

Artículo

## El Aprendizaje Cooperativo y la Autoestima en Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo

Ignacio Perlado-Lamo de Espinosa 

Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares (España)

### INFORMACIÓN

Recibido: 29/12/2025  
Aceptado: 10/03/2026

#### Palabras clave:

Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE)  
Aprendizaje cooperativo  
Autoconcepto  
Autoestima

### RESUMEN

La investigación analiza la influencia del aprendizaje cooperativo en la autoestima del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Se destaca la relevancia del aprendizaje cooperativo para el desarrollo integral del alumnado, así como el potencial de esta metodología en proyectos inclusivos. Se utiliza una metodología cualitativa descriptiva, con un diseño de estudio de caso interpretativo. Los resultados manifiestan que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo del autoconcepto y la autoestima mediante la interacción, el apoyo mutuo, la participación activa y la interdependencia positiva del grupo cooperativo. En la discusión y conclusiones se demuestra que el aprendizaje cooperativo actúa como un catalizador del autoconcepto y la autoestima en el alumnado con NEAE, al sustituir la competencia jerárquica por una interdependencia positiva y seguridad psicológica. A través de la figura del “compañero de hombro” y la asignación de roles, se generan andamiajes inclusivos que transforman aumentando la autoestima del estudiante, mediante el apoyo mutuo y la validación grupal, aunque presenta limitaciones en casos de graves déficits comunicativos.

### Cooperative Learning and Self-Esteem in Students With Specific Educational Support Needs

### ABSTRACT

This research analyzes the influence of cooperative learning on the self-esteem of students with special educational needs. It highlights the relevance of this methodology for the students' holistic development, as well as the potential of cooperative learning for inclusive educational projects. A descriptive qualitative methodology was used, with an interpretive case study design. The results show that cooperative learning fosters the development of self-concept and self-esteem through interaction, mutual support, active participation, and positive interdependence within the cooperative group. The discussion and conclusions demonstrate that cooperative learning acts as a catalyst for self-concept and self-esteem in students with special educational needs by replacing hierarchical competition with positive interdependence and psychological security. Through the role of the “shoulder buddy” and the assignment of roles, inclusive scaffolding is generated, transforming and increasing the student's self-esteem through mutual support and group validation, although it presents limitations in cases of severe communication deficits.

#### Keywords:

Students with specific educational support needs  
Cooperative learning  
Self-concept  
Self-esteem

## Introducción

En el marco de la psicología evolutiva y social contemporánea, el autoconcepto y la autoestima se han consolidado como objetos de estudio fundamentales. Son dimensiones distintas, aunque profundamente interconectadas, de la identidad humana. Shavelson et al. (1976) señalaban que el autoconcepto es una estructura cognitiva que organiza las percepciones que el individuo posee sobre sí mismo, no es un constructo unitario, sino jerárquico y multidimensional, abarcando esferas académicas, sociales, emocionales y físicas. Contiene una doble visión. La descriptiva o autoimagen que se tiene de sí mismo (percepción de sí mismo) y la valorativa o autoestima (al valorar la autoimagen personal). Por tanto, la autoestima o autoimagen se construye mediante el feedback recibido en relación con la persona siendo una configuración organizada de percepciones basadas en experiencias pasadas e interpretaciones del entorno (Rogers, 1959). El autoconcepto funciona como un sistema de procesamiento de información que filtra la realidad externa para mantener la coherencia interna y proporcionar un marco de referencia robusto ante el éxito o el fracaso. Paralelamente, la autoestima es la evaluación afectiva y global de la propia valía. (Nieves-Altuve, 2024; Pábago, 2021). Rosenberg (1965) definía la autoestima como una actitud (positiva o negativa) hacia sí mismo, siendo inherentemente subjetiva y emocional, centrada en el valor que nos otorgamos independientemente de las habilidades reales poseídas (Coopersmith, 1967). La relación entre ambos es simbiótica: el autoconcepto proporciona la materia prima informativa y la autoestima procesa dicha información para emitir un juicio de valor.

Desde una perspectiva pedagógica, estos elementos no son meros subproductos del aprendizaje, sino predictores críticos del éxito académico y el ajuste psicosocial. La literatura reciente subraya que el estudiante no solo aprende con sus facultades cognitivas, sino con su identidad íntegra. Mientras el autoconcepto organiza las capacidades, la autoestima determina el valor tras el resultado. González-Pienda et al., (1997), señalan que el contexto que más influye en el autoconcepto del niño es el familiar y el escolar, siendo la información y el feedback ofrecido por padres, profesores y compañeros de aula, muy importantes para el desarrollo de su autoestima, evidenciándose déficits en la autoestima en los estudios e investigaciones que se han realizado sobre la autoestima en estudiantes con problemas en su aprendizaje escolar. Así, el autoconcepto académico se entiende como un constructo multidimensional y específico de dominio, estrechamente vinculado al rendimiento y a la trayectoria educativa del alumnado (Marsh y O'Mara, 2008; Ros et al., 2017). La evidencia empírica muestra que el autoconcepto académico mantiene relaciones recíprocas con el logro escolar, mientras que la autoestima global, aunque relevante para el bienestar personal, presenta una capacidad predictiva más limitada sobre los resultados académicos (Marsh y O'Mara, 2008). Guay et al. (2015), subrayan la relación funcional entre autoconcepto, motivación e identidad, destacando que las percepciones de competencia influyen de manera directa en la implicación, la persistencia y la autorregulación del aprendizaje. Complementariamente, los planteamientos de Dweck (2006) sobre la mentalidad de crecimiento refuerzan la idea de que el autoconcepto académico no es estático, sino susceptible de cambio a través de experiencias educativas que promuevan creencias adaptativas sobre la capacidad de aprendizaje. Por tanto, estos enfoques coinciden en

señalar la importancia de intervenciones educativas centradas en fortalecer percepciones específicas de competencia, más que en el aumento indiscriminado de la autoestima, como vía para favorecer el aprendizaje, la motivación y la inclusión educativa. Si el estudiante se siente auto competente, su implicación en los procesos de aprendizaje aumenta, al confiar en sus propias capacidades y expectativas de autoeficacia, valorando las tareas y objetivos propuestos de aprendizaje. A su vez, García-Gómez et al., (1993), señalan la gran importancia que tiene el autoconcepto puesto que incide indirectamente en el rendimiento y en la ansiedad e inseguridad al realizar tareas escolares. Muris y Otgaar (2023), sugieren que una autoestima saludable, vinculada a la autocompasión y no solo al éxito, actúa como un factor de protección contra la “indefensión aprendida”. Por el contrario, un desajuste entre el “yo real” (autoconcepto) y el “yo ideal” lesiona la autoestima, mientras que una integración coordinada de roles facilita una respuesta resiliente ante experiencias negativas externas.

