

# **UNEMI**

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

**REPÚBLICA DEL ECUADOR**

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO**

**VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y/O DE DESARROLLO**

**PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN EDUCACIÓN BÁSICA**

**TEMA:**

**RELACIÓN ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN BÁSICA, EN LA ESCUELA ANGEL VILLAMARÍN, 2025 -2026**

**Autor:**

**LAURA GILIBERTH VERA COELLO  
JOSSELIN KATHERINE GOYA VARELA**

**Tutor:**

**MGTR. TORRES BURGOS STEVEN ARTURO**

*Milagro, 2026*

## Derechos de autor

**Sr. Dr.**

**Fabricio Guevara Viejó**

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Laura Giberth Vera Coello, Josselin Katherine Goya Varela** en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA** como aporte a la Línea de Investigación **Innovación, tecnología, inclusión, recreación y cultura para la educación** de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 25 de mayo de 2026

**Laura Giberth Vera Coello**

**C.I.: 1207715655**

**Josselin Katherine Goya Varela**

**C.I.: 1207951896**

## Aprobación del tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Mgr. Torres Burgos Steven Arturo** en mi calidad de director del trabajo de titulación, elaborado por **Goya Varela Josselin Katherine y Vera Coello Laura Giberth**, cuyo tema es **Relación entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación básica**, que aporta a la Línea de Investigación Innovación, tecnología, inclusión, recreación y cultura para la educación previo a la obtención del Grado **Magíster en Educación Básica** Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro

Milagro, 25 de mayo del 2025



Validar Únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por  
**STEVEN ARTURO  
TORRES BURGOS**

---

**Mgr. Torres Burgos Steven Arturo**  
0923791081

# FACULTAD DE POSGRADO

## ACTA DE SUSTENTACIÓN

### MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los nueve días del mes de junio del dos mil veintiséis, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/el maestrante, LIC. GOYA VARELA JOSSELIN KATHERINE, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU EFECTO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE, Presidente(a), M Gestión RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA en calidad de Vocal; y, PAREDES ROSADO KARLA ANDREA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	53.33
DEFENSA ORAL	37.50
<b>PROMEDIO</b>	<b>90.83</b>
<b>EQUIVALENTE</b>	<b>MUY BUENO</b>

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
OSWALDO JOSE  
JIMENEZ BUSTILLO

PH.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE  
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
KAREN JOHANNA  
RODRIGUEZ FLORES

M GESTION RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA  
VOCAL



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
KARLA ANDREA  
PAREDES ROSADO

PAREDES ROSADO KARLA ANDREA  
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
JOSSELIN KATHERINE  
GOYA VARELA

GOYA VARELA JOSSELIN KATHERINE  
MAESTRANTE

## FACULTAD DE POSGRADO

### ACTA DE SUSTENTACIÓN MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los nueve días del mes de junio del dos mil veintiseis, siendo las 09:00 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. VERA COELLO LAURA GILIBERTH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU EFECTO EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Ph.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE, Presidente(a), M Gestion RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA en calidad de Vocal; y, PAREDES ROSADO KARLA ANDREA que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	53.33
DEFENSA ORAL	37.50
<b>PROMEDIO</b>	<b>90.83</b>
<b>EQUIVALENTE</b>	<b>MUY BUENO</b>

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 10:00 horas.



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
**OSWALDO JOSE  
JIMENEZ BUSTILLO**

PH.D. JIMENEZ BUSTILLO OSWALDO JOSE  
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
**KAREN JOHANNA  
RODRIGUEZ FLORES**

M GESTION RODRIGUEZ FLORES KAREN JOHANNA  
VOCAL



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
**KARLA ANDREA  
PAREDES ROSADO**

PAREDES ROSADO KARLA ANDREA  
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



Validar únicamente en FirmaEC.  
Firmado electrónicamente por:  
**LAURA GILBERTH  
VERA COELLO**

VERA COELLO LAURA GILBERTH  
MAESTRANTE

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo de tesis, fruto de esfuerzo, constancia y dedicación, a mis padres, por su amor incondicional, por los valores que me inculcaron y por enseñarme con su ejemplo, que el trabajo honesto son el camino hacia el éxito. A mi hija, quien es mi mayor inspiración y el motor que impulsa cada uno de mis sueños. A mi pareja, por su apoyo incondicional, paciencia y comprensión durante este proceso.

**Goya Varela Josselin Katherine**

Dedico este proyecto a mi papá Galo Vera, por cada sacrificio que ha tenido que hacer por apoyarme, a mi mamá Laura Coello, por ser la que siempre me ha impulsado en cada día ser mejor, a mis hermanos y hermana quienes han sido mis compañeros de vida. Dedico este logro con firme compromiso de seguir creciendo como profesional, aportando con vocación, responsabilidad y calidad al desarrollo educativo.

**Vera Coello Laura Gliberth**

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, agradezco a Dios por permitirme cumplir una meta más por brindarme salud y vida en todo este proceso. En segundo lugar, a mis padres que han sido ese apoyo fundamental para poder cumplir con esta meta especialmente agradecida con mi madre porque gracias a ella he podido llegar hasta el final de esta meta, A mi hija por ser ese pilar que me impulsa a ser mejor cada día.

**Goya Varela Josselin Katherine**

En primer lugar, agradezco a Dios, ya que sin él nada es posible, en segundo lugar, agradezco a mis padres, a mis hermanos y hermana quienes han sido los que me han ayudado emocionalmente, moral y afectivo durante toda mi trayectoria académica. Gracias por enseñarme el valor del esfuerzo, la disciplina y responsabilidad, principios que me han guiado en cada etapa de mi proceso académico.

**Vera Coello Laura Giliberth**

## Resumen

El presente estudio tuvo como propósito central analizar la relación entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el nivel de educación básica de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz, durante el período lectivo 2025-2026. La investigación respondió a la necesidad de identificar prácticas pedagógicas que favorezcan la participación activa, la interacción social y la atención a la diversidad dentro del aula regular.

Metodológicamente, el trabajo adoptó un enfoque cuantitativo, de alcance correlacional y diseño no experimental. La población estuvo conformada por 40 participantes, entre docentes y personal institucional vinculado directamente con los procesos de inclusión. Como técnica de recolección se empleó la encuesta, mediante un cuestionario estructurado con escala Likert, previamente validado por juicio de expertos y con una confiabilidad excelente (Alfa de Cronbach = 0,989).

Los resultados evidenciaron una correlación positiva muy alta entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa ( $\rho = 0,919$ ;  $p < 0,001$ ), lo que indica que, a mayor implementación de estrategias cooperativas, mayores niveles de participación, interacción y equidad para los estudiantes con NEE. Se concluye que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica relevante y eficaz para construir entornos escolares más inclusivos y participativos en educación básica.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, inclusión educativa, necesidades educativas especiales, educación básica, participación educativa.

## Abstract

This study aimed to analyze the relationship between cooperative learning and the educational inclusion of students with special educational needs (SEN) in basic education at Escuela Ángel Villamarín Ortiz during the 2025–2026 academic year. The research responded to the need to identify pedagogical practices that foster active participation, social interaction, and attention to diversity within the regular classroom.

