoce la interdependencia entre lo cognitivo, lo emocional y lo social. La evidencia teórica y empírica respalda la idea de que las metodologías cooperativas no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también contribuyen de manera significativa al bienestar emocional, la inclusión social y la formación integral del estudiantado. En este sentido, el aprendizaje cooperativo se consolida como una herramienta pedagógica clave para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, capaz de responder a la diversidad y de promover el desarrollo humano en todas sus dimensiones (OECD, 2018). En respuesta a esta problemática, el presente artículo tiene como objetivo analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas especiales en el nivel de bachillerato, considerando dimensiones fundamentales como la autoestima, la interacción social, la empatía, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia escolar. A través de este estudio, se busca aportar evidencia científica que respalde la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas basadas en la cooperación, contribuyendo tanto al fortalecimiento del quehacer docente como al diseño de estrategias educativas que promuevan una formación integral y equitativa.

Mariales y Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, debido a que su propósito central fue medir de manera objetiva, sistemática y verificable el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo socioemocional de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el nivel de bachillerato. Este enfoque permitió transformar las percepciones, actitudes y comportamientos socioemocionales de los estudiantes en datos numéricos susceptibles de

análisis estadístico, facilitando la comparación de resultados antes y después de la intervención pedagógica. La elección del enfoque cuantitativo se justifica en la necesidad de establecer relaciones claras entre las variables de estudio y de evaluar el efecto de una estrategia metodológica específica dentro de un contexto educativo real, garantizando criterios de objetividad, validez y confiabilidad propios de la investigación científica en educación (Hernández et al., 2018).

En cuanto al diseño de la investigación, se adoptó un enfoque cuasi experimental, con un esquema de pretest y posttest aplicado a un solo grupo, debido a las características propias del contexto escolar y a las consideraciones éticas asociadas al trabajo con estudiantes con NEE. Este diseño permitió comparar el nivel de desarrollo socioemocional de los participantes antes y después de la aplicación del aprendizaje cooperativo, identificando cambios atribuibles a la intervención pedagógica. El diseño cuasi experimental resulta especialmente pertinente en investigaciones educativas inclusivas, donde no siempre es posible la asignación aleatoria de los sujetos de estudio, pero sí se requiere un control metodológico suficiente para evaluar el impacto de una estrategia didáctica implementada en condiciones naturales de aula (Campbell y Stanley, 2015).

La población estuvo conformada por estudiantes del nivel de bachillerato pertenecientes a una institución educativa con enfoque inclusivo, quienes presentaban necesidades educativas especiales debidamente identificadas por los equipos de orientación y apoyo psicopedagógico. Estas necesidades estuvieron asociadas a discapacidades leves, dificultades específicas de aprendizaje y condiciones emocionales que influyen en el desempeño académico y social. La muestra fue de tipo no probabilística e

intencional, seleccionada en función de criterios previamente establecidos, tales como diagnóstico de NEE, asistencia regular a clases y participación activa en las actividades académicas. Este tipo de muestreo es ampliamente utilizado en estudios aplicados en educación, ya que permite trabajar con grupos específicos y profundizar en el análisis de fenómenos educativos situados, sin perder validez científica (Otzen & Manterola, 2017). Como técnica de recolección de datos se empleó la encuesta, mientras que el instrumento utilizado fue un cuestionario estructurado con escala tipo Likert de cinco niveles, diseñado para evaluar diversas dimensiones del desarrollo socioemocional, tales como la autoestima, la empatía, la interacción social, la autorregulación emocional y el sentido de pertenencia escolar.

