UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

UNAE

Educación Básica - Presencial

Itinerario Académico en: Educación General Básica

Estrategias de trabajo cooperativo para la inclusión educativa en el Área de Lengua Literatura en segundo grado de EGB

Autora:

Enma Susana Zhungo Chimbo
Autora:

Lizbeth Dayana Valdez Rodriguez
Autora:

Gabriela Estefanía Cedillo Villa

Azogues - Ecuador

Febrero, 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN UNAE

Trabajo de Titulación

Línea de investigación

Educación inclusiva para la atención a la diversidad

Autor:
Enma Susana Zhungo Chimbo
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Lizbeth Dayana Valdez Rodriguez
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Autor:
Gabriela Estefanía Cedillo Villa
Trabajo de Titulación previo a la obtención del título de Licenciado/a en Ciencias de la Educación Básica

Docente Tutor	Danilo Isaac Reiban Garnica
CÓDIGO ORCID	**https://orcid.org/0000-0002-4192-0204**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

TODA LA INFORMACIÓN EXPRESA EN EL PRESENTE TRABAJO DE TITULACIÓN ES DE ABSOLUTA RESPONSABILIDAD DEL AUTOR Y TUTOR Y SE ENCUENTRA DEBIDAMENTE AUTORIZADA PARA SU CORRESPONDIENTE PUBLICACIÓN

AGRADECIMIENTOS Y/O DEDICATORIAS

Deseo expresar mi más profunda dedicatoria, amor y gratitud a Dios, por guiarme, darme fortaleza y sabiduría en cada etapa de este camino y por permitirme culminar con éxito esta meta tan importante en mi vida.

De igual manera, a mi familia especialmente a mi padres e hijos, quienes han sido mi mayor apoyo y motivación constante. Gracias por su paciencia, comprensión y amor incondicional, por alentarme a seguir adelante en los momentos difíciles y por recordarme que cada esfuerzo vale la pena. Este logro también les pertenece.

Finalmente, al tutor Lic. Danilo Reiban, por su orientación, dedicación, paciencia y valioso acompañamiento durante todo el proceso investigativo. Su guía y experiencia fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de este trabajo.

Gabriela Estefania Cedillo Villa

Quiero elevar mi gratitud, en primer lugar, a Dios, por sostenerme en todo este proceso, por darme la fuerza cuando sentía que no podía más, por iluminar mi mente y mi corazón para no rendirme. Sin su guía y bendición, nada de esto sería posible.

A mis padres, Janneth y Jorge, y mis hermanos quienes fueron mi apoyo, mi refugio por tenerme paciencia y por cada palabra de ánimo que me impulsaron a continuar, Este logro no solo es mío; es el resultado del amor, sacrificio y el apoyo incondicional que siempre me han brindado. Asimismo, a las personas que estuvieron presentes en este proceso, gracias por cada consejo, cada enseñanza y cada gesto de apoyo. Todo sumó para que hoy pueda cerrar esta etapa con orgullo y gratitud.

Mi gratitud sincera a nuestro tutor, Danilo Reiban, por sembrar confianza, compartir generosamente sus conocimientos y acompañarnos con compromiso en cada etapa de este proceso. Su orientación transformó nuestras ideas en logros concretos. De igual manera, agradezco profundamente a mis compañeras de tesis, Enma y Gabriela, con quienes tuve el privilegio de desarrollar esta investigación. Gracias por el trabajo en equipo, la dedicación, el apoyo mutuo y la perseverancia compartida; este logro también es fruto del esfuerzo conjunto y la unión que mantuvimos a lo largo del camino.

Lizbeth Dayanna Valdez Rodríguez

En primer lugar, agradezco a Dios por regalarme la vida, la salud y la sabiduría necesarias para alcanzar una de mis metas profesionales más importantes. Su guía y fortaleza han sido mi soporte en cada paso del camino.

Extiendo también mi más profundo agradecimiento a mi familia especialmente a mis padres Rosa y Ángel. Quiénes han sido el pilar fundamental de mi vida, gracias por estar en los momentos difíciles, por creer en mí incluso cuando yo dudaba y por brindarme un amor incondicional que me impulsó a superar cada etapa de este proceso académico este logro no es solo mío, es también de ustedes. Gracias por enseñarme a no rendirme, a luchar por mis sueños y enseñarme que con dedicación, persistencia y compromiso puedo alcanzar todo aquello que me proponga. A mis hermanas por estar siempre a mi lado con palabras de aliento y por acompañarme con su cariño en cada desafío.

A todas mis compañeras y docentes que me brindaron recomendaciones y consejos a lo largo de esta etapa mi sincero agradecimiento. De manera especial, agradezco a nuestro tutor de tesis, el Licenciado Danilo Reiban por sus valiosos aportes, por sus retroalimentaciones precisas y oportunas y por el acompañamiento constante que nos permitió fortalecer y culminar este trabajo con responsabilidad y compromiso. Asimismo, agradezco profundamente a mis compañeras Gabriela y Lizbeth, con quienes compartí la construcción de nuestro trabajo de integración curricular. Este logro es de las tres y solo nosotras sabemos el esfuerzo, la dedicación y el amor que aportamos en cada página escrita y en cada desafío superado.

A manera de dedicatoria dedico esta tesis a Dios, a mis padres, a mis hermanas Estefanía y Anita y a mi prima Selena mi confidente y mi apoyo incondicional, quienes siempre ha creído en mí. A cada uno de ustedes gracias por ser mi fuerza, mi inspiración y la razón para seguir adelante ya que esta es solo una meta más.

Enma Susana Zhungo Chimbo

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la contribución de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en estudiantes de segundo grado de educación general Básica (EGB). El estudio surgió ante la detención de barreras didácticas y dinámicas individualistas en el aula que limitaban la participación equitativa, especialmente en procesos de lectoescritura.

Metodológicamente, el trabajo se inscribe en un enfoque cualitativo bajo el paradigma sociocrítico, utilizando el método de investigación-acción. Se trabajó con 35 estudiantes de una institución pública de Cuenca, Ecuador, empleando técnicas como la observación participante, entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y la técnica de la producción gráfica guiada. El diagnóstico inicial reveló que, aunque los docentes reconocen la importancia de la inclusión, en la práctica prevalecen estrategias didácticas tradicionales y una escasa aplicación sistemática del trabajo cooperativo.

La propuesta de intervención consistió en la implementación de seis sesiones basadas en estrategias activas como gamificación, aprendizaje multisensorial, pictogramas, el aprendizaje basado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA), aprendizaje basado en competencias (ABC) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). Los resultados demostraron que el trabajo cooperativo, mediante la asignación de roles y la interdependencia positiva, favorece la seguridad de los estudiantes para expresar ideas, mejoró el clima de aula y permitió que alumnos con distintos ritmos de aprendizaje participaran activamente. Se concluye que la cooperación es una herramienta clave para transformar prácticas excluyentes en experiencias significativas, aunque requiere un acompañamiento docente constante para asegurar la responsabilidad individual y el respeto mutuo.

PALABRAS CLAVES: Inclusión educativa; Trabajo cooperativo; Estrategias didácticas; Clima de aula; Convivencia; Investigación-Acción

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the contribution of applying cooperative work strategies to promote educational inclusion in the Language and Literature area among second-grade students of Basic General Education (EGB). The study arose from the identification of didactic barriers and individualistic dynamics in the classroom that limited equitable participation, especially in literacy processes.

Methodologically, the work is framed within a qualitative approach under the socio-critical paradigm, using the action-research method. The study was conducted with 35 students from a public institution in Cuenca, Ecuador, employing techniques such as participant observation, semi-structured interviews, field diaries, and the guided graphic production technique. The initial diagnosis revealed that although teachers recognize the importance of inclusion, traditional didactic strategies and a scarce systematic application of cooperative work prevail in practice.

The intervention proposal consisted of the implementation of six sessions based on active strategies such as gamification, multisensory learning, pictograms, Universal Design for Learning (UDL), competency based learning (CBL), and project based learning (PBL). The results demonstrated that cooperative work, through the assignment of roles and positive interdependence, encourages students' confidence in expressing ideas, improved the classroom climate, and allowed students with different learning paces to participate actively. It is concluded that cooperation is a key tool for transforming exclusionary practices into meaningful experiences, although it requires constant teacher guidance to ensure individual accountability and mutual respect.

KEYWORDS: Educational inclusion; Cooperative work; Didactic strategies; Classroom climate; Coexistence; Action Research.

ÍNDICE

Contenido

1. Introducción **10**
1.1. Descripción del problema **15**
1.1.1. Pregunta de investigación 18
1.2. Justificación **18**
1.3. Objetivos **20**
1.3.1. Objetivo General 20
1.3.2. Específicos 20
2. Marco teórico conceptual **21**
2.1. Estado del arte: **21**
2.1.1. Internacionales 21
2.1.2. Nacionales 25
2.2. Fundamentos pedagógicos de la inclusión y la diversidad **28**
2.2.1. Concepto y principios de la inclusión educativa 28
2.2.2. Diversidad como valor educativo 30
2.2.3. Barreras para el aprendizaje y la participación 31
2.2.3. Rol del docente frente a la diversidad y la equidad 33
2.3. Estrategias didácticas para una enseñanza inclusiva **34**
2.3.1. Definición e importancia de las estrategias didácticas 34
2.3.2. Estrategias didácticas centradas en el estudiante 36
2.3.3. Beneficios de las estrategias didácticas en el subnivel elemental con enfoque en EGB 44
2.3.4. El trabajo cooperativo como estrategia didáctica inclusiva 45
2.4. Fundamentos del trabajo cooperativo **46**
2.4.1. El trabajo cooperativo como promotor de inclusión educativa 47
2.4.2. Estrategias cooperativas aplicadas al área de Lengua y Literatura 49
2.4.3. Roles y responsabilidades en el aprendizaje cooperativo (docente/estudiante) 50
2.5. Clima de aula y convivencia para la inclusión **52**
2.5.1. Convivencia escolar y su impacto en la participación 53
2.5.2. Relaciones interpersonales como factor de inclusión 54
2.5.3. Estrategias de trabajo cooperativo que fortalecen el clima de aula 56
3. Marco Metodológico **57**
3.1. Paradigma de investigación **58**
3.2. Enfoque de investigación **59**
3.3. Diseño de la investigación **60**
3.4. Técnicas e instrumentos **61**
3.4.1. Técnicas de recolección y análisis de información 62
3.4.2. Instrumentos de recolección de información 66

3.5. Fases de la investigación acción **72**
3.6. Operacionalización de las categorías **77**
3.7. Método de interpretación de los resultados **85**
4. Análisis de los resultados del diagnóstico **86**
4.1. Análisis de resultados por categorías del diagnóstico de la investigación **86**
4.2. Triangulación de datos del diagnóstico **92**
5. Propuesta de intervención **95**
5.1. Introducción: **95**
5.2. Objetivos de la guía de intervención **97**
5.3. Validación de la propuesta **97**
5.3.1. Introducción a la validación de la propuesta 98
5.3.2. Número de validadores y su rol como informantes cualificados 99
5.3.3. Análisis cualitativo por dimensiones de la propuesta 99
5.3.4. Presentación de la propuesta de intervención 103
5.3.5. Resultados esperados en los estudiantes 104
5.3.6. Estructura y uso de la guía 105
5.3.7. Estructura de cada estrategia 106
Gamificación **107**
Aprendizaje multisensorial **113**
Apoyo visual y pictogramas **119**
Aprendizaje basado en el DUA **125**
Aprendizaje basado en competencias (ABC) **131**
Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) **137**
5.4. Análisis de la intervención y resultados 143
5.5. Reflexión final 152
7. Conclusiones **154**
Referencias Bibliográficas 156
ANEXOS: **172**

CAPÍTULO I

1. Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en un elemento clave para lograr una enseñanza equitativa y accesible para todo el estudiantado, independientemente de sus habilidades o capacidades individuales. Este enfoque se ha incorporado en múltiples políticas públicas y programas educativos con el fin de asegurar una educación que fomente el respeto a la diversidad y el derecho de todos a participar (Beltrán, J.(2012). A pesar de los esfuerzos, en la práctica educativa cotidiana aún persisten barreras que limitan la plena participación de estos estudiantes, especialmente en contextos donde no se utilizan metodologías apropiadas para atender la diversidad en las aulas.

La presente investigación se enfoca en la integración de estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje para fortalecer la inclusión educativa en estudiantes de segundo grado de Educación Básica (EGB). En un escenario educativo marcado por la diversidad es cada vez más evidente, por lo cual, la educación enfrenta el gran desafío de garantizar que todos los estudiantes participen activamente. Frente a esta realidad, el trabajo cooperativo se convierte en una metodología clave para promover la interacción y construcción colectiva de conocimiento, permitiendo que cada uno de los estudiantes aporten desde sus propias capacidades (Johnson et al., 2014). De esta manera, la investigación se fundamenta en que el trabajo cooperativo es una estrategia didáctica que promueve la interacción entre alumnos con diferentes niveles, habilidades y condiciones de aprendizaje con el objetivo de que todos los estudiantes alcancen una meta en común, pero al mismo tiempo se logre la convivencia armónica en el aula de clases.

Esta investigación, fue efectuada durante dos ciclos académicos en las prácticas preprofesionales desarrolladas en una Institución Educativa de sostenimiento público ubicada en una parroquia urbana de la ciudad de Cuenca. Mediante la observación participante, se evidenció la falta de estrategias didácticas que fomenten la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes. Esta situación ha generado barreras para la inclusión educativa, especialmente en la asignatura de Lengua y Literatura, área donde suelen manifestarse con mayor frecuencia actitudes excluyentes. Resaltando también que en el aula de clases de segundo existe una limitada aplicación de estrategias didácticas que favorezcan la cooperación y el trabajo en grupo, siendo el aprendizaje individual el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, esta problemática se ve afectada dentro de la convivencia pues se han observado actitudes poco empáticas y de rechazo hacia compañeros con distintos niveles de aprendizaje. Cabe señalar que, a lo largo del presente estudio, la noción de inclusión se aborda en un sentido amplio, vinculada a la participación y al acceso equitativo de todos los estudiantes, sin limitarla exclusivamente a necesidades educativas específicas.

Así que, la problemática descrita anteriormente permitió plantear mejoras en la metodología docente mediante la implementación de estrategias de trabajo cooperativo, las cuales enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje y fomenta la inclusión y cooperación de los estudiantes. Considerando las problemáticas observadas en el aula, la investigación se orienta a responder la siguiente interrogante: ¿cómo la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo puede contribuir al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en estudiantes de segundo grado de EGB?

Por lo tanto, el objetivo general de esta investigación fue analizar la contribución de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica. Para ello, también se buscó implementar y valorar estrategias didácticas cooperativas que promuevan la participación equitativa, el aprendizaje compartido y la convivencia positiva.

El apartado teórico de esta investigación partió de la revisión y el análisis de investigaciones internacionales como nacionales, incluyendo artículos científicos previos a la realización de este estudio. El análisis permitió conocer la postura de diversos autores ante el trabajo cooperativo como estrategia didáctica activa, participativa y diferenciada fundamental para el fomento de la inclusión educativa en el nivel elemental de la educación general básica. En este sentido, para la indagación se trabajó con cuatro categorías principales: inclusión educativa, estrategias didácticas, trabajo cooperativo y clima de aula y convivencia. Dentro de la metodología se opta por un enfoque cualitativo desde el paradigma sociocrítico y se utiliza el método de investigación-acción, permitiendo una participación directa, activa y reflexiva con los estudiantes y docente. Para la recopilación de datos se realizó la técnica de observación participante, entrevistas semiestructuradas y producción gráfica guiada. Por otro lado, los instrumentos empleados incluyen guías de observación y entrevista, matriz de triangulación de datos y diario de campo, lo cual permitió obtener y analizar información sobre cómo existe una limitación docente en varias estrategias y las dificultades específicas de los estudiantes.

De acuerdo con numerosos estudios, la estrategia didáctica del trabajo cooperativo considera al estudiante como centro social y respaldan los beneficios dentro de la inclusión educativa. Investigaciones internacionales como en México, Arellano et al. (2024), destacan que

un docente inclusivo crea ambientes cooperativos y estrategias que fortalecen la participación y las habilidades socioemocionales. En España, Hervada et al. (2022), y otros autores coinciden en que este enfoque mejora la convivencia, atiende la diversidad y promueve la equidad cuando se planifica adecuadamente. Finalmente, Johnson et al. (2014), en Estados Unidos, demostraron que el trabajo en equipo incrementa la motivación y el sentido de pertenencia de los estudiantes con mayores dificultades. Por otro lado, en Ecuador, diversas investigaciones evidencian los aportes del trabajo cooperativo a la inclusión educativa. Navas et al. (2024), demostraron en Milagro mejoras en el rendimiento y la interacción social; Vizhñay y Farfán (2023), en Cuenca, resaltan avances en Lengua y Literatura y una mejor convivencia; y Bermejo et al. (2022), en Azogues, comprobaron su efectividad en la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. No obstante, Hernández, P. A., & Samada, Y. (2021), señalaron limitaciones en la formación docente y los recursos.

El análisis integral de los resultados obtenidos a través de las observaciones, entrevistas, diarios de campo y con la aplicación de la técnica de la producción gráfica guiada se evidenció que en el aula predomina un enfoque de enseñanza tradicional e individualista donde, pese a que la docente afirma promover el trabajo cooperativo, en la práctica las actividades continúan centradas en la instrucción directa y en tareas individuales. Asimismo, se identificaron limitadas adaptaciones pedagógicas para atender a la diversidad, lo que genera una participación desigual entre estudiantes y refleja la ausencia de una inclusión educativa plenamente planificada.

Ahora bien, la propuesta de intervención educativa tuvo como propósito fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura mediante la aplicación de seis estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo para promover la inclusión

educativa. La elección de estas estrategias no fue aleatoria, surgió de la revisión bibliográfica y de la necesidad de responder a la realidad del aula. Se seleccionaron porque son estrategias didácticas activas, diferenciadas y participativas, capaces de adaptarse a la diversidad de estudiantes, de fomentar la cooperación como eje central de la convivencia y de considerar al estudiante como sujeto central-activo en la educación. Además, cada una de ellas la gamificación, el aprendizaje multisensorial, el uso de apoyos visuales y pictogramas, el Aprendizaje Basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aportan elementos que se complementan entre sí, ofreciendo múltiples formas de acceso, expresión y participación. Desde esta integración, se buscó impulsar la inclusión, la participación activa y el desarrollo integral de todos los estudiantes, transformando prácticas tradicionales en experiencias significativas que motiven a los niños y niñas a aprender de manera cooperativa y autónoma.

En términos de estructura, la investigación se organiza en cinco capítulos. El capítulo I presenta la fundamentación del problema y los objetivos de investigación; el capítulo II desarrolla el marco teórico y conceptual; el capítulo III describe la metodología; el capítulo IV expone el análisis e interpretación de los resultados; y finalmente, el capítulo V presenta la propuesta de intervención educativa basada en estrategias cooperativas para la inclusión.

1.1. Descripción del problema

Durante la participación de dos ciclos académicos en las prácticas preprofesionales realizadas en el segundo de básica, correspondiente al subnivel elemental de Educación General Básica de una Unidad Educativa de sostenimiento público del cantón Cuenca, se pudo

identificar una escasez de estrategias didácticas activas, participativas y diferenciadas que promuevan la inclusión educativa de todo el estudiantado. Asimismo, se evidenció que gran parte de las actividades de aula se desarrollan bajo una dinámica marcadamente individual en trabajos escritos como tareas en clase, lecturas guiadas o ejercicios de comprensión en hojas de trabajo los estudiantes solían permanecer en silencio, enfocados únicamente en sus cuadernos, sin oportunidades para dialogar, contrastar ideas o apoyarse mutuamente. Esta disposición del trabajo provocaba que los niños con mayores dificultades en la lectura y escritura tuvieran dificultades para seguir el ritmo de la clase y requerían más tiempo para completar las actividades, mientras que otros avanzaban rápidamente sin interactuar con sus compañeros.

Por tanto, estas dinámicas se intensificaban particularmente en la asignatura de Lengua y Literatura, donde la carga de actividades centradas en la lectura y producción escrita exigía procesos cognitivos que muchos niños aún no desarrollan. En las lecturas colectivas, por ejemplo, algunos estudiantes evitan participar por temor a equivocarse frente a sus compañeros de clase; mientras tanto, los estudiantes más avanzados terminaban asumiendo la mayoría de las intervenciones, reforzando una desigual participación. Además, durante ejercicios de escritura, era común observar a los niños trabajar aislados, sin compartir ideas lo que impedía aprovechar el potencial del aprendizaje cooperativo para la mejora en comprensión y expresión oral y escrita.

Es más, durante estas clases se registró que, ante preguntas exploratorias o iniciales, las respuestas provenían mayoritariamente de un grupo reducido de estudiantes que mostraron mayor dominio en los contenidos del área. También, se observó que las intervenciones relacionadas con ideas o sugerencias eran realizadas por los mismos estudiantes de forma

recurrente y mientras tanto, otros estudiantes permanecían en silencio o continuaban con actividades individuales sin intervenir en las actividades de clase. En el caso de los alumnos que presentaban dificultad en los procesos de lectoescritura, se identificó una participación limitada y una menor interacción con sus compañeros durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, se constató que las actividades implementadas mantenían una estructura uniforme para todo el grupo, sin variaciones que respondieron a los distintos ritmos o estilos de aprendizaje presentes en el aula. Esta falta de interacción evidenció que las actividades no estaban diseñadas desde un enfoque cooperativo que permitiera que todos los estudiantes aprendieran juntos cada uno desde sus ritmos y fortalezas.

Esta problemática se refleja en que muchos de los estudiantes se aíslan y no participan activamente en las actividades que se dan dentro de clases. Además, la organización metodológica de los trabajos se encuentra estructurados en función individualista. Cada estudiante trabaja por separado sin fomentar el apoyo mutuo o la construcción colectiva del conocimiento para fortalecer su aprendizaje. Esta situación genera barreras significativas en cuanto a la inclusión, especialmente para aquellos estudiantes que presentan una mayor dificultad en el área de Lengua y Literatura.

Por otro lado, el problema no solo afecta en la falta de interacción académica entre los estudiantes, sino también en la falta de convivencia y la comunicación durante los momentos libres, como el recreo. En muchos de los casos se evidenció una actitud poco empática por parte de algunos alumnos, quienes mostraron desinterés o rechazo hacia sus compañeros que no compartían sus mismos intereses o niveles de aprendizaje; esta exclusión social afecta el clima

del aula de clase y refuerza una cultura de separación en lugar de la inclusión o integración que se requiere para una educación de calidad.

Esta situación se contrasta con las orientaciones del Ministerio de Educación (MINEDUC) (2016) expresadas en el Currículo de Educación General Básica del Ecuador en el que se resalta que en el subnivel elemental "se fomentará una metodología centrada en la actividad y participación de los estudiantes que favorezca el pensamiento racional y crítico, el trabajo individual y cooperativo del alumnado en el aula" (p.16). Esta perspectiva corrobora la importancia de generar espacios de diálogo, interacción y construcción colectiva del conocimiento para fortalecer la comprensión lectora, la expresión oral y la producción escrita.

Además, el planteamiento anterior del currículo enfatiza que las actividades deben favorecer la participación de todos los estudiantes, respetando sus ritmos, estilos de aprendizaje y formas de expresión. De ahí que prioriza el uso de estrategias didácticas activas, participativas y diferenciadas con la aplicación de prácticas docentes innovadoras que promuevan el trabajo en equipo partiendo de situaciones reales que vive el estudiante y que de esta manera se atienda a la diversidad existente en las aulas.

1.1.1. Pregunta de investigación

¿Cómo la aplicación de estrategias del trabajo cooperativo puede contribuir al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y literatura de estudiantes en segundo grado de Educación Básica?

1.2. Justificación

La inclusión educativa es un pilar fundamental en los enfoques pedagógicos contemporáneos, porque garantiza el derecho de todos los estudiantes a aprender y participar en igualdad de oportunidades. Desde estas perspectivas como el constructivismo social de Vygotsky, L. (1978) y el enfoque inclusivo de Booth, T. y Ainscow, M. (2015) se reconoce que el aprendizaje como un proceso social por interacción. En este contexto, el trabajo cooperativo se adquiere al promover la comunicación, la cooperación y el apoyo mutuo entre los estudiantes. En consecuencia, el estudio resulta clave para comprender cómo estas dinámicas fortalecen el desarrollo lingüístico, cognitivo y socioafectivo, aspectos fundamentales en la educación general básica.

El problema de la participación limitada y de prácticas poco inclusivas se relacionan con la ausencia de estrategias de cooperación que favorezcan la interacción estudiantil. Por ello, indagar el trabajo cooperativo en contextos inclusivos se vuelve indispensable para fortalecer los fundamentos pedagógicos actuales. Esta contribución genera nuevas reflexiones sobre la interacción en el aula y abre la posibilidad de adaptar o ampliar modelos pedagógicos existentes. A partir de las observaciones, entrevistas, la aplicación de la técnica de producción gráfica guiada y diarios de campo, el estudio proporciona bases conceptuales y operativas útiles para la construcción de futuras propuestas de inclusión para fortalecer el análisis de la cooperación como herramienta para la equidad educativa.

Además, el presente estudio tiene una alta relevancia social y educativa, ya que responde a necesidades reales identificadas en el aula, particularmente la falta de estrategias cooperativas que promuevan una auténtica participación e inclusión de todos los estudiantes. De esta forma la investigación busca atender estas necesidades mediante la implementación y análisis de

estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo que permitan generar dinámicas equitativas dentro del aula. Su pertinencia radica en que ofrece herramientas prácticas que no solo fortalecen la convivencia escolar, sino que también mejoran la participación activa y el acceso al aprendizaje beneficiando de manera directa a estudiantes, docentes e instituciones. Además, contribuye a la construcción de ambientes educativos democráticos, equitativos y adaptados a la diversidad.

Por lo que, la propuesta tiene un impacto que trasciende el aula analizada, ya que las estrategias diseñadas pueden replicarse en otros niveles educativos, áreas y contextos escolares. Su flexibilidad permite adaptarlas a diferentes necesidades, realidades institucionales y características del estudiantado. En conjunto, el estudio no solo describe un problema, sino que ofrece soluciones viables, pertinentes y alineadas con los desafíos actuales de la educación inclusiva. Al integrar estas estrategias en la práctica docente, se promueve una mejora tangible y significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General

Analizar la contribución de la aplicación de estrategias de trabajo cooperativo al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica.

1.3.2. Específicos

- Identificar las barreras didácticas y pedagógicas que dificultan la participación y el trabajo cooperativo en el aula de segundo grado.
- Diseñar estrategias de trabajo cooperativo orientadas a promover la inclusión educativa en el área de lengua y literatura
- Implementar las estrategias de aprendizaje cooperativo diseñadas para promover la participación y la inclusión de los estudiantes.
- Valorar los resultados de la intervención para comprender los avances, limitaciones y aprendizajes emergentes, identificando mejoras para ciclos posteriores.

CAPÍTULO II

2. Marco teórico conceptual

2.1. Estado del arte:

El panorama educativo actual demuestra que no existe inclusión en las aulas de clase, lo que ha puesto de manifiesto la necesidad de estrategias didácticas innovadoras que permitan la participación plena de todos los estudiantes, sin importar su origen étnico, género, estado socioeconómico, creencias o cualquier otra característica que pueda constituirse como una barrera didáctica.

De este modo, para comprender el estado actual por el que atraviesa la educación en cuanto a la inclusión educativa y el papel del trabajo cooperativo como una estrategia didáctica

para lograr la participación de todos es fundamental conocer las investigaciones que se han hecho a lo largo de los últimos años.

2.1.1. Internacionales

En México Arellano et al. (2024), con el propósito de analizar las percepciones y experiencias del profesorado de educación básica en relación con las prácticas inclusivas en el aula y a su vez con la finalidad de identificar estrategias, barreras y condiciones que favorecen la inclusión educativa llevaron a cabo una investigación con un enfoque cualitativo descriptivo con diseño observacional, realizaron entrevistas semiestructuradas a diez docentes para explorar experiencias, estrategias, práctica docente y competencias tienen para potenciar la inclusión en el aula de clases. Los resultados demostraron que, un docente inclusivo: se esfuerza por eliminar barreras de aprendizaje, fomenta un ambiente cooperativo, personaliza estrategias dependiendo de las necesidades individuales de los estudiantes, promueve la participación activa y permite el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es decir, que al crear ambientes inclusivos en el aula es indispensable formarse en estrategias didácticas nuevas que permitan mejorar el clima escolar y el rendimiento escolar.

También, Hervada et al. (2022), realizaron en España una investigación con el principal objetivo de esclarecer la incidencia positiva que el aprendizaje cooperativo pueda ejercer sobre la educación inclusiva. Para ello, los autores utilizaron la metodología de revisión sistémica de la literatura, en la que analizaron varias fuentes actuales. Los hallazgos demostraron que el trabajo cooperativo como estrategia fomenta la inclusión de una manera positiva en entornos educativos. Sin embargo, los autores señalan que es necesario la modificación del sistema educativo que promueva soluciones ante la diversidad a través de la cooperación en el aula, puesto que

consideran que el sistema actual promueve la exclusión. A través, de una revisión sistemática de la literatura, los autores demuestran que el trabajo cooperativo no solo mejora la convivencia, sino que representa una estrategia eficaz para atender las diferencias individuales en el aula, destacando la urgencia de modificar las prácticas escolares para responder a los desafíos de la inclusión.

El artículo de Millera et al. (2020), desarrollado en España, presenta una revisión de la literatura centrada en la Red Khelidon y la estrategia de aprendizaje cooperativo "Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar" (CA/AC), con el propósito de analizar y optimizar las estrategias de aprendizaje cooperativo empleadas por docentes en instituciones educativas con la finalidad de ofrecer un acompañamiento adecuado a los estudiantes que enfrentan obstáculos para participar activamente y lograr aprendizajes en igualdad de condiciones. A lo largo de dos años lectivos, once instituciones educativas aplicaron de manera sistemática dicha estrategia, contando con la participación activa de maestros de apoyo a la inclusión, directivos, psicopedagogos y tutores, quienes trabajaron en el diseño de prácticas adaptadas basadas en criterios de modificación de dinámicas y estructuras cooperativas, así como en metodologías de acompañamiento a los equipos de trabajo en diversas tipologías de tareas. La experiencia en varios centros ha demostrado que, con ajustes en la organización del trabajo y apoyo en estrategias cooperativas y habilidades sociales, es posible lograr la participación de todos los estudiantes. Los seminarios docentes y la observación en el aula fueron fundamentales para identificar mejoras y generar acuerdos efectivos.

En el estudio desarrollado en España por Perlado et al. (2021), se analiza cómo la implementación del aprendizaje cooperativo en el aula incide positivamente en el desarrollo de

habilidades sociales en estudiantes con necesidades educativas específicas. La investigación, de carácter cualitativo y basada en un estudio de casos llevado a cabo durante seis años en el marco del programa de formación docente de la Universidad de Alcalá (España), involucró a 176 profesores y más de 3.900 estudiantes, de los cuales 406 presentaban alguna necesidad educativa especial. Los resultados evidencian que la participación activa en estructuras cooperativas, cuando están bien planificadas y adaptadas a las características del alumnado, permite a los estudiantes con mayores dificultades mejorar su interacción social y acceder a mejores aprendizajes. Se concluye que el rol docente es clave para generar contextos cooperativos inclusivos, mediante propuestas diversificadas y ajustadas que favorezcan la colaboración entre pares.

Según Johnson et al. (2014), cuando los estudiantes trabajan en equipo, quienes tienen más dificultades para aprender pueden integrarse con más facilidad y sentirse incluidos, participando más en las actividades escolares. El estudio fue ejecutado en instituciones públicas en Estados Unidos y descubrieron que cuando los alumnos trabajan cooperativamente con metas comunes y se hacen responsables del trabajo en equipo, todos tienen más oportunidades de aprender , incluso aquellos que enfrentan desafíos en lectura o escritura. Los resultados indicaron que trabajos en equipo como este no solo ayudan a entender mejor los temas, sino que también hacen que los estudiantes se sientan más motivados, menos solos y promueven un ambiente más solidario y participativo. Por eso, los autores creen que el aprendizaje cooperativo puede ser una herramienta muy útil para hacer que la educación sea más inclusiva para todos.