Methodologically, the study adopted a quantitative approach with a correlational scope and non-experimental design. The population consisted of 40 participants, including teachers and institutional staff directly involved in inclusion processes. A survey technique was employed using a structured Likert-scale questionnaire, previously validated by expert judgment and demonstrating excellent reliability (Cronbach's alpha = 0.989).

Results revealed a very high positive correlation between cooperative learning and educational inclusion ( $\rho = 0.919$ ;  $p < 0.001$ ), indicating that greater implementation of cooperative strategies corresponds to higher levels of participation, interaction, and equity for students with SEN. It is concluded that cooperative learning constitutes a relevant and effective pedagogical strategy for building more inclusive and participatory school environments in basic education.

**Keywords:** cooperative learning, educational inclusion, special educational needs, basic education, educational participation.

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b> Perfil de los expertos validadores .....	64
<b>Tabla 2</b> Validación general del cuestionario por juicio de expertos .....	66
<b>Tabla 3</b> Operacionalización de las variables de estudio .....	70
<b>Tabla 4</b> Escala de Likert .....	75
<b>Tabla 5.</b> ¿Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son incluidos activamente en las dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo? .....	75
<b>Tabla 6</b> ¿El trabajo cooperativo fomenta el apoyo mutuo entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales? .....	77
<b>Tabla 7</b> ¿Se aplican estrategias diferenciadas (rompecabezas, tutoría entre pares, grupos de investigación) según las necesidades del grupo? .....	78
<b>Tabla 8</b> ¿La evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual de cada estudiante?.....	79
<b>Tabla 9</b> ¿Los docentes incorporan metodologías activas distintas a la clase magistral tradicional para promover la cooperación?.....	81
<b>Tabla 10</b> ¿El currículo se flexibiliza para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista? .....	82
<b>Tabla 11</b> ¿Los estudiantes con NEE intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula? .....	83
<b>Tabla 12</b> ¿Son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes? .....	85
<b>Tabla 13</b> ¿Los estudiantes con NEE comprenden los contenidos que se trabajan en equipo?.....	86
<b>Tabla 14</b> ¿Muestran motivación e interés por las actividades cooperativas? .....	87

<b>Tabla 15</b> ¿El ambiente del aula es respetuoso con la diversidad (no se observan burlas ni exclusiones hacia estudiantes con NEE)?.....	89
<b>Tabla 16</b> ¿El docente adapta las consignas y los materiales para que todos los estudiantes puedan seguir las actividades? .....	90
<b>Tabla 17</b> Confiabilidad de datos .....	93
<b>Tabla 18</b> Resumen de procesamiento de datos .....	93
<b>Tabla 19</b> Alfa de Cron Bach .....	94
<b>Tabla 20</b> Prueba de normalidad Shapiro-Wilk .....	95
<b>Tabla 21</b> Grado de correlación .....	97
<b>Tabla 22</b> Correlaciones Rho de Spearman .....	97
<b>Tabla 23</b> Estadístico de la prueba de chi-cuadrado.....	99

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b> ¿Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son incluidos activamente en las dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo? .....	76
<b>Gráfico 2</b> ¿El trabajo cooperativo fomenta el apoyo mutuo entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales? .....	77
<b>Gráfico 3</b> ¿Se aplican estrategias diferenciadas (rompecabezas, tutoría entre pares, grupos de investigación) según las necesidades del grupo? .....	79
<b>Gráfico 4</b> ¿La evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual de cada estudiante? .....	80
<b>Gráfico 5</b> ¿Los docentes incorporan metodologías activas distintas a la clase magistral tradicional para promover la cooperación? .....	81
<b>Gráfico 6</b> ¿El currículo se flexibiliza para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista? .....	83
<b>Gráfico 7</b> ¿Los estudiantes con NEE intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula? .....	84
<b>Gráfico 8</b> ¿Son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes? .....	85
<b>Gráfico 9</b> ¿Los estudiantes con NEE comprenden los contenidos? .....	87
<b>Gráfico 10</b> ¿Muestran motivación e interés por las actividades cooperativas? .....	88
<b>Gráfico 11</b> ¿El ambiente del aula es respetuoso con la diversidad (no se observan burlas ni exclusiones hacia estudiantes con NEE)? .....	89
<b>Gráfico 12</b> ¿El docente adapta las consignas y materiales del estudiante? .....	91

## Índice de anexos

<b>Anexo 1</b> Encuesta.....	114
<b>Anexo 3</b> Ficha de Validación del Instrumento de recolección de datos .....	115
<b>Anexo 3</b> Datos del jurado experto 1 .....	116
<b>Anexo 4</b> Datos del jurado experto 3 .....	119
<b>Anexo 5</b> Datos del jurado experto 4 .....	123
<b>Anexo 6</b> Link de la encuesta en línea.....	127
<b>Anexo 7</b> Videollamada con los expertos .....	141
<b>Anexo 8</b> Validación de la propuesta.....	14

# Índice / Sumario

DEDICATORIA .....	V
AGRADECIMIENTOS .....	VI
RESUMEN .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
LISTA DE TABLAS .....	9
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>3</b>
1.1. PLANTEAMIENTO PROBLEMA .....	3
1.1.1. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA .....	5
1.1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	6
1.1.2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	6
1.2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICO .....	6
1.2.1. OBJETIVO GENERAL .....	6
1.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	6
1.3. HIPÓTESIS .....	7
1.3.1. HIPÓTESIS GENERAL .....	7
1.3.2. HIPÓTESIS NULA .....	7
1.4. DECLARACIÓN DE VARIABLES .....	7
1.4.1. VARIABLE INDEPENDIENTE .....	7
1.4.2. VARIABLE DEPENDIENTE .....	7
1.5. JUSTIFICACIÓN .....	8
<b>CAPITULO II MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL .....</b>	<b>12</b>
2.1. ANTECEDENTES REFERENCIALES .....	12
2.1.2. ANTECEDENTES INTERNACIONALES .....	12
2.1.3. ANTECEDENTES NACIONALES .....	16
2.2. MARCO LEGAL .....	18
2.3. MARCO CONCEPTUAL .....	20
2.3.1. <i>Aprendizaje cooperativo</i> .....	21
2.3.1.1. Conceptualización del aprendizaje cooperativo .....	21
2.3.1.2. Características del aprendizaje cooperativo .....	22
2.3.1.3. Principios del aprendizaje cooperativo .....	24
2.3.1.4. Estrategias de aprendizaje cooperativo .....	26
2.3.1.5. Beneficios del aprendizaje cooperativo en el contexto de educación básica .....	27
2.3.2. <i>Inclusión educativa</i> .....	28
2.3.2.1. Inclusión .....	28
2.3.2.2. Conceptualización de inclusión educativa .....	29
2.3.2.3. Educación inclusiva .....	30
2.3.2.4. Necesidades educativas especiales (NEE) .....	31
2.3.2.5. Participación educativa .....	32
2.3.2.6. Atención a la diversidad .....	33
2.3.2.7. Barreras para el aprendizaje y participación .....	33
2.3.2.8. Inclusión de estudiantes con NEE en educación básica .....	34
2.4. MARCO TEÓRICO .....	36
2.4.1. Teoría de la interdependencia social .....	36
2.4.2. Constructivismo social de Vygotsky .....	37
2.4.3. Aprendizaje significativo de Ausubel .....	38
2.4.4. Aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos .....	40
2.4.5. Fundamentación teórica de la inclusión educativa .....	41
2.4.6. Relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa .....	42
2.5. Posicionamiento teórico del investigador .....	44
2.6. Definición conceptual y operacional de variables .....	45
2.6.1. Definición conceptual de variables .....	45
2.6.2. Variable independiente: Aprendizaje cooperativo .....	45
2.6.3. Variable dependiente: Inclusión educativa .....	45
<b>CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO .....</b>	<b>47</b>
3.1. Tipo y diseño de investigación .....	47