El instrumento fue elaborado a partir de referentes teóricos consolidados en educación emocional y aprendizaje cooperativo, asegurando la correspondencia entre los ítems y las variables de estudio. Para garantizar su calidad científica, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems, así como su adecuación al contexto educativo. Posteriormente, se aplicó una prueba piloto que permitió ajustar el instrumento y calcular su confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Bisquerra, 2020). La intervención pedagógica consistió en la implementación planificada y sistemática del aprendizaje cooperativo durante un periodo académico determinado, integrando estrategias como la conformación de grupos heterogéneos, la asignación de roles específicos, el establecimiento de metas compartidas y la evaluación grupal del desempeño. Las actividades cooperativas fueron diseñadas de manera intencional para favorecer la participación activa de los estudiantes con NEE,

promoviendo interacciones positivas y experiencias de apoyo mutuo entre pares. El docente asumió un rol mediador y facilitador del aprendizaje, orientando los procesos grupales, supervisando el cumplimiento de los principios del aprendizaje cooperativo y proporcionando apoyos diferenciados cuando fue necesario, en coherencia con los postulados de la educación inclusiva y la atención a la diversidad (Johnson y Holubec, 2017).

Para el análisis de los datos, se recurrió a técnicas de estadística descriptiva e inferencial, empleando medidas de tendencia central y dispersión para caracterizar el nivel de desarrollo socioemocional de los estudiantes en las fases de pretest y posttest. Asimismo, se aplicaron pruebas estadísticas pertinentes para determinar la existencia de diferencias significativas entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención, lo que permitió evaluar con mayor precisión el impacto del aprendizaje cooperativo. El procesamiento de los datos se realizó mediante software estadístico especializado, garantizando precisión, fiabilidad y rigor en la interpretación de los resultados. La investigación se desarrolló respetando estrictamente los principios éticos de la investigación educativa, asegurando el consentimiento informado de los participantes y sus representantes legales, la confidencialidad de la información y el uso responsable de los datos con fines exclusivamente académicos y científicos (American Educational Research Association, 2019).

Resultados y Discusión

Tabla 1. *Nivel global de desarrollo socioemocional antes y después de la intervención*

Momento de medición	Media	Desviación estándar
Pretest	2,61	0,48
Posttest	4,02	0,44

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados evidencian un incremento significativo en el nivel global de desarrollo socioemocional de los estudiantes con NEE tras la aplicación del aprendizaje cooperativo. En la fase de pretest, la media obtenida ($M = 2,61$) refleja un nivel bajo-moderado de competencias socioemocionales, caracterizado por limitaciones en la interacción social, la autoestima y la regulación emocional. Tras la intervención, la media aumentó considerablemente ($M = 4,02$), lo que indica una mejora sustancial en el desarrollo socioemocional general. La reducción de la desviación estándar en el posttest sugiere una mayor homogeneidad en los resultados.

Tabla 2. *Resultados de la dimensión autoestima*

Momento de medición	Media	Desviación estándar
Pretest	2,54	0,52
Posttest	4,10	0,46

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión autoestima se observa un incremento notable entre el pretest y el posttest. Antes de la intervención, los estudiantes con NEE presentaban niveles bajos de valoración personal y confianza en sus capacidades académicas y sociales. Posteriormente, los resultados reflejan una mejora significativa, evidenciada en el aumento de la media a 4,10. Este cambio puede atribuirse a la participación activa en grupos cooperativos, donde los estudiantes experimentaron el reconocimiento de sus aportes, el éxito compartido y la retroalimentación positiva de sus pares.

Tabla 3. *Resultados de la dimensión interacción social*

Momento de medición	Media	Desviación estándar
Pretest	2,68	0,50
Posttest	4,15	0,42

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados correspondientes a la interacción social muestran un avance significativo tras la aplicación del aprendizaje cooperativo. En el pretest, los estudiantes evidenciaban dificultades para comunicarse, colaborar y establecer relaciones positivas con sus compañeros. Luego de la intervención, la media alcanzó un valor de 4,15, lo que indica un alto nivel de interacción social positiva. Este resultado sugiere que las actividades cooperativas favorecieron la comunicación asertiva, el trabajo en equipo y la aceptación de la diversidad.