Ribés et al. (2024), desarrollaron su investigación en los centros educativos de la provincia de Castellón, España, con el propósito de analizar cómo el aprendizaje cooperativo

puede fomentar la inclusión de estudiantes con dificultades de comunicación y aprendizaje. Mediante una metodología de investigación acción, los autores trabajaron estrechamente con docentes para observar, analizar, y reajustar las prácticas pedagógicas dentro del aula. Dentro de los resultados se evidenciaron que la anticipación de actividades, la incorporación de apoyos visuales, así como la asignación estructurada de roles dentro de los grupos, favorecen la participación activa de todos los estudiantes. Así mismo, destaca que el trabajo cooperativo entre docentes, mediante el análisis de experiencias dentro del aula impulsa la mejora de las estrategias inclusivas. En este sentido, el estudio concluye que la cooperación, tanto entre estudiantes como entre los docentes, es fundamental para la construcción de entornos más inclusivos y accesibles.Su importancia radica en que muestra qué prácticas ayudan a incluir a todos los estudiantes, como anticipar actividades, usar apoyos visuales y asignar roles en los grupos. Estas acciones fomentan la participación activa. Además, destaca que el trabajo colaborativo entre docentes permite mejorar las estrategias inclusivas. En conjunto, el estudio nos ofrece ideas concretas para lograr aulas más accesibles, donde la cooperación es clave para una educación equitativa

Los estudios revisados aportan elementos clave al problema de investigación, ya que evidencian cómo el aprendizaje cooperativo y las prácticas inclusivas permiten mejorar la participación y el rendimiento de todos los estudiantes. Además, destacan la importancia de la formación docente, la adecuación de estrategias didácticas y el trabajo cooperativo entre profesionales de la educación como pilares fundamentales de la inclusión.

No obstante, entre las limitaciones detectadas se encuentra que muchos de los estudios se enfocan en contextos educativos distintos al ecuatoriano, por lo que algunas estrategias podrían

requerir ajustes culturales o estructurales para su aplicación local. Asimismo, se evidencian vacíos relacionados con la evaluación sistemática del impacto de largo plazo de estas metodologías y con la participación de las familias en los procesos inclusivos. Los aprendizajes que se pueden trasladar al aula de segundo de básica en Ecuador incluyen la necesidad de fomentar el trabajo cooperativo desde edades tempranas, diseñar actividades que valoren la diversidad y promuevan la empatía, estructurar grupos con roles definidos, utilizar apoyos visuales y fortalecer la formación de docentes en estrategias inclusivas, todo ello con miras de construir aulas donde cada estudiante tenga un rol activo y significativo de su propio proceso de aprendizaje.

2.1.2. Nacionales

En Ecuador, en la ciudad de Milagro, Navas et al. (2024) realizaron una investigación con estudiantes de sexto grado durante el año lectivo 2023-2024. Este estudio tuvo como finalidad analizar el impacto de las estrategias de aprendizaje cooperativo en la interacción social y el desempeño académico de estudiantes de Educación básica. Para ello, emplearon la metodología cuantitativa con un diseño cuasi-experimental compuesto por dos grupos: uno experimental, que implementó el aprendizaje cooperativo, y otro de control, que continuó con metodologías tradicionales. El grupo experimental mostró mejoras destacadas, con un aumento promedio de 13 puntos en matemáticas y lengua, y un avance de 1.1 puntos en interacción social, mientras que el grupo de control solo mejoró 2 puntos en rendimiento académico y 0.2 en interacción social. De tal manera que, los resultados indicaron que el aprendizaje cooperativo potencia el rendimiento académico y también fortalece las relaciones interpersonales en el aula,

promoviendo la interdependencia positiva, la corresponsabilidad y una interacción constante entre los estudiantes.

De la misma manera, Vizhñay y Farfán (2023) llevaron a cabo un estudio en una unidad educativa en la ciudad de Cuenca, para examinar si trabajar en equipo podía ayudar a los estudiantes a mejorar sus notas en Lengua y Literatura. La investigación se efectuó con 32 estudiantes de octavo grado, comparando sus resultados pre y post de usar métodos cooperativos. Los hallazgos mostraron que la calificación promedio subió de 7,92 a 8,33, lo que indica que hubo una mejora bastante notoria. Además, los estudiantes aprendieron a llevarse mejor, a respetarse entre ellos, a evaluar su propio trabajo y a colaborar con sus compañeros. Los estudios han mostrado que trabajar en equipo no solo ayuda a aprender más, sino que también crea un ambiente en clase mucho más positivo y agradable. Por eso, recomiendan que estas ideas se pongan en práctica en más escuelas para obtener resultados similares.

Hernández, P. A., & Samada, Y. (2021), realizaron un estudio para analizar cómo el marco legal del país apoya la educación inclusiva. A través de la revisión de leyes y documentos oficiales, junto con encuestas, identificaron que, aunque existen normas que promueven la atención a la diversidad, todavía hay muchos retos en la práctica diaria. Por ejemplo, han detectado que falta formación especializada para los docentes, hay pocos recursos en algunas escuelas y no siempre se respeta lo que dicen las leyes en la práctica. Los autores creen que es importante tener estrategias pedagógicas claras, ofrecer capacitación de forma continua y establecer sistemas de seguimiento que aseguren que la inclusión sea más que solo una idea escrita, sino algo que realmente se vea en cada escuela del país.

Por otra parte, Bermejo et al. (2022), desarrollaron un estudio de caso cualitativo en Azogues, centrado en la inclusión educativa de una estudiante con discapacidad visual en el segundo de Bachillerato General Unificado (BGU) en un contexto virtual. La investigación identificó barreras para la inclusión de esta estudiante con hipoplasia del nervio óptico y propuso un sistema de actividades de aprendizaje cooperativo basado en tres áreas de intervención. Estas actividades, diseñadas para entornos virtuales, buscan potenciar la participación y el aprendizaje inclusivo, sin sustituir las actividades docentes habituales. La metodología incluyó análisis documental, observación participante y entrevistas semiestructuradas, y los resultados parciales evidencian mejoras en la cohesión grupal y la inclusión de la estudiante con discapacidad visual. El estudio concluye que el aprendizaje cooperativo es una estrategia eficaz para favorecer la inclusión educativa en contextos virtuales, adaptándose a las necesidades específicas del alumnado con discapacidad visual.

Es por eso que, las investigaciones revisadas proporcionan datos significativos para comprender el problema de investigación, ya que evidencian que el trabajo cooperativo tiene un impacto positivo tanto en el desempeño académico como en la dinámica social del aula. Además, se destaca que el aprendizaje cooperativo contribuye al aumento del rendimiento y mejora las relaciones interpersonales, lo cual respalda su aplicación como estrategia para promover la inclusión educativa. De tal manera que, los hallazgos nos permiten rescatar elementos aplicables al segundo grado de EGB, tales como el fomento de actividades grupales con responsabilidades definidas, la enseñanza de habilidades sociales desde edades tempranas y la construcción de un ambiente de aula inclusivo, participativo y respetuoso de la diversidad.

2.2. Fundamentos pedagógicos de la inclusión y la diversidad

La inclusión es uno de los ejes esenciales para poder garantizar que todos los estudiantes participen y aprendan en iguales condiciones, reconociendo la diversidad como un recurso que puede enriquecer los procesos pedagógicos. Es por eso que resulta significativo comprender los fundamentos pedagógicos que orientan la atención a la diversidad dentro del aula. Asimismo, que la inclusión no solo implica garantizar el acceso a la escuela, sino también la participación activa y significativa de cada uno de los alumnos, reconociendo la diversidad como un valor educativo.

2.2.1. Concepto y principios de la inclusión educativa

Para conceptualizar la inclusión educativa, Niembro et al. (2021) señalan que esta no se centra en la enseñanza dirigida a un grupo específico de estudiantes, sino en la manera en que se educa a todos en general. Desde esta perspectiva, la inclusión implica reconocer que cada alumno posee necesidades, capacidades y habilidades diversas. En consecuencia, para hacerla efectiva es fundamental comprender su conceptualización y su metodología desde un enfoque multidisciplinario, que permita entender al estudiante y sus requerimientos a partir de distintas miradas y enfoques.

Podemos entender que la inclusión educativa no se limita a integrar a todos los estudiantes, sino que busca transformar la enseñanza para que todos puedan acceder a ella. No basta con que los estudiantes estén físicamente presentes en el aula, si no que sean escuchados, sean sus experiencias valoradas e integradas en cada una de las actividades. Es por eso que, Murudumbay, G. (2020), nos dice que este “es un proceso en donde debe dar respuesta a las diferentes necesidades de todos los y las estudiantes mediante las diferentes participaciones

dentro del proceso de aprendizaje; independientemente de la diversidad que exista para que haya una educación sin exclusión" (p.15).

Dentro de los principios el Ministerio de Educación (2011) menciona:

Igualdad que equivale a decir que todos los niños, niñas y /o adolescentes tienen las oportunidades para acceder a una educación de calidad, respetando las diferencias individuales para lograr ciudadanos inclusivos en el contexto social.

Comprensividad es la necesidad de mantener por parte de la escuela un currículo básico y común en un periodo largo, sobre todo en la educación obligatoria, para atender la diversificación de los estudiantes en función de su origen económico, social y cultural.

Globalización es la misión mediante la cual se prepara al estudiante para enfrentarse con los problemas de la vida y desde distintas disciplinas curriculares.

2.2.2. Diversidad como valor educativo

El Ministerio de Educación de Ecuador (2011), destaca que todos los seres humanos somos diversos, no existen seres idénticos. Formamos parte de una sociedad con gran una gran diversidad social, religiosa, étnica, cultural, entre otras. Por lo tanto, no existe un modelo de persona "normal", sino que la diversidad es la norma; ser diverso es lo normal.

Es fundamental que se reconozca y se valore la diversidad como un recurso que enriquece el aprendizaje colectivo, es por eso que se debe integrar al proceso educativo como un elemento que potencia la participación activa y la interacción entre los estudiantes, como menciona Romero (2009), que "la diversidad ha de ser un valor social y no un obstáculo a

superar ni algo a tratar de manera diferente. Lo distinto es rico, aprendamos a valorarlo como una oportunidad y no como una rareza" (p.1).

Además, la diversidad adquiere valor educativo cuando se convierte en un eje central de la planificación y de la práctica pedagógica, esto implicaría que los docentes no solo reconozcan las diferencias individuales, sino que también diseñen estrategias didácticas que permitan reconocer y valorar las capacidades y talentos de cada estudiante. Tal y como señala Martínez, B. E. (2017), que una respuesta positiva a la diversidad de los estudiantes requiere fomentar una educación basada en valores y actuar en los ámbitos de los recursos y la política educativa, considerando la diversidad desde una perspectiva ética. Esto implica reconocer su dimensión axiológica, valorarla de forma positiva y aceptar que es una característica propia de la naturaleza humana.

2.2.3. Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras para el aprendizaje y la participación pueden entenderse como aquellos factores contextuales que obstaculizan o restringen el acceso pleno a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Estas dificultades no se originan únicamente en el estudiante, sino que surgen de su interacción con diversos entornos, tales como el familiar, escolar, social, político, económico, institucional y cultural (Covarrubias, P. (2019).

Esto implica que, para avanzar en la inclusión no solo basta con intervenir en el estudiante si no ir más allá analizando y atendiendo a los factores contextuales que pueden limitar su desarrollo.

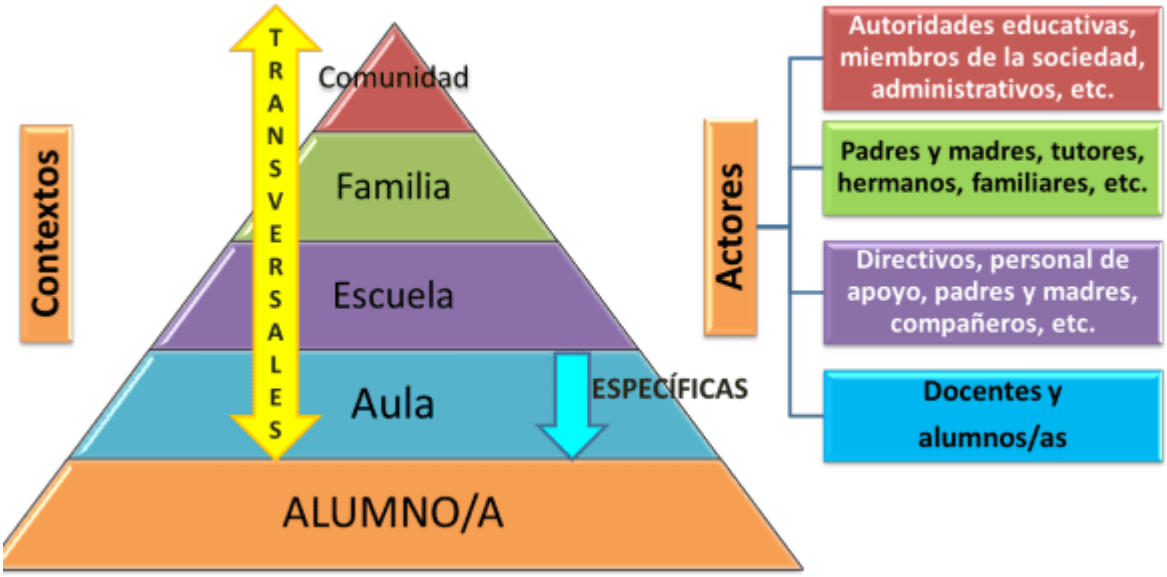
Es de suma importancia resaltar que se debe involucrar a toda la comunidad educativa es decir familias, autoridades y comunidad, ya que, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para apoyar ambos procesos. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales (UNESCO, 2009).

De acuerdo con Duk, C. H., y Echeita, G. S. (2008) el avanzar hacia la inclusión supone, por tanto, eliminar las barreras que impiden o dificultan el acceso, la participación y el aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o en situación de desventaja, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que más necesitan de la educación, de una buena educación. Además, el avanzar hacia la inclusión implica diseñar estrategias flexibles con recursos que estén adaptados a las necesidades de cada uno de los estudiantes, fomentando un ambiente escolar que promueve la equidad, la participación y el desarrollo integral de todos.

Cabe destacar que las barreras de aprendizaje y la participación no se encuentra solo en el estudiante, sino que también aparecen en distintos contextos donde interactúa el estudiante como el aula, la escuela, la familia y la comunidad que notablemente algunos están fuera del alcance del maestro, pero es necesario que se puede determinarlas para poder eliminar o minimizar dichas barreras. Estas pueden ser específicas, cuando se dan en un solo espacio como el aula, o transversales cuando afectan a todos los niveles. Así mismo, intervienen diferentes actores (docentes, compañeros, directivos, familias, autoridades y la sociedad), que pueden generar estas dificultades o, por el contrario, ayudar a superarlas. Como indica la siguiente figura.

Figura 1

Tipos de barreras para el aprendizaje y la participación en contextos y actores



Nota. La figura representa el modo en que se puede visualizar la clasificación de las barreras en transversales o específicas. Adaptada de *"Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación"* (p.150), por Covarrubias, P. (2019).

2.2.3. Rol del docente frente a la diversidad y la equidad

El docente se enfrenta a muchos desafíos dentro de un aula de clases, ya que se presentan niños con diferentes niveles de habilidad, ritmos y estilos de aprendizaje variados, así como necesidades, intereses y motivaciones particulares. Así mismo existen estudiantes que vienen de contextos socioeconómicos y culturales que son muy diversos. Además, las estrategias que el maestro pueda emplear para poder atender esta gran diversidad, dependen de su conocimiento y preparación profesional, su motivación y su gran compromiso con la enseñanza-aprendizaje de todos sus alumnos, donde pueda enfrentar los desafíos de manera flexible e innovadora. Como

señala Gallego, M. (2023), que “la formación docente es esencial dentro del proceso de educación inclusiva permitiendo responder a la diversidad de los estudiantes a partir de estrategias que promuevan su aprendizaje y participación” (p.1).

Además, el Ministerio de Educación (2011), indica que el docente inclusivo es promotor del cambio hacia una sociedad más justa, equitativa, incluyente, lo cual desempeña un papel fundamental en la transformación del sistema educativo que garantiza y permite el desarrollo de los estudiantes y comunidad en general. Así mismo, dado que como docente debe conocer profundamente las necesidades, intereses y características de su grupo de estudiantes, debe asumir un compromiso el de ser un investigador permanente sobre la práctica docente, incorporar y adaptar avances científicos, sistematizar las experiencias que puedan ser replicadas, socializarlas e intercambiarlas con otros colegas.

Por lo tanto, el rol del docente va más allá de enseñar contenido, sino observar y valorar a cada uno de sus estudiantes como un ser único, con sus propias capacidades, intereses y formas de aprender. Cada decisión que se tome dentro de un aula de clases, desde cómo se presenta un tema, hasta la manera en que se motiva al estudiante, puede favorecer o limitar su aprendizaje. Un docente inclusivo fomenta el respeto, empatía y tolerancia haciendo que el ambiente donde existe la diversidad sea un valor que enriquece a todos.

2.3. Estrategias didácticas para una enseñanza inclusiva

En el ámbito educativo, las estrategias didácticas se establecen en la actualidad como un factor clave en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje ya que constituyen una guía fundamental hacia una educación inclusiva. En este apartado se definirá teóricamente las

estrategias didácticas y su importancia en el ámbito educativo también se determinarán y analizarán aquellas estrategias didácticas centradas en el estudiante destacando sus beneficios en el subnivel elemental y su rol en la equidad educativa.

2.3.1. Definición e importancia de las estrategias didácticas

Para diversos autores, las estrategias didácticas se entienden como un conjunto de procedimientos, técnicas y recursos que el docente emplea para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Jiménez, A., y Robles, F. J. (2016) mencionan que "las estrategias son los medios y los recursos que se ajustan para lograr aprendizajes a partir de la intencionalidad del proceso educativo" (p.3). Es decir que, dichas estrategias deben estar orientadas por objetivos claros que permitan al alumnado adquirir, construir y aplicar el conocimiento.

De la misma manera para Delgado, C. (2022), las estrategias didácticas pueden entenderse como una serie de actividades o tareas orientadas por el docente que deben ser adaptadas y contextualizadas hacia las necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Además, las estrategias didácticas según Flores et al. (2017) se dividen en dos grandes grupos: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. Al respecto, los autores señalan que "Las estrategias de enseñanza fomentan las instancias de aprendizaje, promoviendo la participación de los estudiantes. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, es relevante mencionar que los estudiantes las utilizan para organizar y comprender contenidos o ideas clave" (p.14).

Ahora bien, para garantizar una educación de calidad e inclusiva, resulta imprescindible implementar estrategias didácticas de enseñanza que respondan a la diversidad de los estudiantes. En este sentido, “las estrategias didácticas deben tener en consideración al estudiante como un ser activo y crítico en la construcción de su conocimiento, la necesidad de atender a sus diferencias individuales de aprendizaje, así como la conveniencia de favorecer su desarrollo personal” (Jiménez, A., y Robles, F. J. (2016), p. 7). De ahí la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas flexibles y contextualizadas.

Según Herrera, C., y Villafuerte, C. A. (2023) las estrategias didácticas no solo facilitan la transmisión y comprensión de los contenidos, sino que, además la aplicación de las mismas es de gran importancia ya que, impulsan el desarrollo de competencias esenciales como el pensamiento crítico, la creatividad, comunicación, la responsabilidad, etc. Y así, las estrategias didácticas se convierten en herramientas clave para generar participación activa, mejorar la comprensión de conceptos complejos y optimizar la claridad de los objetivos académicos, por tanto, su implementación adecuada no solo mejora las sesiones de clase, sino que también contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes y la calidad educativa. Su aplicación consciente y bien planificada asegura que el proceso educativo sea dinámico, participativo y capaz de responder a la diversidad presente en el aula.

En síntesis, el estudio asume las estrategias didácticas como un conjunto de acciones, recursos y procedimientos que el docente planifica, adapta y contextualiza para orientar y estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su relevancia radica en que posibilitan la atención a la diversidad dentro del aula, al favorecer la participación activa de todos los

estudiantes y contribuir a una mejor comprensión y apropiación de los contenidos. También se destaca que la aplicación correcta de estas estrategias tomando en cuenta las necesidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje potencia de manera positiva varias capacidades y destrezas importantes para el desarrollo pleno del estudiante.

2.3.2. Estrategias didácticas centradas en el estudiante

Las estrategias didácticas centradas en el estudiante constituyen un enfoque pedagógico que sitúa al educando como protagonista del proceso formativo. En esta perspectiva, el estudiante deja de asumir un rol pasivo para convertirse en un sujeto activo, reflexivo y participativo en la construcción de su propio aprendizaje. De manera complementaria, el docente asume la función de mediador y orientador del proceso educativo. En consecuencia, le corresponde diseñar y planificar actividades que respondan a las necesidades, intereses y características individuales de los estudiantes, promoviendo experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

Desde esta perspectiva, Reyes y Moreno (2007) proponen un cambio de roles dentro del aula de clases; es decir, el docente deja de ser el centro del conocimiento para convertirse en guía y mediador del proceso educativo, puesto que la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales reproduce desigualdades y limita el desarrollo integral del estudiante. En cambio, una enseñanza centrada en el alumno exige que el docente emplee estrategias didácticas que respondan a la diversidad del aula, reconociendo el rol activo y participativo que tienen los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento.

En este contexto, las estrategias centradas en el estudiante pueden organizarse en tres grupos: estrategias activas, que implican el aprender haciendo; las estrategias diferenciadas, las

cuales reconocen la diversidad, estilos, ritmos, necesidades e intereses de los estudiantes; y las estrategias participativas, que fomentan el aprendizaje al involucrar activamente a todos. Es así que cada una de las estrategias que se mencionan a continuación ofrecen una forma concreta de avanzar hacia una educación más inclusiva y participativa centrada en el estudiante.

2.3.2.1. Estrategias activas

Las estrategias activas además de situar al estudiante como protagonista principal del aprendizaje promueven la participación mediante actividades como la exploración, reflexión, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Barrios et al., 2023). Es decir que a través de las estrategias activas el aprendizaje como se mencionó anteriormente deja de ser un proceso pasivo y repetitivo y se encamina hacia un aprendizaje significativo, dinámico y contextualizado.

Bajo esta perspectiva, Asuero, Y. D. (2022) menciona que las estrategias activas son fundamentales para desarrollar destrezas en los niños, pero su éxito depende de la planificación y el dominio temático del docente. Este enfoque no solo busca aplicar actividades, sino crear espacios de diálogo y reflexión. Añade que, al vincular la teoría con situaciones cotidianas, se favorece la comprensión profunda y se incrementa la motivación del estudiante por su propio aprendizaje.

En esta línea, Semanate y Gómez (2021) sugieren que las estrategias didácticas activas “comprenden determinados procedimientos donde el estudiante es protagonista de sus propios aprendizajes como un proceso constructivo y no de recepción de información” (p. 8). Esto implica que los estudiantes no solo deben escuchar sino participar activamente en actividades

que los involucren tanto intelectual como emocionalmente favoreciendo así una compresión significativa de los contenidos.

Entre las estrategias activas más comunes según Barrios et al. (2023) se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en estudios de caso, pero también destaca otras dinámicas como las mesas redondas, exposiciones dialogadas, debates temáticos, talleres de trabajo, lectura comentada, presentación de películas, interpretaciones musicales, dramatizaciones, dinámicas lúdico pedagógicas entre otras. Todas estas estrategias requieren que el estudiante interactúe con el contenido con sus compañeros y con el contexto lo que favorece al desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis y la evaluación.

En definitiva, este tipo de estrategias propician aprendizajes más duraderos, ya que responden a la necesidad de sentido y aplicación del conocimiento y son clave para fomentar la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico y la inclusión dentro del aula pues prepara a los estudiantes para enfrentar de manera más consciente y reflexiva los desafíos académicos y sociales que plantea la educación actual (Semanate y Gómez, 2021). Además, estas estrategias permiten vincular el conocimiento teórico con situaciones reales o cercanas de la vida del estudiante que ayudan a favorecer no sólo la comprensión de los contenidos sino también la motivación por aprender.

2.3.2.2. Estrategias diferenciadas

La enseñanza centrada en el estudiante exige que el docente no solo actúe como guía o facilitador, se trata adaptar su labor docente a las características individuales de los estudiantes lo

que significa reconocer que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera ni al mismo ritmo. En este sentido, surgen las estrategias didácticas diferenciadas que para Vera et al. (2025) es un enfoque pedagógico orientado a atender la diversidad considerando los distintos estilos de pensamiento, ritmos de aprendizaje y necesidades individuales de los alumnos, tales estrategias buscan garantizar una educación inclusiva al favorecer la equidad en el acceso y la participación de todos sin distinción alguna y al eliminar barreras que limitan su aprendizaje y rendimiento.

Esta perspectiva es reforzada por el diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual plantea la necesidad de crear entornos educativos flexibles que permitan múltiples formas de representación, expresión e implicación. El DUA es una alternativa didáctica para impulsar una educación inclusiva, se fundamenta en que todos los estudiantes aprenden a diferentes ritmos y tienen niveles de aprendizaje distintos y que el rol del docente no debe limitarse a organizar y representar los materiales en único formato para todos (Espada et al., 2019).

Dicho de otro modo, es una estrategia didáctica inclusiva que permite enseñar a todos por igual, a través de estas estrategias, actividades o recursos digitales como físicos; que hay que tener en cuenta que deben ser creativos, funcionales y, a su vez deben atender a la diversidad existente en todas las aulas y permitir eliminar obstáculos que impiden la participación activa y equitativa de los estudiantes (Espada et al., 2019). Bajo esta lógica, el DUA se complementa con estrategias didácticas concretas que permiten transformar el contexto áulico en un espacio inclusivo capaz de responder a la diversidad del alumnado.

De acuerdo con Vera et al. (2025), la tabla 1 sintetiza diversas estrategias didácticas que impulsan una educación inclusiva permitiendo romper con las denominadas barreras de aprendizaje y permitiendo crear ambientes diversos que favorecen el aprendizaje significativo:

Tabla 1

Estrategias didácticas diferenciadas, descripción y destrezas que desarrollan

Estrategia Didáctica	***Descripción***	***Destrezas que desarrolla en los estudiantes***
Aprendizaje multisensorial	Involucra el uso combinado de los sentidos (visual, auditivo, kinestésico) para facilitar la adquisición de conocimientos.	Atención, memoria, procesamiento de la información, comprensión lectora, expresión oral y escrita.
Organizadores gráficos	Uso de mapas conceptuales, diagramas y esquemas visuales para organizar la información.	Organización del pensamiento, síntesis, análisis, categorización de información, memoria visual
Trabajo cooperativo	Actividades en pequeños grupos donde los estudiantes colaboran para alcanzar objetivos comunes.	Comunicación, trabajo en equipo, empatía, habilidades sociales, responsabilidad compartida.
Instrucción diferenciada	Ajuste de los contenidos, los procesos y los	Autonomía, autoeficacia, autorregulación,

	productos de aprendizaje según las necesidades individuales.	comprensión profunda de los contenidos.
Técnicas de aprendizaje autorregulado	Enseñanza de estrategias para planificar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje.	Metacognición, planificación, autoevaluación, persistencia, autonomía.
Adaptación de materiales	Modificación de textos, actividades o recursos según el nivel de competencia de los estudiantes.	Accesibilidad a la información, comprensión, confianza, participación activa
Apoyo visual y pictogramas	Utilización de imágenes, símbolos y pictogramas como apoyos en la instrucción.	Comprensión visual, comunicación alternativa, asociación de conceptos, reducción de la ansiedad.

Nota. Tomado de *Estrategias didácticas efectivas para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación* por L. Vera Alcívar, M. Saltos Moreira, M. Moreira Bermeo, M. Muñoz Cuadros, G. y Y. Demera Arango, 2025, (p. 386).

Estas estrategias implican de alguna manera el ajustar los contenidos, procesos y recursos con los cuales se va a enseñar a los estudiantes en función de las necesidades, intereses, estilos cognitivos, niveles y ritmos de aprendizaje. Estas prácticas no sólo atienden a la diversidad, sino que potencian el desarrollo de destrezas al ofrecer a cada estudiante la posibilidad de involucrarse de manera activa, participativa y significativa lo que es esencial a edades tempranas puesto que favorece su autonomía, confianza y sentido de pertenencia dentro de su entorno educativo.

2.3.2.3. Estrategias participativas

Las estrategias participativas se fundamentan en la premisa de que el aprendizaje se construye de manera social, a través de dinámicas que promuevan la participación, cooperación y diálogo entre docente y estudiantes. Bajo la mirada de Chica, N. A. (2024) la participación activa redefine el papel del alumno en el aula. Ya no se trata de un receptor pasivo, sino de un sujeto que actúa, lidera y comunica. Este enfoque fomenta una cultura de cooperación donde el estudiante aprende a aplicar lo que sabe en contextos reales, fortaleciendo su autonomía en cada etapa del proceso educativo. Así, las estrategias participativas consolidan un modelo educativo más dinámico e inclusivo, en el que la construcción del conocimiento se da de forma colectiva y significativa.

Dentro de las estrategias didácticas participativas según Navarro et al. (2022), se encuentra el aprendizaje cooperativo indispensable para fortalecer la comunicación y el trabajo en conjunto mediante las tareas compartidas, la tutoría entre pares donde los estudiantes toman el rol de enseñar a otros estudiantes con dificultades en el aprendizaje de alguna determinada área de estudio, ayudando a reforzar su comprensión y habilidades y los grupos interactivos, que son grupos heterogéneos en los que se construye el aprendizaje a través del diálogo.

También, Navarro et al. (2022) menciona algunas estrategias de participación como "Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje basado en Problemas, Aprendizaje basado en el Pensamiento, Aprendizaje basado en Competencias, Aprendizaje basado en Proyectos, Flipped Classroom, Gamificación, y el propio DUA, son enfoques actuales que se presentan para ampliar nuevas redes de aprendizaje" (p.56). Según el autor, tales estrategias buscan alcanzar objetivos

genéricos como la motivación, el interés, la comprensión, la participación activa y la involución de la experiencia del estudiante, es decir, tomando en cuenta sus vivencias y lo aprendido en otros contextos fuera de la escuela.

Estas estrategias tienen como propósito promover objetivos amplios que incluyen el fomento de la motivación, el interés genuino por aprender la comprensión profunda de los contenidos y la participación activa del alumnado. También buscan integrar las experiencias previas de las estudiantes, reconociendo el valor de sus vivencias personales y los aprendizajes adquiridos en contextos no escolares, como puede ser el hogar, la comunidad o entornos culturales; de este modo el proceso educativo se vuelve más significativo ya que conecta el conocimiento formal con la realidad cotidiana y es importante pues ayuda a favorecer la transferencia de aprendizajes y el desarrollo integral.

2.3.3. Beneficios de las estrategias didácticas en el subnivel elemental con enfoque en EGB

Ahora bien, como se mencionó anteriormente las estrategias didácticas cuando se aplican en el subnivel elemental representan un recurso fundamental para que el aprendizaje se dé de manera equitativa, inclusiva, participativa y centrada en el estudiante.

Es así que uno de los beneficios más relevantes es la posibilidad de atender la diversidad del aula mediante varias estrategias diferencias, activas y participativas puesto que permiten que se trabaje de manera equitativa con todos los estudiantes que tengan diferentes ritmos y estilos de aprendizaje sin excluirlos, logrando el trabajo en equipo, la comunicación eficaz y un clima inclusivo en el aula.

Algunas estrategias como, por ejemplo: el trabajo cooperativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje multisensorial, la gamificación y también el Diseño Universal para el Aprendizaje. En este sentido como menciona Espada et al. (2019), el DUA ofrece un marco que orienta a planificar experiencias flexibles que potencien la motivación, la representación del conocimiento y la expresión de los aprendizajes.

Estas estrategias ofrecen varios beneficios para trabajar con estudiantes en el subnivel elemental tal como la interacción entre pares, la construcción conjunta del conocimiento, el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la autonomía, la motivación, atención, la garantización de la equidad, la participación activa y sobre todo la inclusión de todos los estudiantes (Semanate y Gómez, 2021).

Finalmente, otro beneficio esencial al momento de aplicar estrategias didácticas tanto activas, diferenciadas y participativas según Vera et al. (2025) es que estas "estrategias didácticas efectivas no solo beneficia a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, sino que contribuye al mejoramiento de la calidad educativa en general, promoviendo una cultura escolar inclusiva, participativa y orientada al desarrollo pleno de todos los estudiantes" (p.390). De esta manera, su implementación en el subnivel elemental constituye un pilar fundamental para asegurar una educación inclusiva y de calidad.