Población y muestra .....	49
3.2.2. Muestra .....	49
Métodos y Técnicas .....	50
3.3.1.1. Métodos teóricos .....	50
3.3.1.2. Métodos empíricos .....	51
3.3.2. Técnica de recolección de datos .....	51
3.3.3. Instrumento de recolección de datos .....	51
3.3.3.1. Validación del instrumento .....	52
3.3.3.2. Aplicación de la técnica de juicio de expertos .....	53
3.3.3.3. Confiabilidad del instrumento .....	57
3.4. Procesamiento estadístico de la información .....	57
3.5. Matriz de operacionalización de variables .....	59
<b>CAPITULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>67</b>
4.1. Análisis descriptivo de los datos .....	67
4.7. Discusión de resultados .....	94
<b>CAPÍTULO V: PROPUESTA .....</b>	<b>102</b>
1.2. Validación por expertos .....	102
1.3. Diseño de la propuesta .....	103
1.3.2. Descripción de la propuesta .....	103
1.3.3. Objetivos de la propuesta .....	104
Objetivos específicos .....	104
1.3.4. Desarrollo de la propuesta .....	104
Fase 1: Planificación .....	105
Fase 2: Ejecución .....	116
Fase 3: Evaluación .....	117
1.3.5. Implementación de la propuesta .....	117
1.4. Resultados de implementación de la propuesta .....	118
1.5. Regularidades luego de la implementación de la propuesta .....	119
<b>CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>120</b>
Conclusiones .....	120
Recomendaciones .....	122
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>127</b>
<i>I. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>129</i>
<i>CUADRO DE CALIFICACIÓN DE ESCALA DE ACTITUD.....</i>	<i>131</i>
<i>III. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>133</i>
<i>IV. ASPECTOS DE VALIDACIÓN.....</i>	<i>134</i>
<i>VI. ASPECTOS DE VALIDACIÓN.....</i>	<i>138</i>

## Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado como uno de los ejes centrales de las políticas educativas contemporáneas. Organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023) insisten en que los sistemas escolares deben garantizar no solo el acceso físico, sino también la participación activa, el aprendizaje significativo y el sentido de pertenencia de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con necesidades educativas especiales (NEE).

En este marco, el aprendizaje cooperativo emerge como una metodología especialmente pertinente. Fundamentado en la interdependencia positiva y la interacción promotora (Johnson & Johnson, 2022), este enfoque ha demostrado favorecer el rendimiento académico, las habilidades sociales y la reducción de prejuicios en contextos inclusivos (Slavin, 2021; Van Ryzin, Roseth & Biglan, 2024).

Investigaciones internacionales (Karimova, 2023; López, 2025) coinciden en señalar que el aprendizaje cooperativo facilita la integración de estudiantes con NEE al promover redes de apoyo mutuo. En Ecuador, aunque existen avances normativos significativos (Ministerio de Educación, 2023), estudios recientes (Alemán Toro & Culque Núñez, 2025; García Pacheco, 2024) revelan una brecha persistente entre el discurso inclusivo y las prácticas áulicas cotidianas. La implementación de estrategias cooperativas suele ser esporádica y superficial, en parte por la insuficiente formación docente.

La Escuela Ángel Villamarín Ortiz (Babahoyo, Los Ríos) manifiesta un compromiso institucional con la inclusión, pero observaciones preliminares identificaron limitaciones: baja participación de estudiantes con NEE en actividades grupales, inseguridad docente para aplicar estrategias diferenciadas y una evaluación que no siempre reconoce el esfuerzo individual. Frente a ello, el estudio se planteó como objetivo general determinar la relación entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en educación básica de dicha institución durante el período lectivo 2025-2026. La hipótesis postula una correlación positiva y estadísticamente significativa entre ambas variables.

La justificación es triple. En el plano educativo, los resultados ofrecen evidencia empírica para orientar decisiones pedagógicas. En el ámbito social, visibilizan la situación de los estudiantes con NEE y promueven una cultura escolar respetuosa de la diversidad. Desde el punto de vista científico, el estudio llena un vacío detectado en la literatura nacional sobre investigaciones cuantitativas correlacionales en educación básica.

Metodológicamente, el trabajo adopta un enfoque cuantitativo de alcance correlacional y diseño no experimental transversal. La población y muestra coinciden en 40 participantes (33 docentes, 2 psicólogos del DECE, 2 orientadores y 3 directivos). Se aplicó un cuestionario Likert (12 ítems, 6 por variable) validado mediante juicio de cuatro expertos y con una fiabilidad excepcional (Alfa de Cronbach = 0,989). El análisis incluyó estadísticos descriptivos e inferenciales (correlación de Spearman y chi-cuadrado), procesados con SPSS v.30 y Excel.

Entre las limitaciones se reconocen el tamaño muestra reducido (n=40), el diseño transversal que impide establecer causalidad y el posible sesgo de deseabilidad social en las respuestas. Futuros estudios deberían complementar las encuestas con observaciones directas y entrevistas a estudiantes.

El documento se organiza en cinco capítulos. El Capítulo I presenta el problema, los objetivos y las hipótesis. El Capítulo II desarrolla el marco teórico y los antecedentes. El Capítulo III detalla el diseño metodológico. El Capítulo IV expone los resultados descriptivos e inferenciales. Finalmente, el Capítulo V ofrece la discusión de hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones.

# CAPITULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

## 1.1. Planteamiento Problema.

En las últimas décadas, el principio de educación inclusiva ha adquirido una creciente relevancia en el diseño de políticas educativas a nivel internacional. Este interés responde a la necesidad de garantizar que todos los estudiantes ejerzan, en igualdad de condiciones, su derecho a acceder al sistema educativo, participar activamente en él y alcanzar aprendizajes significativos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023).

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa trasciende la mera incorporación física de los estudiantes en las aulas regulares, y exige la eliminación de las barreras que limitan su participación y progreso académico, especialmente en el caso de quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE). En consecuencia, se promueve la construcción de entornos pedagógicos sustentado en los principios de equidad, accesibilidad y participación.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos, la práctica educativa cotidiana continúa evidenciando importantes dificultades para atender adecuadamente la diversidad presente en las aulas. Diversas investigaciones han señalado que una proporción significativa de estudiantes con NEE experimenta procesos de exclusión parcial, escasa participación en las actividades curriculares y limitadas oportunidades de interacción social con sus compañeros.