El concepto de la autoestima desde una mirada más cercana a la metodología del aprendizaje cooperativo se entiende como el juicio sobre el valor o la competencia que uno se atribuye a sí mismo (Norem-Hebeisen y Johnson, 1981). Existen varios estudios sobre el aprendizaje cooperativo y la autoestima (Slavin, 1980, 1983), en los que se indican que fomenta la mejora en la autoestima. Señalar también, que Gardner (1995) incluye dentro de la clasificación de las siete inteligencias, la inteligencia intrapersonal, dentro de la cual está implícita la autoestima, igualmente, diversos autores ponen un gran énfasis en el autoconcepto como un aspecto muy importante para la gestión de los modelos de enseñanza-aprendizaje (Gallagher, 1994; González-Torres y Tourón, 1992; Uriarte-Arciniega, 1996; Gallego-Gallardo, 2009; Quintero, 2020). Por tanto, esta investigación tiene el objetivo de analizar las influencias ejercidas en la autoestima a través de los procesos que el aprendizaje cooperativo ejerce en los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, contestando así a la pregunta de investigación: ¿Cómo influye la metodología del aprendizaje cooperativo en la autoestima de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo?

## Método

La investigación se plantea desde un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso único e interpretativo. Este diseño permite examinar en profundidad una realidad concreta y delimitada, facilitando la comprensión de procesos e interacciones complejas en su contexto natural. La investigación cualitativa resulta especialmente adecuada cuando el objetivo es analizar significados, percepciones y prácticas desde la perspectiva de los participantes, atendiendo a la complejidad de los contextos educativos (Hernández-Sampieri et al., 2014; Lincoln y Guba, 1985).

Ontológicamente, el caso se identifica con el curso de posgrado Experto en Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá (modalidad online). No obstante, la investigación trasciende el entorno virtual del posgrado para situarse en la praxis docente de los participantes, donde el fenómeno de estudio se nutre de las experiencias y decisiones de los docentes al gestionar el aprendizaje cooperativo con alumnos que presentan Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Analizándose, por tanto, la acción docente en el aula, donde la teoría se transforma en acción pedagógica real para el alumnado con NEAE.

Epistemológicamente, el estudio se adscribe al paradigma cualitativo-interpretativo, buscando revelar cómo esta metodología impacta en la autoestima y la valoración del «otro» dentro del grupo. De esta forma, podemos examinar en profundidad una realidad concreta y delimitada, facilitando la comprensión de los procesos e interacciones que se producen en ella (Stake, 2010; Yin, 1994). La investigación se orientó a interpretar la influencia del aprendizaje cooperativo en la autoestima del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE).

### Participantes

La muestra fue de carácter no probabilístico e intencional, seleccionada por su adecuación técnica al objetivo del estudio, siguiendo criterios de muestreo propio de la investigación cualitativa (Flick, 2014), recabando los consentimientos informados a todos los participantes.

La unidad de análisis estuvo constituida por 176 docentes en activo que cursaron el posgrado Experto en Aprendizaje Cooperativo y aplicaron esta metodología en sus aulas con alumnado NEAE. La configuración de la muestra se fundamenta en un criterio de relevancia profesional y experiencia directa con la diversidad en el aula. De forma complementaria, participaron 17 docentes en entrevistas semiestructuradas en profundidad y un cuestionario cualitativo. Asimismo, 34 participantes intervinieron en foros de opinión y análisis de las acciones y 13 docentes elaboraron protocolos específicos de análisis del alumnado con NEAE. Estas fuentes secundarias se emplearon con una finalidad de profundización y triangulación de la información. La combinación de una base documental extensiva, (176 memorias finales de experto, junto al resto de fuentes secundarias indicadas) con la profundidad narrativa de las 17 entrevistas permite alcanzar una saturación teórica robusta, garantizando que la voz del docente sea un reflejo fiel sobre el objeto de estudio. Las actividades realizadas por los participantes durante la investigación implicaron a un total de 3.964 estudiantes, y de ellos 406 alumnos presentaban algún tipo de necesidad específica de apoyo educativo.

Los documentos y entrevistas de los profesores sirven como registros de actividades (Stake, 2010). El diseño asume que el docente es el agente principal de la metodología cooperativa, por lo que su percepción no se considera un sesgo, sino la base para evaluar la transformación de la práctica de aula.

Los criterios de inclusión para participar en este estudio fueron: (a) estar matriculado en el Posgrado Experto en Aprendizaje Cooperativo; (b) aplicar la metodología del aprendizaje cooperativo en el aula; (c) contar con alumnado con NEAE en el grupo-clase; y (d) haber desarrollado una unidad didáctica cooperativa reflejada en la memoria final del posgrado.

Estos criterios garantizaron la coherencia entre los participantes y el objeto de estudio, favoreciendo la credibilidad del análisis (Lincoln y Guba, 1985).

### Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizaron diferentes técnicas cualitativas, con el fin de favorecer la triangulación metodológica:

1. *Análisis documental*: se analizaron 176 memorias finales del posgrado, que incluían unidades didácticas cooperativas, descripciones del contexto educativo y reflexiones docentes

sobre la autoestima. Asimismo, se examinaron documentos complementarios (foros de opinión y protocolos de actuación inclusiva).

2. *Entrevistas semiestructuradas*: se realizaron 17 entrevistas en profundidad, con una duración aproximada de una hora, orientadas a explorar las percepciones del profesorado sobre la influencia del aprendizaje cooperativo en la autoestima. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente.
3. *Cuestionario cualitativo*: se diseñó un cuestionario *ad hoc*, compuesto por varias preguntas cerradas en escala Likert de 4 puntos (1= nada, 4= mucho) sobre la mejora del autoconcepto del alumnado con NEAE al trabajar con actividades cooperativas y los elementos del aprendizaje cooperativo que hacen que mejoren en su autoconcepto. Se añade una pregunta abierta sobre las herramientas utilizadas por los profesores para el análisis del autoconcepto. El objetivo del cuestionario es el de complementar y contrastar la información obtenida en las entrevistas, obteniendo de esta forma ciertos contrastes sobre la información.

Para capturar la multidimensionalidad del fenómeno estudiado, se ha diseñado un sistema de triangulación metodológica que combina herramientas de recolección directa e indirecta. La utilización de este cuestionario *ad hoc*, validado por expertos, asegura que las preguntas formuladas respondan con precisión a los objetivos de la investigación. Al no ser posible la observación directa en todos los centros, los instrumentos se han seleccionado para actuar como registros de actividad, donde la percepción del docente y la evidencia documental, se entrelazan para ofrecer una visión holística y rigurosa de la práctica realizada sobre la metodología del aprendizaje cooperativo.

Para garantizar la calidad del dato y mitigar la subjetividad, se emplearon técnicas diversificadas orientadas a la triangulación metodológica con el fin de implementar criterios de rigor científico:

1. *Cuestionario ad hoc*: diseñado específicamente para obtener datos delimitados que permitieran contrastar las entrevistas. Su validez de contenido se aseguró mediante un proceso de dos fases que incluyó el juicio de dos expertos, quienes refinaron la estructura y los ítems antes de la aplicación final y su posterior aplicación. En total se recabaron 17 respuestas.
2. *Análisis documental y entrevistas*: se analizaron 176 memorias finales y se realizaron 17 entrevistas grabadas y transcritas íntegramente.
3. *Sistematización*: Se utilizó el software ATLAS.ti v.8 para el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, garantizando la trazabilidad y dependencia del análisis.