2.3.4. El trabajo cooperativo como estrategia didáctica inclusiva

En la actualidad, el trabajo cooperativo se ha consolidado como una estrategia didáctica fundamental para fomentar la inclusión educativa en diversos contextos escolares, particularmente en el ámbito de la Educación Básica. De manera que el trabajo cooperativo

promueve la interacción entre alumnos con diferentes perfiles, habilidades y ritmos de aprendizaje, con el objetivo no solo de alcanzar aprendizajes significativos, sino también de construir relaciones equitativas y solidarias.

En este sentido, la perspectiva de cooperativo permite superar las barreras excluyentes tradicionales asociadas a la enseñanza individualista y competitiva, alineándose con los principios rectores de la educación inclusiva (Johnson et. al, 2014). El trabajo cooperativo sustenta fundamentos pedagógicos que priorizan la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, así como la interacción promotora del aprendizaje.

La interacción social que promueve favorece el desarrollo de competencias comunicativas, socioemocionales y cognitivas, fomentando una cultura de respeto y valoración de la diversidad dentro del aula (Gillies, R. M. (2016), este enfoque no solo contribuye a la mejora del rendimiento académico, sino que también impacta positivamente en la cohesión social y en la construcción de ambientes educativos democráticos y participativos.

2.4. Fundamentos del trabajo cooperativo

Los fundamentos del trabajo cooperativo son principios esenciales que sustentan esta estrategia para que funcione efectivamente en el aula y promueva el aprendizaje conjunto y la inclusión. Según Solís et al. (2022), estos fundamentos son cinco elementos clave que garantizan la colaboración efectiva entre los estudiantes:

Interdependencia positiva: Cada miembro del grupo depende de los demás para alcanzar el objetivo común. El éxito de uno implica el éxito de todos, fomentando así la colaboración y el compromiso colectivo.

Responsabilidad individual y grupal: Cada estudiante es responsable de su propio aprendizaje y de contribuir activamente al grupo, asegurando que nadie quede rezagado.

Interacción promotora: Los estudiantes interactúan cara a cara, promoviendo la comunicación, el apoyo mutuo y el intercambio de ideas para construir conocimiento de manera conjunta.

Habilidades interpersonales y sociales: Es fundamental que los estudiantes desarrollen competencias como la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y la toma de decisiones en grupo para que el trabajo cooperativo funcione correctamente.

Evaluación grupal y autorreflexión: El grupo reflexiona sobre su desempeño y procesos, identificando fortalezas y áreas de mejora para optimizar futuras actividades colaborativas.

Comprender y aplicar estos fundamentos es clave para que el trabajo cooperativo cumpla su propósito inclusivo dentro del aula, ya que no se trata solo de trabajar juntos, sino de crear un ambiente en el que cada estudiante se sienta valorado, escuchado y motivado a contribuir con sus fortalezas. De esta manera, el aprendizaje cooperativo no solo mejora los resultados académicos, sino que también fortalece las relaciones sociales y emocionales, construyendo comunidades educativas más justas, solidarias y comprometidas con la diversidad, así mismo, estos principios

se convierten en pilares esenciales para una educación que reconoce y celebra las diferencias como una fuente de riqueza y aprendizaje compartido.

2.4.1. El trabajo cooperativo como promotor de inclusión educativa

En un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, no basta con que todos los estudiantes estén presentes en el aula; es necesario que participen activamente y se sientan parte de la comunidad de aprendizaje. De esta manera, el aprendizaje cooperativo emerge como una herramienta poderosa para construir entornos donde cada estudiante tenga voz, espacio y valor. Los beneficios del aprendizaje cooperativo en la inclusión educativa son ampliamente reconocidos en la literatura actual, en contextos de diversidad genera espacios donde todos los estudiantes se sienten valorados, escuchados y capaces de contribuir al aprendizaje común.

Reyes Parra et al. (2020) afirman que el trabajo cooperativo promueve no sólo aprendizajes cognitivos, sino también habilidades sociales fundamentales como la empatía, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos. Sin embargo, las autoras advierten que el potencial inclusivo del enfoque cooperativo no se produce de forma automática, sino que demanda una planificación cuidadosa, la adaptación de estrategias a las características del grupo y una actitud docente comprometida con la equidad y el respeto a las diferencias.

2.4.1.1. Estrategias cooperativas y desarrollo de funciones ejecutivas

En este sentido, el trabajo cooperativo se convierte en un escenario privilegiado para el desarrollo de las funciones ejecutivas, entendidas como el conjunto de habilidades cognitivas de

alto nivel que permiten planificar, regular la conducta, tomar decisiones, resolver problemas y adaptarse de manera flexible a diferentes situaciones (Ortiz, 2023).

Carrasco, M. (2022) fundamenta que cuando un estudiante participa en una dinámica cooperativa, necesita escuchar, esperar turnos, inhibir impulsos, organizar ideas, recordar consignas y adaptarse a las propuestas de sus compañeros. Cada una de estas acciones moviliza procesos ejecutivos que, en contextos tradicionales y excesivamente directivos, suelen permanecer limitados.

Algunas estructuras como “lápices al centro”, “1-2-4” o roles asignados dentro del equipo (coordinador, secretario, portavoz, controlador del tiempo) promueven responsabilidades compartidas que obligan a los estudiantes a organizarse y anticipar acciones. Basuela (2014) menciona que la asignación y rotación de roles exige que el estudiante planifique, espere turnos, regule impulsos y supervise su propio desempeño, aspectos fundamentales en segundo grado, etapa en la que estas funciones están en desarrollo.

En el caso de estudiantes con dificultades de atención o impulsividad, la organización por roles actúa como un andamiaje externo que facilita la regulación conductual y cognitiva (Ortiz, 2023). Esta estructura clara y anticipada reduce la sobrecarga cognitiva, favoreciendo la participación equitativa y disminuyendo conductas disruptivas.

2.4.2. Estrategias cooperativas aplicadas al área de Lengua y Literatura

El área de Lengua y Literatura brinda múltiples oportunidades para implementar estrategias de trabajo cooperativo que favorezcan la inclusión educativa, a través de actividades

colaborativas como la lectura compartida, la escritura en parejas, el análisis grupal de textos y los juegos lingüísticos en equipo, se fortalece la interacción entre los estudiantes, permitiéndoles construir aprendizajes significativos de manera conjunta (Carranza, N. y Obando, D. (2022). Estas estrategias permiten atender a la diversidad presente en el aula, ya que se adaptan a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, además, fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas, pensamiento crítico y trabajo en equipo, elementos fundamentales en la formación integral del estudiantado.

Como señalan Reyes et al. (2020), el trabajo cooperativo no solo potencia los logros académicos, sino que también fortalece la convivencia escolar al generar espacios de respeto, apoyo mutuo y responsabilidad compartida. De manera que, aplicar estrategias cooperativas en Lengua y Literatura se convierte en una herramienta pedagógica esencial para promover la participación activa de todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan barreras para el aprendizaje y la inclusión.

De acuerdo con Carranza, N. y Obando, D. (2022) y Reyes et al. (2020), la implementación de estrategias cooperativas en el área de lengua y literatura contribuye a crear ambientes inclusivos que fomenten la participación activa y aprendizaje significativo de los alumnos. A continuación, se presenta una síntesis de algunas estrategias cooperativas, su descripción y las habilidades que desarrollan en los estudiantes, facilitando la atención a la diversidad y promoviendo el desarrollo integral:

2.4.3. Roles y responsabilidades en el aprendizaje cooperativo (docente/estudiante)

Uno de los factores clave para el éxito del trabajo cooperativo es la claridad en los roles y responsabilidades de todos los participantes, la asignación estructurada de funciones favorece no solo la organización del grupo, sino también el compromiso activo y equitativo de sus integrantes. Para que el trabajo cooperativo sea efectivo, es indispensable que tanto docentes como estudiantes asuman roles definidos dentro de la dinámica grupal; asignar funciones como coordinador, relator, moderador o responsable de materiales permite distribuir tareas de manera equitativa y fomentar el sentido de pertenencia al grupo.

Por su parte, el docente actúa como facilitador del proceso, promoviendo la autonomía de los estudiantes, monitoreando el desarrollo de la tarea y ajustando las estrategias en función de las necesidades detectadas. López, M. C. (2025) enfatiza que la co-enseñanza, entendida como la presencia simultánea de dos docentes en el aula, es una estrategia altamente eficaz en contextos inclusivos, ya que permite una atención más personalizada, mayor apoyo emocional y una mejor adaptación curricular; la cooperación entre docentes también se vuelve un pilar fundamental para construir una escuela verdaderamente inclusiva.

Los estudios revisados aportan evidencia significativa sobre la eficacia del trabajo cooperativo como estrategia para construir aulas inclusivas, donde todos los estudiantes participan activamente del proceso de aprendizaje; estos enfoques destacan que el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece las relaciones interpersonales, la autoestima y la empatía, contribuyendo así a la construcción de una comunidad educativa más justa, solidaria y participativa.

No obstante, se identifican algunas limitaciones importantes, por un lado, gran parte de las investigaciones analizadas se desarrollan en contextos europeos o universitarios, lo que dificulta su aplicación directa a las aulas de segundo grado en Ecuador, además, existe escasa investigación empírica que analice de manera sistemática el impacto del aprendizaje cooperativo en estudiantes con necesidades educativas específicas dentro de la Educación Básica.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos ofrecen aprendizajes valiosos que pueden adaptarse al contexto ecuatoriano, en primer lugar, resulta fundamental fomentar el trabajo cooperativo desde edades tempranas, mediante actividades en las que todos los estudiantes puedan participar de acuerdo con sus capacidades, en segundo lugar, es esencial estructurar roles dentro de los equipos para asegurar la corresponsabilidad y la participación equitativa, en tercer lugar, se requiere fortalecer la formación docente en estrategias cooperativas y en gestión de aulas inclusivas, promoviendo siempre un ambiente de respeto, colaboración y participación activa.

Es por ello que, se sugiere considerar la implementación de prácticas como la co-enseñanza y el uso de materiales diversificados, que permitan responder con mayor efectividad a la diversidad del aula, de manera que se entienda que el aprendizaje cooperativo representa una vía prometedora para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, siempre que se contextualice las estrategias y se cuente con una planificación pedagógica intencionada, reflexiva y comprometida con la equidad.

2.5. Clima de aula y convivencia para la inclusión

El clima de aula según García et al. (2019) debe entenderse como el conjunto de percepciones, interacciones, actitudes, normas y relaciones que se generan dentro del espacio escolar que influyen tanto de manera positiva como negativa en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes. De la misma manera Chire, M. N. (2022) aporta que el clima de aula se fortalece cuando las relaciones interpersonales se orientan hacia la preocupación mutua por el bienestar común, la manifestación de calidez y afecto, la comunicación abierta y respetuosa, la cohesión grupal y la resolución de constructiva de conflictos así mismo, el reconocimiento del otro como sujeto valioso y el apoyo brindado en situaciones de necesidad constituyen dimensiones fundamentales que, en conjunto configuran un entorno propicio para la convivencia armónica y el aprendizaje significativo.

En este sentido, un clima de aula favorable no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye al desarrollo de valores como la solidaridad, la empatía y el respeto mutuo (García et al. 2019). Es decir que un clima escolar positivo se caracteriza por la existencia de relaciones respetuosas, comunicación abierta y un ambiente de confianza que faculta la participación de todos los estudiantes independiente de sus diferencias individuales.

Ahora bien, de acuerdo con Chire, M. N. (2022) fomentar un clima de aula adecuado y positivo “permite lograr una buena convivencia entre sus miembros, donde los estudiantes se sientan motivados y valorados, la metodología respete las características de los estudiantes, promueva su desarrollo integral y despierte su interés” (p.9). Así, la convivencia escolar se convierte en un elemento indispensable para garantizar una educación inclusiva por ende una convivencia sana es el resultado de prácticas de interacción que favorecen la cuestión grupal y reducen los comportamientos de exclusión discriminación.

2.5.1. Convivencia escolar y su impacto en la participación

En la actualidad la convivencia escolar es uno de los aspectos fundamentales dentro de la educación, ya que permite de manera significativa el desarrollo integral de todos los estudiantes. Como menciona el Ministerio de Educación (2021), la convivencia escolar es indispensable para que todos las niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos construyan un itinerario formativo que impulse sus conocimientos, habilidades y valores, con niveles de calidad, equidad y seguridad. Es decir, que cuando los estudiantes se sienten dentro de una convivencia positiva, los mismos se sienten respetados escuchados y seguros, lo cual va a incrementar su motivación para participar en las diferentes actividades escolares.

Por el contrario, en muchos casos, la convivencia escolar se ve limitada por diversos factores, como conflictos, discriminación o faltas de respeto, generando desinterés, desmotivación y la exclusión. Como exponen Del Rey et al. (2009), que la convivencia está llena de dificultades y que afloran los conflictos, pero su naturaleza psicosocial es positiva, porque ofrece oportunidades para practicar el diálogo, la empatía, la resolución de problemas fortaleciendo su plena participación en actividades escolares.

En este sentido, cabe recalcar que la convivencia escolar promueve la plena participación de todos los miembros que componen un centro educativo, en la vida académica, social y cultural de dicho centro. Su propósito es transformar al centro educativo en una auténtica comunidad de aprendizaje, donde cada voz tenga un lugar. Esto implica crear estructuras que favorezcan y fomenten la participación democrática y equitativa de todos los miembros del centro en la creación de un proyecto educativo común e inclusivo (Peñalva y Vega, 2019).

Así mismo, el incentivar la participación en el Sistema Nacional de Educación, favorece la inclusión social y educativa que reconoce y valora la diversidad de las personas, nacionalidades y autodeterminación étnica, diferencias individuales y colectivas, como una oportunidad para el enriquecimiento de la convivencia y la sociedad (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023). Es por eso que la participación se ha convertido en un pilar fundamental para poder construir espacios.

2.5.2. Relaciones interpersonales como factor de inclusión

En un aula inclusiva, las relaciones interpersonales no son un complemento, sino el eje que permite construir una comunidad donde cada estudiante se sienta valorado y reconocido; el clima emocional que se genera en el aula, basado en el respeto mutuo, la empatía y la colaboración, influye directamente en la participación activa del estudiantado, especialmente de aquellos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la inclusión. La manera en que los estudiantes se relacionan entre sí, y con sus docentes, incide en su bienestar emocional, en su motivación por aprender y en su disposición para colaborar con los demás, en este sentido, un clima de aula positivo no solo previene conflictos, sino que también potencia la inclusión al fortalecer los lazos de confianza y solidaridad.

Como afirman Carranza, N. y Obando, D. (2022), “la calidad de los vínculos interpersonales dentro del aula mejora la convivencia escolar y contribuye a la construcción de entornos seguros y emocionalmente favorables para el aprendizaje inclusivo” (p. 41). Por tanto, promover interacciones respetuosas y significativas se convierte en una estrategia pedagógica clave para consolidar procesos educativos inclusivos, estas relaciones no solo favorecen la

participación de todos los estudiantes, sino que también fortalecen el sentido de pertenencia y comunidad dentro del aula; así, el clima relacional se convierte en una base fundamental para la equidad y el respeto por la diversidad.

El fortalecimiento de las relaciones interpersonales en contextos escolares inclusivos también implica un compromiso docente con la escucha activa, la mediación de conflictos y la promoción de habilidades socioemocionales, estas prácticas no solo permiten atender las necesidades individuales del alumnado, sino que también fomentan una cultura escolar más humana y participativa; en este marco, el rol del docente trasciende la mera transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un facilitador de vínculos que promuevan la colaboración, la aceptación de las diferencias y el trabajo en equipo. Así, las relaciones interpersonales se consolidan como un pilar esencial para lograr una educación más justa, equitativa y centrada en el bienestar integral del estudiantado.

2.5.3. Estrategias de trabajo cooperativo que fortalecen el clima de aula

El trabajo cooperativo, concebido como una estrategia didáctica fundamental, favorece no solo el aprendizaje académico, sino también la construcción de un clima de aula positivo. A través de dinámicas que promueven la participación activa, la comunicación y la corresponsabilidad, se generan vínculos de confianza y respeto entre los estudiantes, lo cual incide directamente en el clima escolar Chire, M. N. (2022).

Entre las estrategias basadas en el trabajo cooperativo que fortalecen un clima positivo en el aula se encuentra el juego cooperativo. De acuerdo con González, E. Y. y Calle, J. J. (2025), este se define como “una actividad lúdica en la que los participantes trabajan juntos hacia un

objetivo común, en lugar de competir entre sí; constituye un proceso de sinergia orientado al logro de metas que benefician a todos los participantes" (p. 528).

Asimismo, Flores et al. (2024) sostiene que el juego como herramienta didáctica, facilita que el estudiante interiorice reglas conductuales y habilidades comunicativas de manera asertiva. Es un espacio donde los valores dejan de ser teoría para vivirse a través del contacto con los demás. En este sentido, el juego cooperativo actúa como un motor de desarrollo integral, pues permite que la persona crezca simultáneamente en sus dimensiones social, cognitiva y socioemocional.

Dado que en el juego cooperativo no predomina la competitividad, esta estrategia didáctica se consolida como un recurso eficaz para la construcción de un clima de aula equitativo y respetuoso, donde las decisiones se toman de manera colectiva. En este sentido, el juego cooperativo transforma las interacciones en el aula al fortalecer significativamente las habilidades socioemocionales del estudiantado, promoviendo la empatía, el respeto mutuo, la comunicación asertiva y la resolución constructiva de conflictos (González, E. Y. y Calle, J. J. (2025).

Finalmente, en el área de Lengua y Literatura, las estrategias de trabajo cooperativo adquieren especial relevancia al favorecer procesos inclusivos de aprendizaje, especialmente en el desarrollo de la lectoescritura. A través de actividades cooperativas como la lectura compartida, la producción colectiva de textos y los juegos lingüísticos, se garantiza la participación activa de todos los estudiantes, respetando los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. De este modo, el trabajo cooperativo se convierte en una herramienta pedagógica

que no solo fortalece el clima de aula, sino que también contribuye a la inclusión educativa y al mejoramiento de las competencias comunicativas.

CAPÍTULO III

3. Marco Metodológico

Para la ejecución de la investigación se adoptó un enfoque cualitativo, basado en el paradigma sociocrítico. Elegir este trayecto metodológico resultó relevante, porque permite el entendimiento de cómo funcionan los procesos educativos y tiene como fin transformarlos a través de la reflexión y la participación activa de todos los actores educativos. Para el desarrollo, se organizó la investigación mediante un diseño de investigación-acción, que facilitó analizar de forma crítica, cíclica y colaborativa las prácticas que se llevan a cabo en el aula.

El objeto de estudio de esta investigación es la inclusión educativa mediante las estrategias basadas en el trabajo cooperativo. De manera que, los participantes de la investigación son los 35 estudiantes de segundo grado de educación general básica, pertenecientes a una institución educativa de sostenimiento público, ubicada en la ciudad de Cuenca. Los participantes representan un grupo heterogéneo con diversidad de habilidades y necesidades. Y, así como la docente responsable de la enseñanza en el aula.

3.1. Paradigma de investigación

El presente estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, según Ramos (2015), este paradigma se enmarca en una práctica investigativa basada en un proceso de acción–reflexión–acción, mediante el cual el investigador busca promover transformaciones y favorecer

la superación de dificultades en un contexto social específico. La teoría crítica al combinar la teoría y práctica con la descripción del contexto y la implementación de cambios busca la transformación de la realidad del contexto estudiado.

La exclusión educativa, es un problema actual no individual, sino el resultado de constructos, creencias y prácticas escolares que producen desigualdades dentro del aula. Desde la pregunta ontológica, esta investigación asume que la realidad educativa no es objetiva ni única, sino que se construye históricamente a partir de factores sociales, culturales y escolares. En este contexto, este paradigma permite comprender la realidad de manera holística y busca transformar la realidad (Ramos, 2015). A partir de esta noción se tuvo como fin transformar las prácticas educativas de manera contextualizada en el aula de segundo de EGB mediante la implementación del trabajo cooperativo como estrategia didáctica para fomentar una educación inclusiva.

Desde la dimensión epistemológica, este paradigma sostiene que el conocimiento no es individual ni externo a la realidad, sino que como menciona Albert M. J. (2007):

> La teoría forma con la práctica un todo inseparable. Todos los hechos son analizados desde una perspectiva teórica y de la acción. La teoría no se abstrae de la realidad, sino que constituye parte de la acción y exige una participación del investigador en la acción social de tal forma que los participantes se conviertan en investigadores. (p.29)

Por ello, el conocimiento emerge del diálogo y la interacción activa entre las investigadoras, el docente tutor, los estudiantes de segundo grado y las familias, reconociendo el

valor de sus saberes, experiencias y vivencias así que, esta postura implica una investigación comprometida y situada que se realiza con los estudiantes, y no simplemente sobre ellos favoreciendo la construcción colectiva de significados y la generación de cambios dentro del aula de clases de los estudiantes de segundo grado.

3.2. Enfoque de investigación

Este estudio se sustenta bajo el enfoque de investigación cualitativo, ya que busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes. Según Albert M. J. (2007), "esta metodología se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y educativos interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales" (p.146). Abordar el problema desde un enfoque cualitativo resulta pertinente, puesto que, permite comprender las relaciones que se dan en el aula de clases en profundidad. Esta perspectiva permitió interiorizar en la riqueza de los significados que surgen en el contexto escolar, considerando las interacciones, las prácticas y las percepciones de cada participante, elementos que revelan matices esenciales para comprender cómo la inclusión, la participación activa y el trabajo cooperativo se construyen y fortalecen dentro de un contexto situado.

De tal modo, el enfoque cualitativo coherente con el paradigma sociocrítico, facilita la interpretación de la realidad en profundidad y busca transformar la práctica docente mediante la aplicación de estrategias inclusivas y cooperativas que favorezcan la participación y el aprendizaje de los estudiantes sin ninguna excepción.

3.3. Diseño de la investigación

En coherencia con el paradigma y enfoque de investigación, este trabajo se organiza mediante un diseño de investigación-acción. Este diseño se considera óptimo porque se enfoca en analizar los problemas del contexto de estudio y transformarlos a partir de un proceso de construcción colectiva (Latorre, A. (2003). Es importante precisar que el diseño de investigación se encuentra organizado mediante un proceso cíclico: primero se identifica el problema (diagnóstico), luego se planifica una intervención, se actúa, se observa lo que sucede y finalmente se reflexiona sobre los resultados. En este proceso, los actores educativos no solo observan desde afuera, sino que se involucran directamente como agentes de cambio dentro del aula (Carr, W., y Kemmis, S. (1988).

En el caso de estudio, la investigación–acción se vuelve esencial para avanzar hacia una educación inclusiva, ya que permite comprender de manera directa las necesidades de los estudiantes y responder a ellas desde el propio contexto del aula. Este enfoque no se limita a la teoría, sino que se construye a partir de la observación, la reflexión y la participación conjunta de docentes y estudiantes. Su valor radica en que posibilita una intervención continua y flexible, donde las estrategias pueden ajustarse según lo observado en la práctica, favoreciendo la participación, el aprendizaje y la construcción colectiva de soluciones pertinentes para el área de Lengua y Literatura en segundo grado.

3.4. Técnicas e instrumentos

En esta investigación las técnicas e instrumentos constituyen un conjunto de recursos metodológicos que permitieron recolectar información relevante durante el proceso de investigación esto con el propósito de comprender de manera rigurosa el contexto en el que se desarrollan las actividades de los estudiantes. A partir de los datos obtenidos fue posible analizar las dinámicas presentes en el aula, identificar las necesidades específicas del grupo y disponer de elementos que orientaron las acciones pedagógicas planteadas en relación con dichas necesidades. A continuación, se describen las técnicas empleadas y los instrumentos que acompañaron su aplicación en el desarrollo de la investigación.

3.4.1. Técnicas de recolección y análisis de información

Se emplearon técnicas cualitativas que permitieron recoger información directa del contexto escolar y comprender las dinámicas que se desarrollan en el aula. Cada técnica fue acompañada de un instrumento específico que facilitó su aplicación y el registro sistemático de los datos.

3.4.1.1. Observación participante

De acuerdo con Kawulich, B. B**.** (2005), la observación participante supone que el investigador se involucre de manera activa en diversas actividades con el fin de observar a los miembros de una comunidad en su vida cotidiana y, al mismo tiempo, participar en sus prácticas para lograr una comprensión más profunda de sus conductas o dinámicas sociales. En esta investigación, la observación participante se empleó como una de las principales técnicas para la recolección de información, ya que permitió registrar de manera sistemática las interacciones de los estudiantes durante la jornada escolar, tanto en las actividades desarrolladas dentro del aula

como en los espacios exteriores. Mediante este proceso fue posible identificar comportamientos, actitudes y formas de participación en relación con las estrategias didácticas utilizadas por la docente, así como las dinámicas que emergieron en torno al trabajo cooperativo, considerando cómo los estudiantes se organizaban, apoyaban o interactuaron entre sí.

Del mismo modo, la observación facilitó reconocer situaciones vinculadas con la inclusión educativa, particularmente en lo referente a la participación equitativa, las oportunidades de intervención y la accesibilidad a las actividades. Estos registros aportaron una comprensión profunda de las dinámicas de participación en el área de Lengua y Literatura, permitiendo identificar las dificultades recurrentes y los patrones de interacción que influyen en los procesos de aprendizaje del grupo.

Los datos obtenidos a través de la observación participante fueron registrados detalladamente en los diarios de campo (ver Anexo 1) y la guía de observación (ver Anexo 2), lo que permitió organizar y analizar la información relevante para la investigación.

3.4.1.2. Entrevista semiestructurada

Babativa et al. (2024) define a la entrevista semiestructurada como una herramienta útil en la investigación porque permite acercarse de manera directa al entorno y a las personas que lo habitan. A través de una serie de preguntas abiertas, el entrevistado tiene la oportunidad de contar su día a día y compartir sus experiencias, reflejando cómo viven y perciben la temática que el investigador está explorando. Es una técnica empírica de apoyo que se basa en el diálogo semiestructurado y profesional entre dos personas que asumen roles específicos como:

entrevistador, quien realiza las preguntas y el entrevistado quien las contesta siendo su objetivo el obtener información relevante y confiable (López, R. E. y Deslauriers, J.-P. (2011).

La aplicación de esta técnica es de suma importancia para conocer las opiniones, perspectivas y puntos de vista de la docente con respecto al trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión educativa. Esta entrevista semiestructurada constó de cinco ejes temáticos y con alrededor de nueve preguntas y se la realizó a la docente tutora del segundo grado de EGB mediante una guía de entrevista (ver Anexo 3). La entrevista tuvo una duración de 30 minutos y se llevó a cabo en la institución educativa. Previamente a la aplicación de la entrevista, la participante firmó un consentimiento informado (ver Anexo 4), en el cual se le explicó el propósito de la investigación y la confidencialidad de la información lo que aseguró que su participación fuera voluntaria.

De este modo, la entrevista fue aplicada a la docente del segundo grado de EGB, debido a que se encontraba directamente a cargo del grupo de estudiantes ya mencionado y contaba con un conocimiento cercano de sus procesos de aprendizaje y de las dinámicas que se desarrollan en el aula. La docente entrevistada posee formación profesional en Tecnología en Educación General Básica, obtenida en el Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia, es licenciada en Ciencias de la Educación, en Pedagogía, y Magíster en Innovación Educativa, títulos otorgados por la Universidad Politécnica Salesiana. Además, cuenta con trece años de experiencia docente, esto respalda su trayectoria y capacidad para reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la entrevista permitió conocer su perspectiva, experiencia y práctica en torno a la implementación de estrategias didácticas que promuevan el trabajo cooperativo y fomenten la inclusión educativa.

3.4.1.3 Análisis documental

El análisis documental es una técnica que permite recopilar información relevante a partir de fuentes escritas relacionadas con el objeto de estudio. Esta técnica facilita la revisión de documentos normativos, pedagógicos e institucionales vinculados con la inclusión educativa y el trabajo cooperativo. Además, permite identificar orientaciones oficiales que guían la práctica docente en el aula. Asimismo, contribuye a contrastar los lineamientos teóricos con las acciones pedagógicas observadas. En conclusión, el análisis documental fortalece la comprensión del contexto educativo y respalda el sustento teórico de la investigación.

En esta investigación, el análisis documental se aplicó mediante la revisión del currículo nacional vigente, planificaciones micro curriculares y documentos institucionales. Estos insumos permitieron reconocer los enfoques y principios que promueven la atención a la diversidad en Educación General Básica. De igual manera, posibilitaron analizar la coherencia entre la normativa educativa y las prácticas docentes implementadas. Para organizar la información, se utilizó una matriz de revisión documental. En síntesis, esta técnica aportó información clave para interpretar los resultados y comprender la realidad educativa estudiada.

3.4.1.4. Técnica de producción gráfica guiada

El trabajo de investigación realizado con estudiantes de segundo grado del subnivel elemental niños de entre seis y siete años implicó diversos desafíos. A esta edad, muchos de ellos aún se muestran tímidos o no se sienten plenamente seguros para expresarse, lo que en algunos momentos dificultó la obtención directa de sus opiniones (Einarsdóttir, J. (2007). Ante esta situación, las investigadoras tuvieron que replantear sus prácticas y generar ambientes más

acogedores, donde los niños pudieran participar con confianza. Este proceso evidenció la necesidad de adaptar los métodos tradicionales y orientarlos hacia dinámicas más sensibles a las características de la infancia, reconociendo que las voces de los estudiantes constituyen una fuente esencial para comprender sus experiencias.

Por ende, se empleó la técnica de la producción gráfica guiada para acceder a las interpretaciones y significados que los niños atribuyen a diversas situaciones mediante representaciones visuales. Según Bakar, M. (2002) el dibujo constituye un medio privilegiado para expresar pensamientos y emociones que los niños aún no logran verbalizar con claridad. En el contexto escolar, la producción gráfica guiada acompañada de una consigna específica permite obtener información sobre cómo los estudiantes perciben una situación de aprendizaje, una actividad o su relación con los demás.

Las producciones gráficas se analizaron cualitativamente para identificar patrones de inclusión, exclusión, cooperación o aislamiento. Esta técnica ayudó a la percepción del ambiente en el aula y se utilizó como parte del diagnóstico dentro del trabajo de integración curricular TIC. De igual manera se resguardo el anonimato de los participantes mediante un consentimiento informado que fue firmado por los padres, madres y representantes legales para dar cumplimiento los principios éticos de la investigación educativa (ver Anexo 5).

3.4.2. Instrumentos de recolección de información

Para la investigación los instrumentos se elaboraron en correspondencia con las técnicas de recolección de datos, con el propósito de organizar y sistematizar la información recogida durante el proceso investigativo. Su diseño permitió identificar y registrar los aspectos más

relevantes para el estudio, garantizando que la información obtenida fuera útil y pertinente para el análisis. Cada instrumento fue construido considerando las particularidades metodológicas de su técnica respectiva: diarios de campo, la guía de observación, la guía de entrevista semiestructurada, la matriz de revisión documental y finalmente la ficha para la técnica de producción gráfica guiada. En conjunto, estos instrumentos facilitaron la comprensión de las diversas perspectivas de los actores involucrados, contribuyendo a un acercamiento más completo y profundo a la realidad educativa estudiada.

3.4.2.1. Diario de campo

Como señalan Alberich, N., & García, B. (2020) el diario de campo constituye un sistema de registro que permite documentar de manera sistemática las actividades y el contexto observado. En este sentido particular, se emplearon dos tipos de diarios de campo, diferenciados según el momento del proceso investigativo. El primero (ver Anexo 1) correspondió a la fase de diagnóstico, y se utilizó para registrar de forma diaria las interacciones, comportamientos y dinámicas del aula durante las prácticas pre-profesionales permitiendo registrar información recolectada mediante la técnica de observación participante como las actividades realizadas tanto por el docente como por los estudiantes, también se anotaba alguna situación que sucedía dentro de la jornada de clase, esto facilitó la recolección de información necesaria para definir el problema de investigación y de esta forma proponer soluciones a la problemática.

Cabe señalar que este instrumento de recolección de información se aplicó durante dos ciclos académicos con una periodicidad de dos a tres registros semanales. También, para este

registro se definieron categorías previamente establecidas, entre ellas: participación estudiantil, uso de estrategias didácticas, interacción entre pares y adecuación de las actividades.