Estas dificultades suelen relacionarse con la persistencia de metodologías tradicionales centradas en el aprendizaje individual, la insuficiente formación docente en educación inclusiva y la reducida implementación de estrategias pedagógicas colaborativas (UNESCO, 2022). Como resultado persiste una brecha entre los principios inclusivos promovidos por las políticas educativas y las experiencias reales que viven los estudiantes en el aula.

Frente a esta problemática, el aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia metodológica con gran potencial para fortalecer los procesos de inclusión educativa. Según Johnson y Johnson (2022), esta aproximación

pedagógica descansa sobre cinco pilares fundamentales: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción promotora cara a cara, el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales, y la evaluación del proceso grupal.

La articulación de estos componentes favorece tanto el rendimiento académico como el desarrollo de competencias sociales. Además, genera condiciones que permiten la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus características o necesidades particulares, promoviendo relaciones interpersonales significativas dentro del aula.

La evidencia científica reciente respalda los beneficios del aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con discapacidad o NEE. Van Ryzin, Roseth y McClure (2024) encontraron que las metodologías cooperativas mejoran sustancialmente la calidad de las relaciones interpersonales entre pares, incrementan el apoyo académico percibido y fortalecen el compromiso escolar de los alumnos con discapacidad, favoreciendo así su integración social en el entorno educativo.

De manera complementaria, otros estudios han señalado que, en educación inclusiva destacan que las estrategias cooperativas siempre que sean implementadas con suficiencia técnica por parte del profesorado inciden favorablemente en la participación equitativa, el desarrollo de la empatía y la reducción de las barreras para el aprendizaje (López, 2025).

A pesar de estos resultados favorables, aún existen vacíos en la literatura científica respecto a la relación específica entre el aprendizaje cooperativo y los niveles de inclusión educativa alcanzados por estudiantes con NEE en la educación básica. Gran parte de las investigaciones se ha desarrollado en contextos distintos al latinoamericano, en niveles educativos superiores o mediante enfoques predominantemente cualitativos. Esta situación limita la disponibilidad de evidencia cuantitativa que permita comprender con mayor precisión la influencia de las prácticas cooperativas en dimensiones como la participación académica, la interacción social, el sentido de pertenencia y la integración escolar.

En Ecuador y otros países de América Latina se observan desafíos adicionales relacionados con la implementación sistemática de metodologías cooperativas en aulas inclusivas. Aunque las instituciones educativas buscan

responder a las políticas nacionales de inclusión, numerosos docentes continúan utilizando estrategias tradicionales que reducen las oportunidades de colaboración y participación de los estudiantes con NEE. Como consecuencia, la inclusión suele mantenerse en el plano normativo sin reflejarse plenamente en las dinámicas cotidianas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, resulta necesario desarrollar investigaciones de enfoque cuantitativo que permitan establecer la relación existente entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión efectiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación básica. Analizar esta relación contribuirá a determinar si la implementación de estrategias cooperativas favorece significativamente la participación, la interacción social y el aprendizaje inclusivo dentro del aula regular.

Por ello, el presente estudio busca aportar evidencia científica sobre el papel del aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica orientada a la inclusión. Se espera que los resultados contribuyan al fortalecimiento de prácticas educativas basadas en la equidad, la participación y la atención a la diversidad, además de servir como referencia para docentes, directivos e instituciones educativas comprometidas con la construcción de entornos escolares más inclusivos.

### **1.1.1. Delimitación del problema**

El estudio se circunscribe al cantón Babahoyo (provincia de Los Ríos), tomando como caso la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. El trabajo de campo se realizará durante el período lectivo 2025–2026, en coherencia con las dinámicas actuales de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en educación básica.

Desde un enfoque cuantitativo, la investigación pretende examinar la asociación existente entre el aprendizaje cooperativo y los niveles de inclusión efectiva dentro del aula regular. La población considerada abarca docentes y padres de familia pertenecientes a un mismo curso de educación básica, quienes suministrarán información referente a las prácticas pedagógicas implementadas, los grados de participación estudiantil y las estrategias inclusivas en uso.

Esta delimitación geográfica, institucional y temporal permite obtener datos contextualizados sobre la realidad educativa local. Así, se espera aportar

evidencia empírica que contribuya al fortalecimiento de prácticas inclusivas, sustentadas en la aplicación sistemática del aprendizaje cooperativo.

### **1.1.2. Formulación del problema**

¿Qué relación existe entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación básica de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026?

#### **1.1.2.1. Preguntas de investigación**

- ¿Qué estrategias de aprendizaje cooperativo aplican los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación básica?
- ¿Cuál es el nivel de inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula regular?
- ¿Qué relación existe entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales?
- ¿Cómo participan los estudiantes con necesidades educativas especiales en las actividades de aprendizaje cooperativo dentro del aula regular?

## **1.2. Objetivo General y Específico**

### **1.2.1. Objetivo General**

Determinar la relación entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación básica de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026.

### **1.2.2. Objetivos específicos**

- Identificar las estrategias de aprendizaje cooperativo aplicadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Analizar el nivel de inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales dentro del aula regular.
- Establecer la relación estadística entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Describir la percepción docente sobre la aplicación del aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos.
- Implementar estrategias a través de una guía didáctica sustentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional para promover prácticas pedagógicas inclusivas dentro del aula.

### 1.3. Hipótesis

#### 1.3.1. Hipótesis general

$H_1$ : Existe una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la Inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación básica de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026.

#### 1.3.2. Hipótesis nula

$H_0$ : No existe una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en educación básica de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026.

### 1.4. Declaración de Variables

#### 1.4.1. Variable Independiente

Aprendizaje cooperativo

#### 1.4.2. Variable Dependiente

Inclusión educativa

## 1.5. Justificación

El presente estudio encuentra su razón de ser en tres órdenes de relevancia interrelacionados: el educativo, el social y el científico. La inclusión educativa se ha erigido, en las últimas décadas, como uno de los desafíos estructurales más acuciantes para los sistemas escolares contemporáneos. Asegurar la participación efectiva y la consecución de aprendizajes sustantivos entre los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) dentro del aula regular constituye, en la actualidad, una prioridad ineludible tanto para las instituciones educativas como para los diseñadores de políticas públicas y los organismos supranacionales vinculados al derecho a la educación. Ante tal panorama, se hace impostergable robustecer aquellas estrategias pedagógicas que aborden la diversidad desde planteamientos participativos y genuinamente inclusivos.