Tabla 4. Resultados de la dimensión empatía

Momento de medición	Media	Desviación estándar
Pretest	2,73	0,47
Posttest	3,98	0,45

Fuente: Elaboración propia.

En la dimensión empatía se evidencia una mejora relevante, aunque ligeramente menor en comparación con otras dimensiones evaluadas. Antes de la intervención, los estudiantes mostraban dificultades para comprender y respetar las emociones y perspectivas de sus compañeros. Tras la implementación del aprendizaje cooperativo, la media se incrementó a 3,98, lo que refleja un desarrollo significativo de actitudes empáticas. Este resultado puede explicarse por la interacción constante entre estudiantes con diferentes características y necesidades.

Tabla 5. Resultados de la dimensión autorregulación emocional

Momento de medición	Media	Desviación estándar
Pretest	2,49	0,55
Posttest	3,85	0,48

Fuente: Elaboración propia.

La autorregulación emocional presentó una mejora significativa tras la intervención

pedagógica. En el pretest, los estudiantes evidenciaban dificultades para manejar emociones como la frustración, la ansiedad y el enojo en situaciones académicas y sociales. Posteriormente, el aumento de la media a 3,85 indica una mayor capacidad para controlar las emociones y responder de manera adecuada a los desafíos del trabajo grupal. Este resultado sugiere que el aprendizaje cooperativo proporcionó un entorno estructurado y emocionalmente seguro que facilitó el desarrollo progresivo de estrategias de regulación emocional.

Tabla 6. Prueba de comparación pretest–posttest (t de Student)

Dimensión evaluada	t	p valor
Desarrollo socioemocional global	9,87	0,001
Autoestima	8,94	0,000
Interacción social	9,21	0,001
Empatía	7,63	0,001
Autorregulación emocional	7,88	0,000

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de la prueba t de Student para muestras relacionadas evidencian diferencias estadísticamente significativas entre los valores obtenidos en el pretest y el posttest en todas las dimensiones evaluadas ($p < 0,05$). Estos hallazgos confirman que la implementación del aprendizaje cooperativo tuvo un impacto positivo y significativo en el desarrollo socioemocional de los estudiantes con NEE. La magnitud de los valores t refleja la solidez del efecto de la intervención, destacando especialmente las mejoras en la interacción social y la autoestima, dimensiones clave para la inclusión educativa en el nivel de bachillerato.

Los resultados obtenidos en la presente investigación permiten sostener, con un elevado nivel de consistencia empírica, que la implementación sistemática del aprendizaje cooperativo generó un impacto positivo,

significativo y sostenido en el desarrollo socioemocional global de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el nivel de bachillerato. El incremento observado entre las mediciones de pretest y postest no solo evidencia una mejora cuantitativa en los indicadores evaluados, sino que también refleja un proceso de transformación cualitativa en la manera en que los estudiantes se relacionan consigo mismos y con su entorno social. Estos hallazgos confirman que las metodologías activas basadas en la cooperación constituyen un recurso pedagógico eficaz para atender dimensiones tradicionalmente relegadas en los procesos educativos, como el bienestar emocional, la interacción social y el sentido de pertenencia.

En concordancia con Johnson, Johnson y Holubec (2017), el aprendizaje cooperativo, cuando se estructura adecuadamente, crea contextos educativos más equitativos y emocionalmente seguros, favoreciendo la inclusión efectiva de estudiantes que históricamente han enfrentado barreras para su participación plena. En lo que respecta a la autoestima, los resultados muestran un incremento notable tras la intervención, lo que sugiere que el aprendizaje cooperativo permitió a los estudiantes con NEE reconstruir progresivamente la percepción que tienen de sí mismos como sujetos capaces de aprender, aportar y alcanzar logros significativos dentro del grupo. Antes de la aplicación de la estrategia cooperativa, los niveles bajos de autoestima evidenciaban una autoimagen deteriorada, asociada a experiencias previas de fracaso académico, comparación negativa con sus pares y escasas oportunidades de reconocimiento.