El segundo tipo de diario de campo (ver Anexo 6) se utilizó durante la fase de intervención, en la cual se elaboraron seis registros en total, correspondientes a uno o dos por semana durante el último ciclo académico. Estos diarios tuvieron como propósito documentar la implementación de las estrategias didácticas propuestas, las respuestas de los estudiantes frente a ellas, los niveles de participación, los avances observados en el desarrollo de las actividades cooperativas y las interacciones entre los estudiantes en relación con los propósitos de la educación inclusiva. Asimismo, el uso del diario de campo durante esta fase permitió realizar ajustes progresivos a las estrategias aplicadas en sesiones posteriores, al ofrecer información sobre los elementos que resultaban más favorables o menos efectivos para este grupo específico. De igual manera, estos registros incluyen la documentación de incidentes críticos que orientaron la toma de decisiones vinculadas con las actividades de las estrategias implementadas.

Ambos instrumentos se estructuraron bajo un formato descriptivo que incluía fecha, contexto, actividades desarrolladas, observaciones relevantes y reflexiones sobre el proceso. Esta organización permitió disponer de un registro continuo, sistemático y ordenado, fundamental para el análisis e interpretación de la información recopilada.

3.4.2.2. Guía de observación

La guía de observación es un instrumento que ayuda al investigador a enfocarse de manera organizada en el aspecto específico que se estudia. Además, sirve como herramienta para orientar la recolección y el registro de datos e información sobre un hecho o fenómeno particular

(Campos, G. y Lule, N. E. (2012). Este formato permite recoger los datos de manera ordenada y registrarlos de forma uniforme, facilitando una visión clara y objetiva de lo que se está estudiando. Este instrumento ayuda a organizar la información según lo que se necesita investigar, siguiendo la estructura de las variables o elementos del problema, de manera que todo tenga sentido y coherencia.

El instrumento de la guía de observación fue aplicado durante la tercera semana de las prácticas preprofesionales para recopilar información precisa y pertinente en relación con la problemática identificada. Asimismo, este instrumento permitió observar y analizar el tipo de estrategias didácticas utilizadas durante las clases de Lengua y literatura, también si es que la forma de trabajo de los estudiantes es individual o grupal, la forma de participación de los estudiantes en las actividades y finalmente conocer cómo la docente responde ante la diversidad en el aula.

De igual manera, este tipo de instrumento fue aplicado nuevamente durante la fase de intervención de la propuesta, uno por cada sesión de clases. Estas guías de observación (ver Anexo 7) previamente elaboradas se aplicaron con el propósito de dar seguimiento de las estrategias didácticas diseñadas para la propuesta. A través de este instrumento fue posible registrar de manera sistemática las dinámicas que se generaron en el aula. También, estas guías de observación permitieron identificar los niveles de participación e inclusión, los niveles de interacciones que se dieron durante las sesiones y los cambios observados en el desarrollo de las mismas.

Por tal motivo, la aplicación de la guía de observación contribuyó a valorar la efectividad y pertinencia de las estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo implementadas. El instrumento permitió obtener información relevante para reflexionar sobre la propuesta y de esta manera realizar ajustes necesarios en función de las características y necesidades del grupo.

3.4.2.3. Guía de entrevista semiestructurada

De tal manera para aplicar la técnica de la entrevista semiestructurada se utilizó el instrumento de la guía de entrevista que de acuerdo con Hernández et al. (2014), una guía de entrevista define categorías temáticas y preguntas clave y permite que el entrevistador profundice o modifique el orden según las respuestas del participante. Este instrumento incluye datos de identificación, propósito de la entrevista, preguntas abiertas y espacios para anotaciones o emergentes significativos.

Para obtener información directa sobre la percepción de la docente del aula frente al tema de la inclusión educativa mediante el trabajo cooperativo se utilizó la guía de entrevista (ver Anexo 3), el propósito de su aplicación identificar sí la docente aplica en el aula de clases las estrategias didácticas del trabajo cooperativo, que entiende por inclusión educativa, conocer si adapta estrategias y recursos hacia las necesidades de los estudiantes esto con el fin de analizar cómo estas dinámicas influyen en la participación, motivación y aprendizaje de los estudiantes de segundo grado.

3.4.2.4. Matriz de revisión documental

La matriz de revisión documental constituye un instrumento que permite analizar de manera sistemática y organizada diversas fuentes teóricas y normativas relacionadas con el tema de investigación. Este instrumento facilita la recopilación de información relevante proveniente de libros, artículos científicos, tesis y documentos oficiales, permitieron identificar conceptos clave, enfoques teóricos y aportes significativos vinculados a la inclusión educativa y el trabajo cooperativo. De acuerdo con Arias (2016), la revisión documental posibilita contrastar ideas, fortalecer el marco teórico y sustentar científicamente el estudio.

Esta investigación, la matriz de revisión documental se utilizó con el propósito de organizar la información teórica relacionada con las variables de estudio, tales como inclusión educativa, estrategias didácticas, trabajo cooperativo y clima de aula. La matriz permitió registrar datos como autor, año, enfoque, aportes principales y relación con el estudio, lo que favorece una comprensión integral del tema y evitó la dispersión de información.

Asimismo, este instrumento permitió establecer coherencia entre los fundamentos teóricos y la problemática identificada en el aula de segundo grado. A través de la revisión documental se logró sustentar conceptualmente la propuesta de intervención, garantizando que las estrategias planteadas responden a enfoques actuales y pertinentes en el ámbito educativo. En consecuencia, la matriz de revisión documental se constituyó en un soporte clave para la validez teórica del estudio.

3.4.2.5. Ficha para la técnica de producción gráfica guiada

La técnica de producción gráfica guiada (ver Anexo 8) se realizó con el fin de recoger información sobre cómo los estudiantes de segundo grado perciben la dinámica de trabajo en el aula (individual, grupal y cooperativa) para identificar indicios de inclusión o exclusión en la práctica diaria. En este estudio, la producción gráfica guiada se desarrolló bajo preguntas sencillas reflexivas; por ejemplo: Piensa en lo que haces cuando aprendes con tus compañeritos ¿Estás solo o acompañado? ¿Se ayudan entre todos? ¿Cómo te sientes en el aula de clases? dibuja cómo te sientes cuando estás aprendiendo en la escuelita. Para un registro adicional acerca de la información que se plasma en los dibujos se les preguntó a los estudiantes lo que está pasando en sus dibujos lo que favoreció a la expresión espontánea de ideas y experiencias relacionadas con la inclusión, el trabajo en el aula y la convivencia áulica.

Para garantizar la pertinencia y la calidad metodológica de las técnicas e instrumentos utilizados, cada uno de ellos fue sometido a un proceso de validación por parte de expertos en el área educativa. La guía de observación y la matriz de análisis documental fueron revisadas por el docente-tutor perteneciente a la Universidad Nacional de Educación (UNAE), ubicada en Azogues, quien evaluó la coherencia interna de las categorías, la claridad de los ítems y su adecuación al contexto escolar del subnivel elemental.

Por su parte, el instrumento correspondiente a la técnica de producción gráfica guiada fue validado por un académico de una Universidad de la provincia de Manabí, quien verificó la pertinencia de la consigna, la claridad del formato y la adecuación del instrumento para estudiantes de segundo grado. Finalmente, la guía de entrevista semiestructurada fue también

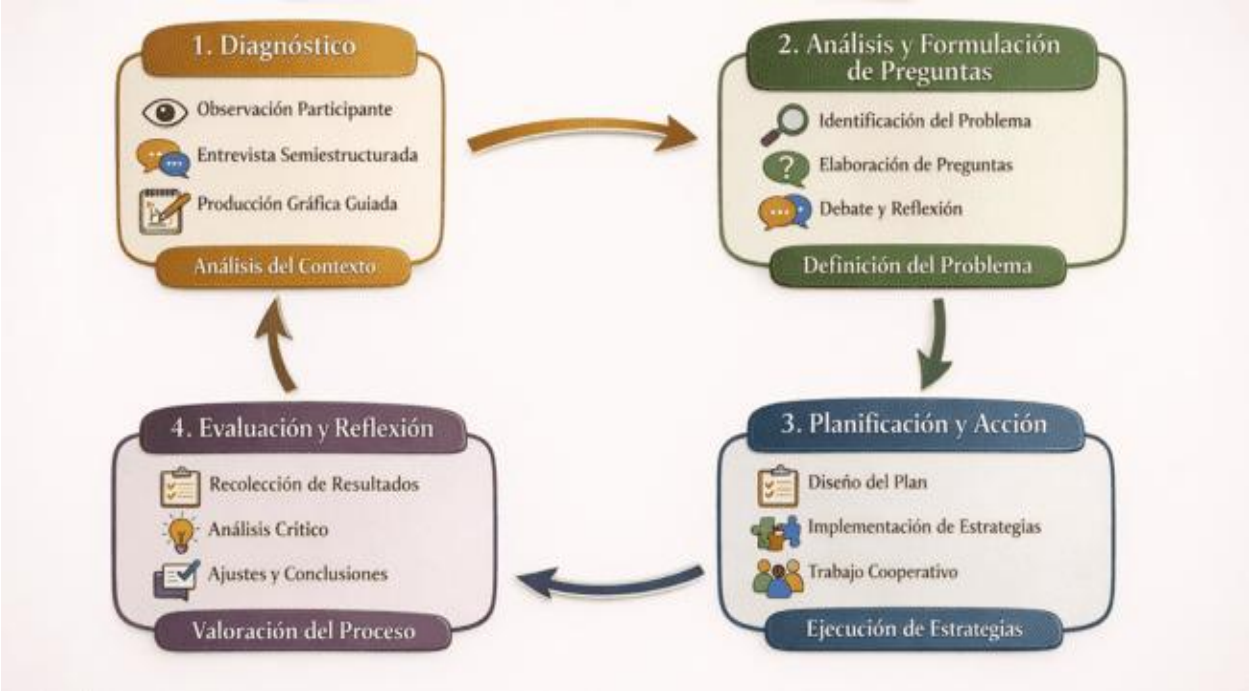
evaluada por un docente de la UNAE, quien analizó la alineación entre las preguntas y los objetivos del estudio, asegurando su validez y relevancia para el análisis de las percepciones docentes. Este proceso de validación permitió contar con instrumentos rigurosos y adaptados a las características del contexto educativo investigado.

3.5. Fases de la investigación acción

El método utilizado en esta investigación se basa en la investigación acción. La investigación acción se desarrolló mediante cuatro fases articuladas entre sí, las cuales orientaron de manera progresiva el proceso de análisis, acción y reflexión.

Figura 1

Fases de la investigación acción



Nota. El gráfico representa las fases de la investigación acción desarrolladas en el estudio: diagnóstico, análisis y formulación de preguntas, planificación y acción, y evaluación y reflexión. Elaboración propia.

El primer paso consistió en una fase de diagnóstico, cuyo objetivo fue identificar la problemática del aula y adaptar la futura intervención a las necesidades del grupo. Asimismo, mediante una combinación de técnicas cualitativas como la observación participante, la entrevista semiestructurada realizada a la docente y la aplicación de la técnica de la producción gráfica guiada se analizaron algunos aspectos esenciales sobre el contexto en que se desarrolla la investigación. Posteriormente, se utilizó la técnica de observación participante y con la guía de observación de clases como instrumento de investigación se logró conocer varios aspectos relevantes para la investigación. El propósito de esta primera etapa con la fase de diagnóstico fue identificar cómo interactúan los estudiantes entre sí, qué comportamientos presentan y cómo se desarrollan sus relaciones en diferentes espacios.

De igual manera, en esta etapa se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada realizada a la docente con el fin de recoger percepciones y experiencias sobre la convivencia escolar y el trabajo cooperativo entre estudiantes, permitiendo una visión más amplia sobre las dinámicas del grupo y las dificultades que se presentan en el aula. De manera complementaria, los diarios de campo como instrumento de recolección de datos sirvieron para documentar situaciones significativas que aportan una comprensión más profunda del contexto grupal como la participación y las relaciones entre estudiantes y docente.

Finalmente, se aplicó la técnica de producción gráfica guiada, con el objetivo de conocer si los estudiantes percibían su experiencia escolar de manera positiva o negativa, así como identificar si mantenían una buena relación con la docente y sus compañeros de clase. Estos dibujos se convirtieron en un recurso expresivo que ayudó a evidenciar aspectos emocionales y relacionales que no siempre se manifiestan de forma verbal.

En el segundo paso, con el objetivo de profundizar en la comprensión de la escasa participación, las dificultades de una sana convivencia y escaso trabajo en grupos se emprendió un análisis profundo de estas barreras que impedían un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la interpretación de los resultados de la primera fase de diagnóstico inicial (observaciones, entrevistas, diarios de campo y producciones gráficas), facilitaron la identificación del problema y la formulación de posibles estrategias de acción.

Después de haber identificado el problema, se planteó una pregunta investigación ¿Como el trabajo cooperativo puede favorecer la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura? Luego de haber planteado la pregunta surgieron muchas interrogantes como ¿Cuáles son los factores que dificultan la participación equitativa de todos los estudiantes? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del trabajo cooperativo para la inclusión? ¿Cuáles son las principales dificultades dentro del área de lengua y literatura?

El planteamiento de estas interrogantes resultó fundamental para orientar el rumbo de la investigación, ya que sirvieron como ejes de análisis en la búsqueda de información y en la selección de estrategias. A partir de este análisis de recolección de información se promovió un espacio de diálogo y debate crítico entre las investigadoras, que permitió priorizar los hallazgos y

establecer los ejes de trabajo orientados a fortalecer inicialmente la inclusión y la participación activa dentro del aula de segundo grado.

En el tercer paso, a partir de los hallazgos obtenidos en las fases anteriores, se procedió a diseñar de manera conjunta con los actores educativos un plan de acción orientado a promover la inclusión, la participación y la implementación de estrategias didácticas eficaces para fortalecer el trabajo cooperativo, la participación activa y la buena convivencia áulica. Para ello, en esta fase se llevó a cabo la fundamentación teórica que abordó cuatro ejes centrales: la inclusión educativa dentro del área de Lengua y Literatura, las estrategias didácticas, el trabajo cooperativo y el clima de aula/convivencia para la inclusión. Este sustento teórico ayudó a entender con mayor profundidad el tema investigado y de esta manera tomar decisiones en cuanto a las acciones que se pretendían lograr garantizando que la intervención tuviera un respaldo conceptual sólido.

Para la fase de aplicación, después la revisión bibliográfica se optó por la aplicación de seis estrategias didácticas activas, diferenciadas y participativas que permitan responder a las necesidades del aula y al problema observado en las primeras fases. Antes de la aplicación de estas estrategias se realizó un pilotaje de la intervención para ajustar algunos instrumentos y detectar problemas logísticos antes de la intervención general. La implementación de estas estrategias didácticas se realizó en varias sesiones de clase previamente estructuradas. Estas sesiones incluyen la definición de objetivo y destreza, secuencias de actividades, recursos y tiempos, así como rúbricas de evaluación y la reflexión crítica de las sesiones que permitieron monitorear el proceso y ajustar las estrategias según las necesidades de los estudiantes. Durante este proceso, la docente tutora brindó retroalimentación constante sobre el desarrollo de las

clases, la interacción con los estudiantes y la pertinencia de las estrategias y los recursos utilizados.

Cabe señalar que para la aplicación de la propuesta, la misma fue sometida a un proceso de valoración de juicio por expertos. Esta valoración incluyó a cuatro expertos en el área de la inclusión y de las estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo así también como a la docente tutora encargada del grupo de estudiantes. El objetivo del proceso fue valorar la pertinencia de la propuesta a implementar, permitiendo a los expertos brindar retroalimentaciones y sugerencias para que la ejecución del plan sea pertinente, factible y ajustado a las necesidades del grupo.

Del mismo modo, en la implementación de la propuesta, las sesiones de clases se fueron ajustando a cómo responden los estudiantes ante el trabajo cooperativo (roles) y las diversas estrategias didácticas ejecutadas. Estos ajustes se hicieron en las actividades, recursos, tiempos y otros aspectos como la definición de normas claras de convivencia antes de empezar las sesiones. Para el análisis de esta fase se recurrió a la utilización de dos instrumentos esenciales que fueron la guía de observación y los diarios de campo uno por cada sesión ejecutada. Estos instrumentos permitieron recopilar información fundamental en relación a la implementación de la propuesta y además reflexionar sobre los elementos que funcionaron y los que debían cambiarse para las siguientes sesiones.

A partir de esta información, en la fase final de reflexión a partir de las observaciones en la fase anterior. La reflexión estuvo orientada a analizar los resultados de la implementación del plan de acción. Esta evaluación reflexiva permitió valorar la pertinencia de las estrategias

didácticas aplicadas, los cambios observados durante su ejecución y lo primordial; el impacto que tuvo en los estudiantes, así como la coherencia entre los logros alcanzados y los objetivos planteados en la investigación. Igualmente se consideró la participación de los estudiantes y las dinámicas que se dieron durante las actividades.

3.6. Operacionalización de las categorías

En consistencia con el enfoque cualitativo de la investigación, se optó por la operacionalización de las categorías. Este proceso facilitó la delimitación de categorías, subcategorías e indicadores que fueron de gran importancia para la recolección y análisis de información.

La operacionalización de las categorías se desarrolló a partir de una revisión teórica previa, con el propósito de organizar y sintetizar la información obtenida mediante las técnicas e instrumentos de recolección de datos utilizados, los cuales fueron mencionados previamente en la investigación. Este proceso permitió establecer una base conceptual clara que orientó el análisis de la problemática estudiada.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES	INDICADOR DE ANÁLISIS	INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS
1. Estrategias didácticas Jiménez, A., y Robles, F. J. (2016) mencionan que "las estrategias didácticas se refieren a tareas y actividades que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr determinados aprendizajes en los estudiantes" (p.3). Herrera, C., y Villafuerte, C. A. (2023) afirman que las estrategias didácticas facilitan al docente la guía del proceso educativo, definiendo los pasos que los estudiantes deben seguir para construir su aprendizaje. Esto permite, a lo largo del tiempo, abordar los conocimientos, habilidades y actitudes planteados en el plan de estudios, asegurando su adecuado desarrollo por parte del alumno. Para Delgado, C. (2022) las estrategias didácticas son un conjunto de procedimientos y acciones que los docentes diseñan y aplican para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se dividen	Estrategias de aprendizaje Camizán, Benites y Damián (2021) mencionan que las estrategias de aprendizaje son procesos mentales y actividades intencionales que los estudiantes emplean para procesar, comprender y asimilar la información. Estas estrategias implican una toma de decisiones consciente y deliberada, en la que el estudiante selecciona y coordina conocimientos en función de un objetivo específico. Estrategias de enseñanza Martínez, A. R., y Bonachea, O. (2006) menciona que las estrategias de enseñanza son "las acciones las realiza el maestro, con el objetivo consciente que el alumno aprenda de la manera más eficaz, son acciones secuenciadas que son controladas por el docente".(p.3) Mediación pedagógica Alzate, F. A., y Castañeda, J. C. (2020) mencionan que "acción creativa de cada docente, que	Enfoque didáctico Participación estudiantil Contextualización pedagógica	Tipo de estrategia utilizada (tradicional, activa, colaborativa, etc.) Nivel de implicación del estudiante en las actividades Grado en que las estrategias se adaptan al contexto del estudiante Ajuste de las actividades a los niveles de competencia del alumno. Interacciones dialógicas, preguntas abiertas, escucha activa. Uso de TIC, materiales concretos, recursos visuales o manipulativos	Guía de observación Entrevista al docente Diario de campo Producciones Gráficas

en estrategias de enseñanza, utilizadas por el docente para promover el aprendizaje significativo, y estrategias de aprendizaje, empleadas por los estudiantes para procesar y aplicar la información adquirida. Además, permiten la interacción entre docentes, estudiantes y metodologías, con el propósito de desarrollar competencias y formar estudiantes autónomos y preparados para la sociedad.	requiere comprender integralmente la naturaleza de lo que se desea enseñar y aprender, más las características de las personas involucradas en el proceso formativo y sus realidades contextuales" (p.5)			
2. Trabajo cooperativo Según Yunga Zuna, Cevallos Andrade, Núñez Ruiz y Mora Castellanos (2024), el trabajo cooperativo se basa en la interacción y el trabajo en equipo entre estudiantes, sustentado en teorías que promueven la colaboración para alcanzar objetivos comunes dentro del aula. Este enfoque pedagógico fomenta que los alumnos trabajen juntos de manera coordinada, apoyándose mutuamente para lograr tanto sus metas individuales como las grupales, integrando además el uso de tecnologías para potenciar el aprendizaje cooperativo.	Habilidades sociales y emocionales Pérez Salgado, Farfán Pimentel, Delgado, C. (2022) afirman que "el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de habilidades sociales fundamentales como la comunicación, el respeto y la cooperación, aspectos clave para el crecimiento integral de los estudiantes" (p. 6). Estas habilidades no solo fortalecen el trabajo en equipo, sino que también permiten a los estudiantes desenvolverse de manera más efectiva en entornos diversos y cooperativos. Apoyo mutuo	Organización del grupo. Interacción entre los miembros del grupo	Integración y funcionamiento del equipo Comunicación entre pares Interdependencia y ayuda entre pares Claridad en las instrucciones, objetivos del trabajo y tiempos. Competencia interpersonales	Guía de observación Entrevista al docente Diario de campo Rúbricas de evaluación grupal Producciones Gráficas

Azorín Abellán (2018) plantea que el trabajo cooperativo es una estrategia de aprendizaje centrada en la interacción y la cooperación entre estudiantes para alcanzar objetivos comunes. Asimismo, parte de la premisa de que el aprendizaje es un proceso social, donde la comunicación, la colaboración y el compromiso grupal fortalecen la comprensión, la motivación y el rendimiento académico.

Heras, M. A. (2020) sostiene que el trabajo cooperativo es también una herramienta pedagógica clave para la inclusión educativa, ya que promueve la interacción social y el apoyo mutuo entre estudiantes. Su implementación adecuada permite superar barreras en aulas diversas, favoreciendo la participación activa de todos los alumnos. Para lograrlo, es necesario diseñar estrategias específicas adaptadas a las características y necesidades del grupo, con una estructura organizada que incluya roles definidos, interdependencia positiva, interacción simultánea y

Según Johnson, Johnson y Holubec (2014), “el apoyo mutuo es un componente esencial del aprendizaje cooperativo, ya que permite que los estudiantes trabajen juntos para alcanzar objetivos comunes, creando un ambiente de colaboración y responsabilidad compartida. Esta interacción favorece que los alumnos se ayuden mutuamente a superar dificultades y comprendan mejor los contenidos, fortaleciendo tanto el aprendizaje individual como el grupal” (p. 25).

Rendimiento académico

Abalo, I. J., y Jaramillo, F. A. (2024) sostienen que el aprendizaje cooperativo contribuye significativamente al rendimiento académico, al promover la interacción y el trabajo en equipo entre estudiantes. También, genera mejores resultados que los métodos tradicionales, incrementa la motivación, reduce la ansiedad y fomenta el desarrollo de habilidades sociales, así como la participación activa dentro del aula.

responsabilidad individual y grupal.				
3. Inclusión educativa La inclusión educativa es un proceso de mejora continua que busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus características personales, culturales o socioeconómicas Duk, C. H., y Echeita, G. S. (2008). Vélez Miranda, Andrés Laz y Pazmiño-Campuzano (2020) mencionan que "la inclusión educativa compromete el respeto mutuo a las diferencias y particularidades, no diferenciando uno del otro sino fortaleciendo su calidad humana con las habilidades predominantes" (p. 14). Gento, S. (2012) indica que la inclusión implica que todos los estudiantes asistan a las escuelas de su comunidad y reciban apoyos como adaptaciones personalizadas,	Escuela inclusiva López Melero (2012) sostiene que, en la escuela inclusiva los docentes deben buscar alternativas para que los estudiantes sin importar sus particularidades ofrezcan una educación de calidad, erradicando desigualdades y analizando las barreras de aprendizaje que impiden la plena participación de todos los estudiantes en la escuela. Diversidad El Ministerio de Educación (2011) dice que, dentro del ámbito educativo el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen necesidades educativas individuales, es por eso que necesita apoyo, diferentes recursos o adaptaciones para poder acceder a las experiencias de aprendizaje, a consecuencia de su origen social y cultural, y sus características personales en cuanto a capacidades, motivaciones, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje. Adaptaciones curriculares Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), las	Diseño de actividades inclusivas. Equidad educativa Formación docente en inclusión	El docente planifica actividades diferenciadas según las características del grupo. Se emplean recursos variados (visuales, auditivos, manipulativos). Participación equitativa de todos los estudiantes en las actividades escolares. Los recursos están disponibles para estudiantes con necesidades educativas especiales. El docente demuestra conocimiento y aplicación de	Guía de observación Entrevista al docente Diario de campo Producciones Gráficas

ajustes al currículo y otros recursos, según sus necesidades tanto en las aulas regulares como en todas las actividades escolares.	adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, estrategias, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el propósito de responder a las particularidades individuales.		estrategias inclusivas en el aula. Eliminación de barreras para el aprendizaje	
4.Clima del aula/ convivencia "Un clima escolar positivo promueve las relaciones interpersonales, disminuye el riesgo de problemas emocionales y genera un desarrollo de las habilidades académicas y socioemocionales de los estudiantes" (Bolívar. M. A. (2025), p. 80). El bienestar emocional y social de los estudiantes es tan importante como su aprendizaje académico. Un ambiente armonioso en el aula no solo favorece el conocimiento, sino que también fortalece la salud emocional, creando una base sólida para que los alumnos crezcan integralmente. "El clima áulico influye directamente en la motivación y el rendimiento académico, pues un	Cultura escolar La cultura escolar se entiende como el conjunto de valores, normas y prácticas compartidas que dan identidad a una institución educativa y orientan la convivencia entre sus miembros (Elías, M. E. (2015). La cultura escolar se configura como un entramado de normas, valores, creencias y tradiciones compartidas que moldean las prácticas y relaciones dentro de la escuela, influyendo en la identidad y el comportamiento de sus miembros. Comprender esta cultura es fundamental para promover ambientes educativos inclusivos y cooperativos que favorezcan el desarrollo integral de estudiantes y docentes. Dinámicas relacionales Las dinámicas relacionales entre docentes y estudiantes son el motor	Relaciones interpersonales Respeto y empatía Inclusión y participación	Calidad de la interacción entre estudiantes y docentes Manifestación de respeto y empatía Participación de todos los estudiantes	Guía de observación Entrevista al docente Diario de campo Producciones Gráficas

ambiente respetuoso y acogedor facilita el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes" (Alarcón et al., (2020), p. 79). Destaca que el aula no es solo un espacio físico, sino un entorno emocional donde el respeto y la acogida son esenciales para que los estudiantes se sientan motivados a aprender.

"La convivencia escolar debe basarse en la inclusión y el respeto mutuo, ya que solo así se puede construir un ambiente educativo que fomente el aprendizaje crítico y el desarrollo personal" (Muñoz et al., 2014, p. 50).

que posibilita la construcción conjunta del conocimiento, generando espacios de co-aprendizaje donde se fomenta la motivación, el pensamiento crítico y la responsabilidad ética. Estas interacciones, desde una perspectiva constructivista y sistémica, son clave para transformar el proceso educativo en una experiencia significativa y enriquecedora (Escudero et al., (2016).

Emociones en el aula

Las emociones presentes en el aula influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, afectando tanto el rendimiento académico como el ambiente educativo. (García, Linares y Martínez Allende, 2024). Reconocer y gestionar adecuadamente estas emociones, tanto positivas como negativas, es esencial para crear espacios de aprendizaje armónicos que potencien la motivación, la atención y el bienestar emocional de estudiantes y docentes.

3.7. Método de interpretación de los resultados

El proceso de interpretación de los resultados fue fundamental en la investigación, ya que permitió otorgar sentido a la información recopilada a través de las diferentes técnicas e instrumentos aplicados. A partir de este análisis, fue posible comprender de manera más profunda las dinámicas observadas en el aula y su relación con la problemática estudiada. En coherencia con el enfoque cualitativo de la investigación, la interpretación de los datos se desarrolló mediante procedimientos sistemáticos que facilitaron la organización, comparación y análisis de la información. Para el análisis de la información, se recurrió a la codificación deductiva y al análisis recursivo, estrategias que posibilitaron una lectura reflexiva y progresiva de los hallazgos, orientada al cumplimiento de los objetivos de la investigación. Este procedimiento se fundamenta en lo planteado por Rodríguez Sabiote, Lorenzo Quiles y Herrera Torres (2005), quienes señalan que el análisis de datos cualitativos implica un proceso sistemático de organización, categorización e interpretación de la información, bajo criterios de rigor y coherencia metodológica.

3.7.1. Codificación deductiva

La interpretación de los resultados se desarrolló mediante un proceso de codificación de carácter deductivo. Este tipo de codificación parte de categorías y subcategorías previamente establecidas en el marco teórico y en la matriz de operacionalización, lo que permite contrastar la información empírica con los referentes conceptuales definidos en la investigación (Rodríguez Sabiote et al., 2005). Este tipo de codificación sirvió precisamente para organizar los datos recolectados a partir de las técnicas e instrumentos utilizados para el análisis de los datos conforme a los objetivos de la investigación. Para este proceso se hizo un libro de códigos (ver

Anexo 9), en el que aparecen tanto las categorías, subcategorías, la definición operativa, el criterio de aplicación y el código que han servido para la clasificación de los datos.

3.7.2. Análisis recursivo

El análisis recursivo permitió comprender de manera progresiva la realidad pedagógica del segundo grado de Educación General Básica. Este análisis se desarrolló de forma cíclica durante el proceso investigativo, además, la revisión sistemática de los datos facilitó la interpretación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, permitió identificar patrones recurrentes en la participación estudiantil. Los registros evidenciaron prácticas centradas en el trabajo individual. Estas prácticas limitan la interacción entre los estudiantes. La reflexión constante orientó la toma de decisiones pedagógicas. En consecuencia, el análisis recursivo se consolidó como un eje fundamental del proceso investigativo.

CAPÍTULO IV

4. Análisis de los resultados del diagnóstico

4.1. Análisis de resultados por categorías del diagnóstico de la investigación

En este apartado analizamos las categorías emergentes del proceso de investigación. Estas categorías se construyeron a partir de las entrevistas a docentes, las guías de observación, los diarios de campo y las producciones gráficas. Dichas fuentes permitieron identificar unidades de análisis pedagógicas, didácticas, sociales y emocionales relacionadas con el trabajo cooperativo y la inclusión educativa. Con base en las evidencias recogidas en el aula, examinamos los factores que dificultan la implementación de estrategias de trabajo cooperativo y

la creación de ambientes inclusivos. A continuación, presentamos el análisis de estos factores según las categorías establecidas.

Estrategias didácticas

La primera categoría aborda el modo en que la docente planifica, selecciona y ejecuta las estrategias pedagógicas. Este análisis evidencia discrepancias claras entre su discurso y su práctica. Los resultados demuestran que la docente afirma promover la participación y el trabajo cooperativo. Durante la entrevista, la docente manifestó que considera fundamental el aprendizaje activo y el trabajo cooperativo como medios para mejorar la participación estudiantil. Sin embargo, en el proceso de observación participante de la práctica predominan actividades tradicionales centradas en la memorización y la repetición. Según Galván et al. (2021), este enfoque promueve un aprendizaje “a ciegas” y limita un proceso educativo que debería ser dinámico y orientado al desarrollo académico.

Las observaciones evidencian que los estudiantes trabajan de forma aislada. Además, las actividades grupales son escasas y carecen de estructura.Este hallazgo se refuerza con la producción gráfica realizada por los alumnos, en las cuales se observa que la mayoría representa su aprendizaje de manera individual, sin incluir elementos de interacción, cooperación o trabajo en equipo. Esta situación impide consolidar un verdadero trabajo cooperativo, reduce la interacción entre niños y limita oportunidades para desarrollar habilidades cognitivas superiores, como el análisis o la resolución conjunta de problemas.

En relación con las estrategias de enseñanza, la docente incorpora algunos recursos digitales. En el aula, la tecnología funciona principalmente como apoyo visual para la

explicación, sin promover actividades de exploración, reflexión o diálogo.Durante la entrevista, la docente señaló que utiliza recursos digitales “cuando el tiempo lo permite”, lo que evidencia una planificación limitada de estos recursos como herramientas pedagógicas activas.