Procedimientos para la operacionalización del rigor (Lincoln y Guba, 1985):

1. *Credibilidad*: garantizada mediante la triangulación de métodos y fuentes, contrastando sistemáticamente memorias, entrevistas y cuestionarios.
2. *Dependibilidad*: asegurada mediante una descripción exhaustiva del proceso y el uso de un rastro de auditoría claro en ATLAS.ti.
3. *Confirmabilidad*: mitigación de sesgos mediante el uso de memos (reflexiones del investigador) integrados en el análisis cualitativo por el programa ATLAS.ti.
4. *Transferibilidad*: aunque los resultados son específicos del curso de Experto, la condición holística y la descripción

detallada del contexto, permiten que otros investigadores valoren la aplicabilidad de los hallazgos en contextos similares de formación docente en aprendizaje cooperativo.

**Procedimiento**

La investigación se desarrolló en varias fases. En primer lugar, se recopilaron y organizaron las memorias finales del posgrado. Posteriormente, se seleccionaron de forma intencional los participantes que cumplían los criterios establecidos para la realización de las entrevistas y el cuestionario. Las entrevistas se llevaron a cabo en un entorno virtual, fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. De manera paralela, se recogieron los datos procedentes del cuestionario y de los documentos complementarios generados. Todo el proceso de recogida y análisis de datos se realizó de forma progresiva y simultánea. La participación fue voluntaria, y los datos fueron analizados de forma anónima y confidencial, respetando los principios éticos de la investigación educativa.

**Análisis de Datos**

El análisis de los datos se realizó mediante el método de comparación constante, propio de los enfoques inductivos (Thornberg et al., 2015). Se llevaron a cabo procesos sucesivos de codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva, que permitieron identificar categorías emergentes y establecer relaciones entre ellas hasta alcanzar la saturación teórica (Strauss y Corbin, 1997). El análisis documental constituyó la base del proceso analítico, mientras que las entrevistas y el cuestionario se utilizaron con una finalidad complementaria, orientada a profundizar y

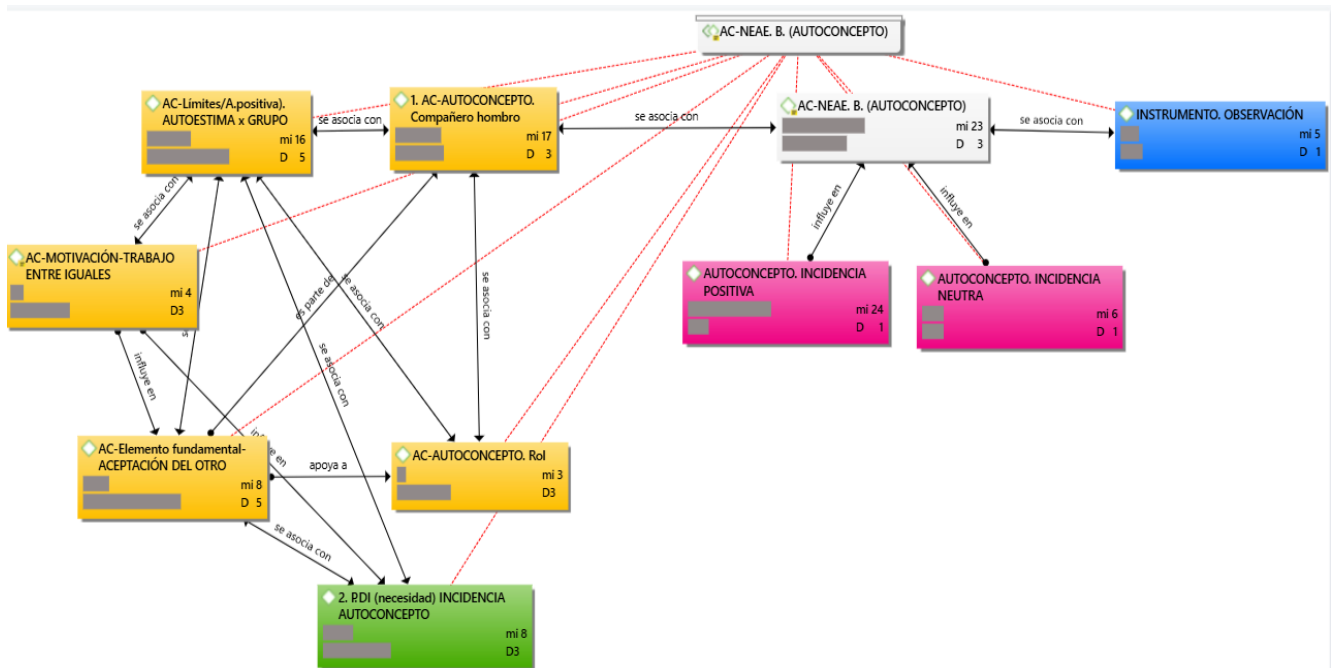
contrastar los hallazgos obtenidos. Para la organización y análisis de los datos se utilizó el software ATLAS.ti (versión 8), que facilitó la gestión sistemática de códigos y categorías y la construcción de un modelo interpretativo del fenómeno estudiado (Flick, 2014).

**Resultados**

El análisis de las influencias del aprendizaje cooperativo en la autoestima del alumnado, particularmente en aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, se fundamenta en la triangulación de datos obtenidos a partir de fuentes documentales, entrevistas y cuestionario, estructurados en categorías axiales (familias y códigos). En la figura 1, se presenta la organización general de la red de códigos sobre el autoconcepto del alumnado con NEAE al trabajar con el aprendizaje cooperativo.

Analizando esta red se identifican tres elementos principales. El primer elemento, trata sobre la observación docente como instrumento cualitativo utilizado para indicar los cambios reflejados en el autoconcepto o autoestima del alumnado con NEAE (código: *Instrumento Observación*). Así, partiendo de la observación docente, surge como segundo elemento del estudio, el análisis de las influencias que el trabajo cooperativo puede llegar a desarrollar, dando lugar a unos posibles efectos positivos o neutros, (códigos: *Autoconcepto. Incidencia/Influencia Positiva*, *Autoconcepto Incidencia/Influencia Neutra*). Por último y profundizando en las diversas causas que originan la influencia positiva, emerge el tercer elemento con una serie de códigos que hacen referencia a diferentes aspectos del trabajo cooperativo como son el apoyo en el desarrollo del autoconcepto y autoestima del alumno con NEAE (códigos: *Autoestima por grupo*, *Compañero de hombro*, *Aceptación del otro*, *Roles*, *Trabajo entre iguales*).

**Figura 1**  
Organización General de la Red de Códigos sobre el Autoconcepto del Alumnado con NEAE al Trabajar con el Aprendizaje Cooperativo (Elaboración Propia y Codificación de ATLAS.ti)



Nota: mi: Enraizamiento. Referido al número de citas que establecemos con ese código. D: Densidad. Referido al número de vínculos de ese código con otros.

Los participantes de este estudio señalan que en general utilizan la observación directa en el aula como instrumento de análisis y comprobación sobre los posibles cambios en la autoestima del alumnado con NEAE al trabajar de forma cooperativa: “(...) Como indicador en concreto no he utilizado ningún instrumento, pero lo he realizado por observación, que es la parte que he ido viendo y trabajando” (Entrevista a C.). Junto a las observaciones que realiza el profesor al trabajar de forma cooperativa, se encuentra la observación que pueda realizar otro compañero docente o especialista, comprobando lo observado por un segundo participante: “(...) tengo una compañera, que es orientadora, y ella también ha realizado observación directa, por tanto, ese feedback también lo hemos tenido”. (Entrevista a J.).