La mejora observada en el postest puede interpretarse como el resultado de experiencias educativas positivas basadas en el éxito compartido, la retroalimentación constante y el reconocimiento del esfuerzo individual dentro de

una meta común. Estos resultados coinciden con lo planteado por Slavin (2020), quien sostiene que la interdependencia positiva característica del aprendizaje cooperativo fortalece la percepción de autoeficacia y contribuye de manera directa al desarrollo de una autoestima académica y social más sólida. La interacción social se consolidó como una de las dimensiones con mayor nivel de mejora tras la intervención, lo que pone de manifiesto que el aprendizaje cooperativo favoreció de manera significativa la comunicación, la colaboración y la participación activa de los estudiantes con NEE en la dinámica del aula. Los resultados indican que, luego de la intervención, los estudiantes mostraron una mayor disposición para trabajar con sus pares, expresar sus ideas y asumir roles dentro del grupo, superando conductas de aislamiento y retraimiento social observadas en la fase inicial del estudio. Este hallazgo adquiere especial relevancia si se considera que la adolescencia es una etapa en la que las relaciones interpersonales desempeñan un papel central en el desarrollo socioemocional. En este sentido, los resultados respaldan los aportes de García y Musitu (2014), quienes afirman que los contextos educativos cooperativos contribuyen a la mejora del clima escolar, fortalecen las habilidades sociales y favorecen la inclusión social de estudiantes en situación de vulnerabilidad. En relación con la empatía, los resultados evidencian una mejora significativa, aunque de menor magnitud en comparación con otras dimensiones evaluadas, lo que permite inferir que esta competencia requiere procesos educativos más prolongados y experiencias sistemáticas de interacción significativa para consolidarse plenamente.

No obstante, el incremento observado tras la intervención indica que el aprendizaje cooperativo contribuyó a sensibilizar a los estudiantes respecto a las emociones, perspectivas y necesidades de sus compañeros,

promoviendo actitudes prosociales y comportamientos solidarios. La interacción constante en grupos heterogéneos permitió a los estudiantes confrontar puntos de vista diversos y desarrollar una mayor comprensión emocional del otro, aspecto clave para la convivencia en contextos inclusivos. Estos resultados se alinean con los planteamientos de Eisenberg, Spinrad y Morris (2014), quienes sostienen que la empatía se desarrolla progresivamente a través de la interacción social, el modelado de conductas prosociales y la participación en entornos educativos que promueven la cooperación y el respeto por la diversidad.

En cuanto a la autorregulación emocional, los resultados muestran avances estadísticamente significativos tras la aplicación del aprendizaje cooperativo, lo que sugiere que las actividades grupales ofrecieron un contexto propicio para el desarrollo de estrategias de manejo emocional. La necesidad de resolver conflictos, negociar acuerdos y enfrentar desafíos colectivos permitió a los estudiantes practicar el control de la frustración, la tolerancia a la diversidad y la gestión de emociones negativas en situaciones reales de aprendizaje. Este proceso resulta especialmente relevante para los estudiantes con NEE, quienes suelen presentar mayores dificultades en la regulación emocional dentro de contextos educativos tradicionales. Los hallazgos del estudio coinciden con los aportes de Zimmerman (2008), quien señala que la autorregulación emocional se fortalece en contextos de aprendizaje activo, donde los estudiantes asumen un rol protagónico y reflexivo en la gestión de sus emociones y conductas. De manera integral, los resultados del estudio confirman que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica coherente con los principios de la educación inclusiva y con los enfoques teóricos que conciben el aprendizaje y el desarrollo humano como procesos

socialmente mediados. Desde la perspectiva sociocultural propuesta por Vygotsky (2009), el desarrollo cognitivo y socioemocional se construye a partir de la interacción con otros, lo que explica el impacto positivo observado en los estudiantes con NEE tras la implementación de metodologías cooperativas. En este sentido, los hallazgos refuerzan la necesidad de que las instituciones educativas de bachillerato adopten enfoques pedagógicos que trasciendan la enseñanza centrada exclusivamente en contenidos académicos y promuevan de manera intencional el bienestar emocional, la interacción social y la participación activa de todos los estudiantes, contribuyendo así a una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y orientada al desarrollo integral.