Por esta razón, se requiere implementar estrategias que impulsen un uso crítico de los recursos digitales para potenciar el aprendizaje y prevenir efectos negativos en el rendimiento académico (Duarte et al., 2025). En consecuencia, la clase mantiene un enfoque expositivo donde la docente conserva el rol central.

La mediación pedagógica se refiere al acompañamiento que la docente brinda para facilitar el aprendizaje. Aunque existe intención de ofrecer apoyo, este no se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes. Las actividades son homogéneas y no incluyen ajustes que respondan a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula. Las producciones gráficas evidencian que algunos estudiantes no logran expresar completamente sus ideas, lo que sugiere dificultades de comprensión que no son abordadas mediante estrategias diferenciadas.

Ortiz y Castañeda (2020) señalan que la mediación pedagógica debe constituirse en una acción creativa que implica comprender el contenido y las características de quienes aprenden. Ante la falta de estrategias diferenciadas, la participación de todos los estudiantes se ve limitada, lo que dificulta la construcción de aprendizajes significativos.

Trabajo cooperativo

El trabajo cooperativo constituye un pilar fundamental para promover la interacción, el apoyo mutuo y el aprendizaje entre pares. Su análisis permite comprender en qué medida la docente implementa estrategias que fomentan la cooperación. Dentro de las habilidades sociales y emocionales, el grupo mantiene relaciones cordiales y un ambiente de respeto. Sin embargo, estas habilidades no se desarrollan mediante actividades planificadas, sino que surgen de manera espontánea durante la convivencia.

En la entrevista la docente reconoció que no siempre planifica actividades cooperativas debido a la carga curricular y al tiempo limitado, lo que coincide con lo observado en el aula. Guevara et al. (2025) señalan que las habilidades sociales son esenciales porque incluyen el diálogo, la resolución de problemas y la empatía, componentes clave para una interacción positiva entre estudiantes y docentes. La ausencia de actividades cooperativas estructuradas limita las oportunidades para fortalecer estas habilidades dentro de las tareas académicas.

El apoyo mutuo dentro del aula también es escaso. Aunque la docente afirma promover la ayuda entre compañeros, se observa que los estudiantes resuelven sus actividades de manera individual. Las producciones gráficas reflejan esta dinámica, ya que los trabajos no incluyen aportes colectivos ni evidencias de construcción conjunta del conocimiento. Esta dinámica reduce las posibilidades de aprender a partir del intercambio con los demás. Así mismo, el potencial del trabajo cooperativo para mejorar el rendimiento académico no se evidencia en la práctica. La mayoría de las actividades no promueve la discusión, la resolución conjunta de tareas ni el análisis grupal. Ante la falta de estas oportunidades, el aprendizaje se mantiene individualista y dependiente de la explicación docente.

Inclusión educativa

La atención a la diversidad requiere garantizar que todos los estudiantes participen plenamente en el proceso de aprendizaje. Esta categoría permite analizar si las prácticas del aula responden a la diversidad presente en el grupo.

El aula inclusiva debe ser un espacio donde cada estudiante, independientemente de sus características, capacidades, ritmos o estilos de aprendizaje, pueda participar y sentirse parte del grupo. La docente afirma que es fundamental evitar la discriminación y fomentar un ambiente en el que todos puedan aprender. Sin embargo, en la entrevista reconoció que no cuenta con estrategias específicas para atender a los estudiantes con mayores dificultades, lo que limita la aplicación efectiva de la inclusión educativa.

En el aula observada existen estudiantes que tienen dificultades para seguir el ritmo de la clase, lo que evidencia la necesidad de aplicar estrategias inclusivas. Las actividades no presentan variaciones en su nivel de complejidad ni en su forma de presentación. Las producciones gráficas muestran diferentes marcadas en el nivel de desarrollo y comprensión, sin que existan adaptaciones que permitan que todos los alumnos demuestren sus aprendizajes de acuerdo con sus capacidades.

Leiva (2013) plantea que la inclusión permite analizar cómo transformar los sistemas educativos y las prácticas docentes para responder a la diversidad del estudiantado. En este caso, la falta de adaptaciones limita que todos los niños demuestren lo que saben de acuerdo con sus capacidades. Las adaptaciones curriculares aparecen de forma puntual y funcionan como

respuestas inmediatas más que como decisiones planificadas. Esta situación genera brechas en la participación y afecta la autonomía de los estudiantes que requieren apoyo específico.

Clima del aula y convivencia

El clima del aula se refleja en el ambiente emocional, en las relaciones entre los estudiantes y en la forma en que se gestionan las interacciones. El ambiente general es tranquilo y respetuoso. Sin embargo, en algunos momentos se generan tensiones cuando la docente eleva la voz para mantener la disciplina. Durante la entrevista, la docente expresó que considera necesario mantener el control del aula para garantizar el aprendizaje, lo que explica el uso ocasional de un tono autoritario. La convivencia es positiva, pero las interacciones académicas entre los estudiantes son escasas.

El diálogo suele ser mínimo y, en muchos casos, se limita a lo que la docente permite. Esta situación impide que la dinámica relacional se convierta en una oportunidad para aprender a través del intercambio. Las producciones gráficas no reflejan procesos de intercambio o reflexión colectiva, lo que refuerza la idea de una dinámica centrada en la docente.

Las emociones de los estudiantes varían según el tipo de actividades. Cuando las tareas son dinámicas y motivadoras, el ambiente se vuelve más participativo. En cambio, cuando las actividades son repetitivas o complejas, algunos niños muestran frustración o desmotivación. Arroba et al. (2022) afirman que la educación emocional constituye una vía para fortalecer la inteligencia emocional, ya que promueve el desarrollo integral de los estudiantes y favorece la armonía con su entorno y con los retos que enfrentan.

4.2. Triangulación de datos del diagnóstico

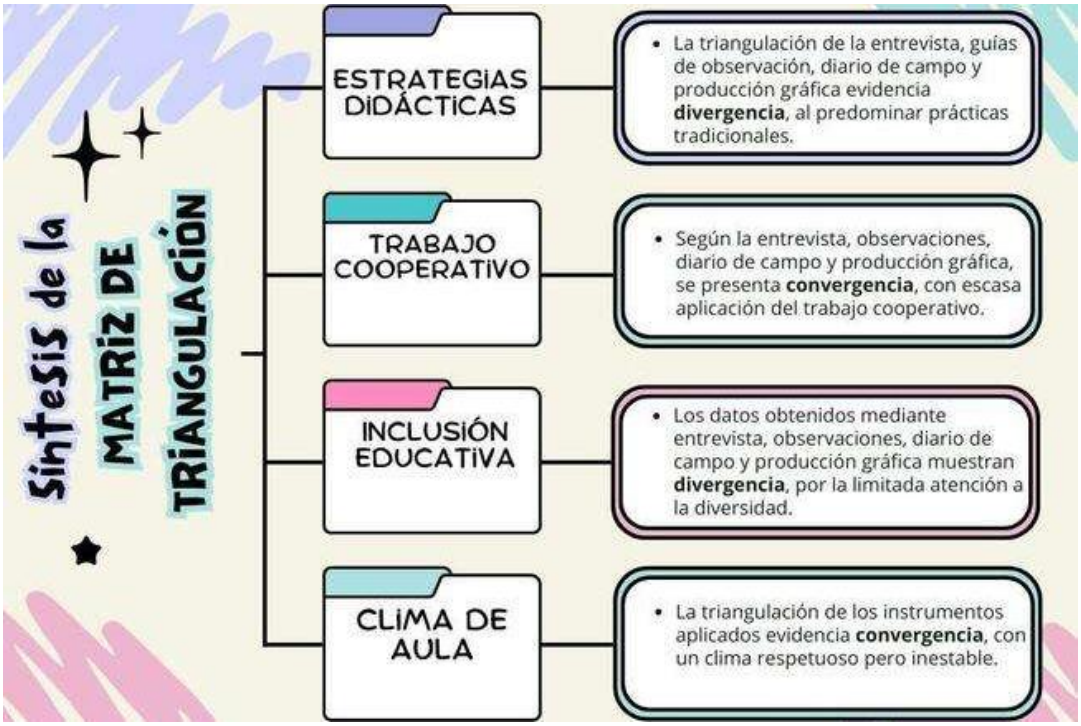
La triangulación de datos permitió contrastar, relacionar e interpretar de manera integral la información obtenida a través de la guía de observación, la entrevista aplicada a la docente, los diarios de campo, la producción gráfica de los estudiantes y la interpretación del investigador. Este proceso resultó fundamental para comprender con mayor profundidad cómo se desarrollaron las prácticas pedagógicas vinculadas al trabajo cooperativo y de qué manera estas influyeron en la inclusión educativa dentro del aula de segundo grado de Educación General Básica.

En este sentido, la triangulación posibilitó analizar el fenómeno desde distintas fuentes y perspectivas, fortaleciendo la coherencia interna del estudio. Benavides y Restrepo (2005) sostienen que la triangulación constituye una estrategia metodológica que incrementa la confiabilidad de la investigación cualitativa y otorga mayor solidez a los hallazgos obtenidos.

A continuación, en el siguiente gráfico (Figura 2) se muestra la matriz de triangulación de datos. Proceso proveniente de la entrevista a docente, guía de observación, diario de campo y las producciones gráficas. Dicha visualización muestra de forma sintética los núcleos que emergen e interrelacionan las estrategias didácticas, el trabajo cooperativo, la inclusión educativa y el clima de aula.

Figura 2

Representación visual de frases clave de la matriz de triangulación



Nota. El gráfico representa las palabras y frases clave emergentes del proceso de triangulación de datos, considerando la entrevista docente, la guía de observación, el diario de campo y las producciones gráficas de los estudiantes considerando las categorías y subcategorías. Elaboración propia.

A partir del cruce de información, se evidenció que la implementación de estrategias de trabajo cooperativo fue limitada y poco sistemática. Aunque la docente reconoció, en la entrevista, la importancia del trabajo cooperativo para fomentar la participación y la inclusión educativa, las observaciones realizadas en el aula mostraron un predominio de actividades individuales y una metodología centrada principalmente en la docente. Esta forma de enseñanza redujo las oportunidades de interacción entre los estudiantes y limitó el aprendizaje colaborativo. No obstante, los registros del diario de campo evidenciaron que, en aquellas ocasiones en las que

se aplicaron dinámicas grupales bien orientadas, los estudiantes participaron con mayor interés, demostraron actitudes de colaboración y manifestaron mayor seguridad al expresar sus ideas.

La triangulación de datos también permitió identificar que el trabajo cooperativo favoreció la inclusión educativa al generar espacios donde todos los estudiantes pudieron participar de acuerdo con sus capacidades y ritmos de aprendizaje. En actividades como discusiones en pequeños grupos, resolución conjunta de tareas y experiencias manipulativas, se observó la presencia de interdependencia positiva y apoyo mutuo. Asimismo, se evidenció que estudiantes con diferentes necesidades educativas lograron integrarse activamente en las actividades, sentirse acompañados por sus compañeros y disminuir el temor al error. Estos hallazgos confirmaron que el trabajo cooperativo contribuyó a la construcción de aprendizajes más equitativos.

Sin embargo, la triangulación también permitió identificar debilidades en la planificación y ejecución de las actividades cooperativas. Se constató la ausencia de adaptaciones pedagógicas y de roles claramente definidos dentro del trabajo grupal. Esta situación generó barreras para algunos estudiantes, especialmente para aquellos que presentaban dificultades académicas o socioemocionales. Aunque la docente manifestó disposición para atender la diversidad del aula, las observaciones evidenciaron que las estrategias aplicadas no siempre respondieron a las necesidades específicas del estudiantado. Esto puso de manifiesto la importancia de una planificación más intencional y reflexiva del trabajo cooperativo.

Finalmente, la triangulación de datos permitió comprender que el trabajo cooperativo no solo influyó en los aprendizajes académicos, sino también en el clima emocional del aula.

Durante las actividades cooperativas observadas, los estudiantes mostraron mayor motivación, expresaron emociones positivas y establecieron relaciones más solidarias entre pares. Estos aspectos fueron especialmente visibles en el área de Lengua y Literatura, donde se promovió la participación activa y el intercambio de ideas. En consecuencia, la triangulación reafirmó que las estrategias de trabajo cooperativo constituyen una vía efectiva para fortalecer la inclusión educativa, mejorar la convivencia escolar y favorecer el aprendizaje significativo de todo el grupo.

CAPÍTULO V

5. Propuesta de intervención

5.1. Introducción:

La presente propuesta de intervención surge a partir de las observaciones realizadas durante las prácticas pre profesionales en la Unidad Educativa Rural de la ciudad de Cuenca, específicamente en aula de segundo grado de Educación General Básica. En dónde se evidenció actitudes de exclusión entre estudiantes, la falta de comunicación, la falta de claridad en las instrucciones y la poca participación durante las clases en el área de Lengua y Literatura.

El diagnóstico del curso evidenció la ausencia de estrategias cooperativas que favorezcan a la inclusión y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su ritmo, estilo y grado de aprendizaje. La problemática central radica en que las estrategias didácticas aplicadas en esta aula se caracterizan por ser individualistas, poco participativas y rutinarias. Esta carencia se refleja en la escasa interacción entre pares, la limitada comunicación entre los actores educativos (estudiantes-docente), factores que de alguna manera provocan barreras de inclusión

educativa las cuales impiden el progreso de los estudiantes, importante para la construcción de su autonomía, su identidad, sus habilidades sociales y cognitivas.

De modo que, esta realidad vivida y observada despertó la necesidad de diseñar una propuesta que no sólo responda la problemática antes mencionada y descrita, sino que aporte a la construcción de ambientes de aprendizaje más inclusivos, cooperativos y participativos que promuevan aprendizajes significativos en los estudiantes.

Asimismo, la propuesta pretende transformar la convivencia y clima del aula de segundo grado, mediante la aplicación de estrategias didácticas activas-participativas que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Con esta propuesta se pretende mejorar las relaciones interpersonales entre los estudiantes, promoviendo así la ayuda mutua, fortaleciendo la participación de todos y finalmente creando un ambiente en el que todos los estudiantes se sientan escuchados, valorados y sobre todo respetados. Además, con la implementación de estas estrategias se procura modificar el modo de trabajar con niños y niñas de edades tempranas al reconocerlos como centro del aprendizaje, sujetos activos y protagonistas de su propio aprendizaje. Con ello, se aspira a mejorar tanto el rendimiento académico como las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

Esta propuesta se sustenta en principios pedagógicos que reconocen la importancia de la interacción, la diversidad y la aplicación de diversas estrategias didácticas que promuevan el trabajo cooperativo. Entre los principios pedagógicos que se sustenta la misma se destacan el aprendizaje cooperativo, que promueve la interdependencia positiva y el trabajo en equipo; el modelo constructivista, que concibe a los estudiantes como actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la educación inclusiva, que busca garantizar la participación y el

aprendizaje de todos los estudiantes reconociendo la diversidad existente en un aula de clases y las estrategias didácticas, actividades centradas en acción-participación y exploración.

Finalmente, los principios mencionados permiten fundamentar la necesidad de transformar las prácticas docentes y consolidar una propuesta orientada a mejorar la convivencia, fortalecer la participación para promover espacios inclusivos dentro de una unidad educativa.

5.2. Objetivos de la guía de intervención

5.2.1. General: Orientar la aplicación de estrategias cooperativas para fortalecer la inclusión educativa y la lectoescritura en el subnivel elemental.

5.2.2. Específicos:

- Implementar estrategias didácticas cooperativas, activas, multisensoriales y adaptadas al contexto del aula.
- Promover la participación equitativa y el trabajo en equipo mediante actividades lúdicas y colaborativas.
- Comprender cómo las estrategias cooperativas favorecen la participación activa y la construcción colectiva del aprendizaje en el aula.

5.3. Validación de la propuesta

Desde el punto de vista metodológico, los resultados de la validación tuvieron un carácter cualitativo, debido al tamaño reducido de la muestra de expertos participantes. En consecuencia, el análisis se centró en la interpretación descriptiva y reflexiva de las valoraciones y

observaciones emitidas, priorizando la identificación de fortalezas y aspectos susceptibles de mejora en la propuesta didáctica.

5.3.1. Introducción a la validación de la propuesta

La validación de la propuesta constituye una fase fundamental del proceso investigativo, orientada a garantizar la calidad, coherencia y aplicabilidad de las estrategias didácticas diseñadas para fortalecer la inclusión educativa y la lectoescritura en el área de Lengua y Literatura mediante el trabajo cooperativo. Este proceso permitió someter la propuesta a una revisión crítica previa a su aplicación, considerando criterios pedagógicos y metodológicos relevantes. Asimismo, la validación contribuyó a fortalecer la consistencia interna de la propuesta y a asegurar su correspondencia con las necesidades identificadas en el contexto educativo del subnivel elemental.

El proceso de validación tuvo como propósito analizar la pertinencia y factibilidad de la propuesta didáctica, valorando su coherencia teórica, la claridad de los objetivos, la adecuación metodológica y la viabilidad de su aplicación en el aula. En este marco, se examinó si las estrategias diseñadas responden de manera congruente a las necesidades educativas identificadas y si se articulaban con los principios de la educación inclusiva y el trabajo cooperativo en el área de Lengua y Literatura, dentro del subnivel elemental. Asimismo, la validación permitió fortalecer la consistencia interna de la propuesta antes de su implementación, asegurando su correspondencia con el contexto educativo en el que será aplicada.

Para el desarrollo de este proceso se recurrió al juicio de expertos, dado que este método posibilita obtener valoraciones fundamentadas en la experiencia académica y profesional de

especialistas en el ámbito educativo. La participación de los expertos aportó criterios técnicos para analizar la calidad pedagógica, la coherencia estructural y la viabilidad de la propuesta, contribuyendo a su retroalimentación y mejora previa a su ejecución en el aula, con miras a fortalecer la inclusión educativa y el desarrollo de la lectoescritura.

5.3.2. Número de validadores y su rol como informantes cualificados

La validación se realizó con la participación de Experto 1 especializado en Investigación e Innovación Educativa, Experto 2, especializado en el área de Lengua y Literatura, Experto 3, especializado en Comunicación Educativa, Experto 4, especializado en Inclusión educativa , quienes actuaron como informantes cualificados en función de su formación académica y experiencia en el diseño e implementación de estrategias didácticas inclusivas en el área de Lengua y Literatura. Su rol consistió en evaluar la propuesta a partir de criterios de pertinencia y factibilidad, emitiendo valoraciones y sugerencias orientadas al fortalecimiento de la misma.

5.3.3. Análisis cualitativo por dimensiones de la propuesta

A partir de las valoraciones realizadas por los expertos, se evidencia un alto nivel de acuerdo en que la propuesta presenta una fundamentación sólida, pertinente y coherente con el enfoque de inclusión educativa. Además, se reconoce que los fundamentos teóricos del aprendizaje cooperativo, el constructivismo y el DUA, sustentan adecuadamente las estrategias planteadas, permitiendo atender a la diversidad del aula. Así mismo, coinciden en que estos fundamentos no se quedan en el plano conceptual, sino que se materializan de forma clara en el diseño de las estrategias, lo cual refuerza su aplicación en el área de Lengua y Literatura y su coherencia con el problema investigado. No obstante, se sugiere fortalecer la fundamentación teórica mediante la explicitación de los principios del DUA y la definición precisa de conceptos

clave, como aprendizaje cooperativo, diferenciándolo del trabajo grupal tradicional, con el fin de reforzar la claridad conceptual y la coherencia.

Por otra parte, dentro las dimensiones de rasgos de las estrategias didácticas, objetivos y recursos e instrumentos de evaluación los expertos coinciden en que la propuesta presenta un carácter sistémico, flexible, participativo y contextualizado, lo que favorece una implementación inclusiva en el área de Lengua y Literatura. Los objetivos son valorados como pertinentes y alineados con las necesidades diagnósticas, además de ser alcanzables en el contexto escolar.Sin embargo, se recomienda precisar objetivos de desempeño y niveles de logro que contemplen diversas formas de expresión. En cuanto a la metodología, se reconoce su factibilidad y coherencia didáctica, aunque se señala la necesidad de diferenciar claramente el nivel metodológico general de la propuesta y el nivel micro de las estrategias, así como incorporar de manera explícita elementos constituidos de los enfoques teóricos sustentados, como la gamificación y el DUA, para asegurar una correspondencia clara entre la teoría y la planificación.

Posteriormente, en las dimensiones de resultados esperados, organización de las semanas por tema y evaluación de los aprendizajes, se evidencia un alto nivel de acuerdo respecto a la pertinencia y factibilidad. Se destaca que las actividades y recursos permiten alcanzar logros significativos en lectoescritura; sin embargo, se identifica como debilidad la ausencia de resultados esperados formulados de manera explícita, así como la falta de organización temporal definida por semanas o tiempos de ejecución de la propuesta. En este sentido, se sugiere incorporar resultados esperados organizados en dos dimensiones: lectoescritura e inclusión y cooperación, además detallar la planificación para facilitar la comprensión de la implementación. En cuanto a la evaluación, se valora el enfoque grupal y el uso de rúbricas , recomendando

complementar con instrumentos de autoevaluación, coevaluación y listas de cotejo adaptadas a la edad.

5.3.3.1. Identificación de consensos entre los expertos

Del análisis de las valoraciones emitidas por los expertos se evidencian consensos claros en torno a los ejes centrales de la propuesta. En primer lugar, existe coincidencia en reconocer la coherencia de la propuesta con el enfoque de inclusión educativa, al concebir la diversidad del aula como un recurso pedagógico que favorece la participación activa de todos los estudiantes, sin prácticas de exclusión. Además, destacan que la inclusión no se plantea como una adaptación aislada, sino como un principio transversal que orienta el diseño de las estrategias didácticas, la organización del aula y la interacción entre los estudiantes, fortaleciendo así el sentido de pertenencia y equidad dentro del proceso educativo.

En segundo lugar, los expertos concuerdan en que el aprendizaje cooperativo constituye el eje metodológico transversal de la propuesta, evidenciado en la asignación de roles, la interdependencia positiva y el trabajo grupal orientado al logro de objetivos comunes. Así mismo, se reconoce un acuerdo en cuanto a la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), valorando el uso de diversas formas de representación, acción, expresión y compromiso. Dichos elementos permiten responder a las diferencias individuales y a los distintos ritmos de aprendizaje, fortaleciendo la coherencia de la propuesta con los principios de una educación inclusiva y equitativa.

5.3.3.2. Análisis de las sugerencias relevantes de los expertos

Dentro de las sugerencias realizadas por los expertos no cuestionan la pertinencia ni la factibilidad de la propuesta, sino que se orientan a su fortalecimiento y optimización pedagógica. Entre los aportes más relevantes se encuentra la sugerencia de profundizar la fundamentación teórica, aclarando de manera más precisa la relación existente entre las estrategias de trabajo cooperativo, los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje y aspectos vinculados al neurodesarrollo, como la autorregulación y las funciones ejecutivas. Estas recomendaciones buscan fortalecer la articulación entre la teoría y su aplicación en la práctica educativa, garantizando una mayor claridad conceptual.

De igual manera, se propone afinar ciertos elementos esenciales, como la rotación sistemática de los roles cooperativos, el modelaje previo por parte del docente y la conformación planificada de grupos heterogéneos. En relación con los recursos didácticos, se enfatiza la importancia de incorporar criterios de accesibilidad y lectura fácil en los materiales, reforzando el enfoque inclusivo desde su diseño. Finalmente, en el ámbito de la evaluación, se sugiere diversificar los instrumentos mediante la inclusión de procesos de autoevaluación, coevaluación y listas de cotejo adaptadas a la edad de los estudiantes, lo que permitiría una valoración más integral, formativa y alineada con los objetivos de la propuesta.

5.3.3.3. Implicaciones para el ajuste de la propuesta

A partir de las sugerencias emitidas por los expertos, se realizaron ajustes puntuales orientados a fortalecer la coherencia pedagógica y el enfoque inclusivo de la propuesta. En primer lugar, se precisaron los fundamentos teóricos, incorporando de manera explícita los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje vinculados a la autorregulación, la

motivación y las funciones ejecutivas. Asimismo, se ajustó la formulación de los objetivos, incorporando objetivos de desempeño y niveles de logro que consideran diversas formas de expresión y participación. Finalmente, se organizaron algunos aspectos tales como la rotación sistemática de roles cooperativos, el modelaje docente previo y la planificación de grupos heterogéneos, con el fin de garantizar una aplicación más equitativa y efectiva en el aula.

Estos ajustes contribuyen de manera directa al fortalecimiento de la inclusión educativa dentro de la propuesta. La incorporación explícita del DUA permite atender a la diversidad de ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje, evitando prácticas homogéneas y excluyentes. De igual manera, la diversificación de estrategias, recursos y formas de evaluación favorece la participación activa de todos los estudiantes, promoviendo el sentido de pertenencia, la cooperación y el respeto por las diferencias.

5.3.4. Presentación de la propuesta de intervención

Con los ajustes anteriormente mencionados la propuesta se organiza en una secuencia progresiva de cuatro semanas, estructurada en seis sesiones que integran momentos de anticipación, construcción y consolidación del aprendizaje. Las actividades que se trabajarán en el aula se desarrollarán mediante grupos heterogéneos de cinco estudiantes, conformados considerando nivel lector, habilidades sociales y necesidades educativas específicas. Para de esta manera favorecer la interdependencia positiva y el apoyo entre pares.

En la misma línea, la propuesta se desarrolló durante cuatro semanas, con una frecuencia de dos sesiones semanales de 40 minutos cada una. Cada sesión abordó un eje específico del proceso de lectoescritura, incorporando progresivamente estructuras cooperativas más complejas.

- Sesión 1(piloto): Introducción a roles cooperativos y conciencia fonológica.
- Sesión 1: Identificación de sonidos iniciales.
- Sesión 2: Descripciones breves de objetos o personajes mediante diferentes formas de expresión
- Sesión 3: Construcción de palabras simples.
- Sesión 4: Producción de oraciones cortas.
- Sesión 5: Comprensión de textos breves hechos reales y elementos ficticios en distintos
- Sesión 6: Proyecto integrador (Cuento creativo).

Cada sesión contempla la asignación de roles cooperativos (líder, relator y ayudantes), los cuales serán rotativos de manera obligatoria, promoviendo el desarrollo integral de habilidades sociales, cognitivas y metacognitivas. La evaluación será formativa y continua, integrando heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, con registro sistemático de evidencias de aprendizaje tanto académicas como socioemocionales.

5.3.5. Resultados esperados en los estudiantes

Al finalizar la implementación de la propuesta, se espera observar avances significativos tanto en el ámbito académico como en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En relación con la lectoescritura, se proyecta una mejora progresiva en la identificación de sonidos iniciales y finales, así como mayor seguridad al momento de decodificar palabras frecuentes trabajadas en clase. Asimismo, se espera que el estudiantado logre producir oraciones simples con mayor coherencia y sentido, demostrando comprensión literal de textos breves acordes a su edad.

Y, finalmente, en el plano cooperativo e inclusivo, se aspira a que los estudiantes fortalezcan su capacidad para trabajar en equipo de manera respetuosa y organizada. Se espera que los estudiantes asuman los roles cooperativos con mayor autonomía y comprendan que cada rol dentro del grupo es valiosa para lograr un objetivo en común. Del mismo modo, se busca que progresivamente aprendan a escuchar a sus compañeros, expresar sus ideas con respeto y resolver pequeños conflictos mediante el diálogo, sin depender constantemente de la intervención del docente.

5.3.6. Estructura y uso de la guía

Esta guía está organizada de manera clara y funcional para facilitar su aplicación en el aula de Lengua y Literatura, dentro del subnivel elemental. Su estructura responde al propósito central de orientar la implementación de estrategias didácticas cooperativas, multi sensoriales, visuales y flexibles, de modo que el docente pueda promover la inclusión educativa, fortalecer la lectoescritura y mejorar la participación activa de los estudiantes.

Cabe recalcar que los roles asignados dentro de los grupos cooperativos serán rotativos de manera obligatoria en cada sesión, evitando la fijación de etiquetas asociadas al desempeño académico. Esta rotación sistemática garantiza que todos los estudiantes experimenten funciones de liderazgo, organización y apoyo, promoviendo la interdependencia positiva y el desarrollo integral de habilidades sociales y cognitivas.

Cada estrategia didáctica incluida en la guía se presenta de manera secuencial, respondiendo a una lógica pedagógica que permite al docente comprender su fundamento, aplicarla con precisión en el aula y reflexionar sobre los resultados obtenidos. De esta forma, la

estructura no solo explica qué hacer, sino también por qué se hace, cómo hacerlo y qué aspectos deben observarse para ajustar o mejorar la práctica docente.

5.3.7. Estructura de cada estrategia

Cada estrategia está organizada en los siguientes componentes:

Fundamento teórico

Presenta las bases conceptuales que sustentan la estrategia, vinculándola con el aprendizaje cooperativo, la educación inclusiva, el constructivismo y el desarrollo de habilidades de Lengua y Literatura. Este apartado explica por qué la estrategia es pertinente para potenciar la participación y mejorar la interacción entre los estudiantes.

Descripción del proceso

Detalla paso a paso cómo debe desarrollarse la estrategia en el aula. Incluye orientaciones claras para la organización del grupo, los roles cooperativos, la secuencia de actividades, los tiempos aproximados y las recomendaciones para atender la diversidad.

Recursos

Lista los materiales necesarios para su aplicación, procurando que sean accesibles, manipulables, multisensoriales y adecuados a la edad de los estudiantes del segundo grado.

Evaluación

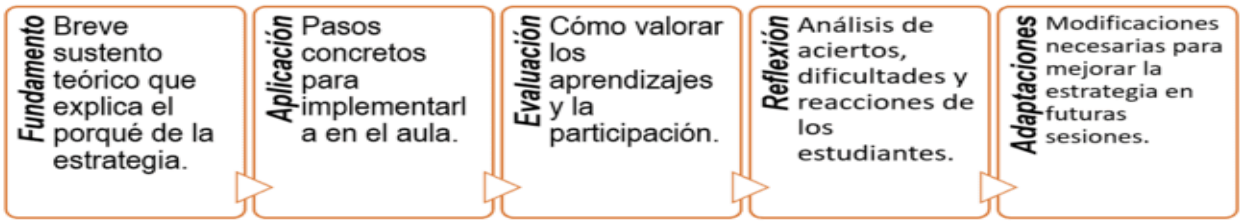
Señala los criterios e instrumentos que facilitarán valorar el desarrollo de la actividad, considerando no sólo los aprendizajes académicos, sino también la participación, el trabajo en equipo, la comunicación y el nivel de inclusión alcanzado. Se enfatiza una evaluación formativa, continua y contextualizada.

Reflexión docente

Permite analizar los resultados de la actividad, identificar aciertos, dificultades y necesidades observadas, así como proponer ajustes para mejorar futuras aplicaciones. Este apartado responde al enfoque de investigación–acción y al paradigma sociocrítico que sustenta la propuesta.

Ajustes o adaptaciones

Ofrece alternativas y sugerencias para adaptar la estrategia a estudiantes con distintos ritmos de aprendizaje, necesidades específicas o estilos de participación, garantizando así un enfoque inclusivo.



Gamificación

Fundamentos teóricos

Entre las estrategias didácticas que fomentan la participación activa y significativa para el estudiante, se destaca la gamificación. Bajo la óptica de García et al. (2020) la gamificación se constituye como una estrategia multidimensional que trasciende la instrucción convencional para situar al estudiante como el actor principal de su aprendizaje. Este enfoque supone una ruptura con la gestión unilateral del aula, permitiendo que el alumnado participe activamente en la selección de contenidos y materiales. Al integrar al estudiante en la toma de decisiones desde el inicio del proceso, se promueve una estrategia de participación que estimula la motivación intrínseca y garantiza un compromiso genuino con el desarrollo académico.

La gamificación incorpora dinámicas y elementos propios del juego, mediante actividades estructuradas con reglas y metas claras que permite que el estudiante esté motivado, aprenda y participe activamente en su proceso de aprendizaje (Carapaz et al., 2025). Asimismo, permite al docente planificar experiencias educativas que motiven, involucren y desafíen al estudiante, transformando la clase en un espacio de interacción, motivación y sobre todo cooperación. La gamificación educativa comparte con el juego una serie de elementos esenciales que deben considerarse en su implementación.