Así, de la observación en las diferentes situaciones cooperativas en las que se encuentra el alumnado con necesidades, el profesor puede extraer información sobre posibles cambios que se produzcan en el autoconcepto de estos alumnos con NEAE, como se indica a continuación a relación a un alumno de incorporación tardía al sistema educativo:

“(...) Le he observado, por ejemplo, que, en los trabajos de grupo, cuando se ha estado trabajando en clase, cuando me ido por los grupos con ellos (...), observación directa y lo que he comentado con las profesoras que también entran en clase, o sea, la profesora de lengua, la profesora de inglés, etc.” (Entrevista a A.).

Al contrastar estos datos con los recabados a través del cuestionario se comprueba que el profesorado utiliza la observación directa como instrumento clave para el análisis del autoconcepto, al trabajar de forma cooperativa en el aula. Se evidencia en la tutoría personal con el alumno con NEAE, tal y como se observa en las siguientes respuestas sobre las herramientas utilizadas para el análisis del autoconcepto (tabla 1).

De este modo, y teniendo en cuenta que la observación docente constituye la herramienta empleada para analizar las posibles variaciones en la autoestima del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), los participantes señalan haber percibido en algunos estudiantes una evolución positiva de la autoestima, mientras que en otros casos no se han observado cambios significativos (figura 1, códigos *Incidencia/Influencia positiva* e *Incidencia/Influencia neutra*).

Se han encontrado situaciones con una incidencia neutra o ausencia de influencia en el autoconcepto de algunos alumnos con ciertas necesidades concretas. Específicamente, se refieren a aquellos alumnos que, por tener un nivel cognitivo y comprensivo muy bajo, (como es el caso de los alumnos con una discapacidad intelectual grave), no asimilan las acciones que se realizan en el aula y, por tanto, las acciones cooperativas no llegan a afectar en su propio autoconcepto, siendo muy difícil para el docente poder realizar valoraciones sobre su variación. Así, queda reflejado en el siguiente comentario, en comparación con alumnado con otro tipo de necesidades, en los que sí se llegan a observar esas variaciones en el autoconcepto:

“(...) Entrevistador: ¿Crees que el aprendizaje cooperativo, ha incidido de algún modo, en el autoconcepto del alumno con necesidades de apoyo que tienes en tu grupo-clase? Entrevistado: Te comento, puedo ver una diferenciación, entre los alumnos que tienen mucho desfase de nivel, (...), mejoran, más los TDAH, TDA, en las dislexias, pero yo no sé hasta qué punto puede mejorar en los de retraso mental.” (Entrevista a F.).

Otra situación comentada por los participantes en la que no se produce una influencia del trabajo cooperativo en el autoconcepto es la relacionada con aquellos alumnos que presentan un bajo nivel comunicativo tal, que les impide expresar sus opiniones, sentimientos y pensamientos a la hora de realizar las tareas y acciones cooperativas. Por tanto, ante la inexistencia de una comunicación comprensible entre el alumno con NEAE y el resto de los miembros del equipo cooperativo, resulta compleja la valoración del autoconcepto en los alumnos con este tipo de necesidad, como se observa en el siguiente comentario con relación a un alumno con síndrome de Asperger (TEA) y con un grado comunicativo muy bajo, en el que subyace la reflexión docente que en el momento que desarrolle unos niveles comunicativos adecuados para hacerse comprender en el equipo, el trabajo cooperativo posiblemente podrá influir positivamente en su autoconcepto:

“(...) Yo creo que ahora..., ahora mismo no. Pero creo que sí que va a ser posible, o sea, creo que ahí le va a favorecer especialmente el aprendizaje cooperativo, pero dando los pasos muchos más lentos, (...), en cuanto a autoconcepto, (...), es que es lo te digo, que como la comunicación es cero, es muy difícil saber lo que ha incidido positivamente algo en él o no en el tema del cooperativo.” (Entrevista a M.).

El siguiente ejemplo muestra la dificultad que tiene un grupo cooperativo en realizar las actividades con un alumno que presenta un bajo nivel comunicativo (Asperger-TEA), siendo también relevante el comentario final en el que el grupo apoya al alumno con necesidades:

“(...) A él le he puesto con un trío (...), entonces intento que esté con ellos y que haga cosas con ellos..., los demás lo intentan ayudar..., pero no..., él no, es que no..., no..., no hemos conseguido mucho la verdad, en este tema. Hemos conseguido mucho con los demás niños con respecto a él, pero, de él, con respecto a los demás niños muy poco.” (Entrevista a M.).

Esta última reflexión docente en relación con el apoyo que el grupo cooperativo ofrece al alumno con NEAE, da pie al análisis de la influencia positiva sobre el autoconcepto en el alumnado que el trabajo cooperativo puede llegar a ejercer. Así, los participantes evidencian la influencia positiva en el alumnado con necesidades

**Tabla 1**

*Cuestionario Sobre Incidencia del Aprendizaje Cooperativo en el Alumnado con Necesidad de Apoyo (Elaboración propia)*

Observación diaria.
La observación directa, conversaciones con el alumno.
Me valgo de la observación en el aula, como se desenvuelve a la hora de trabajar, y de preguntas a todo el grupo clase donde responde con sinceridad.
Observación y tutorías individualizadas con él.
Tutoría, entrevista personal y observación.
Observación y evolución en sus dificultades.
La observación directa es muy importante. La valoración de los aspectos de trabajo en grupo la realizo con una rúbrica, que es la misma que la de sus compañeros.
Observación.
Observación y tutoría principalmente. También a través de entrevistas personales.
Observación durante y fuera de la clase. En tutorías individualizadas y asambleas.
Mediante cuestionarios de autoevaluación y coevaluación.

**Tabla 2**

*Observación Participante Sobre Elementos Clave Para la Mejora de la Autoestima en Alumnado con Necesidades Concretas (Elaboración Propia)*

Tipo de Necesidad	Elementos Clave de Aumento de Autoestima
DEA (Dificultad de Aprendizaje)	Seguridad personal por apoyo del grupo cooperativo
Disfemia	Mayor seguridad gracias a poder participar con normalidad con su grupo, hablando comunicándose de forma normal.
Déficit de Atención (TDA- Timidez)	Mayor seguridad por el equipo y el compañero de hombro en las tareas que realiza.
HIPERACTIVIDAD (TDAH) e Incorporación Tardía al Sistema Educativo (INTARSE)	Seguridad en tomar sus propias decisiones
Alta Capacidad Intelectual	Aprender que pueden fracasar al igual que tener éxito. Aprender a superar el fracaso. Mayor autoconocimiento al ayudar a los demás y observar sus beneficios. Mayor seguridad al trabajar en equipo se apoya en sus compañeros.
Diversidad Funcional Cognitiva o Motórica	Seguridad personal por apoyo de grupo al compartir y sentir la aceptación del grupo.
Desfase Curricular	Al obtener una mejor relación con los demás, tiene una mayor seguridad en que puede mejora también sus aprendizajes reduciendo el desfase).
Trastorno del Espectro Autista	Mayor seguridad en sí mismo por realizar tareas de forma autónoma, después de apoyo de los compañeros del equipo cooperativo.
Síndrome De Asperger	Seguridad personal por el apoyo de grupo cooperativo en comunicarse con su grupo.

concretas: con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), con dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla (disfemia), con TDAH y TDA, con alta capacidad intelectual (ALCAIN), alumnos de incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE), con discapacidad intelectual y discapacidad motora, con desfase curricular y con TEA y Síndrome de Asperger.