La educación inclusiva trasciende el mero acceso de los alumnos con NEE al sistema escolar; exige, además, garantizar su participación, interacción y aprendizaje en condiciones de igualdad de oportunidades. Como señala la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), las prácticas educativas de corte inclusivo deben orientarse a la remoción de las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación, valiéndose de metodologías activas que fomenten la equidad y una convivencia escolar armónica. No obstante, en numerosos contextos educativos persisten enfoques tradicionales centrados en la enseñanza individualizada, lo cual dificulta notablemente la integración tanto académica como social de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este escenario, el aprendizaje cooperativo se perfila como una estrategia metodológica particularmente pertinente para apuntalar la inclusión educativa, dado que propicia la interacción sistemática, la colaboración, el apoyo recíproco y la involucración activa de todos los estudiantes. Johnson y Johnson (2022) sostienen que esta modalidad de trabajo favorece el desarrollo de habilidades interpersonales, la responsabilidad compartida y la construcción colectiva del conocimiento, permitiendo que cada alumno, con independencia de sus características personales, participe de manera significativa dentro del aula. Desde esta óptica, la cooperación entre pares contribuye a generar ambientes escolares más equitativos, respetuosos y genuinamente orientados a la atención de la diversidad.

El valor de esta investigación radica, precisamente, en la necesidad de analizar, desde una aproximación cuantitativa, la relación existente entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión efectiva de estudiantes con NEE en el nivel de educación básica. Si bien diversas investigaciones han documentado beneficios asociados a las metodologías cooperativas, todavía persisten vacíos científicos en cuanto a la medición de su impacto sobre dimensiones concretas de la inclusión — participación, interacción social y sentido de pertenencia—, particularmente en contextos latinoamericanos y, dentro de ellos, en el caso específico de Ecuador. El presente estudio pretende, entonces, generar evidencia empírica contextualizada que permita esclarecer cómo las estrategias cooperativas pueden incidir en estos procesos dentro del entorno escolar.

Desde una perspectiva práctica, los resultados que se obtengan podrán servir como referente para docentes, equipos directivos y autoridades educativas interesados en fortalecer sus prácticas pedagógicas inclusivas. La identificación de aquellas estrategias de aprendizaje cooperativo que resulten más efectivas en el aula posibilitará proponer orientaciones metodológicas conducentes a crear ambientes más participativos y accesibles para la totalidad del alumnado.

De igual manera, se espera contribuir a sensibilizar a la comunidad educativa acerca de la importancia de implementar metodologías que promuevan el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades.

En el plano social, el estudio adquiere especial relevancia porque la inclusión educativa beneficia no solo a los estudiantes con NEE, sino al conjunto de la comunidad escolar, al afianzar valores como la empatía, la solidaridad, el respeto mutuo y la convivencia democrática. La construcción de espacios inclusivos favorece el desarrollo integral de todos los educandos y consolida una cultura escolar basada en la equidad y en el reconocimiento de los derechos humanos.

Cabe añadir que esta investigación se alinea con los principios establecidos por organismos internacionales como la UNESCO y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), así como con las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación del Ecuador, las cuales promueven explícitamente una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los estudiantes. En consecuencia, el estudio responde a las demandas actuales de transformación educativa orientadas al fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas dentro de la educación básica.

Finalmente, la viabilidad del proyecto está garantizada: puede desarrollarse dentro del contexto escolar seleccionado (Escuela Ángel Villamarín Ortiz) mediante técnicas de recolección de datos aplicadas a docentes y padres de familia de un curso de educación básica, durante el período lectivo 2025–2026. Se cuenta con accesibilidad a la población de estudio, disponibilidad de recursos humanos y materiales, así como factibilidad temporal, lo cual permitirá obtener información pertinente y suficiente para el desarrollo del estudio cuantitativo propuesto

## **CAPITULO II MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL**

### **2.1. Antecedentes referenciales**

Antes de adentrarnos en la revisión de estudios realizados en otros países, conviene explicar brevemente por qué este recorrido resulta indispensable. Para construir una base sólida que sustente cualquier investigación, no basta con enumerar hallazgos aislados; se requiere, más bien, someterlos a una lectura crítica que permita establecer patrones, contrastar realidades y, sobre todo, identificar aquello que aún no ha sido indagado.

Con ese propósito, las páginas que siguen examinan contribuciones provenientes de distintos contextos internacionales en torno al vínculo entre aprendizaje cooperativo e inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Dicho ejercicio no solo sitúa al lector en el estado actual de la discusión, sino que también revela los vacíos metodológicos y geográficos que el presente estudio aspira a llenar desde la realidad ecuatoriana.

#### **2.1.2. Antecedentes internacionales**

Durante los últimos años, el concepto de educación inclusiva ha ido ganando un espacio central en la agenda de investigación pedagógica a nivel mundial. Este interés se ha visto acompañado, de manera particular, por el análisis de metodologías activas que facilitan la participación de aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Entre dichas metodologías, el aprendizaje cooperativo ha recibido una atención preferente, debido a su potencial para promover la interacción social, la integración escolar y el progreso académico en entornos inclusivos. Diversos trabajos recientes coinciden en señalar que el trabajo basado en la cooperación entre pares constituye una herramienta didáctica eficaz para derribar barreras de aprendizaje y para generar climas educativos más equitativos.

Un estudio de particular relevancia es el llevado a cabo por Karimova (2023) en Kazajistán. Dicha investigación se propuso examinar el impacto del aprendizaje cooperativo sobre la inclusión tanto académica como social de estudiantes con NEE en escuelas secundarias. Desde un diseño cuantitativo de tipo cuasi experimental, se trabajó con una muestra superior a 180 estudiantes, distribuidos en grupos de intervención y control. Los hallazgos indicaron que aquellos alumnos que participaron en actividades cooperativas alcanzaron niveles más altos de interacción social, involucramiento académico y trabajo colaborativo, en comparación con sus pares que siguieron metodologías tradicionales. Adicionalmente, se observó una reducción importante de conductas de aislamiento y de problemas de convivencia dentro del aula.

El valor de este antecedente para nuestra investigación reside en que evidencia cómo el aprendizaje cooperativo no solo impacta el rendimiento académico, sino que fortalece los procesos de integración y participación social de los estudiantes con NEE. Sin embargo, es preciso anotar que el estudio se circunscribió al nivel secundario y a un contexto geográfico distinto al ecuatoriano. Esta limitación refuerza la necesidad de ampliar las investigaciones correlacionales hacia la educación básica y hacia realidades latinoamericanas.

Por su parte, Abdullah Abubakr (2024) realizó un trabajo en Emiratos Árabes Unidos orientado a conocer las percepciones docentes sobre la implementación del aprendizaje cooperativo en aulas inclusivas. La metodología empleada fue mixta, con predominio cuantitativo, y consistió en la aplicación de encuestas estructuradas a profesorado que labora en instituciones educativas inclusivas. Los resultados revelaron que los docentes consideran el aprendizaje cooperativo como una estrategia eficaz para elevar la autoestima, fomentar la participación y mejorar la

interacción social de los estudiantes con discapacidad. Asimismo, se detectó que el éxito de esta metodología depende de manera directa de la formación previa del profesorado y de una planificación cuidadosa de las actividades cooperativas en el aula.