Tal como sostiene García et al. (2020), la implementación exitosa de la gamificación requiere una planificación cuidadosa que va más allá de la diversión. En primer lugar, es vital establecer reglas consensuadas y seleccionar las mecánicas y dinámicas que mejor se adapten a los objetivos pedagógicos. Asimismo, la estética debe ser atractiva y coherente con el entorno escolar para despertar la motivación. Por otro lado, la claridad en las instrucciones y la formación de equipos inclusivos y equitativos son pilares fundamentales. Finalmente, definir metas claras y

un sistema de incentivos adecuado permite que el aprendizaje sea un proceso estimulante y significativo para todo el alumnado (p.19).

Entre sus beneficios según Camacho et al. (2023), se encuentra la capacidad de resolver conflictos y situaciones problemáticas, lo que contribuye a mejorar las habilidades sociales y a disminuir conductas disruptivas, al ofrecer a los estudiantes modelos de convivencia y colaboración dentro del aula. También, la gamificación impacta positivamente en las emociones de los estudiantes, generando experiencias de tranquilidad, optimismo y motivación, y reduciendo la ansiedad, lo que a su vez fortalece la autoestima y el autoconcepto.

Desde esta perspectiva, la gamificación no solo busca entretener a los estudiantes, sino que también potencia su desarrollo integral al promover habilidades comunicativas, sociales y emocionales mediante dinámicas lúdicas y cooperativas. A través del juego, los niños aprenden a interactuar, expresar sus emociones y respetar las diferencias individuales, fomentando la empatía, la cooperación y la inclusión dentro del aula. En consecuencia, esta estrategia didáctica contribuye a transformar las actitudes tanto de los docentes como de los estudiantes, generando un ambiente de aprendizaje más equitativo y significativo (Rodríguez et al., 2019).

Ahora bien, en lo que respecta al aprendizaje de la lectoescritura dentro del área de Lengua y Literatura, la gamificación se presenta como una herramienta pedagógica eficaz para potenciar el aprendizaje en el subnivel elemental. Pues, las actividades basadas en el juego favorecen un aprendizaje más dinámico y significativo, ya que despiertan el interés y la motivación del estudiante (Tenorio et al., 2022).

En este sentido, Carapaz et al. (2025), sostienen que la gamificación favorece la adquisición progresiva de habilidades de lectura y escritura al integrar la repetición interactiva y

el refuerzo positivo dentro de los procesos de enseñanza. Además, esta estrategia promueve aprendizajes personalizados al adaptar las actividades a los distintos niveles y estilos de aprendizaje de los estudiantes. Para Marín et al. (2025), la gamificación constituye una técnica de aprendizaje que fortalece las habilidades y destrezas implicadas en la lectoescritura. Su aplicación mediante juegos y actividades dinámicas despierta la motivación y la participación activa del estudiante, favoreciendo el desarrollo progresivo de la fluidez lectora, la comprensión y la producción escrita con mayor coherencia y seguridad.

En definitiva, la gamificación se consolida como una estrategia didáctica que no sólo dinamiza el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que también fortalece de manera explícita el trabajo cooperativo y la inclusión dentro del aula. Al estructurar actividades con reglas claras, metas compartidas y roles complementarios los estudiantes necesitan interactuar, coordinarse y apoyarse entre sí para avanzar en los desafíos propuestos generando así interdependencia positiva y participación equitativa.

Roles cooperativos incorporados en la actividad:

Líder: coordina el desarrollo del juego, recuerda las reglas y recuerda a sus compañeros del grupo respetar las reglas, además debe encargarse de que todos los participantes intervengan durante el juego.

Relator: repite en voz alta las palabras u oraciones que el grupo propone, menciona ideas para cumplir los retos y comunica las respuestas finales del grupo durante la dinámica del juego.

Ayudante: Apoya a sus compañeros de grupo en la identificación de las sílabas y palabras, está a cargo de los materiales (dado), ayudan a los que presentan dificultades en la lectura o pronunciación.

Planificación didáctica 1		
Área	Lengua y literatura	
Subnivel	Elemental	
Objetivo	Formar palabras simples a través de la identificación del fonema “m” con apoyo auditivo, visual y manipulativo para lograr la habilidad de lectoescritura.	
Destreza	Aplicar progresivamente las reglas de escritura mediante la reflexión fonológica en la escritura ortográfica del fonema “m” (Ref. LL.2.4.7)	
Descripción del proceso y actividades:		Recursos:
Anticipación (5 minutos)	● Esconder imágenes y objetos que comiencen con “m” en el aula; los niños los buscan y dicen en voz alta el nombre. ● Escribir cada hallazgo en el pizarrón. ● Cantar una canción corta que contengan palabras con “m” y cada vez que los niños escuchan el fonema, deben aplaudir.	*Imágenes impresas o recortes de revistas y objetos reales del aula* *Pizarra y marcadores de colores.*
Construcción (20 minutos)	● Recordar a los estudiantes el sonido de la “m” cómo se escribe y explicar cómo suenan con las vocales. ● Participar en el juego el mercado de la “m”: Los niños dicen o nombran los objetos cuyos nombres comiencen con el fonema “m”. El docente anima el juego como si fuera el vendedor, diciendo frases como: “¿Qué compras hoy que empiece con m?”. ● Dividir a las estudiantes en grupos de hasta 5 estudiantes cada uno con un rol (líder, relator y ayudantes). ● En grupos jugar el tablero de las sílabas mágicas. Los estudiantes lanzan un dado y avanzan según el número que sale. Al caer en una casilla, deben decir una palabra que	*Tarjetas ilustradas con imágenes de palabras que empiecen con “m”.* *Tablero del juego (hecho en cartulina o cartón) con casillas de sílabas (ma, me, mi, mo, mu).* *Dado grande (de cartón).* *Música ambiental suave para acompañar la dinámica.* *Fichas de colores para cada grupo.*

	empiece con esa sílaba (por ejemplo, si cae en *ma*, dicen *mamá* o *mano*). El equipo que logre completar una vuelta o tener más respuestas correctas gana estrellas.	
Consolidación (15 minutos)	● Recordar cómo suena la "m" y cómo se escribe ● Completar una hoja de trabajo, en donde los estudiantes deben identificar las palabras que tienen "m" y escribir la letra para completar las palabras. ● En casa los estudiantes identificarán junto a su familia tres objetos que contengan la letra trabajada y los registrarán mediante un dibujo, fotografía o listado sencillo.	*Hoja de trabajo impresa con imágenes y palabras incompletas.* *Lápices.*

Se evaluará si los estudiantes reconocen y aceptan el rol asignado dentro del grupo cooperativo y la disposición de los mismos para participar en las actividades propuestas para esta sesión. Además, se evaluará si los estudiantes logran formar palabras simples a través de la identificación del fonema "m" a partir de la observación directa y la aplicación de una rúbrica.

Evaluación

Rúbrica de evaluación			
Criterios de evaluación	**Logro alto (3)**	**Logro medio (2)**	**Logro inicial (1)**
Participa activamente y coopera en las actividades grupales.	Se involucra con entusiasmo, respeta turnos y roles, colabora y mantiene una actitud positiva durante el juego.	Participa parcialmente o necesita recordatorios para integrarse y seguir las reglas del juego.	Se muestra distraído, evita participar o no respeta las normas de grupo.
Identifica visualmente la letra “m” y la asocia con su sonido.	Reconoce la letra “m” entre otras y la asocia correctamente con el sonido en diferentes actividades.	Identifica la letra “m” con ayuda del docente o de sus compañeros.	No logra reconocer la letra “m” ni asociarla con su sonido.
Forma palabras simples con el fonema “m” mediante juegos y materiales manipulativos.	Participa en el juego “El mercado de la M-m” nombrando correctamente varios objetos que inician con /m/ y relacionándolos con la letra.	Participa en el juego nombrando algunos objetos con /m/, aunque requiere guía para mantener la asociación.	Muestra dificultad para producir o reconocer palabras con /m/ aun con apoyo.
Aplica lo aprendido en la hoja de trabajo.	Identifica y completa correctamente la mayoría de las palabras con “m”	Completa algunas palabras correctamente o reconoce algunas sílabas con ayuda.	Tiene dificultad para identificar o completar las palabras con “m” aun con apoyo.
Total:			/12

Aprendizaje multisensorial

Fundamentos teóricos

El aprendizaje multisensorial se entiende como una estrategia didáctica educativa que involucra de forma simultánea dos o más modalidades sensoriales visual, auditiva, táctil-kinestésica, e incluso olfativas o gustativas para facilitar la adquisición de conocimientos y habilidades (Caiza et al., 2025). Esta aproximación reconoce que la implicación de múltiples vías sensoriales favorece la codificación, retención y recuperación de la información, superando los límites del enfoque exclusivamente visual o auditivo.

Es fundamental según Caiza et al. (2025), reconocer que cada estudiante aprende a un ritmo distinto; por ello, la aplicación de estrategias multisensoriales desde las primeras etapas de la escolaridad resulta esencial para fortalecer la consolidación del aprendizaje. Contrastando con esta idea Benigni (2024), menciona que “el enfoque multisensorial tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades cognitivas, mejorando no solo el rendimiento académico, sino también fomentando la inclusión y adaptabilidad en el proceso de aprendizaje”(p.64). El carácter multisensorial de esta estrategia la convierte en un recurso pedagógico altamente inclusivo, ya que ofrece distintos canales de acceso al aprendizaje, adaptándose a estilos, ritmos y necesidades diversas del alumnado.

En el contexto del área de Lengua y Literatura, el aprendizaje multisensorial tiene un impacto relevante en la lectoescritura, puesto que la lectoescritura implica procesos complejos que combinan percepción visual, decodificación auditiva, producción motora y comprensión simbólica (Caiza et al., 2025). La enseñanza multisensorial busca involucrar todos los sentidos

gusto, olfato, tacto, vista, oído y movimiento, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

También, según Buñay y Cazorla (2023), la enseñanza multisensorial constituye una estrategia pedagógica eficaz para fortalecer las habilidades de escritura en los estudiantes de subnivel elemental, ya que integra la activación de diversos sentidos y canales de procesamiento de información dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, su efectividad depende en gran medida de factores como la calidad de su aplicación, la adecuación a las características individuales de cada alumno y la constancia en su implementación. Asimismo, es necesario considerar otros elementos que inciden en el desarrollo de la escritura, tales como la motivación, la práctica continua y la retroalimentación docente.

Las estrategias multisensoriales han demostrado ser altamente efectivas en los procesos de aprendizaje, pues al involucrar diversos canales sensoriales en las actividades escolares, los estudiantes muestran mayor motivación y compromiso con las tareas (Buñay y Cazurla, 2023). De esta manera, los autores señalan que el uso de múltiples sentidos favorece la creación de experiencias significativas que conducen a un aprendizaje más profundo y duradero. Asimismo, esta estrategia permite responder a la diversidad cognitiva del aula, atendiendo los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Y, resulta especialmente pertinente en el desarrollo de la lectoescritura en el nivel elemental, pues integra percepción, acción, simbolización y relación social en el proceso educativo.

En definitiva, el aprendizaje multisensorial se integra con el trabajo cooperativo y la inclusión educativa al proponer actividades que combinan la vista, el oído, el tacto, el

movimiento y otros estímulos sensoriales, los estudiantes participan en experiencias compartidas que requieren cooperación, diálogo y apoyo mutuo para lograr alcanzar metas comunes. Pues la diversidad de canales sensoriales facilita y provoca que cada estudiante encuentre una forma de involucrarse y aportar al grupo reduciendo barreras de participación y generando oportunidades de aprendizaje diferenciados.

Roles cooperativos incorporados en la actividad

Líder: coordina el trabajo del grupo, organiza la participación de sus compañeros y presenta las ideas o descripciones del equipo.

Relator: guía la observación, verbaliza y comunica las descripciones del objeto o del entorno, siguiendo las preguntas orientadoras.

Ayudantes: apoyan a los compañeros que tienen dificultad para expresarse, aportan ideas, manipulan los materiales y participan en las actividades sensoriales.

Planificación didáctica 2

Área	Lengua y literatura
Subnivel	Elemental
Objetivo	Producir descripciones breves de objetos o personajes mediante diferentes formas de expresión (escritura convencional, dictado al docente, representación gráfica o uso de pictogramas), respetando el nivel de desarrollo individual de cada estudiante.
Destreza	Escribir descripciones de objetos, animales, lugares y personas, ordenando las ideas según una secuencia lógica, en situaciones comunicativas que lo requieran. (Ref.LL.2.4.4.)

Descripción del proceso y actividades:		Recursos:
Anticipación (5 minutos)	● Realizar la dinámica “Simón dice…” con acciones relacionadas con descripciones (físicas o de animales/objetos) ● Proyectar videos de sonidos de animales o lugares (grillos, olas, autos…). Los estudiantes comentan qué escucharon y qué características podrían tener. ● Meter la mano en una bolsa sin mirar. Los estudiantes tocan un objeto y lo describen con palabras: “es suave, redondo, frío…”. El grupo adivina de qué objeto se trata. ● Participar en una lluvia de ideas sobre las palabras que se pueden usar para describir.	*Proyector* *Laptop* *Pizarrón* *Marcadores de colores* *Video o audio con sonidos de animales y lugares (olas, lluvia, autos, grillos, etc.).* *Bolsas para la dinámica táctil.* *Objetos variados (pelota, cepillo, piedra, esponja, fruta, taza, juguete, etc.).*
Construcción (20 minutos)	● Dividir a las estudiantes en grupos de hasta 5 estudiantes cada uno con un rol (líder, relator y ayudantes). ● En grupos los estudiantes reciben un objeto real o imagen (una flor, una pelota, un lazo, etc.). Lo observan, tocan y huelen (si es posible). ● Compartir oralmente con los compañeros las descripciones de los objetos de cada grupo. El líder presenta al grupo El relator guía la observación siguiendo el guión: ¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Qué me gusta de eso o para qué sirve? El ayudante apoya a quienes tienen dificultad para expresarse. ● Describir el patio después de explorarlo en grupos	*Objetos reales o imágenes para describir (flores, juguetes, frutas, animales, montañas, etc.).* *Lápices, crayones o marcadores.*

	con los cinco sentidos. Líder: dirige al grupo a lugares de la escuela que más le gusten Relator: comenta al grupo lo que observa y lo describe junto con los ayudantes los encargados de aportar ideas y proporcionar el material para la siguiente actividad.	
Consolidación (15 minutos)	• Dibujar de manera grupal lo que los estudiantes observaron al salir al patio. • Escribir una descripción pequeña acerca del dibujo con la ayuda de la docente.	*Hojas blancas para el dibujo y la escritura.* *Pinturas, crayones o témperas para ilustrar.* *Carteles para exhibir los trabajos.* *Pegamento o cinta.*

Evaluación

La evaluación tiene como objetivo el valorar la participación activa de los estudiantes en el grupo de trabajo y el cumplimiento básico de las funciones asociadas a su rol, así como el cumplimiento de la destreza asignada para esta sesión: escribir descripciones de objetos, animales, lugares y personas, ordenando las ideas según una secuencia lógica, en situaciones comunicativas que lo requieran. Esto mediante la observación y la rúbrica de evaluación con criterios ya establecidos antes de la implementación.

Rúbrica de evaluación			
Criterios de evaluación	**Logro alto (3)**	**Logro medio (2)**	**Logro inicial (1)**

Participación cooperativa	Participa activamente en el grupo, respeta los turnos, escucha y coopera con sus compañeros.	Participa de manera intermitente o con apoyo, cumple parcialmente su rol cooperativo.	Participa poco o con dificultad para integrarse al trabajo del grupo.
Comprensión y uso de los sentidos para describir	Utiliza los cinco sentidos (vista, oído, tacto, olfato, gusto) para observar y expresar detalles precisos del objeto o lugar.	Utiliza algunos sentidos (2 o 3) para describir, con detalles básicos.	Usa un solo sentido o pocos detalles para describir, con dificultad para identificar características.
Estructura y secuencia de la descripción	Ordena sus ideas con claridad en una secuencia lógica (inicio, desarrollo y cierre).	Presenta la mayoría de las ideas ordenadas, aunque con algunos desajustes.	Presenta ideas desordenadas o inconexas, sin una secuencia clara.
Uso del vocabulario descriptivo	Emplea una variedad de adjetivos y palabras sensoriales adecuadas al objeto o tema descrito.	Emplea algunos adjetivos y palabras sensoriales, aunque limitados o repetitivos.	Emplea pocas palabras descriptivas o inadecuadas al contexto.
Comunicación oral y socialización	Explica su descripción con claridad, tono adecuado y seguridad frente al grupo.	Explica su descripción con algo de inseguridad o con ayuda del docente.	Muestra dificultad para expresarse oralmente o no socializa su trabajo.
Total			/15

Apoyo visual y pictogramas

Fundamentos teóricos

Las reformas educativas que reconocen el rol activo del estudiante en la construcción del aprendizaje se enfrentan a prácticas tradicionales aún arraigadas en muchas aulas. Aunque se

promueve el protagonismo estudiantil mediante metodologías activas y cooperativas, su aplicación resulta limitada debido a enfoques centrados en la transmisión de contenidos, lo cual reduce la participación, el diálogo y la autonomía de los estudiantes. A esta situación se suma la insuficiente formación continua del profesorado y la ausencia de recursos didácticos accesibles, factores que dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas y cooperativas. Por ello, se vuelve indispensable fortalecer la capacitación docente, fomentar dinámicas de trabajo colaborativo y promover espacios de innovación pedagógica que garanticen experiencias de aprendizaje activas, significativas y contextualizadas para todos los estudiantes.

En este marco, la presente propuesta incorpora el uso de apoyos visuales y pictogramas como recursos centrales para favorecer la comprensión lectora y el desarrollo del vocabulario en estudiantes de segundo grado de Educación General Básica. Esta estrategia se alinea con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ofreciendo múltiples formas de representación de la información al asociar palabras e imágenes, facilitando la construcción de significados por medio de una experiencia multisensorial. Según Vizhñay y Farfán (2023), las estrategias cooperativas y visuales fortalecen la comprensión significativa al vincular la percepción, la memoria, la interacción social y el análisis conjunto entre pares. En este sentido, los pictogramas no solo representan un apoyo visual, sino que se convierten en un mediador del diálogo y del aprendizaje compartido dentro del aula.

Asimismo, Alzate, F. A., y Castañeda, J. C. (2020) señalan que la mediación pedagógica desempeña un papel fundamental en una educación humanizante, en la que el docente actúa como facilitador del aprendizaje y guía de los procesos interpretativos. Bajo esta perspectiva, los pictogramas y otros recursos visuales se consolidan como herramientas que permiten articular el

texto con la imagen, favoreciendo la comprensión, la expresión oral y la organización de ideas en los estudiantes. Esta mediación se complementa con el aprendizaje cooperativo, que se define como una metodología que promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora, el desarrollo de habilidades sociales y el procesamiento grupal. En este contexto, se distribuyen roles específicos dentro de cada grupo, tales como coordinador, portavoz, lector-guía, materialista u observador. La asignación clara de estos roles contribuye a estructurar la participación, promover la corresponsabilidad y garantizar que cada estudiante, independientemente de sus habilidades o ritmos de aprendizaje, tenga un papel activo dentro del proceso.

De acuerdo con Chica, N. A. (2024), las estrategias activas y participativas transforman la enseñanza tradicional en un proceso dinámico en el que los recursos visuales estimulan el pensamiento creativo, la resolución de problemas y el aprendizaje autónomo. Esta dinámica se fortalece aún más cuando los grupos de trabajo se organizan de manera heterogénea, permitiendo que estudiantes con distintos niveles de desempeño colaboren entre sí. En esta propuesta, la distribución de roles y la interacción cooperativa se diseñan especialmente para fomentar la participación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes se benefician de apoyos visuales, instrucciones simplificadas, tiempo adicional o adaptaciones de funciones dentro del grupo. De esta manera, los roles pueden adecuarse a sus fortalezas: por ejemplo, un estudiante con buena expresión oral puede desempeñarse como portavoz, mientras que otro con mayor habilidad motriz puede encargarse de la manipulación de materiales.

Finalmente, Navas et al. (2024) destacan que las estrategias cooperativas y visuales favorecen la inclusión educativa al reducir barreras cognitivas y lingüísticas, permitiendo que

todos los estudiantes participen en igualdad de condiciones. En coherencia con esto, la propuesta no solo busca mejorar la comprensión lectora, sino también promover ambientes de aprendizaje inclusivos en los que cada estudiante encuentre oportunidades reales de participación. La combinación de pictogramas, roles cooperativos bien definidos y adaptaciones accesibles para estudiantes con NEE constituye un enfoque integral que potencia el aprendizaje conjunto y la valoración de la diversidad dentro del aula.

La estrategia se fundamenta en el involucramiento protagónico del alumnado, entendiendo que la construcción del aprendizaje requiere una participación activa antes, durante y después de la lectura del cuento o texto trabajado. Por ello, antes de revisar el consolidado de contenidos, los estudiantes deben acceder a una aproximación previa al texto no solo mediante la lectura literal, sino también a través de actividades iniciales de exploración, predicción y activación de conocimientos. Estas actividades funcionan como base para los momentos de construcción, consolidación y evaluación, garantizando que el aprendizaje se desarrolle de manera progresiva y significativa. En este proceso, el rol del docente se centra en guiar, mediar y acompañar el desarrollo de las actividades, mientras que la organización de las tareas responde a una planificación que sistematiza la información y sostiene la coherencia de la secuencia didáctica (Vizhñay y Farfán, 2023).

Para el desarrollo de la actividad se propone el uso de TIC y recursos visuales, especialmente pictogramas, que funcionan como soportes pedagógicos para identificar conceptos clave y facilitar la interpretación del texto. En este contexto, los pictogramas no solo acompañan la lectura, sino que actúan como herramientas de mediación que permiten a los estudiantes establecer relaciones significativas entre palabra e imagen, favoreciendo la comprensión, la

expresión oral y la memoria visual (Alzate, F. A., y Castañeda, J. C. (2020).Además, la actividad incorpora roles cooperativos específicos (líder, relator y ayudante) con el fin de potenciar la interdependencia positiva dentro del grupo.

Roles cooperativos incorporados en la actividad

Líder: organiza la participación, verifica que todos comprendan la consigna y coordina el uso de los pictogramas.

Relator: registra las ideas principales del grupo y las comunica al resto de la clase.

Ayudante: apoya a los compañeros que lo requieran, distribuye materiales y sirve de vínculo entre los integrantes del equipo.

Esta estructura cooperativa refuerza la interacción entre pares y permite que el aprendizaje individual dependa del aporte colectivo, fortaleciendo así la interdependencia positiva como principio central del trabajo cooperativo.

Planificación didáctica 3

Área	Lengua y Literatura
Subnivel	Elemental
Grado	Segundo de Educación General Básica
Objetivo	Fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral mediante la identificación de personajes, escenarios y acciones principales de un cuento corto, utilizando pictogramas y actividades interactivas.
Destreza	Identificar los personajes, lugares y acciones principales en textos orales y escritos sencillos utilizando apoyos visuales (pictogramas) para demostrar comprensión. (Ref. LL.2.3.1.)
Descripción del proceso y actividades:	Recursos

Anticipación (5 minutos)	• Presentar un cuento corto con pictogramas. • Observar las imágenes y comentar qué creen que sucederá en la historia. • Realizar el juego "Adivina el personaje", donde el docente da pistas o gestos y los niños adivinan. • Ordenar tarjetas con pictogramas del cuento en secuencia, de forma grupal.	*Cuento con pictogramas proyectado o impreso, tarjetas con imágenes de personajes y lugares, pizarra, marcadores de colores, música infantil.* *(visual + oral)*
Construcción (20 minutos)	• Dividir a las estudiantes en grupos de hasta 5 estudiantes cada uno con un rol (líder, relator y ayudantes). • En grupos, reconstruyen el cuento usando los pictogramas en secuencia y cuentan con sus propias palabras lo que ocurre. • El docente guía la lectura en voz alta, señalando pictogramas e invitando a los niños a participar. • Juego "La bolsa mágica del cuento": cada niño saca una imagen o palabra y dice a qué parte pertenece (inicio, desarrollo o final). • Elaborar un mural colectivo con imágenes del cuento y palabras clave debajo (ejemplo: "gato", "sol", "noche").	*Pictogramas plastificados, cuento ilustrado, tarjetas con palabras, bolsa mágica, hojas de papel bond, marcadores, cinta adhesiva.* *(oral, visual, manipulativa)*

Consolidación (15 minutos)	• Hoja de trabajo sin escritura: los niños deben unir con flechas al personaje con la acción que realizó. • Actividad en el cuaderno de tareas: pegar las imágenes del cuento en el orden correcto (inicio, desarrollo y final). • Colorear los personajes que aparecen en el cuento (por ejemplo: solo los que vieron en la historia). • Reflexión final: ¿qué parte les gustó más?, ¿cómo los pictogramas ayudan a entender la historia?	*Hoja de trabajo impresa con imágenes, pinturas, tijeras, pegamento, imágenes recortables, cuaderno de tareas.* *(oral o señalando)*

Evaluación

La evaluación tiene como objetivo principal conocer si los estudiantes participan activamente en las actividades cumpliendo sus roles cooperativos durante la sesión de clases. Para ello, se hace uso de la técnica de observación directa y se implementa la rúbrica de evaluación con criterios establecidos previamente los cuales miden tanto el trabajo cooperativo como el desarrollo de la destreza del área de Lengua y Literatura.

Rúbrica de evaluación			
Criterios de evaluación	**Logro alto (3)**	**Logro medio (2)**	**Logro inicial (1)**
Participación cooperativa	Participa con entusiasmo en todas las actividades, aporta ideas y coopera con sus compañeros.	Participa de manera intermitente o con apoyo, cumple parcialmente su rol cooperativo.	Participa poco o con dificultad para integrarse al trabajo del grupo.

Comprensión del cuento	Identifica correctamente los personajes, lugares y acciones del cuento con ayuda de pictogramas.	Identifica la mayoría de los personajes y acciones del cuento.	Reconoce algunos personajes o acciones con dificultad.
Uso de pictogramas	Relaciona las imágenes con la parte correspondiente del cuento de manera precisa.	Relaciona correctamente la mayoría de las imágenes.	Relaciona algunas imágenes, pero con confusión.
Trabajo en grupo	Colabora activamente con su grupo, respeta turnos y apoya a sus compañeros.	Coopera en la mayoría de las actividades grupales.	Coopera en pocas ocasiones.
Total:			/12

Aprendizaje basado en el DUA

Fundamentos teóricos

El Aprendizaje Basado en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) promueve la inclusión educativa, permitiendo que todos los estudiantes accedan al aprendizaje de manera equitativa, adaptándose a sus necesidades, estilos y ritmos (Rodriguez y Herrán, 2021; Gutiérrez y Rodríguez, 2022). Esta propuesta se fundamenta en la mediación pedagógica, donde el docente guía, apoya y ofrece alternativas para que los estudiantes construyan conocimiento de manera significativa (Alzate, F. A., y Castañeda, J. C. (2020); Gómez, 2007).

Según la literatura, las estrategias activas y cooperativas favorecen la comprensión lectora y la participación en el aula (Vizhñay y Farfán, 2023; Jiménez, N. (2024). En esta línea, el DUA

propone múltiples medios de representación, expresión y compromiso, permitiendo que los estudiantes interpreten los textos, interactúen con sus pares y desarrollen habilidades de comunicación oral y escrita (Barrios et al., 2023; De la Fuente et al., (2025). Esto asegura que los aprendizajes no dependan de un único formato, sino de alternativas que respondan a la diversidad presente en el aula.

Asimismo, la incorporación de TIC y recursos visuales atiende a diversos estilos y ritmos de aprendizaje, reforzando la autonomía, la participación y la motivación del alumnado (Yunga Zuna et al., 2024). Estas herramientas permiten que los estudiantes accedan a la información de manera flexible, favoreciendo un aprendizaje significativo, creativo y cooperativo, en concordancia con la legislación educativa y los principios de la educación inclusiva (Hernández, P. A., & Samada, Y. (2021); UNESCO, 2009).

En este marco, el aprendizaje basado en el DUA se convierte en un modelo fundamental para reducir las barreras para el aprendizaje y la participación, al anticiparse a las necesidades del estudiantado y ofrecer múltiples formas de acceder a la información, participar en las actividades y demostrar sus aprendizajes. Al diversificar los apoyos, flexibilizar las tareas y promover la participación activa de cada estudiante, el DUA garantiza que todos incluyendo aquellos con NEE puedan involucrarse en igualdad de condiciones. De este modo, se alinea plenamente con los principios de la educación inclusiva, al transformar las prácticas docentes tradicionales en experiencias de aprendizaje accesibles, participativas y verdaderamente equitativas.

La propuesta en general se articula con los principios del (DUA), garantizando múltiples formas de acceso, participación y expresión del aprendizaje. En relación con el principio de representación, se incorporan pictogramas, apoyos visuales y material manipulativo que permiten

a los estudiantes acceder al contenido desde diversos canales sensoriales, beneficiando especialmente a quienes presentan dificultades lectoras, dislexia o estilos de aprendizaje visual.

Respecto al principio de acción y expresión, las actividades permiten distintas formas de demostrar el aprendizaje, ya sea mediante escritura convencional, dictado al docente, representación gráfica o dramatización, evitando que la producción escrita sea la única vía de evaluación.

Finalmente, el principio de compromiso se evidencia en la incorporación de dinámicas gamificadas, equipos y actividades sensoriales que activan la motivación intrínseca, promoviendo la participación sostenida de todos los estudiantes.

Roles cooperativos incorporados en la actividad:

Líder: organiza la participación del grupo, verifica que todos comprendan la consigna y coordina el uso de los recursos (pictogramas y materiales de apoyo).

Relator: registra las ideas principales trabajadas por el equipo, comunica las conclusiones al resto de la clase y actúa como portavoz del proceso colectivo.

Ayudante: brinda apoyo a los compañeros que lo necesiten, distribuye los materiales del equipo y facilita la comunicación entre los integrantes del grupo.

La finalidad de los roles cooperativos en esta actividad es asegurar que cada estudiante tenga una responsabilidad clara dentro del equipo, promover la colaboración, la corresponsabilidad y la participación equitativa, reforzar la interacción entre pares mediante tareas compartidas y favorecer la interdependencia positiva, principio esencial del trabajo cooperativo.

Planificación didáctica 4

Área	Lengua y literatura	
Subnivel	Elemental	
Objetivo	Identificar la diferencia entre palabras sueltas y oraciones completas, reconociendo la estructura y el sentido de las oraciones para fortalecer la comprensión lectora y la expresión oral.	
Destreza	Reconocer palabras y oraciones, clasificar palabras sueltas y formar oraciones simples en situaciones comunicativas que lo requieran. (Ref. LL.2.1.4.)	
Descripción del proceso y actividades:		Recursos:
Anticipación (5 minutos)	● Mostrar una presentación con palabras sueltas (ej. gato, mesa, correr) y oraciones cortas (ej. El gato duerme, Yo corro rápido). ● Presentar palabras y oraciones en tarjetas a los niños y pedir que se diferencien entre ellas. ● Preguntar a los niños: "¿Qué cosas tienen sentido completo y qué cosas son solo palabras?" ● Realizar el juego "Señala lo que es oración": los niños levantan la tarjeta cuando creen que es una oración completa. ● Lluvia de ideas: los estudiantes dicen ejemplos de palabras y oraciones que conozcan. **PRINCIPIOS DEL DUA:** Representación: visual, auditiva y escrita. Acción y expresión: respuesta corporal (levantar tarjeta) Compromiso: activación cognitiva y participación oral.	*Computadora* *Presentación con palabras cortas*
Construcción (20 minutos)	● Dividir a las estudiantes en grupos de hasta 5 estudiantes cada uno con un rol (líder, relator y ayudantes). ● En grupos, los estudiantes clasifican las tarjetas en	*Tarjetas de palabras*

	dos grupos: palabras y oraciones. ● Juego “Construye tu oración”: los niños reciben palabras y las organizan para formar oraciones cortas. ● Cada grupo lee en voz alta sus oraciones y la docente refuerza la comprensión y la estructura correcta. ● Preguntas guías: ¿Qué hace que esto sea una oración completa? ¿Qué nos falta en una palabra suelta para que sea oración? **PRINCIPIOS DEL DUA:** Representación múltiple (tarjeta + lectura oral). Acción y expresión: construcción manipulativa, no solo escrita. Acción y expresión: alternativa a escritura convencional Compromiso cognitivo y metacognición.	
Consolidación (15 minutos)	● Hoja de trabajo: unir con línea las palabras sueltas que pueden formar una oración con las imágenes correspondientes. ● Actividad en el cuaderno: pegar tarjetas de palabras y organizar en oraciones simples. ● Juego de “ordena y pega”: imágenes mezcladas con palabras, los niños forman la oración correcta y la pegan. ● Dibujo: ilustrar la oración formada por ellos. **PRINCIPIOS DEL DUA:** Representación visual. Acción manipulativa. Expresión gráfica alternativa.	*Hoja de trabajo, cuaderno, pega, tijeras.*

	Compromiso social y autorregulación.	