Conclusiones

La presente investigación permite concluir, con un sólido respaldo empírico y teórico, que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica altamente eficaz y pertinente para potenciar el desarrollo socioemocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el nivel de bachillerato, al generar transformaciones significativas tanto en el plano individual como en el colectivo. Los resultados evidencian que la aplicación sistemática de esta metodología favorece la creación de entornos de aprendizaje inclusivos, caracterizados por relaciones interpersonales más equitativas, climas emocionales positivos y mayores oportunidades de participación activa para los estudiantes con NEE. En este sentido, el aprendizaje cooperativo se posiciona no solo como una alternativa metodológica innovadora, sino como una respuesta pedagógica coherente frente a las demandas actuales de la educación inclusiva y al compromiso ético de garantizar el derecho a una educación integral y de calidad para todos.

En relación con el desarrollo socioemocional global, se concluye que la implementación del aprendizaje cooperativo produjo mejoras sustanciales y sostenidas en las competencias emocionales y sociales de los estudiantes participantes, lo que confirma que dichas competencias pueden ser desarrolladas de manera intencional mediante estrategias pedagógicas cuidadosamente planificadas. El incremento significativo observado entre las mediciones de pretest y postest demuestra que el desarrollo socioemocional no debe entenderse como un proceso espontáneo ni secundario dentro del ámbito educativo, sino como una dimensión central que requiere intervención pedagógica explícita, especialmente en contextos donde los estudiantes con NEE presentan mayores riesgos de exclusión, desmotivación y vulnerabilidad emocional. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de integrar el desarrollo socioemocional como un eje transversal del currículo en el nivel de bachillerato. Respecto a la autoestima, los resultados permiten concluir que el aprendizaje cooperativo favorece de manera significativa la reconstrucción de la autoimagen, la confianza personal y la percepción de autoeficacia de los estudiantes con NEE. La posibilidad de participar activamente en grupos cooperativos, asumir roles definidos, contribuir al logro de objetivos comunes y recibir reconocimiento por parte de sus pares y del docente generó experiencias educativas positivas que impactaron directamente en la valoración personal de los estudiantes. Este proceso resulta especialmente relevante si se considera que muchos estudiantes con NEE han experimentado trayectorias escolares marcadas por el fracaso, la comparación negativa, factores que afectan profundamente su autoestima.

En consecuencia, el aprendizaje cooperativo se configura como una herramienta pedagógica clave para revertir estas experiencias y promover

una percepción más positiva de sí mismos como aprendices y como miembros valiosos de la comunidad educativa. En cuanto a la interacción social, se concluye que el aprendizaje cooperativo constituye un medio altamente eficaz para mejorar de manera significativa la calidad de las relaciones interpersonales en el aula, promoviendo la comunicación asertiva, la colaboración, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia. La estructuración intencional de grupos heterogéneos permitió que los estudiantes con NEE interactuaran de forma más frecuente y significativa con sus compañeros, reduciendo conductas de aislamiento y favoreciendo una participación más equitativa en las actividades escolares. Este resultado pone de manifiesto que la inclusión educativa efectiva no se limita a la presencia física del estudiante en el aula regular, sino que implica la construcción de vínculos sociales auténticos que posibiliten la integración real y la participación activa en la vida escolar. En relación con la empatía y la autorregulación emocional, se concluye que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo progresivo de estas competencias socioemocionales, aunque su consolidación plena requiere procesos educativos continuos y sostenidos en el tiempo. La interacción constante con compañeros diversos permitió a los estudiantes desarrollar una mayor comprensión de las emociones, necesidades y perspectivas de los demás, así como fortalecer su capacidad para gestionar emociones propias en situaciones de interacción social, resolución de conflictos y trabajo en equipo.