Dicho antecedente resulta pertinente porque pone de manifiesto que la implementación efectiva del aprendizaje cooperativo exige preparación metodológica y compromiso por parte del docente. También subraya la conveniencia de analizar las prácticas pedagógicas concretas que se desarrollan en instituciones educativas inclusivas. No obstante, el estudio se concentró fundamentalmente en percepciones subjetivas y no profundizó en la medición estadística de la relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa. Precisamente, esa carencia constituye un vacío que la presente investigación pretende abordar.

Otra contribución de interés es la revisión sistemática elaborada por López (2025) en España. Su objetivo consistió en analizar la efectividad del aprendizaje cooperativo como estrategia inclusiva para estudiantes con NEE en distintos niveles educativos. Para ello, recopiló estudios publicados entre 2020 y 2024 en bases de datos científicas indexadas, aplicando criterios de análisis vinculados con inclusión, participación y rendimiento académico. Los hallazgos indicaron que el aprendizaje cooperativo favorece significativamente la equidad educativa, el sentido de pertenencia y la participación activa de los estudiantes con NEE, siempre que exista una formación docente adecuada y un respaldo institucional sólido.

El aporte crítico de esta revisión radica en que identifica factores contextuales que modulan el éxito del aprendizaje cooperativo entre ellos, la cultura escolar inclusiva, la capacitación del profesorado y las políticas institucionales. Sin embargo, el propio estudio concluye que aún son escasas las investigaciones cuantitativas

correlacionales centradas específicamente en estudiantes con NEE dentro de la educación básica, y recomienda ampliar los estudios empíricos en escenarios escolares reales.

Un cuarto antecedente relevante es el trabajo de Van Ryzin, Roseth y Biglan (2024), desarrollado en Estados Unidos. Estos autores se propusieron determinar los efectos del aprendizaje cooperativo sobre la inclusión social y académica de estudiantes con discapacidad. Mediante un diseño longitudinal aplicado en instituciones educativas inclusivas, evaluaron variables como la interacción social, el compromiso escolar y el apoyo entre pares. Los resultados demostraron que el aprendizaje cooperativo incrementa de manera significativa las relaciones positivas entre estudiantes, refuerza el sentido de pertenencia escolar y reduce las conductas de exclusión.

Este estudio guarda una relación estrecha con el nuestro, pues confirma la existencia de una asociación positiva entre metodologías cooperativas y procesos inclusivos en el aula.

Además, aporta evidencia cuantitativa sólida, aspecto que resulta fundamental para sustentar nuestra investigación. Los propios autores señalan, no obstante, la necesidad de contextualizar estos hallazgos en diferentes realidades educativas y niveles escolares, especialmente en países latinoamericanos, donde los desafíos de la inclusión presentan características particulares.

En síntesis, los antecedentes internacionales revisados permiten afirmar que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia metodológica eficaz para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con NEE. A la vez, se identifican limitaciones importantes: escasez de estudios correlacionales en educación básica y falta de investigaciones contextualizadas en realidades latinoamericanas. Dichos

vacíos justifican plenamente la pertinencia de desarrollar estudios cuantitativos que analicen la relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa en contextos específicos, como el ecuatoriano.

### **2,1.3. Antecedentes nacionales**

En Ecuador, las investigaciones sobre inclusión educativa y aprendizaje cooperativo han cobrado relevancia de manera progresiva, en paralelo al interés institucional por fortalecer prácticas pedagógicas orientadas a la atención de la diversidad. No obstante, si bien existen trabajos vinculados con metodologías inclusivas, aún resultan limitados los estudios cuantitativos correlacionales centrados específicamente en estudiantes con NEE dentro del nivel de educación básica.

Uno de los antecedentes nacionales más significativos es el de Suasnavas Córdova y Torres Burgos (2026). Estos autores analizaron el impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo socioemocional de estudiantes con NEE en instituciones de bachillerato ecuatorianas. La investigación, de enfoque cuantitativo cuasi experimental, aplicó instrumentos de evaluación antes y después de la implementación de actividades cooperativas estructuradas. Los resultados evidenciaron mejoras notables en autoestima, empatía, interacción social y autorregulación emocional entre los participantes.

El estudio aporta evidencia valiosa sobre los beneficios socioemocionales del aprendizaje cooperativo en estudiantes con NEE. Sin embargo, su enfoque se circunscribió al nivel de bachillerato y no a la educación básica. Además, aunque identifica efectos positivos del trabajo cooperativo, no profundiza en la relación estadística entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa. Esta limitación representa un vacío que la presente investigación busca llenar.

Por otro lado, Alemán Toro y Culque Núñez (2025) llevaron a cabo una revisión documental sobre estrategias de aprendizaje colaborativo aplicadas a estudiantes con NEE en Ecuador. El objetivo fue identificar prácticas pedagógicas efectivas que favorezcan la inclusión escolar dentro del sistema educativo ecuatoriano. Los resultados señalaron que el aprendizaje colaborativo fortalece la comunicación, la participación activa y la resolución de conflictos entre estudiantes, contribuyendo así al desarrollo académico y social de los alumnos con NEE.

El mérito de este antecedente reside en destacar el valor del aprendizaje colaborativo como herramienta inclusiva en el contexto ecuatoriano. No obstante, al tratarse de una investigación documental, sus resultados se sustentan principalmente en análisis teóricos y no en evidencia empírica obtenida directamente en instituciones educativas. Esta circunstancia limita la generalización de los hallazgos y refuerza la necesidad de realizar investigaciones de campo con enfoque cuantitativo.

A su vez, García Pacheco (2024) desarrolló un estudio cualitativo enfocado en prácticas inclusivas y aprendizaje cooperativo en programas de atención educativa rural para la primera infancia en Ecuador. La investigación evidenció que las experiencias cooperativas favorecen el desarrollo académico y socioemocional de niños con NEE, promoviendo ambientes más participativos y accesibles. También se identificó que el acompañamiento familiar y la cooperación entre los distintos actores educativos fortalecen los procesos inclusivos.

Si bien este antecedente aporta elementos de interés sobre la relación entre inclusión y cooperación, presenta limitaciones metodológicas derivadas de su enfoque cualitativo y del hecho de haberse desarrollado en educación inicial y en contextos rurales muy específicos. Por ello, se hace necesario ampliar los estudios

cuantitativos correlacionales en educación básica regular que permitan determinar de manera objetiva la relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa.

En términos generales, los antecedentes nacionales revisados permiten constatar que el aprendizaje cooperativo tiene un impacto favorable en el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, también reflejan vacíos investigativos importantes: escasez de estudios cuantitativos correlacionales enfocados en educación básica, predominio de revisiones documentales o aproximaciones cualitativas, y un interés preferente por niveles educativos distintos al de la educación básica regular.

En consecuencia, la presente investigación adquiere plena relevancia científica y metodológica, pues busca aportar evidencia empírica sobre la relación entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión de estudiantes con NEE en la educación básica dentro del contexto ecuatoriano. Además, contribuirá a consolidar el conocimiento sobre prácticas pedagógicas inclusivas desde un enfoque cuantitativo correlacional, apoyando así el diseño de estrategias educativas fundamentadas en la equidad, la participación y la atención a la diversidad.