Evaluación

En esta sesión se evaluará el nivel de cooperación y corresponsabilidad de los estudiantes en la realización de las actividades en equipo, valorando el aporte individual y colectivo al desarrollo de la destreza de Lengua y Literatura que es el de identificar la diferencia entre palabras sueltas y oraciones completas. Para esta sesión se evalúa mediante la observación directa y una rúbrica con criterios preestablecidos.

Rúbrica de evaluación			
Criterios de evaluación	**Logro alto (3)**	**Logro medio (2)**	**Logro inicial (1)**
Participación cooperativa	Participa activamente en el grupo, respeta los turnos, escucha y coopera con sus compañeros.	Participa de manera intermitente o con apoyo, cumple parcialmente su rol cooperativo.	Participa poco o con dificultad para integrarse al trabajo del grupo.
Reconocimiento de palabras y oraciones	Identifica correctamente todas las palabras y oraciones, distinguiendo claramente entre ambas.	Identifica algunas palabras y oraciones correctamente, con apoyo del docente.	Tiene dificultad para diferenciar palabras y oraciones.
Construcción de oraciones	Forma oraciones simples correctamente usando palabras dadas, respetando el orden y sentido.	Forma algunas oraciones correctamente, con apoyo o guía.	Forma pocas o ninguna oración correcta, desordenadas o sin sentido.

Representación gráfica	Dibuja u organiza imágenes relacionadas con las oraciones de forma correcta y clara.	Dibuja u organiza imágenes parcialmente relacionadas con las oraciones.	Dibuja u organiza imágenes sin relación con las oraciones.
TOTAL			/12

Aprendizaje basado en competencias (ABC)

El aprendizaje basado en competencias surge como una propuesta a las demandas de una sociedad en contraste de cambio, que exige personas capaces de adaptarse, aprender y ha desaprender a lo largo de su vida. Como señalan Martínez et al. (2019), este enfoque busca que los individuos desarrollen capacidades amplias, integrando conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan enfrentar los desafíos del mundo laboral y social con flexibilidad y autonomía. En este sentido, las competencias se convierten en una combinación dinámica de saberes que se ponen en práctica en contextos diversos y reales.

Además, el ABC ha transformado el modelo educativo tradicional centrado en la transmisión de conocimientos por parte del docente. Según Villa (2020), el nuevo paradigma coloca el énfasis en el protagonismo del estudiante, quien construye activamente su aprendizaje mediante la aplicación de sus capacidades, intereses y experiencias previas. El rol del docente pasa de ser transmisor de información a guía, mediador y facilitador del aprendizaje, promoviendo así el desarrollo integral del alumnado.

De acuerdo con Villa y Poblete (2007), el aprendizaje basado en competencias comprende tanto las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas), como las competencias específicas, propias de cada campo profesional. Es por eso,

que su objetivo es formar personas competentes no solo en el dominio técnico o científico, sino también en su capacidad para aplicar el conocimiento de manera reflexiva, ética y contextualizada. De esta manera, el ABC fomenta el "aprender a aprender", fortaleciendo la autonomía y la autorregulación de todos los estudiantes.

Por su parte, Batistello y Cybis (2019) sostienen que, para alcanzar un aprendizaje basado en competencias es esencial integrar los contenidos curriculares mediante metodologías activas, ya que estas promueven la resolución de problemas, la superación de desafíos y la construcción colaborativa del conocimiento. Así al considerar las experiencias previas del estudiante, se favorece a la participación activa y la aplicación práctica de los saberes, permitiendo que el aprendizaje se torne significativo y transferible a contextos reales.

De esta manera, el Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) se fundamenta en una perspectiva constructivista y humanista, donde aprender no significa solo adquirir información, sino movilizar saberes, habilidades, actitudes y recursos socioemocionales para actuar eficazmente en situaciones reales y desafiantes. Desde esta visión, el desarrollo de competencias demanda que el estudiante construya conocimiento de manera activa, reflexiva y situada.

En este proceso, según los autores el trabajo cooperativo se convierte en un medio clave para fortalecer dichas competencias, ya que promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la comunicación asertiva y la resolución conjunta de problemas (Villa y Poblete, 2007). Estos principios permiten que los estudiantes aprendan no solo *con* otros, sino *a través* de otros, potenciando habilidades cognitivas y sociales esenciales para la vida.

Así, el ABC y el trabajo cooperativo convergen en una educación integral, flexible y pertinente, donde el estudiante desarrolla capacidades para aprender a lo largo de la vida, participar activamente en su comunidad y asumir un rol responsable y transformador en su entorno.

Roles cooperativos incorporados en la actividad

Líder: coordina la actividad y asegura la participación de

todos.

Relator: registra las ideas y explicaciones del grupo.

Ayudante: organiza materiales y apoya a compañeros que lo

necesiten.

Planificación didáctica 5

Área	Lengua y literatura	
Subnivel	Elemental	
Objetivo	Distinguir entre hechos reales y elementos ficticios en distintos textos, expresando opiniones personales con argumentos sencillos para fortalecer el pensamiento crítico y la comprensión lectora.	
Destreza	Construir opiniones sobre el contenido de un texto al distinguir realidad y ficción, hechos y opiniones (Ref. LL.2.3.6.)	
Estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje:		Recursos:
Anticipación (5 minutos)	● Dinámica inicial "¿Verdadero o inventado?" La docente dice afirmaciones divertidas y los niños deben levantar una tarjeta verde si creen que es *real* o una tarjeta roja si creen que es *inventado*. Ejemplo: "Los gatos pueden volar", "El sol calienta la Tierra", "Las sirenas viven en el mar". ● Conversar sobre qué hace que algo sea real y qué hace que sea ficción. ● Presentar dos textos breves o imágenes: Un texto informativo (*Los animales del bosque*). Un fragmento literario (*El bosque encantado*). ● Comentar individualmente las diferencias entre ambos.	*Tarjetas de colores (roja y verde), láminas con textos o imágenes reales y ficticias, proyector o láminas, pizarrón y marcadores.*

Construcción (20 minutos)	• Separar a los niños en grupos pequeños y asignar los roles cooperativos: líder (coordina la actividad y asegura la participación de todos), relator (registra las ideas y explicaciones del grupo), ayudante (organiza materiales y apoya a compañeros que lo necesiten). • Entregar a cada grupo una mezcla de frases reales y ficticias recortadas en tarjetas. El líder guía la lectura de cada tarjeta, el relator anota brevemente las decisiones del grupo y el ayudante reparte o recoge materiales. • Clasificar en equipo las tarjetas en dos columnas: *Realidad* y *Ficción*. El líder modera las decisiones, el relator escribe la clasificación final y el ayudante verifica que todos los miembros participen. • Explicar grupalmente por qué colocaron cada frase en su categoría. El relator expone las razones del grupo mientras el líder organiza el turno de participación y el ayudante apoya con láminas o tarjetas. • Realizar un mini debate guiado con las preguntas propuestas: ¿Todo lo que leemos en los cuentos es verdad? ¿Por qué a veces los autores inventan cosas? Aquí, el líder modera la intervención del	*Tarjetas con frases, hojas de trabajo, lápices, crayones, cartulinas.*

	grupo, el relator toma nota de las ideas principales y el ayudante colabora con materiales o apoyos visuales. ● Escribir o dictar de manera individual una opinión sencilla: "Yo creo que…" / "Para mí eso no puede ser real porque…". Durante este proceso, el ayudante apoya a sus compañeros que lo requieran, el relator puede ayudar a quienes necesiten dictar su frase y el líder supervisa que todos finalicen su aporte.	
Consolidación (15 minutos)	● Actividad creativa: "Mi historia real o inventada" Dibujar algo que haya vivido (hecho real) y algo que imagine (hecho inventado). Compartir con sus compañeros cuál es cuál y por qué. ● Elaborar un mural colectivo titulado *"Lo real y lo imaginado"* con todos los dibujos y frases de los estudiantes. ● Reflexionar grupalmente: ¿Qué aprendimos hoy sobre lo que es real y lo que es inventado? ¿Por qué es importante pensar antes de creer todo lo que leemos?	*Hojas blancas, crayolas, témperas, cinta adhesiva, cartulina para el mural.*

Evaluación Se evaluará si los estudiantes participan activamente en el trabajo cooperativo, reconociendo y cumpliendo el rol asignado dentro del grupo durante las actividades

propuestas. Asimismo, se valorará la capacidad de los estudiantes para distinguir entre hechos reales y elementos ficticios en distintos textos, así como la emisión de opiniones personales con argumentos sencillos. La evaluación se realizará mediante la observación directa y la aplicación de una rúbrica, considerando tanto el desarrollo de competencias comunicativas y sociales como la comprensión lectora en el área de Lengua y Literatura.

Rúbrica de evaluación			
Criterios de evaluación	**Logro alto (3)**	**Logro medio (2)**	**Logro inicial (1)**
Participación cooperativa	Participa activamente en el grupo, respeta los turnos, escucha y coopera con sus compañeros.	Participa de manera intermitente o con apoyo, cumple parcialmente su rol cooperativo.	Participa poco o con dificultad para integrarse al trabajo del grupo.
Diferencia entre realidad y ficción	Distingue claramente hechos reales y ficticios en los textos leídos.	Distingue algunos hechos reales y ficticios con ayuda del docente.	Muestra dificultad para diferenciar hechos reales y ficticios.
Emisión de opiniones	Expresa opiniones personales con argumentos claros y ejemplos sencillos.	Expresa opiniones breves, aunque sin justificar completamente.	Tiene dificultad para expresar su opinión o necesita apoyo constante.
Producción creativa final	Representa con claridad lo real y lo imaginario en su dibujo o texto.	Representa parcialmente lo real o lo imaginario, con apoyo.	Su producción no refleja claramente la diferencia entre realidad y ficción.
Total:			/12

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Fundamentos teóricos

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia didáctica activa centrada en el estudiante, cuyo objetivo es fomentar un aprendizaje significativo a través de la resolución de problemas reales y la creación de proyectos con sentido práctico. Martí et al. (2010) explican que esta estrategia activa impulsa la construcción activa del conocimiento, permitiendo que los estudiantes asuman un rol protagónico mediante la investigación, la cooperación y la reflexión crítica. Además, fortalece el pensamiento crítico, la autonomía y la responsabilidad, aspectos esenciales para el desarrollo integral de las competencias en la educación actual.

Por otro lado, el Ministerio de Educación del Ecuador (2024) resalta que el ABP es una estrategia pedagógica adaptable que conecta los contenidos curriculares con situaciones de la vida cotidiana, promoviendo la participación activa, el trabajo cooperativo y el aprendizaje interdisciplinario. A través de los proyectos, los estudiantes aplican los conocimientos de distintas áreas, potenciando valores como la solidaridad, la empatía y el compromiso social. Asimismo, esta estrategia se articula con los principios de la educación inclusiva, pues permite que todos los estudiantes contribuyan desde sus ritmos y capacidades.

En el área de Lengua y Literatura, el ABP fortalece las competencias comunicativas. Vargas y Acosta (2025) señalan que los proyectos impulsan el desarrollo de habilidades de lectura crítica, escritura y expresión oral mediante actividades contextualizadas como la creación de podcasts o campañas. Desde esta perspectiva, el docente actúa como mediador en la planificación, revisión y presentación de los productos finales con intencionalidad comunicativa. Así, la escritura deja de ser un ejercicio aislado para convertirse en una práctica significativa vinculada con la realidad del estudiante.

Finalmente, Puenayan et al. (2024) destacan que esta estrategia fomenta la autoevaluación, la reflexión y la metacognición, fortaleciendo a su vez la planificación, la creatividad y la interacción entre pares. De esta manera, los estudiantes se convierten en participantes activos dentro del proceso de construcción del aprendizaje.

Roles cooperativos incorporados en la actividad:

Líder: coordina la actividad y asegura la participación de todos.

Relator: registra las ideas y explicaciones del grupo.

Ayudante:organiza materiales y apoya a compañeros que lo necesiten.

Planificación didáctica 6

Área	Lengua y literatura	
Subnivel	Elemental	
Objetivo	Desarrollar la creatividad y la expresión oral y escrita al recrear cuentos tradicionales con nuevas versiones de escenas o personajes, trabajando de forma cooperativa en la elaboración de un cuento colectivo ilustrado.	
Destreza	LL.2.5.3. Recrear textos literarios con nuevas versiones de escenas, personajes u otros elementos.	
Descripción del proceso y actividades:		**Recursos:**
Anticipación (15 minutos)	**Pregunta guía**: -¿Cómo podemos crear una nueva versión de un cuento clásico cambiando personajes, escenario o finales? Actividades: -Visualizar un cuento tradicional “Los tres cerditos” -Conversación guiada sobre:personajes, lugar, inicio y final del cuento.	*Cuentos, proyector o imágenes impresas, tarjetas con personajes, pizarrón y marcadores.*

	-Preguntas motivadoras: ¿Qué parte del cuento les gustó más? ¿Qué cambiarían si ustedes fueran los autores?	
Construcción (30 minutos)	**Planificación del proyecto** - Explicar el reto del proyecto: Crear un cuento colectivo reinventado con dibujos y texto sencillo - Dividir a los estudiantes en pequeños grupos cooperativos - Asignar los roles cooperativos: líder (coordina las decisiones del equipo), relator (registra las ideas y acuerdos), ayudante (apoya a los compañeros y gestiona los materiales). ● En grupo, deciden qué elementos desean cambiar del cuento observado (personajes, escenario o final), guiados por el líder, mientras el relator dibuja las propuestas y el ayudante organiza los recursos necesarios. **Investigación y creación** ● Planificar la nueva versión del cuento (inicio, nudo y desenlace) con apoyo de la docente; el relator redacta las ideas principales, el líder modera la discusión y el ayudante verifica que todos participen. Dibujar las nuevas escenas y dictar frases o escribir oraciones cortas con apoyo del docente; aquí el ayudante	*Hojas, lápices, marcadores.*

	reparte materiales, el relator escribe o dicta y el líder acompaña para asegurar que todos aporten.	
Consolidación (15 minutos)	**Elaboración del producto final** -Cuento colectivo ilustrado -Preparación de una dramatización -Ensayar la dramatización: el líder organiza turnos, el relator guía la secuencia del cuento y el ayudante apoya con materiales y disfraces sencillos **Socialización del proyecto** ● Exponer su "cuento reinventado" a otros grados o a las familias. ● Exhibición del cuento en el aula o institución **Reflexión y evaluación** ● Conversatorio final:¿Que aprendimos al cambiar la historia?¿Como nos ayudamos en el grupo?¿Que fue lo más divertido del proyecto ● Reflexión: Creatividad, trabajo en equipo y expresión oral y escrita.	*Cartulinas, colores, material para decoraciones, cámara o celular para grabar las presentaciones,carteles.*

Evaluación

Se evaluará la participación activa de los estudiantes en el trabajo cooperativo, considerando el cumplimiento del rol asignado y la disposición para colaborar durante el desarrollo del proyecto. Asimismo, se valorará la capacidad de los estudiantes para comprender el cuento trabajado y recrearlo de manera creativa mediante la expresión oral y escrita, evidenciada en la elaboración y presentación del producto final. La evaluación se realizará a

través de la observación directa y la aplicación de una rúbrica, considerando tanto el proceso de trabajo en equipo como el desarrollo de las destrezas del área de Lengua y Literatura.

Rúbrica de evaluación			
Criterios de evaluación	**Logro alto (3)**	**Logro medio (2)**	**Logro inicial (1)**
Participación cooperativa	Participa activamente en el grupo, respeta los turnos, escucha y coopera con sus compañeros.	Participa de manera intermitente o con apoyo, cumple parcialmente su rol cooperativo.	Participa poco o con dificultad para integrarse al trabajo del grupo.
Comprensión del texto literario	Comprende claramente el cuento leído, identifica sus personajes, lugares y acontecimientos principales sin dificultad.	Reconoce algunos personajes o hechos principales del cuento con ayuda del docente.	Tiene dificultad para identificar personajes o hechos del cuento incluso con apoyo.
Creatividad en la recreación	Propone cambios originales en personajes, escenas o finales, demostrando imaginación y coherencia.	Realiza algunos cambios en la historia, aunque con poca coherencia o originalidad.	Presenta pocas ideas nuevas o repite la historia original sin modificaciones.
Expresión oral y escrita	Se expresa con claridad y utiliza vocabulario adecuado al contar o escribir su versión del cuento.	Realiza algunos cambios en la historia, aunque con poca coherencia o originalidad.	Tiene dificultad para expresarse o requiere apoyo constante para comunicar sus ideas.
Presentación del	El cuento o	El producto presenta	El producto está

producto final	dramatización está bien organizado, con secuencia lógica, dibujos o elementos visuales claros.	algunos elementos ordenados, pero con poca claridad o detalles incompletos.	desordenado, incompleto o sin relación con la historia trabajada.
Total:			/15

5.4. Análisis de la intervención y resultados

Para la implementación de la propuesta, la misma fue evaluada a través de la observación directa y utilizando rúbricas de evaluación cualitativas basándose en cuatro niveles de desempeño. Es así que la técnica y el instrumento utilizadas para cada sesión permitieron registrar información valiosa acerca de las estrategias, recursos y actividades planteadas.

A continuación, se dan a conocer los resultados por cada estrategia implementada para la inclusión educativa en estudiantes de segundo grado.

Gamificación- Sesión 1

La implementación de la estrategia de gamificación en esta sesión permitió evidenciar un alto nivel de motivación, participación y disposición al aprendizaje por parte de los estudiantes. Las actividades lúdicas como “El mercado de la m” y “El tablero de las sílabas mágicas” favorecieron la identificación del fonema /m/ de manera dinámica y significativa, facilitando la asociación entre sonido, grafía y formación de palabras simples. Asimismo, el uso de recursos visuales, auditivos y manipulativos respondió positivamente a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, promoviendo la inclusión y el aprendizaje activo dentro del aula.

La asignación de roles cooperativos (líder, relator y ayudante) contribuyó a una mejor organización del trabajo en algunos grupos, permitiendo que los estudiantes asuman

responsabilidades específicas y participen de manera más equitativa. Incluso, se observó que ciertos estudiantes que suelen mostrarse pasivos lograron involucrarse con mayor seguridad durante las dinámicas del juego. No obstante, también se evidenciaron algunas dificultades, como la falta de respeto a los roles asignados, disputas por los materiales y actitudes individualistas en determinados grupos, lo que limitó la interdependencia positiva y la cooperación efectiva. Estas situaciones reflejan que, aunque la gamificación favorece el aprendizaje y la motivación, aún es necesario fortalecer progresivamente las habilidades sociales y cooperativas en los estudiantes.

Considerando los resultados de esta sesión, se recomienda fortalecer el acompañamiento docente durante la aplicación de la gamificación, especialmente en la comprensión y respeto de los roles cooperativos, para garantizar una participación equitativa y una verdadera interdependencia positiva entre los estudiantes. Asimismo, es pertinente reforzar, antes de iniciar la sesión, normas claras de convivencia, respeto, empatía y comunicación asertiva, que orienten el trabajo grupal y prevengan conflictos durante las actividades lúdicas.

Además, se sugiere incorporar espacios de reflexión al finalizar la sesión, donde los estudiantes puedan expresar cómo se sintieron al trabajar en grupo, qué dificultades enfrentaron y qué aspectos pueden mejorar, favoreciendo así la metacognición y la autorregulación. Del mismo modo, la rotación periódica de los roles y de los integrantes de los grupos permitiría que todos los estudiantes desarrollen diversas habilidades sociales y reciban apoyo entre pares.

Finalmente, se recomienda complementar la estrategia con recursos digitales y actividades variadas que amplíen las formas de representación, expresión y participación, contribuyendo a eliminar barreras de aprendizaje y fortalecer la inclusión educativa en el proceso de enseñanza de la lectoescritura.

Aprendizaje Multisensorial- Sesión 2

En la segunda sesión sobre aprendizaje multisensorial reveló un entusiasmo inicial por parte de los estudiantes al explorar objetos a través de sus sentidos. La dinámica de “Simón dice” y la exploración de los objetos generaron curiosidad y participación activa. La asignación de roles cooperativos (líder, relator y ayudante) fomento la cooperación y permitió que algunos estudiantes tomaran la iniciativa al describir sus experiencias.

Sin embargo, esta sesión también evidenció desafíos. A pesar de tener roles asignados, algunos estudiantes mostraron dificultades para comprender completamente sus asignaciones específicas, lo que limitó la eficiencia del trabajo en equipo. La falta de claridad en las funciones de cada rol afectó la capacidad de algunos estudiantes de manera afectiva. Además, algunos estudiantes mostraron dificultades para expresar sus percepciones de manera clara y organizada y la falta de vocabulario descriptivo limitó su capacidad para comunicar detalles simples.

Considerando que esta fue la segunda sesión de implementación del aprendizaje multisensorial, se recomienda reforzar la explicación y modelación de los roles cooperativos antes de iniciar las actividades, de modo que los estudiantes comprendan claramente sus funciones y responsabilidades dentro del grupo. Esto permitirá mejorar la organización, la participación equitativa y la eficacia del trabajo cooperativo.

Asimismo, se sugiere fortalecer el desarrollo del vocabulario descriptivo mediante el uso de bancos de palabras sensoriales, ejemplos guiados y modelado por parte del docente, con el fin de enriquecer la expresión oral y escrita de los estudiantes. Para mejorar la cooperación y la inclusión, es importante reforzar habilidades como la escucha activa, el respeto por las ideas de

los demás y la comunicación asertiva, estableciendo normas claras de convivencia y promoviendo espacios de reflexión grupal sobre el trabajo realizado.

Finalmente, se recomienda variar los objetos, escenarios y estímulos sensoriales en futuras sesiones para mantener la motivación y el interés de los estudiantes, así como integrar recursos digitales (videos, audios e imágenes interactivas) que amplíen las oportunidades de aprendizaje, respondan a la diversidad del aula y fortalezcan el enfoque inclusivo del aprendizaje multisensorial.

Apoyo visual y Pictogramas- Sesión 3

Esta tercera sesión evidenció avances iniciales de los estudiantes al captar la idea principal del trabajo cooperativo y algunos grupos de trabajo entendieron los roles (líder, retador y ayudantes). La asignación de roles cooperativos posibilitó, en algunos grupos una organización funcional del trabajo e incluso permitió la participación de ciertos estudiantes que tenían una actitud pasiva en clases. Asimismo, la estrategia de apoyo visual y pictogramas en primer lugar fue pertinente para la participación de los estudiantes que poseen distinto estilo y ritmo de aprendizaje a su vez, facilitó la comprensión lectora y la expresión oral mediante la identificación de personajes, escenarios y acciones principales de un cuento corto.

Sin embargo, esta sesión también evidenció limitaciones al incorporar el trabajo cooperativo para promover la inclusión educativa. En varios grupos no se logró la interdependencia positiva ya que, persistieron en el clima áulico actitudes individualistas, egoísmo, disputas por el material y algunos estudiantes también mostraron dificultades para asumir y respetar los roles asignados por la docente.

Considerando que esta fue la tercera sesión para lograr que los estudiantes trabajen de manera cooperativa y logren incluirse en este proceso, se recomienda en primer lugar mayor acompañamiento por parte del docente para comprender la idea principal del trabajo cooperativo y la importancia de repartir roles. La sesión didáctica está bien estructurada y cumple con todos los tiempos pero, es necesario incorporar más actividades y recursos digitales que permitan múltiples formas de representación, expresión y participación puesto que, ayudaría a eliminar barreras del aprendizaje y respondería a la diversidad existente en un aula de clases.

Además, antes de empezar con la sesión es necesario establecer normas de convivencia, empatía y comunicación asertiva. Y, durante o al finalizar la sesión promover espacios de reflexión grupal e individual para evaluar cómo trabajaron en grupo, qué dificultades encontraron y en que pueden mejorar. También, sería conveniente rotar a los integrantes de los grupos así los estudiantes con dificultades en esta área podrían tener más apoyo de sus compañeros.

Aprendizaje basado en el DUA- Sesión 4

Esta sesión evidenció avances significativos a la anterior sesión puesto que de cierta forma se logró la consolidación del trabajo cooperativo como estrategia para favorecer la inclusión educativa. La distribución de roles cooperativos por parte de la docente, reforzada mediante distintivos visuales y el establecer nombres a cada grupo de estudiantes permitió que la mayoría de ellos reconociera su función dentro del grupo cooperativo y se implicarán en las actividades propuestas para alcanzar el objetivo común. De acuerdo con los registros del diario de campo y la guía de observación, en esta sesión si se logró la interdependencia positiva en la mayoría de los grupos pues se evidenció responsabilidad compartida y ayuda entre pares durante el desarrollo del momento de construcción.

La implementación del DUA como estrategia diferenciada y activa favoreció a la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación al ofrecer múltiples formas de implicación del estudiante en este proceso. El DUA permitió también que todos los estudiantes incluidos aquellos que presentan problemas en el área de Lengua y Literatura y dificultades para incluirse y participar se involucran activamente en las actividades de la clase, tanto en el trabajo con el material concreto como en el uso de los recursos digitales.

No obstante, esta sesión se prolongó a dos horas clase y repercutió en la pérdida del foco atencional en determinados momentos generando conductas de distracción y episodios de indisciplina. No se registraron conflictos interpersonales ni actitudes de exclusión, pero, se evidencia la necesidad de regular el tiempo pedagógico. Finalmente, la mediación docente en este proceso fue clave para reorientar la dinámica del grupo y garantizar que todos participen y que sus ideas sean respetadas por todos a su vez, esta mediación fue indispensable para que los turnos se respeten y todos los estudiantes escuchen atentamente a las intervenciones de los grupos.

A partir de los hallazgos en esta sesión, se recomienda reducir la aplicación de las actividades propuestas en la secuencia didáctica esto para reducir el tiempo para no afectar el foco atencional de los estudiantes además para esta planificación se podría incorporar pausas activas con el fin de mantener la atención y prevenir conductas descritas anteriormente. La diversidad de recursos y acciones que llevaron a cabo los estudiantes favoreció a la inclusión y por ende la participación, los registros en el diario de campo y guía de observación evidencian la necesidad de priorizar la calidad de las interacciones cooperativas por sobre la cantidad de actividades establecidas.

Asimismo, resultó pertinente el uso de roles cooperativos con apoyos visuales porque favorecieron a la interdependencia positiva y a la responsabilidad compartida. También, es necesario recordar que antes de empezar con la sesión es necesario establecer normas de convivencia, empatía y comunicación asertiva. Y, durante o al finalizar la sesión promover espacios de reflexión grupal e individual para evaluar cómo trabajaron en grupo, qué dificultades encontraron y en que pueden mejorar. En tal sentido, la mediación docente debe orientarse no solo a controlar la conducta, sino a la autorregulación del estudiante y al desarrollo de valores y actitudes fundamentales para que el clima del aula sea positivo.

Aprendizaje basado en competencias ABC-Sesión 5

La quinta sesión, desarrollada bajo el enfoque del Aprendizaje Basado en Competencias, permitió evidenciar avances significativos en la capacidad de los estudiantes para distinguir entre hechos reales y elementos ficticios a partir de textos breves y actividades contextualizadas. La dinámica inicial "¿Verdadero o inventado?" generó un alto nivel de participación, interés y reflexión, facilitando que los estudiantes activarán conocimientos previos y comenzarán a construir criterios básicos para diferenciar la realidad de la ficción. Asimismo, el uso de textos informativos y literarios favoreció la comprensión lectora y el desarrollo inicial del pensamiento crítico.

La organización del trabajo en grupos cooperativos, con la asignación de roles (líder, relator y ayudante), permitió que varios estudiantes asumieron responsabilidades específicas y participaron activamente en la clasificación de frases y en la argumentación de sus decisiones. En este sentido, se evidenció el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y cognitivas, ya que los estudiantes no solo identificaron información, sino que también expresaron opiniones

personales con argumentos sencillos. Sin embargo, también se observaron algunas dificultades, especialmente en estudiantes que aún requieren apoyo para justificar sus respuestas y expresar sus ideas con mayor claridad. Además, en ciertos grupos fue necesario un acompañamiento docente más constante para fortalecer la participación equitativa y el respeto de los roles asignados.

Considerando los resultados de esta quinta sesión, se recomienda continuar fortaleciendo el Aprendizaje Basado en Competencias mediante actividades que planteen situaciones reales y significativas, permitiendo a los estudiantes aplicar sus conocimientos, habilidades y actitudes de manera progresiva. Es importante reforzar, antes de iniciar las actividades grupales, la explicación de los roles cooperativos y modelar su cumplimiento, con el fin de mejorar la organización del trabajo y la responsabilidad individual y grupal.

Asimismo, se sugiere brindar mayores oportunidades para el desarrollo de la argumentación oral y escrita, utilizando preguntas guía, ejemplos sencillos y andamiajes que ayuden a los estudiantes a justificar sus opiniones con mayor seguridad. La incorporación de debates breves, dramatizaciones o lecturas contrastivas puede fortalecer aún más la diferenciación entre realidad y ficción.

Finalmente, se recomienda mantener el uso de actividades creativas como el dibujo y el mural colectivo, ya que estas favorecen la expresión, la reflexión y la transferencia de lo aprendido, consolidando así el desarrollo de competencias clave en Lengua y Literatura desde una perspectiva inclusiva y cooperativa.

Aprendizaje basado en proyectos ABP-Sesión 6

Dentro de esta sesión desarrollada bajo la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), centrada en la recreación de cuentos tradicionales, permitió fortalecer de manera significativa la creatividad y la expresión oral de los estudiantes del sub nivel elemental. Se observó disposición para participar, interés por aportar ideas y entusiasmo al recrear los cuentos, lo que favoreció un clima de aprendizaje cooperativo. Los estudiantes demostraron apertura para escuchar a sus compañeros, aunque falto un poco más de carácter por parte de la docente al corregir a ciertos estudiantes.

Así mismo, se evidenció un progreso en la confianza para poder expresarse oralmente y en la iniciativa de proponer cambios creativos a los personajes y escenas del cuento. Lo cual refleja que la estrategia empleada promueve la motivación, la creatividad y el compromiso en el proyecto. Aunque, algunos estudiantes necesitan mayor acompañamiento para mantener la participación activa y asumir responsabilidades dentro del grupo.

Se recomienda continuar fortaleciendo el Aprendizaje Basado en Proyectos, ya que favorece actitudes positivas como la cooperación, el respeto y la responsabilidad en cada uno de los estudiantes. Para fortalecer estos aspectos, es fundamental establecer de manera explícita las normas de convivencia y los roles cooperativos antes de dar inicio a las actividades, asegurando que cada estudiante comprenda su función y la importancia de su participación dentro del grupo. Así mismo, se sugiere brindar retroalimentación constante que motive a los estudiantes a mantener una actitud activa y cooperativa, especialmente a quienes presentan mayor timidez y dificultad para participar.

Además, es recomendable continuar generando espacios de reflexión colectiva al finalizar las actividades, con el fin que los estudiantes reconozcan la importancia del respeto, la escucha

activa y el trabajo cooperativo como elementos clave para el aprendizaje, fortaleciendo así, actitudes que inciden directamente en su desarrollo académico y social.

Finalmente, el aprendizaje basado en proyectos favorece la participación inclusiva y el trabajo cooperativo, permitiendo atender a la diversidad del aula y potenciar la expresión oral y escrita desde experiencias reales y motivadoras. En este sentido, su implementación resulta valiosa para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que articula el aprendizaje académico con el crecimiento social y emocional, contribuyendo a la formación de sujetos críticos, creativos y comprometidos con su aprendizaje.

5.5. Reflexión final

La investigación permitió reflexionar de manera crítica sobre la importancia del trabajo cooperativo como estrategia didáctica para fortalecer la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en segundo de Educación General Básica. A lo largo del proceso investigativo se evidencio que la inclusión no se logra únicamente desde el discurso, sino desde prácticas pedagógicas planificadas y contextualizadas. En este sentido, el trabajo cooperativo se posiciona como una alternativa estratégica pertinente para responder a la diversidad del aula. De este modo, se reafirma que enseñar desde la cooperación favorece una participación más equitativa y significativa.