Por tanto, los participantes comentan la existencia de una clara influencia en el autoconcepto al realizar el trabajo cooperativo. A continuación, a través de la siguiente [tabla 2](#), se sistematizan los datos obtenidos en relación con la mejora de la autoestima en alumnado con necesidades específicas, a partir de las observaciones realizadas por los participantes. En ella se especifican tanto las necesidades identificadas en cada caso como los factores o elementos clave que, según dichas observaciones, inciden en el fortalecimiento de su autoestima.

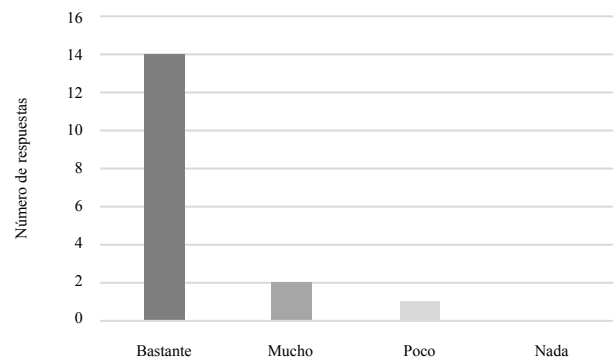
Del análisis de los datos recogidos se desprende que el trabajo en grupo cooperativo, así como el apoyo proporcionado por el compañero de hombro, constituyen elementos fundamentales para generar seguridad en el alumnado con NEAE, favoreciendo de este modo el fortalecimiento de su autoestima. Asimismo, se subraya que, junto a los comentarios y reflexiones aportados por los participantes en relación con la mejora del autoconcepto y la autoestima del alumnado con NEAE, dicha influencia positiva se ve respaldada por las respuestas obtenidas en el cuestionario, tal como se presenta en la [figura 2](#). La figura corresponde a una cuantificación descriptiva de frecuencias sobre las respuestas de los 17 participantes. El autoconcepto del alumnado con NEAE mejora “Bastante” como consecuencia de la implementación de actividades cooperativas.

Continuando con la información del cuestionario, en relación con la pregunta “¿El autoconcepto del alumno con NEAE ha mejorado?” En la [figura 3](#), se observa que el valor “Bastante” es el más representativo en relación con la cuestión planteada sobre las acciones que favorecen la mejora del autoconcepto en el alumnado con NEAE, medido a través de la cuantificación descriptiva.

Los resultados evidencian puntuaciones máximas en los ítems vinculados a la interacción con el compañero de hombro y a las relaciones establecidas con los distintos miembros del equipo

**Figura 2**

*Mejora del Autoconcepto en el Alumnado con NEAE al Trabajar con Actividades Cooperativas, a Partir del Cuestionario Sobre Incidencia del Aprendizaje Cooperativo en el Alumnado con Necesidad de Apoyo (Elaboración Propia)*



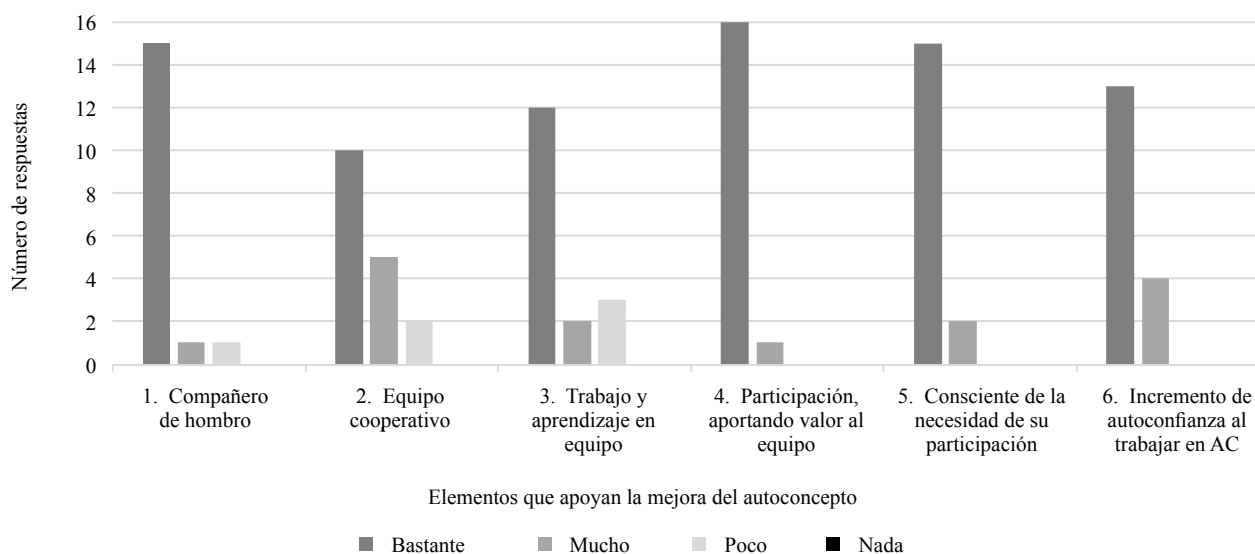
A través de las actividades planteadas en mi unidad didáctica, he observado que el alumno con necesidades de apoyo ha ido mejorando su autoconcepto (Escala Likert)

cooperativo. Asimismo, se identifican como acciones especialmente relevantes aquellas que permiten al alumno tomar conciencia de su capacidad para participar activamente en las tareas grupales, aportando valor al trabajo común, así como percibirse como un miembro significativo del equipo cuyo desempeño resulta necesario para el adecuado funcionamiento del grupo. Del mismo modo, se destacan las actitudes de confianza en sí mismo desarrolladas en el marco del trabajo cooperativo como un factor determinante en la mejora del autoconcepto.

Estos resultados relativos al equipo cooperativo y a la figura del compañero de hombro se encuentran en consonancia con la información obtenida a través del análisis documental y de las entrevistas realizadas, tal como se expone a continuación. En este sentido, y en relación con las posibles causas que promueven la mejora del autoconcepto en el alumnado con NEAE ([figura 1](#), código *Incidencia/Influencia positiva*), los participantes señalan diversas acciones significativas. En primer lugar, destacan el trabajo desarrollado en el grupo cooperativo, donde, gracias a las

**Figura 3**

Elementos que Apoyan la Mejora del Autoconcepto en Alumnado con NEAE a Partir del Cuestionario Sobre Incidencia del Aprendizaje Cooperativo (AC) en el Alumnado con Necesidad de Apoyo (Elaboración Propia)



interacciones que se generan, el alumno con NEAE se siente apoyado y valorado, lo que repercute positivamente en su autoestima.

Esta mejora se ve reforzada por la figura del compañero de hombro, quien actúa como facilitador del proceso de desarrollo y consolidación del autoconcepto personal del alumno con NEAE (figura 1, códigos *Autoestima por grupo* y *Compañero de hombro*).