## **2.2. Marco Legal**

En Ecuador el marco legal a relación con la educación describe normas importantes en la que se fomenta lo inclusivo que debe ser el aula, de que todos los niños tienen derecho a una educación, sin ser excluidos, que los docentes deben adaptar currículos para los estudiantes con NEE.

La constitución de la República del Ecuador (2008) Artículo 26: La educación como un derecho que las personas lo ejercen a largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable

para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo.

Ley orgánica de educación intercultural (LOEI 2011) Art. 47.- Educación para las personas con discapacidad. - Tanto la educación formal como la no formal tomarán en cuenta las

necesidades educativas especiales de las personas en lo afectivo, cognitivo y psicomotriz. La Autoridad Educativa Nacional velará porque esas necesidades educativas especiales no se conviertan en impedimento para el acceso a la educación. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje.

Ley orgánica de discapacidades (2012) Artículo 28.- Educación inclusiva. - La autoridad educativa nacional implementará las medidas pertinentes, para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que requieran apoyos técnico tecnológicos y humanos, tales como personal especializado, temporales o permanentes y/o adaptaciones curriculares y de accesibilidad física, comunicacional y espacios de aprendizaje, en un establecimiento de educación escolarizada.

Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2021):

Art. 153.- Inclusión educativa. - La inclusión educativa responde a la garantía del ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad, a través del acceso, la permanencia, el aprendizaje, la participación, la promoción y la culminación de niños, niñas, adolescentes, personas jóvenes y adultas en el Sistema Educativo Nacional en todos sus niveles y modalidades; respondiendo a la diversidad y en ambientes

educativos que propicien el bienestar físico y emocional, con especial énfasis en población de atención prioritaria.

Art. 154.- Educación inclusiva. - La educación inclusiva, como parte integral de la inclusión educativa, facilitará el acceso, permanencia, aprendizaje, participación, promoción y culminación de los estudios, en todos los servicios, programas, modalidades, sostenimientos, jornadas y niveles educativos, a nivel nacional, eliminando barreras de aprendizaje e implementando la utilización de recursos educativos metodológicos, pedagógicos, físicos, técnicos y tecnológicos. A través de la educación inclusiva se garantizará la pertinencia de la educación, promoviendo la atención a la diversidad dentro del Sistema Educativo Nacional, se implementarán las medidas y recursos que permitan estimular el desarrollo personal, intelectual, social y emocional, contemplando la identificación, evaluación, adaptación e implementación de medidas curriculares adecuadas al ritmo y profundidad de aprendizaje, motivación, interés y creatividad.

### **2.3. Marco conceptual**

Antes de adentrarnos en el análisis de los hallazgos empíricos o en el diseño metodológico de la presente investigación, resulta imprescindible establecer un andamiaje teórico que proporcione claridad y coherencia a los términos que orientan el estudio. Este apartado no se limita a definir conceptos de manera aislada; más bien, busca articularlos en una red de significados que permita comprender las relaciones entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). De este modo, se sientan las bases conceptuales que guiarán la interpretación de los resultados y la discusión posterior.

## **2.3.1. Aprendizaje cooperativo**

### **2.3.1.1. Conceptualización del aprendizaje cooperativo**

Cuando se habla de aprendizaje cooperativo, no se hace referencia a cualquier forma de trabajo grupal que ocurra dentro del aula. Se trata, más bien, de una metodología pedagógica cuidadosamente estructurada, en la cual los estudiantes se organizan en pequeños equipos con el propósito de alcanzar metas compartidas, al tiempo que cada miembro se responsabiliza de su propio aprendizaje y del de sus compañeros. Esta aproximación educativa descansa sobre la premisa de que la interacción social, cuando está bien orientada, potencia los procesos cognitivos y favorece la construcción colectiva del conocimiento (Johnson & Johnson, 2022).

Para comprender cabalmente esta noción, conviene distinguirla de otras formas de agrupamiento áulico. En el trabajo grupal tradicional, con frecuencia algunos estudiantes asumen la mayor parte de las tareas mientras otros permanecen en un rol pasivo o incluso obstructivo. El aprendizaje cooperativo, en cambio, exige una interdependencia positiva: cada integrante comprende que su éxito personal está ligado al éxito del equipo y que, por lo tanto, debe contribuir activamente. Como señalan Johnson y Johnson (2022), la cooperación efectiva requiere que los estudiantes perciban que “se hundan o nadan juntos”. Esta percepción transforma la dinámica grupal, fomentando la ayuda mutua, el intercambio de explicaciones y la retroalimentación constante.

Slavin (2021), por su parte, añade un matiz adicional: el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también incide positivamente en las relaciones interpersonales. Al trabajar juntos hacia un objetivo común, los estudiantes desarrollan actitudes más favorables hacia sus compañeros, incluso cuando existen diferencias previas en capacidades, origen o intereses. Este aspecto resulta especialmente relevante en contextos inclusivos, donde la diversidad puede ser fuente de tensiones si no se gestiona adecuadamente.

Dentro del ámbito de la educación inclusiva, el aprendizaje cooperativo adquiere una dimensión aún más significativa. No se trata simplemente de una técnica para mejorar notas o hacer las clases más amenas. Se convierte, más bien, en una herramienta que posibilita la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, en un entorno de respeto y valoración mutua. Cuando un alumno con dificultades cognitivas o motoras colabora con sus pares para resolver un problema o elaborar un proyecto, no solo recibe apoyo académico; también experimenta un sentido de pertenencia y competencia que difícilmente lograría en un modelo de enseñanza individualizada o segregada. De allí que numerosos organismos internacionales, como la UNESCO (2023), recomienden la adopción de metodologías cooperativas como parte de las estrategias para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos.

### **2.3.1.2. Características del aprendizaje cooperativo**

Para que una experiencia de trabajo grupal pueda calificarse como auténticamente cooperativa, debe reunir una serie de características que la diferencian de otras modalidades de agrupamiento. La literatura especializada (Johnson & Johnson, 2022; Slavin, 2021) ha identificado al menos cinco elementos esenciales, que se describen a continuación.

En primer lugar, la interdependencia positiva constituye el corazón del aprendizaje cooperativo. Este elemento implica que los estudiantes perciban que sus esfuerzos individuales son necesarios para el éxito colectivo y que, recíprocamente, no pueden alcanzar la meta sin la contribución de los demás. La interdependencia positiva se fomenta mediante objetivos comunes (por ejemplo, “el equipo obtendrá un solo producto final”), roles complementarios (un miembro investiga, otro redacta, otro presenta), recursos compartidos (un único ejemplar de un texto) o recompensas grupales. Cuando los alumnos experimentan esta interdependencia, es más probable que se animen mutuamente, compartan información y ayuden a quienes enfrentan dificultades.