La aplicación de estrategias cooperativas permitió observar cambios positivos en la dinámica del aula, especialmente en la interacción entre estudiantes y en su disposición para participar en las actividades propuestas. Los niños y niñas mostraron mayor interés, colaboración y respeto por sus compañeros, lo que contribuyó a mejorar el clima del aula y la convivencia escolar. Asimismo, se evidencio que los estudiantes con mayores dificultades encontraron en el

grupo un espacio de apoyo y acompañamiento. En consecuencia, el aprendizaje dejó de ser un proceso individual y se transformó en una construcción colectiva.

Desde la práctica docente, esta experiencia permitió reconocer la necesidad de replantear las metodologías tradicionales que aún persisten en el aula. El rol del docente como mediador y facilitador resultó clave para guiar las interacciones y asegurar la participación de todos los estudiantes. Además, se comprendió que la inclusión educativa requiere compromiso, reflexión constante y disposición al cambio. Por lo tanto, esta investigación reafirma que el trabajo cooperativo no solo mejora los aprendizajes, sino que contribuye a la formación integral de los estudiantes.

La reflexión en torno al objetivo general evidenció que el trabajo cooperativo constituye una estrategia pedagógica clave para promover la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en segundo grado de EGB. A través de la implementación de actividades colaborativas, se generaron espacios de participación más equitativos, donde los estudiantes pudieron interactuar desde sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje. Esta experiencia permitió reconocer que la cooperación favorece no solo el aprendizaje académico, sino también la construcción de relaciones basadas en el respeto, la empatía y la corresponsabilidad.

Desde una perspectiva prospectiva, el trabajo cooperativo presenta amplias potencialidades para fortalecer aulas inclusivas a largo plazo. Su aplicación sistemática puede contribuir a mejorar el clima escolar y preparar a los estudiantes para contextos sociales y educativos donde la colaboración es fundamental. En este sentido, se recomienda consolidar estas prácticas mediante una planificación intencional, la rotación de roles y el uso de recursos

tecnológicos que faciliten el seguimiento del progreso académico y social de todos los estudiantes.

CAPÍTULO VI

7. Conclusiones

El análisis diagnóstico permitió evidenciar que, aunque existe una intención de promover la inclusión educativa y el trabajo cooperativo en el aula de segundo grado, las prácticas pedagógicas observadas continúan enmarcándose principalmente en un enfoque tradicional e individualista. El predominio de actividades centradas en la memorización, la escasa estructuración del trabajo grupal y la limitada adaptación a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje constituyen barreras que dificultan la participación activa y equitativa del estudiantado. Estas condiciones restringen el potencial del trabajo cooperativo como estrategia clave para fortalecer la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura, evidenciando la necesidad de replantear la intervención pedagógica desde un enfoque más participativo y diferenciado.

En respuesta a las barreras identificadas, se diseñaron e implementaron seis estrategias didácticas activas fundamentadas en enfoques como la gamificación, el aprendizaje multisensorial, el apoyo visual con pictogramas, el Diseño Universal para el Aprendizaje y metodologías activas orientadas a la resolución de problemas y proyectos. La aplicación sistemática de estas estrategias permitió transformar la dinámica del aula, generando un ambiente más motivador, flexible y adaptado a las características individuales del grupo. Asimismo, se fortaleció la interacción entre pares, la corresponsabilidad en el aprendizaje y la construcción

colectiva del conocimiento, promoviendo mayores oportunidades de participación y reconocimiento de la diversidad.

Los resultados obtenidos evidenciaron avances significativos en la participación, la cooperación y el clima emocional del aula, lo que permitió analizar y confirmar que la aplicación estructurada de estrategias de trabajo cooperativo contribuye positivamente al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura. No obstante, también se identificaron limitaciones relacionadas con la organización del tiempo, la planificación metodológica y el desarrollo de habilidades sociales, aspectos que requieren fortalecimiento en futuras intervenciones. En consecuencia, se recomienda consolidar la sistematización de las estrategias, diversificar los procesos de evaluación y promover espacios permanentes de reflexión pedagógica que aseguren la mejora continua y la sostenibilidad de prácticas inclusivas.

Referencias Bibliográficas

Abalo, I. J., y Jaramillo, F. A. (2024). Efecto del Aprendizaje Cooperativo en el Rendimiento Académico de Estudiantes de Educación Básica en la Resolución de Ecuaciones Lineales. *Revista de Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 744–759. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13422

Alarcón et al., (2020). Impacto del clima áulico en el rendimiento académico de estudiantes de segundo año en una institución educativa de Ecuador. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 74-87. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/718/1539

Albert M. J. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: Mc Graw Hill. https://biblioteca.unae.edu.ec/cgi-bin/koha/tracklinks.pl?uri=http%3A%2F%2Fsgi-ab.unae.edu.ec%2Flibros%2F01-001060.html&biblionumber=81

Alberich, N., & García, B. (2020). *El diario de campo* (1.ª ed.). FUOC. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/03787333-d611-4f74-a742-92db3936d317/content

Arellano et al. (2024). Prácticas Inclusivas en el Aula de Educación Básica: Percepciones y Experiencias Docentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *8*(1), 3283-3293. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9667

Asuero, Y. D. (2022). Estrategias Didácticas Activas para fomentar la Comprensión Lectora. *Tesla Revista Científica*, *3*(1), 1-15. https://doi.org/10.55204/trc.v3i1.e93

Alzate, F. A., y Castañeda, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare,* 24(1), 411–424. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582020000100411yscript=sci_arttext

Azorín Abellán, C. M. (2018). *El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas*. Perfiles Educativos, 40(161), 181–194. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13258436011

Babativa et al. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista De Investigación*, *21*(1), 92-107. https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5

Bakar, M. (2002). *Dibujos infantiles como herramienta de investigación: establecimiento de conceptos y preferencias ambientales infantiles en relación con la planificación y el diseño de espacios urbanos abiertos en Johor Bahru, Malasia* (Tesis doctoral, Universidad de Sheffield). https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/15049/2/392549_Vol2.pdf

Barrios et al. (2023). Estrategias didácticas activas, una apuesta con sentido. En M. Botero, D. Sánchez y M. Barbosa (Ed.), MEMORIAS V ENCUENTRO DE PEDAGOGÍA (pp. 168-176). Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. https://www.researchgate.net/profile/Santiago-Arango-Diago-2/publication/388653617_MEMORIAS_V_ENCUENTRO_DE_PEDAGOGIA/links/67a

1233b207c0c20fa749f6b/MEMORIAS-V-ENCUENTRO-DE-PEDAGOGIA.pdf#page=168

Beltrán, J.(2012). La educación inclusiva. *Padres Y Maestros*, (338), 5-9. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/431

Bermejo et al. (2022). Sistema de actividades de aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa de una estudiante con discapacidad visual. https://repositorio.unae.edu.ec/items/e460d406-2784-454c-b50e-0becf8ea3785

Bolívar. M. A. (2025). Gestión del clima escolar y su influencia en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 2(1), 74-87. https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/33/61

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos/FUHEM. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Campos, G. y Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai, 7*(13), 45-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca. TEORÍA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA-Carr y Kemmis .pdf - Google Drive

Carranza, N. y Obando, D. (2022). Relaciones interpersonales y clima de aula en el marco de la educación inclusiva. *Revista Científica INVECO*, 7(2), 35-50. https://www.revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/4002

Carrasco, M. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *593 Digital Publisher CEIT*, *7*(6-2), 157-166. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373

Chica, N. A. (2024). Estrategias activas y participativas como herramientas potenciadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Cienciamatria. Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 9(17), 71-85 .https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30292023000200071#:~:text=Ahora%20bien%2C%20en%20lo%20que%20respecta%20a%20los%20tipos%20de,e%20informaci%C3%B3n%20sin%20darte%20cuenta

Chire, M. N. (2022). El clima del aula y el aprendizaje. *Innova Teaching School*.EL CLIMA DEL AULA Y EL APRENDIZAJE

Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación en Trujillo Holguín, J.A., Ríos Castillo, A.C. y García Leos, J.L. (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*, (135–157). Doble Hélice Ediciones. https://repositorio.ucsh.cl/server/api/core/bitstreams/7d410619-7624-4cef-ab5e-6394b9ddb1ce/content

Del Rey et al. (2009). *Convivencia escolar: Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66(23), 159-180. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226

Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio metaanalítico. *Revista Innova Educación*, 4(1), 51–64. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8152451

Duk, C. H., y Echeita, G. S. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1–8. https://www.redalyc.org/pdf/551/55160201.pdf

De la Fuente et al., (2025). Diseño Universal para el Aprendizaje. Una revisión sistemática de su papel en la formación docente. Alteridad, 20(1), 113-128. https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.09

Einarsdóttir, J. (2007). *Research with children: Methodological and ethical challenges*. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197-211. https://doi.org/10.1080/13502930701321477

Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16

Escudero et al., (2016). Dinámicas relacionales que se dan entre docentes y niños en etapa escolar para la construcción de escenarios de co-aprendizaje. *Repositorio UCP*. http://hdl.handle.net/10785/4118

Espada et al. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, *14*(2), 207-218. https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.05

Flores et al. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. Unidad de investigación y desarrollo docente. Universidad de Concepción. https://www.researchgate.net/publication/345959045_Estrategias_didacticas_para_el_aprendizaje_significativo_en_contextos_universitarios

Flores et al. (2024). El juego cooperativo en el desarrollo de habilidades sociales: Una revisión bibliográfica. *MENTOR Revista De investigación Educativa Y Deportiva* , *3*(7), 166–186. https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6723

Gallego, M. (2023). Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío. *Siglo Cero*, *54*(4), 11-27. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0210-16962023000400002&script=sci_arttext

García et al. (2020). La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica. *Logía, educación física y deporte*, *1*(1), 16-24. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7643607

García et al. (2019). Aprendizaje cooperativo. *Fundamentos, características y técnicas. Madrid: CCS*. https://edicionescalasancias.org/wp-content/uploads/2019/10/Cuaderno-11.pdf

Gento, S. (2012). Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad. Madrid, España: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. https://elibro.net/es/ereader/bibliounae/48430?page=44

Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. Aprendizaje cooperativo: revisión de la investigación y la práctica. *Australian Journal of Teacher Education, 41*(3), 39–54. https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

González, E. Y. y Calle, J. J. (2025). El juego cooperativo, estrategia pedagógica para fortalecer el clima escolar: una revisión teórica. *Revista Multidisciplinar Epistemología De Las Ciencias, 2*(2), 519-546. https://www.omniscens.com/index.php/rmec/article/view/73

Heras, M. A. (2020). *Estrategias de aprendizaje cooperativo para potenciar la inclusión educativa en los estudiantes del Quinto Grado de EGB de la Unidad Educativa Juan Bautista Vázquez* (Trabajo de titulación, Universidad Nacional de Educación). Repositorio Institucional UNAE. http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1624

Hernández, P. A., & Samada, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo), 6(3), 52-64. https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949

Hernández et al. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill. https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf

Hervada et al. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. (2022). *Papeles Salmantinos De educación*, *26*, 261-279. https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.261

Herrera, C., y Villafuerte, C. A. (2023). Estrategias didácticas en la educación. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, Horizontes*, 7(28), 758–772. http://repositorio.cidecuador.org/jspui/handle/123456789/2556

Jiménez, A., y Robles, F. J. (2016). Las estrategias didácticas y su papel en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. *EDUCATE CONCIENCIA*, 9(10), 106–113. https://doi.org/10.58299/edu.v9i10.218

Jiménez, N. (2024). Inclusión educativa y diseño universal para el aprendizaje (DUA): estrategias para la diversidad en el aula. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (5), 1539– 1549. https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2722

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (2014). El aprendizaje cooperativo en el aula. Editorial Paidós Ibérica. https://edutic2020.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/b03c9-el-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-1.pdf

Kawulich, B. B**.** (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. *Forum: Qualitative Social Research / Forum: Qualitative Sozialforschung*, *6*(2), Art. 43. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs050243

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó. sgi-ab.unae.edu.ec/libros/01-003996.html

López, R. E. y Deslauriers, J.-P. (2011). *La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en trabajo social*. *Margen. Revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61), 1–19. https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf

López, M. C. (2025). Aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en las universidades: revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1), 1-9. 2739-0063-ric-6-01-e601030.pdf

Martínez, A. R., y Bonachea, O. (2006). *¿Estrategias de enseñanza o estrategias de aprendizaje?* Revista Varela, 6(13), 1–8. https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/315

Martínez, B. E. (2017). La diversidad: el reto de la educación inclusiva. *Revista Champ Okoko*, 1, 107–241. file:///C:/Users/Windows/Downloads/Dialnet-La Diversidad-7338747.pdf

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016). Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria: Subnivel Elemental. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Guía de adaptaciones curriculares para la educación especial e inclusiva*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-adaptaciones-curriculares-para-educacion-inclusiva.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2011). *MÓDULO I: EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPECIAL*. Vicepresidencia de la República del Ecuador. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). *Política Nacional de Convivencia Escolar* (Distribución gratuita – prohibida su venta). https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

Millera et al. (2020). Construir el apoyo a la inclusión en el aula con equipos de aprendizaje cooperativo. *AFF Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, (53)*, 21-32. https://ambitsaaf.cat/article/view/2635

Muñoz et al. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, *16*(2), 16-32. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttextypid=S1607-40412014000200002ylng=esytlng=es.

Murudumbay, G. (2020). *Concepto de inclusión educativa y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad construido desde la perspectiva de los docentes de la Unidad Educativa Fiscomisional 'Mariana de Jesús' marzo – septiembre 2020* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica Salesiana. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19688/1/UPS-CT008927.pdf

Navarro et al. (2022). Metodologías participativas en la formación del profesorado: análisis de estrategias didácticas activas y colaborativas. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 16(2), 53-70 https://www.scielo.cl/scielo.php?lng=es&nrm=iso&pid=S0718-73782022000200053&script=sci_arttext&tlng=es&utm_source=chatgpt.com

Navas, E. del P., Jacome, P. I., Quispe, J. E. y Santana, L. R. (2024). Estrategias didácticas basadas en el aprendizaje cooperativo para mejorar la interacción y el rendimiento académico en Educación Básica. *Ciencia Y Educación*, 232 - 255. https://doi.org/10.5281/zenodo.13888344

Niembro G., C. A., Gutiérrez L., J. L., Jiménez R., J. A. y Tapia C., E. E. (2021). *La inclusión educativa en México*. Revista Iberoamericana de Ciencias, 8(2), 43–51. https://www.reibci.org/publicados/2021/ago/4300108.pdf

Ortiz Baptista, J. B. (2023). Funciones ejecutivas y el aprendizaje: claves para el desarrollo integral del estudiante. *Universidad-Ciencia-&-Sociedad*, *24*(2), 36–41. https://doi.org/10.61070/ucs.v24i2.107

Peñalva Vélez, A. y Vega Osés, M. A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrInCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33*(2), 63–80. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27466853004

Perlado Lamo de Espinosa, I., Torrego Seijo, J. C. y Muñoz Martínez, Y. (2021). Habilidades Sociales y Aprendizaje Cooperativo la Inclusión de Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas. *Revista Brasileira de Educação Especial*,27, 953-970. https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPj3shfsNbkhNxnHSkXqzgk/?format=html&lang=es

Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, *23*(1), 9–17. https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/167

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador. (2023). Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 254. https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2023-07/Documento_Reglamento-General-Ley-Organica-Educacion-Intercultural.pd

Reyes Abarca, C., y Moreno Bolton, R. (2007). Enseñanza centrada en el estudiante. *ARSMEDICA, Revista De Ciencias Médicas | Investigación De Impacto En Medicina clínica, Salud Pública, innovación, educación En Salud Y bioética*, *36*(2), 107–119. https://doi.org/10.11565/arsmed.v36i2.150

Reyes Parra, P. A., Moreno Castiblanco, A. N., Amaya Ruiz, A. y Avendaño Angarita, M. Y. (2020). Educación inclusiva: revisión sistemática en estudiantes, docentes, familias e instituciones. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. Vista de Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones, y sus implicaciones para la orientación educativa

Ribés, S. A., Lago Martínez, J. R., Romay Gómez, M. del P. y Millares Malén, M. (2024). Aprendizaje Cooperativo como Apoyo a la Inclusión en un Aula de 3.º de Primaria: Trabajo Colaborativo del Profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, *18*(1), 105-123. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782024000100105&lng=es&nrm=iso

Romero Díaz, B. M. (2009). La diversidad como valor. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, Editado por J. C. M. Coll. Eumednet. **https://www.eumed.net/rev/cccss/05/bmrd.htm**

Rodríguez, P. y De la Herrán, A. (2021). Del" Diseño universal del aprendizaje" al" diseño universal de la enseñanza formativa": críticas y propuestas desde la pedagogía y la didáctical. Revista Boletín Redipe, 10(2), 38-51. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i2.1193

Semanate-Semanate, D. V. y Gómez-Suárez, V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA*, *4*(8), 413–441. https://doi.org/10.35381/e.k.v4i8.1386

Solís García, P., Gallego Jiménez, M. G. y Real Castelao, S. (2022). ¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 15(2), 1-21. https://buleria.unileon.es/handle/10612/23149

Tenorio Barragán, S. M., Tenorio Chiriboga, W. H. y Carrera Tapia, R. D. (2022). Gamificación en el proceso de la lectoescritura. *Revista Académica y científica VICTEC, 3*(4), 1-18. https://portal.amelica.org/ameli/journal/572/5724441005/html/

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa.locale=es

Vélez Miranda, M. J., Andrés Laz, E. M. S. y Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 5*(9), 5–27. https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/html/

Vera Alcívar, L. J., Saltos Moreira, M. A., Moreira Bermeo, M. M., Muñoz Cuadros, G. C. y Demera Arango, Y. (2025). Estrategias didácticas efectivas para atender a estudiantes con dificultades de aprendizaje en la educación. *Sinergia Académica, 8*(4), 379-393. https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/618

Vygotsky, L. (1978). Interacción entre aprendizaje y desarrollo en M. Cole, J. Vera, S. Scribner y E. Souberman (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (1-114). Grijalbo: España. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/98412519/357361140_Vigotsky_Lev_El_Desarrollo_de_Los_Procesos_Psicologicos_Superiores-libre.pdf?1675875252=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DVigotsky_Lev_El_Desarrollo_de_Los_Proces.pdf&Expires=1765124723&Signature=a0bKLy7333l4AKNDlnX63rjXRzCmRHi2dcItr4SEDBWEH~yTXvO88ppOk0xK7gKSCyeUejMuYWwDCy86CmuEWu0hOsUGpxyUkHz~IRRsRJKP5rYYyImzMXtsEOd0txyz8Fih4M0MUjL1MeoQhLmndO0zSJxI03-hl3XS4viKSA5hzgXVirSHSDj2oVW0C3NKG2OQ2SzrkifPqIk0ycRD6FkmHp275cmjmfhRI91bppCPxWK0go6L5uy~UlFvF2tVVKynNoVfAiffmc3tENK~891BBBMg6o-1dAtAysGHJmu~y3OX3OyhJWJLd~E2tIi2zp~5L6mG02S~q5AT5aC2Yw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Vizhñay Criollo, J.P y Farfán Pacheco, P.C (2023). Implementación del aprendizaje cooperativo, como estrategia didáctica para mejorar el rendimiento académico en Lengua y Literatura. *Revista de investigación Innova, 8*(2), 32-51. https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2226

Yunga Zuna, C. D., Cevallos Andrade, M. X., Núñez Ruiz, A. G., y Mora Castellanos, M. A. (2024). *Un enfoque innovador: Cooperación y tecnología en el aula*. *RCUISRAEL*, 11(2), 117-136. https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1136

ANEXOS:

Anexo 1: *Diarios de campo*

DIARIO DE CAMPO

Semana:

Triada Pedagógica:

Grado:

Tutor profesional (nombre y apellido): Tutor UNAE:

Eje:

Núcleo:

Categoría	Subcategoría	Indicadores-preguntas para la observación	Observaciones (Indicar el momento de la observación,
		¿Qué tan frecuentemente participa el estudiante? ¿Sus respuestas son pertinentes o se desvía del tema?	
		¿El estudiante mantiene la atención durante las explicaciones? ¿Se distrae fácilmente?	
		¿Cómo se relaciona con sus compañeros? ¿Colabora en las actividades grupales?	
		¿Completa las tareas a tiempo? ¿La calidad del trabajo es adecuada? ¿Presenta dificultades en áreas específicas (lectura,	

		escritura, matemáticas)?	
		¿Obtiene buenos resultados en las evaluaciones? ¿Identifica áreas donde necesita mejorar?	
		La docente brinda los apoyos necesarios para asegurar un adecuado proceso de aprendizaje	
Análisis y reflexión			

Anexo 2: *Guía de observación*

GUÍA DE OBSERVACIÓN A CLASES				
Institución Educativa:				
Docente:				
Curso Observado:				
Tema de clase/Asignatura:				
Fecha				
Aspectos a evaluar	Si	No	Parcialmente	Observaciones
Los niños están atentos, motivados y participan en las actividades.				
El docente hace uso de estrategias didácticas innovadoras que permitan el trabajo en equipo.				
El docente identifica las características y necesidades de cada estudiante.				
El docente adapta las estrategias didácticas tomando en cuenta los diferentes ritmos				

y estilos de aprendizaje (visuales, auditivas, kinestésicas, etc.).				
En el aula de clases se hace uso de TICs, materiales concretos, recursos visuales o manipulativos.				
Las actividades están diseñadas para fomentar la participación de todos los estudiantes.				
El docente organiza grupos mixtos considerando habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje.				

Anexo 3: *Guía de entrevista semiestructurada*

GUÍA DE ENTREVISTA AL DOCENTE

Fecha:	
Objetivo de la entrevista:	Conocer la perspectiva, experiencias y prácticas de la docente sobre estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo y su contribución al fomento de la inclusión educativa en el aula de segundo grado de Educación General Básica.
Títulos:	
Universidad en donde cursó sus estudios:	
Años de experiencia:	
Nivel en el que imparte clase actualmente:	

Preguntas:
1. Conceptualización y ambiente inclusivo ¿Qué entiende usted por inclusión educativa y cómo se refleja ese concepto en su práctica docente? ¿Qué hace usted para crear un ambiente acogedor y seguro donde todos los estudiantes se sientan incluidos?
2. Estrategias cooperativas en el aula ¿Considera importante que los estudiantes trabajen en equipo? ¿Cómo organiza estas actividades grupales? ¿Conoce usted estrategias de trabajo cooperativo? Si es así, ¿cuáles se aplican con mayor frecuencia y por qué? ¿Qué beneficios y dificultades ha observado al implementar el trabajo cooperativo en sus clases?
3. Planificación y atención a la diversidad ¿Cómo adapta sus actividades para atender a estudiantes con diferentes ritmos, niveles de aprendizaje? ¿Qué recursos (visuales, tecnológicos, manipulativos, etc.) utiliza para favorecer la participación de todos?
4. Interacción entre estudiantes ¿Qué acciones realiza para promover la colaboración, el respeto mutuo y la resolución de conflictos durante el trabajo en equipo?
5. Evaluación y reflexión ¿Cómo valora si sus estrategias didácticas están realmente promoviendo la inclusión de todos los estudiantes?

Anexo 4: *Formato de Consentimiento informado de la entrevista semiestructurada*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Estimado/a docente:

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación educativa cuyo objetivo es analizar cómo la implementación de estrategias didácticas basadas en el trabajo cooperativo puede contribuir al fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura, con estudiantes de segundo grado de Educación General Básica.

Esta entrevista es de carácter voluntario y anónimo. La información que usted proporcione será utilizada exclusivamente con fines académicos en el marco de un Trabajo de Integración Curricular (TIC) de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Las responsables de esta investigación son las estudiantes Gabriela Cedillo, Lizbeth Valdez y Enma Zhungo, bajo la tutoría del docente Danilo Isaac Reiban Garnica (danilo.reiban@unae.edu.ec).

La entrevista será grabada (previa autorización), transcrita y analizada cuidadosamente. En todo momento se garantizará la confidencialidad de su identidad. Los datos recolectados serán codificados y almacenados en archivos seguros, accesibles únicamente por el equipo investigador.

Este estudio no implica ningún riesgo físico o psicológico para usted, ni beneficios inmediatos; sin embargo, se espera que sus aportes contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas y a fortalecer procesos de inclusión en contextos educativos. La entrevista tendrá una duración aproximada de 40 a 60 minutos.

Su firma en este documento indica que ha sido informado/a sobre el propósito del estudio, acepta participar de forma libre y voluntaria, y autoriza la grabación de la entrevista.

Consentimiento Informado

Yo, _____ (nombres y apellidos), estoy de acuerdo en participar en el trabajo de investigación. El propósito y naturaleza del estudio han sido descritos previamente. Comprendo lo que se me solicita y también sé que puedo hacer las consultas que estime pertinentes.

Firma del participante: _____

Fecha: 21 de mayo de 2025

Anexo 5: *Formato de Consentimiento informado para padres de familia o representantes legales para la técnica de producción gráfica guiada*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Consentimiento informado para padres de familia o representantes legales

Estimado/a padre, madre o representante legal:

La presente carta tiene como finalidad solicitar su autorización para que su hijo/a participe en una investigación educativa que se está llevando a cabo como parte del Trabajo de Integración Curricular (TIC) de la carrera de Educación Básica de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Título del proyecto: Estrategias de trabajo cooperativo para el fomento de la inclusión educativa en el área de Lengua y Literatura en estudiantes de segundo grado.

El propósito de esta investigación es analizar cómo la implementación de estrategias cooperativas puede contribuir a una mayor inclusión educativa, fortaleciendo la participación, la interacción y el aprendizaje de los estudiantes del segundo grado, particularmente en el área de Lengua y Literatura.

Durante el desarrollo del estudio, se realizarán diferentes actividades pedagógicas y de observación en el aula, tales como dinámicas cooperativas, ejercicios de expresión gráfica (dibujos), trabajo en equipo y otras estrategias adaptadas a la edad de los niños/as. Todas las actividades estarán diseñadas para ser lúdicas, educativas y no invasivas, respetando siempre el bienestar de cada estudiante.

Le garantizamos que:

- La participación de su hijo/a es completamente voluntaria.

- No se recopilarán datos personales sensibles ni se evaluará el desempeño académico del niño/a.

- La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos y será tratada de forma confidencial, resguardada y codificada por el equipo investigador.

- Las actividades no implican riesgos físicos, psicológicos ni emocionales para su hijo/a.

- Usted podrá retirar su consentimiento en cualquier momento, sin que esto implique perjuicio alguno.

Si está de acuerdo en autorizar la participación de su hijo/a en esta investigación, le solicitamos completar y firmar el consentimiento que se presenta a continuación.

Cordialmente,

Anexo 6: *Diario de campo (segundo tipo)*

Diario de Campo #

Elemento	Descripción orientadora
Fecha / Sesión / Estrategia aplicada	
Objetivo de la sesión	
Descripción densa del desarrollo	
Incidente crítico	
Análisis e interpretación	
Ajustes propuestos / decisiones para la siguiente sesión	
Evidencias complementarias	

Anexo 7: *Guía de observación (segundo tipo)*

Guía de Observación de Aula

Fecha:

Hora:

Investigadora:

0= No observado 1= Parcialmente observado 2= Claramente observado

Dimensión	Indicadores observables	Escala cualitativa	Evidencias / notas de campo
Estructura cooperativa	- Se asignan roles definidos (coordinador, relator, encargado de materiales, vocero). - Existe interdependencia positiva (objetivo o producto común). - Se observa responsabilidad individual dentro del grupo.		

Participación e inclusión	- Todos los estudiantes participan, incluso quienes suelen ser pasivos. - Se evidencia ayuda entre pares (tutorías, explicaciones). - Se aplican ajustes del DUA (diferentes formas de representación, expresión y compromiso).		
Mediación docente	- El docente promueve el diálogo, el respeto y la reflexión. - Plantea preguntas abiertas y reformula ideas. - Refuerza normas cooperativas y motiva la participación equitativa.		
Clima y convivencia	- Relaciones respetuosas y afectivas. - Se observan gestos de empatía, cooperación y apoyo. - Se regulan los conflictos con diálogo.		
Aprendizaje en Lengua y Literatura	- Las producciones orales o escritas reflejan participación grupal. - Uso del vocabulario trabajado. - Se realiza relectura o revisión conjunta del trabajo.		
Observaciones generales del día			

Anexo 8: *Técnica de producción gráfica guiada: "Así trabajamos en clase"*



Respuesta: Me siento bien, me gusta compartir con mis compañeros, he hecho grupo solo una vez, no me gusta que no me dejen ir al baño.



Respuesta: Estoy feliz jugando con mis amigos, me siento bien, no me siento sola, me gustaría trabajar en equipo.

Anexo 9: *Libro de códigos*

Categoría	Subcategoría	Definición operativa	Criterio de aplicación	Código
Estrategias didácticas	Estrategias de aprendizaje	Acciones que los estudiantes realizan para asimilar información sobre algún tema en específico.	Se aplica cuando el estudiante participa en las actividades propuestas para las clases con ideas, sugerencias y realizando tareas y deberes.	ESTRA_APREND
	Estrategias de enseñanza	Acciones controladas que realiza la docente para que los estudiantes aprendan de manera eficaz.	Se aplica cuando la docente hace uso de TICs, materiales concretos, recursos visuales o manipulativos.	ESTRA_ENSEÑA
	Mediación Pedagógica	Acciones que realiza la docente para adaptar recursos y estrategias a las necesidades de los estudiantes	Se aplica cuando la docente adapta sus recursos y estrategias a las necesidades de los estudiantes	ESTRA_MEDI_PEDA
Trabajo cooperativo	Habilidades sociales y emocionales	Se fomenta cuando los estudiantes trabajan en equipo, desarrollando empatía, comunicación, respeto y responsabilidad compartida.	Se aplica cuando se organizan actividades grupales necesitando interacción positiva y resolución de conflictos.	TRAB_HABI_SOCI_EMOC
	Apoyo mutuo	Se evidencia cuando los alumnos se ayudan entre si para lograr un objetivo en común, compartiendo conocimientos y estrategias.	Se aplica en dinámicas donde los estudiantes asumen roles de tutoría entre pares o colaboración en tareas comunes.	TRAB_APOYO_MUTUO
	Rendimiento académico	Se mejora mediante el trabajo en grupo, al favorecer la participación activa, la responsabilidad compartida y el aprendizaje entre	Se aplica cuando las actividades grupales están enfocadas en alcanzar metas académicas concretas.	TRAB_REND_ACAD

		iguales.		
Inclusión educativa	Escuela Inclusiva	Modelo educativo que acoge a todos los estudiantes, valorando sus diferencias y ofreciendo igualdad de oportunidades para aprender.	Se aplica cuando la institución garantiza el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminacion.	INCL_ESC_INCLU
	Diversidad	Reconocimiento y valoración de las diferencias individuales de los estudiantes en aspectos culturales, sociales, cognitivos y físicos.	Se aplica cuando se respeta e integra las diferencias individuales en las actividades educativas, promoviendo la equidad.	INCL_DIVERSIDAD
	Adaptaciones curriculares	Modificaciones en los objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones para responder a las necesidades de los estudiantes con dificultades.	Se aplica cuando la docente realiza ajustes en la planificación y en la evaluación para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes.	INCL_ADAP_CURRI
Clima del aula/ Convivencia	Cultura escolar	Conjunto de valores, normas y prácticas compartidas en el aula.	Se aplica cuando en el aula existe respeto, empatía, un clima positivo para una buena convivencia entre estudiantes.	CLIA_CULT_ESC
	Dinámicas relacionales	Son las interacciones y vínculos que se establecen entre estudiantes entre sí, estudiantes y docentes, docentes entre sí, docentes y padres de familia.	Se aplica cuando las relaciones humanas dentro del contexto educativo son positivas para docente y estudiantes.	CLIA_DINA_RELA
	Emociones en el aula	Conjunto de sentimientos y	Se aplica cuando en el aula existen emociones	CLIA_EMOC_AUL

		estados afectivos que experimentan docentes y estudiantes dentro del entorno escolar.	positivas tales como la curiosidad, entusiasmo y alegría.	