Tal como se evidencia en el siguiente testimonio, referido a un alumno con síndrome de Asperger con un nivel comunicativo medio, el apoyo proporcionado por el grupo favorece su participación en las dinámicas cooperativas y mejora su capacidad de interacción, lo que repercute positivamente en la construcción de su autoconcepto al posibilitarle trabajar y comunicarse activamente con el equipo:

*"(...) Creo que con el alumno que más ha incidido, es con el alumno Síndrome de Asperger, él decía que necesitaba hablar con los demás, tener una relación interpersonal con los demás. Al verse capaz de entablar conversaciones con el resto e interactuar con ellos, ha mejorado el concepto que tenía de sí mismo. A principios de curso tenía problemas de comunicación con algún compañero, pero yo creo que ha incidido mucho el hecho de cambiar de grupo e ir abriéndose a otros compañeros, de poder interactuar con los demás, de hacerse entender y que los demás le entiendan y también de ser aceptado por los demás a la hora de conocerlo mejor gracias al trabajo cooperativo."* (Entrevista a I.).

El concepto sobre la autoestima promovida a través del grupo cooperativo, así como el apoyo específico proporcionado por la figura del compañero de hombro, se ve reflejado en el siguiente comentario referido a un alumno con déficit de atención, con alto grado de timidez:

*"(...) P, es una niña tímida que piensa que no puede hacer las cosas y al trabajar en aprendizaje cooperativo, los estudiantes se apoyan mucho en la pareja de hombro que tengan. O sea, el trabajo en equipo la ayuda a tener una seguridad sobre sí misma, porque siente que si hay algo que no sabe, le cuesta mucho menos preguntar al compañero de al lado, que*

*preguntarle al profesor. Al profesor no va a preguntar nunca. Llevo todo el curso con ella y no ha preguntado jamás, pero a los compañeros sí que a veces pregunta y aunque no pregunte, los compañeros tiran de ella y la ayudan. Entonces, yo creo, que la hace sentirse mejor, incide más en aquellos con una baja autoestima. Les ayuda más."* (Entrevista a S.).

Vinculado a estos dos elementos -el grupo cooperativo y la figura del compañero de hombro-, adquiere especial relevancia el desempeño del rol asignado al alumnado con NEAE, en tanto que la asunción de responsabilidades específicas dentro del equipo le ofrece la oportunidad de incrementar su autoconcepto en relación con la tarea desarrollada. El ejercicio del rol no solo favorece su implicación activa en el trabajo cooperativo, sino que también incide positivamente en la mejora de su autoestima, al percibirse valorado y reconocido por el grupo, lo que refuerza su sentimiento de aceptación y pertenencia (códigos *Roles*, *Compañero de Hombro* y *Autoestima por el grupo*). Este aspecto se muestra en el siguiente comentario referido a un alumno con altas capacidades y conductas disruptivas, para quien resulta especialmente significativo desempeñar un rol con mayor grado de protagonismo:

*"(...) Santiago con altas capacidades, al trabajar en equipo y al ser él, el coordinador le vino muy bien, porque le dio protagonismo desde el principio. El coordinador ayuda aquí a repartir las tareas a cada uno, le gustó, se sintió útil, uno más. Es que un paso le llevaba al siguiente y entonces le daba más autoconfianza y Santiago era capaz de proponer cosas al equipo, el equipo las escuchaba, las recibía bien y le daban el visto bueno y la verdad que el trabajo fue de mucha calidad."* (Entrevista a B).

De este modo, la convergencia de estos tres elementos —el grupo cooperativo, la figura del compañero de hombro y el desempeño de un rol específico— favorece una mayor aceptación del otro en el marco del trabajo cooperativo, promoviendo, a su vez, un incremento de la motivación intrínseca derivada de la interacción y el aprendizaje entre iguales (figura 1, código *AC Motivación. Trabajo entre iguales*).

La motivación intrínseca derivada del trabajo entre iguales fomenta la aceptación del otro a lo largo del tiempo, constituyendo un elemento clave en el desarrollo del autoconcepto mediante la valoración y reconocimiento mutuo entre los miembros del grupo (figura 1, códigos AC *Elemento fundamental* y *Aceptación del otro*). Tal y como se indica en el siguiente comentario que sirve como reflexión docente:

*“(…) El respeto, el que nos llamemos por nuestro nombre, el que te miren a los ojos, el que no se rían, es decir, el respetar a las personas creo que es el pilar para la construcción de la autoestima. Es muy importante, pues creo que si fuéramos más sensibles a lo que sienten las personas o pudiéramos expresar nuestros sentimientos sin ser juzgados, a partir de ahí, creo que empezaríamos a construir y por eso creo que, gracias al aprendizaje cooperativo, nos conocemos primero y luego trabajamos.”* (Entrevista a B.).

### Discusión

La categoría “La autoestima a través de la valoración y comprensión del otro en el grupo cooperativo” surge para comprender cómo el trabajo cooperativo influye en el autoconcepto del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Los resultados constatan que los equipos de trabajo cooperativo incrementan la autoestima, especialmente en estudiantes que, por sus necesidades, requieren mayor soporte emocional y académico. Esta influencia positiva se desarrolla mediante interrelaciones grupales donde el alumno con NEAE encuentra oportunidades para opinar, debatir y resolver tareas, sintiéndose valorado y apoyado como miembro fundamental del equipo. En este proceso, la figura del “compañero de hombro” resulta determinante, pues la proximidad física y el apoyo constante generan seguridad personal y transforman positivamente la visión que el alumno tiene de sí mismo. Desde una base teórica sólida, esta dinámica se apoya en los principios de Durán (2018) y Pujolàs (2008, 2017), quienes sostienen que enseñar a los demás mejora el propio aprendizaje y que cooperar es, en sí mismo, una forma de aprender a aprender. La aplicación indirecta de la tutoría entre iguales, donde el compañero ejerce un rol de tutor, permite crear andamiajes en la zona de desarrollo próximo, fortaleciendo el autoconcepto mediante apoyos inclusivos. (Durán y Monereo, 2012; Durán y Vidal, 2004). Esta perspectiva se alinea con la psicología humanista de Rogers (1978), que propone promover la aceptación y empatía necesarias para la transformación del autoconcepto. Bajo este marco, el alumnado con NEAE puede mostrarse auténtico y confiar en sus compañeros al sentirse plenamente integrado. Según Rogers (1978) estos entornos favorecen el autoconocimiento, la confianza y la libertad de acción, optimizando el aprendizaje. Complementariamente, Maslow (1954, 1973) señala que satisfacer la necesidad de autoestima conduce al autoaprecio y a la superación de las dificultades mediante el apoyo del grupo.