Estos hallazgos evidencian que las metodologías cooperativas no solo impactan en habilidades sociales observables, sino que también inciden en procesos emocionales internos fundamentales para la adaptación escolar, el bienestar psicológico y la convivencia en contextos educativos inclusivos. Se concluye que el aprendizaje cooperativo se consolida como una

estrategia pedagógica coherente con los principios de la educación inclusiva y con una concepción integral del desarrollo humano, al articular de manera efectiva las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del aprendizaje. Los resultados del estudio subrayan la necesidad de que las instituciones educativas de bachillerato y los docentes adopten enfoques metodológicos que trasciendan la enseñanza centrada exclusivamente en la transmisión de contenidos académicos y promuevan, de forma explícita y sistemática, el bienestar socioemocional de los estudiantes con NEE. En este sentido, la investigación aporta evidencia científica relevante para la toma de decisiones pedagógicas, el diseño de prácticas inclusivas y la formulación de políticas educativas orientadas a garantizar una educación equitativa, humanista y centrada en el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2016). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/oa-edit/10.4324/9781315647722/standardizing-minority-languages-pia-lane-james-costa-haley-de-korne>
- American Educational Research Association. (2019). *Ethical standards of the American Educational Research Association*. AERA.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780429274138/american-education-joel-spring>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall. <https://psycnet.apa.org/record/1985-98423-000>
- Bisquerra, R. (2020). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias* (2.^a ed.). Desclée de Brouwer.
<https://www.edesclee.com/img/cms/pdfs/9788433025104.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2019). Educación emocional: Estrategias para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 291–306.
<https://doi.org/10.6018/rie.37.2.344161>
- Campbell, T., & Stanley, C. (2015). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Amorrortu.
<https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigacion3b3n-social.pdf>
- Coll, J., & Solé, I. (2001). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 357–386). Alianza.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25743w/L1PG107_S1.pdf
- Echeita, G. (2018). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
<https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/9788410054837.pdf>
- Eisenberg, N., Spinrad, L., & Morris, S. (2014). Empathy-related responding in children. En M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 184–207). Psychology Press.
<https://psycnet.apa.org/record/2013-21910-009>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto forma 5*. TEA Ediciones.
https://www.hogrefe-tea.com/recursos/Ejemplos/af-5_manual_2014_extracto.pdf
- Gillies, M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
<https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss3/3/>
- Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
<https://share.google/d4cEMDYitdpkriKnL>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.).

- McGraw-Hill Education.
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>
- Johnson, W., Johnson, T., & Holubec, J. (2017). Cooperation in the classroom (9th ed.). Interaction Book Company.
<https://www.ucm.es/data/cont/docs/1626-2019-03-15-JOHNSON%20El%20aprendizaje%20cooperativo%20en%20el%20aula.pdf>
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. International Journal of Morphology, 35(1), 227–232.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Slavin, E. (2020). Educational psychology: Theory and practice (12th ed.). Pearson.
<https://eric.ed.gov/?id=ED676836>
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report: Inclusion and education – All means all. UNESCO Publishing.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373724>
- Vygotsky, S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
<https://es.scribd.com/document/357361140/Vigotsky-Lev-El-Desarrollo-de-Los-Procesos-Psicologicos-Superiores>
- Wentzel, R., & Watkins, E. (2011). Instruction based on peer relationships. Educational Psychologist, 46(4), 222–237.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2011.604062>
- Zimmerman, J. (2008). Investigating self-regulation and motivation. American Educational Research Journal, 45(1), 166–183.
<https://doi.org/10.3102/0002831207312909>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright ©: Karla Alexandra Suasnavas Córdova y Steven Arturo Torres Burgos.