La investigación demuestra una incidencia positiva en perfiles diversos, incluyendo alumnado con dificultades específicas de aprendizaje (DEA), trastornos de la comunicación o dislexia, TDAH, alta capacidad intelectual (ALCAIN), incorporación tardía (INTARSE), discapacidad intelectual o motora, desfase curricular, TEA y síndrome de Asperger. Estos resultados coinciden con lo señalado por Norem-Hebeisen y Johnson (1981) al destacar la

superioridad del modelo cooperativo frente a estructuras competitivas o individualistas, donde no se observa un aumento de la autoestima. Asimismo, autores como González-Pienda et al., (1997) subrayan que el entorno escolar es crítico para la autoestima debido al constante feedback de pares y docentes, lo cual se traduce en una mayor autoeficacia y compromiso con las tareas. Ovejero (2018) refuerza esta idea al indicar que el trabajo cooperativo hace que los estudiantes se sientan queridos y apoyados, mientras que Johnson y Johnson (2005, 2018) sostienen que estas interrelaciones mejoran las actitudes hacia el estudio independientemente de si existe discapacidad. Verdugo y Parrilla (2009) también vinculan estas acciones pedagógicas con la mejora de las habilidades sociales y el ajuste psicológico general mencionado por Slavin (1999). El autoconcepto se ve influenciado por la comparación social y la retroalimentación de los pares. Esta metodología mejora el autoconcepto social al permitir que los estudiantes asuman roles y reconozcan competencias que en el aprendizaje individualista pasarían desapercibidas (Johnson y Johnson, 2013; Bessa et al., 2021). Así, el alumno transita de un autoconcepto basado en la competencia jerárquica a otro fundamentado en la contribución funcional, ajustando su imagen mediante evidencias de eficacia compartida y reduciendo la brecha entre el yo real y el ideal (Villalobos et al., 2024).

El éxito de esta metodología radica en la organización estructural del equipo. La asignación de roles cooperativos, analizada por Johnson et al. (1999), Pujolàs (2008), Moruno et al. (2011) y Torrego et al. (2012), garantiza la interdependencia positiva y otorga protagonismo al alumno con NEAE. Yuste (2017) corrobora que estos roles compensan diferencias madurativas y mejoran la comunicación. Asimismo, Iglesias et al. (2017) y Kagan (2014) destacan que el ejercicio del rol desarrolla la responsabilidad individual y grupal. Así el beneficio más significativo de la metodología del aprendizaje cooperativo, es la interdependencia positiva. Frente a estructuras competitivas que dañan la autoestima de quienes tienen menor rendimiento, se fomenta un entorno de “seguridad psicológica” (Santos-Rego et al., 2020). Por tanto, los datos sugieren que la interdependencia positiva actúa como un andamiaje para la autoestima del alumno con NEAE. Sin embargo, se debe matizar que estos hallazgos se basan en la percepción subjetiva del docente y su registro de aula. Aunque la literatura clásica (Slavin, 1999; Stake, 2010) apoya estos beneficios, algunos estudios señalan que, sin una mediación docente experta, el aprendizaje cooperativo podría generar frustración en el alumnado con dificultades de aprendizaje si no se asignan roles adecuados (Gillies, 2016; Johnson, y Johnson, 2013). Al diluirse la responsabilidad del error y celebrarse los logros colectivos, se minimiza el miedo al juicio social, identificado por Chen (2025), como el principal erosivo de la autoestima en la actual generación digital. Así, la educación emocional integrada, se convierte en el puente que une el conocimiento de los propios límites con la valoración de la capacidad para convivir y colaborar (López-Cassá y Pérez-Escoda, 2021).

### Conclusiones

La implementación metodológica del aprendizaje cooperativo no solo constituye una estrategia didáctica para la adquisición de contenidos, sino que actúa como un potente catalizador en la reconfiguración del autoconcepto social y el fortalecimiento de la autoestima. En esta metodología, el «yo» se desplaza hacia un

«nosotros» donde la identidad se valida a través de la interacción grupal.

Con relación a la autoestima-autoconcepto del alumnado con NEAE y la influencia positiva obtenida mediante el trabajo cooperativo, se comprueba este influjo a través de los cambios comportamentales positivos del alumnado con NEAE, podemos decir que la metodología del trabajo cooperativo ejerce una influencia positiva en el alumno con NEAE en su autoestima, al favorecer las situaciones de apoyo por parte del grupo, actuando de generador de acciones en apoyo en las dificultades que presente y de refuerzo, al valorar las aportaciones y el trabajo que realiza el alumno con NEAE. Se produce una situación de beneficio mutuo, entre el alumno con NEAE y el grupo, al favorecer la comprensión, valoración, empatía y aceptación por parte del grupo cooperativo, al poder tratarle y conocerle más, proporcionándole así, al alumno con necesidades, un equilibrio, estabilidad y seguridad personal en sí mismo y confianza en los demás.

La figura del compañero de hombro se identifica como un elemento clave, ya que ejerce de forma directa y próxima las acciones de refuerzo, valoración, ánimo y apoyo específico, promoviendo influencias positivas en el rendimiento, autoestima y habilidades sociales del alumnado con NEAE. El compañero de hombro, al trabajar entre iguales de forma cooperativa, ejerce un papel de “tutor” a través de la zona de desarrollo próximo en la que esté situado el alumno con necesidades, facilitando andamiajes sobre los conceptos y aprendizajes. A su vez, estas acciones proporcionan una mejora en la autoestima de alumnado, al reforzar la confianza en sí mismo al sentirse apoyado por su compañero. A su vez, el ejercicio del rol asignado le confiere al alumnado con NEAE una mayor seguridad, al sentirse útil trabajando con su grupo y participando como un componente más del equipo. Por este motivo se encuentra la necesidad de desarrollar propuestas diferenciadas inclusivas cuando sea necesario, y ofrecer oportunidades al alumno con NEAE de trabajar mayor número de actividades con su grupo cooperativo.

Por tanto, el aprendizaje cooperativo influye positivamente en la autoestima del alumnado con NEAE al sustituir la competencia por el apoyo grupal. La eficacia de esta metodología está supeditada a una programación docente rigurosa, como la analizada en el posgrado objeto de estudio.

Los resultados son transferibles a programas de formación docente similares, reconociendo que la voz directa del alumnado y sus familias aportaría una dimensión adicional en futuras investigaciones.

Por último, indicar que el presente estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse en la interpretación de los resultados. Entre ellas, destaca la especificidad del contexto analizado y la recogida de información centrada exclusivamente en la perspectiva del profesorado en formación, sin incorporar la voz directa del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). No obstante, los resultados obtenidos abren diversas líneas de investigación sobre las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) orientadas a profundizar en el análisis del aprendizaje cooperativo como herramienta inclusiva. En particular, se plantea la necesidad de desarrollar estudios centrados en enfoques metodológicos cuantitativos o mixtos y ampliar la investigación a otros agentes educativos y contextos formativos, con el fin de avanzar en la mejora de las prácticas inclusivas y de la formación docente en atención a la diversidad.

## Conflicto de Intereses

El autor declara que no incurre en conflictos de intereses en relación con este trabajo.

## Financiación

El presente trabajo no recibió financiación específica de agencias del sector público, comercial o de organismos no gubernamentales.

## Referencias

- Bessa, Cristiana; Hastie, Peter; Ramos, Ana y Mesquita, Isabel (2021). What actually differs between traditional teaching and sport education in students' learning outcomes? A critical systematic review. *Journal of Sports Science & Medicine*, 20(1), 110–125. <https://doi.org/10.52082/jssm.2021.110>
- Chen, Yu-Hsing (2025). A comparative study of state self-esteem responses to social media feedback loops in adolescents and adults. *Frontiers in Psychology*, 16, 1625771. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625771>
- Coopersmith, Stanley (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Durán, David (2018). Aprendizaje entre iguales. Evidencias, instrumentos para la inclusión y aprendizaje del alumno que ofrece ayuda. En Juan Carlos Torrego y Carlos Monge (Coords.), *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo* (pp. 175-200) Síntesis.
- Durán, David y Monereo, Carles (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. ICE-Horosori, Universitat de Barcelona.
- Durán, David y Vidal, Vinyet (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método de aprendizaje cooperativo para la diversidad en secundaria*. Grao
- Dweck, Carol S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House.
- Flick, Uwe (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Gallagher, James J. (1994). Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.45.020194.001131>
- Gallego-Gallardo, Ana J. (2009). Autoconcepto y aprendizaje. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 9, 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_19/ANA\\_GALLEGO.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/ANA_GALLEGO.pdf)
- García-Gómez, Rodrigo Juan; Torrego-Seijo, Juan Carlos y Moreno-Olmédilla, Juan Manuel (1993). *Orientación y tutoría en la Educación Secundaria. Estrategias de planificación y cambio*. Edelvives.
- Gardner, Howard (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gillies, Robyn M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- González-Piend, Julio A.; Núñez-Pérez, J. Carlos; González-Pumariega, Soledad y García, Marta (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. <https://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- González-Torres, María C. y Tourón, Javier (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- Guay, Frédéric; Marsh, Herbert W.; McInerney, Dennis M. y Craven, Rhonda (Eds.). (2015). *Self-concept, motivation and identity: Underpinning success with research and practice*. Information Age Publishing.
- Hernández-Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos y Baptista-Lucio Pilar (2014). *Metodología de la investigación, 6ª Ed.* McGraw-Hill.

- Iglesias, Jesús C.; González, Laura F. y Fernández-Río, Javier (2017). *Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículum*. Pirámide
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. En John Hattie y Eric M. Anderman (Eds.), *International guide of student achievement* (pp. 372-374). Routledge.
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (2018). Impacto de la interdependencia social en los resultados: Inclusión y mejora educativa. En Juan Carlos Torrego-Seijo, Laura Rayón-Rumayor, Yolanda Muñoz-Martínez y Patricia Gómez-Hernández (Eds.), *Inclusión y mejora educativa: convivencia y aprendizaje cooperativo (I Congreso de Inclusión y Mejora Educativa)* (pp. 22-36). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. y Holubec, Edythe (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kagan, Spencer (2014). Kagan structures, processing, and excellence in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3-4), 119-138. <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/455>
- Lincoln, Yvonna y Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- López-Cassà, Elia y Pérez-Escoda, Nuria (2021). *Educación emocional y aprendizaje cooperativo: Una alianza necesaria*. Editorial Síntesis
- Marsh, Herbert W. y O'Mara, Alison (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552. <https://doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Maslow, Abraham H. (1954). *Motivación y personalidad*. Ediciones Sagitario.
- Maslow, Abraham H. (1973). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Kairós.
- Moruno, Paloma; Sánchez, Mónica y Zariquiey, Francisco (2011). La cultura de la cooperación. El aprendizaje cooperativo como herramienta de diferenciación curricular. En J. C. Torrego. (Coord.), *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa*, (pp. 167-198). Fundación SM.
- Muris, Peter y Otgaar, Henry (2023). Self-esteem and self-compassion: A narrative review and meta-analysis on their links to psychological problems and well-being. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2961-2975. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S402455>
- Nieves-Altuve, Iliana Karina (2024). El autoconcepto: perspectivas teóricas. *Revista Politécnica y Territorial*, 10(2), 79-102. <https://revistap. edublogs.org/files/2025/01/ART4.pdf>
- Norem-Hebeisen, Ardyth A. y Johnson, David W. (1981). The relationship between cooperative, competitive, and individualistic attitudes and differentiated aspects of self-esteem. *Journal of Personality*, 49(4), 415-426. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1981.tb00223.x>
- Ovejero, Anastasio (2018) *Aprendizaje cooperativo crítico. Mucho más que una eficaz técnica pedagógica*. Pirámide.
- Pábago, Gustavo Marcelo (2021). Una aproximación teórica al autoconcepto. *Perspectivas: Revista científica de la Universidad de Belgrano*, 4(2), 52-64. <https://revistas.ub.edu.ar/index.php/perspectivas/article/view/97>
- Pujolàs, Pere (2008). *El aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Graó.
- Pujolàs, Pere (2017). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Quintero, Karen T. (2020). Importancia del autoconcepto para la construcción del conocimiento. *Revista Científica*, 5(16), 319-333. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.17.319-333>
- Rogers, Carl R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. En Sigmund Koch (Ed.), *Psychology: A study of a science, Vol. 3* (pp. 184-256). McGraw-Hill.
- Rogers, Carl R. (1978). *Orientación psicológica y psicoterapia: Fundamentos de un enfoque centrado en la persona*. Narcea.
- Ros, Agnès; Filella, Gemma; Ribes, Ramona y Pérez-Escoda, Núria (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *REOP*, 28(1), 8-18. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338252055002.pdf>
- Rosenberg, Morris (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Santos-Rego, Miguel Ángel; Lorenzo Moledo, Mar; Godás Otero, Agustín y Sotelino Losada, Alexandre (2020). Aprendizaje cooperativo, autoimagen y percepción del ambiente de aprendizaje en educación secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 72(4), 117-132. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.77726>
- Shavelson, Richard J.; Hubner, Judith. J. y Stanton, George C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Slavin, Robert (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50(2), 315-342. <https://doi.org/10.3102/00346543050002315>
- Slavin, Robert (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.94.3.429>
- Slavin, Robert (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Aique.
- Stake, Robert E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, Anselmo L. y Corbin, Juliet (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Thornberg, Robert; Perhamus, Lisa y Charnaz, Kathy (2015). Grounded theory. En Olivia N. Saracho (Ed.), *Handbook of research methods in early childhood education, Vol. 1* (pp. 405-439). Emerald Publishing.
- Torrego, Juan Carlos; Negro, Andrés y Mas, Carlos (2012). Creación de condiciones para el trabajo en equipo en el aula. En Juan Carlos Torrego y Andrés Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implantación*. Alianza Editorial.
- Uriarte-Arciniega, Juan de Dios (1996). Los efectos del autoconcepto académico en los procesos de aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, 1, 193-201. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/297/294>
- Verdugo, Miguel Ángel y Parrilla, Ángeles (2009). Presentación. Aportaciones actuales a la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 15-22. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c5bab9a0-9fd4-4bf4-b82b-f3eda8009f9f/re34901-pdf.pdf>
- Villalobos, Irán; Huerta, Araceli y Loza, Jesús (2024). La autoestima en estudiantes de telesecundaria a través del aprendizaje cooperativo. *Revista Iberoamericana de Ciencias*, 1(1), 1-12. <https://www.reibci.org/publicados/2024/mzo/5300101.pdf>
- Yin, Robert K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/088616339490023X?via%3Dihub>
- Yuste, Eva María (2017). *Influencia de la introducción y desempeño de roles sobre las conductas interactivas del alumnado de Educación Primaria en un contexto de aprendizaje cooperativo*. Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/entities/publication/86c03138-13b2-49a8-822f-55f28d6f740e>