En segundo lugar, la responsabilidad individual y grupal asegura que ningún miembro pueda “colgarse” del trabajo de los demás. Cada estudiante debe rendir cuentas por su parte de la tarea, y el grupo en su conjunto debe evaluar su desempeño. Esta característica evita el fenómeno conocido como “parasitismo social” y promueve que todos los integrantes desarrollen competencias. En contextos inclusivos, la responsabilidad individual debe dosificarse con cuidado, adaptando las expectativas a las posibilidades reales de cada estudiante con NEE, sin caer en la sobreprotección ni en la exigencia desmedida.

En tercer lugar, la interacción promotora cara a cara hace referencia al intercambio directo, verbal y no verbal, entre los estudiantes. No basta con que trabajen en paralelo; deben discutir, explicarse mutuamente los conceptos, conectar conocimientos previos con nueva información y resolver desacuerdos de manera constructiva. Esta interacción, cuando es positiva, estimula procesos cognitivos de orden superior como el análisis, la síntesis y la evaluación. Además, fortalece habilidades socioemocionales fundamentales para la vida en sociedad.

En cuarto lugar, el desarrollo de habilidades interpersonales y grupales es tanto un medio como un fin del aprendizaje cooperativo. Para que la cooperación funcione, los estudiantes necesitan aprender a comunicarse con claridad, tomar decisiones democráticamente, manejar conflictos sin violencia y ejercer liderazgos compartidos. Estas competencias no son innatas; deben enseñarse explícitamente. El docente, por tanto, no solo diseña tareas académicas, sino que también modela y retroalimenta las destrezas sociales necesarias para el trabajo en equipo.

Finalmente, el procesamiento grupal consiste en la reflexión periódica que realiza el equipo sobre su propio funcionamiento. ¿Qué aspectos facilitaron el logro de los objetivos? ¿Qué dificultades surgieron y cómo se podrían superar en el futuro? Esta meta cognición colectiva permite ajustar estrategias, reconocer logros individuales y grupales, y consolidar aprendizajes sobre el proceso mismo de cooperar. En aulas inclusivas, el procesamiento grupal ofrece un espacio para visibilizar las contribuciones de los estudiantes con NEE y para que todo el equipo aprenda a valorar la diversidad como un recurso.

### **2.3.1.3. Principios del aprendizaje cooperativo**

Más allá de las características operativas, el aprendizaje cooperativo se asienta sobre principios pedagógicos y psicológicos que le otorgan solidez teórica. Uno de ellos es el constructivismo social, asociado fundamentalmente a las ideas de Vygotsky. Según esta corriente, el aprendizaje ocurre en la interacción con otros más capaces o con pares que aportan perspectivas distintas. La cooperación crea una “zona de desarrollo próximo” colectiva, donde los estudiantes, al colaborar, logran resolver problemas que individualmente no podrían afrontar. Este principio justifica la inclusión de estudiantes con NEE en grupos heterogéneos: la diversidad cognitiva y experiencial enriquece las posibilidades de aprendizaje para todos.

Otro principio fundamental es el de equidad participativa. No basta con que los estudiantes estén físicamente juntos; es necesario que todos tengan oportunidades reales de intervenir, preguntar, proponer y ser escuchados. En grupos mal estructurados, los alumnos con más habilidades verbales o mayor seguridad tienden a dominar la interacción, mientras que aquellos con NEE o timidez quedan relegados. El aprendizaje cooperativo auténtico prevé mecanismos (como la asignación rotativa de roles o las rutinas de participación equitativa) para contrarrestar estas desigualdades.

Además, destaca el principio de responsabilidad como autonomía. Si bien la cooperación implica apoyo mutuo, no elimina la necesidad de que cada estudiante desarrolle su propio pensamiento y su capacidad de autorregulación. En este sentido, el aprendizaje cooperativo bien entendido huye tanto del individualismo extremo como del colectivismo que diluye la agencia personal. Cada miembro debe asumir tareas específicas, esforzarse por comprender los contenidos y contribuir originalmente al producto final. Esta tensión entre lo individual y lo colectivo es, precisamente, una de las fuentes de su potencia formativa.

#### **2.3.1.4. Estrategias de aprendizaje cooperativo**

La literatura sobre aprendizaje cooperativo ofrece un amplio repertorio de técnicas operativas, cada una con sus particularidades y ámbitos de aplicación. A continuación, se describen algunas de las más difundidas, 56 con especial atención a su uso potencial en contextos inclusivos.

La técnica del rompecabezas (Jigsaw), desarrollada por Aronson en los años setenta, consiste en dividir un tema en tantas partes como miembros tenga el grupo. Cada integrante se convierte en “experto” de su parte, investigándola en profundidad. Luego, los expertos de los diferentes grupos se reúnen para discutir y afinar su comprensión, tras lo cual regresan a su grupo original para enseñar su parte a los compañeros. De este modo, todos dependen de todos para acceder al contenido completo. En aulas inclusivas, esta técnica permite adaptar la profundidad o complejidad de la subtarea asignada a cada estudiante con NEE, sin romper la interdependencia.

Otra estrategia ampliamente utilizada es el aprendizaje en parejas (Think-Pair-Share). El docente plantea una pregunta o problema; los estudiantes primero reflexionan individualmente (Think), luego discuten sus ideas con un compañero cercano (Pair) y finalmente comparten sus conclusiones con todo el grupo (Share). Esta secuencia es especialmente útil para estudiantes con NEE, ya que el momento de reflexión individual reduce la ansiedad por la inmediatez, y la discusión en pareja ofrece un andamiaje natural antes de la exposición pública.

Los grupos de investigación (Group Investigation) representan una modalidad más compleja y de mayor duración. Los estudiantes, en equipos, eligen un subtema dentro de una unidad más amplia, planifican su investigación, recopilan y analizan

información, y preparan una presentación o producto para compartir con la clase. Esta técnica promueve la autonomía, el pensamiento crítico y la responsabilidad compartida. En contextos inclusivos, requiere un acompañamiento cuidadoso del docente para asegurar que todos los miembros puedan participar significativamente, mediante adaptaciones en los roles o en los formatos de presentación.

Finalmente, las parejas cooperativas de tutoría (peer tutoring) han mostrado resultados prometedores en la inclusión de estudiantes con NEE. Se empareja a un estudiante con más dominio de un contenido con otro que presenta dificultades, y ambos trabajan de manera estructurada, alternando los roles de tutor y tutorizado. Esta técnica no solo beneficia al estudiante con NEE, sino que el tutor consolida y profundiza sus propios conocimientos al tener que explicarlos.

#### **2.3.1.5. Beneficios del aprendizaje cooperativo en el contexto de educación básica**

Los efectos positivos del aprendizaje cooperativo han sido ampliamente documentados en distintos niveles educativos y tipos de alumnado. En la educación básica, donde se asientan las bases del desarrollo cognitivo y social, esta metodología ofrece ventajas que ningún otro enfoque parece igualar en términos de integralidad.

Uno de los beneficios más robustamente respaldados por la evidencia es la mejora del rendimiento académico. Las investigaciones meta-analíticas (Slavin, 2021) muestran un tamaño del efecto moderado a alto cuando se compara el aprendizaje cooperativo con la instrucción tradicional, especialmente en áreas como matemáticas, ciencias y comprensión lectora. El mecanismo subyacente parece ser la oportunidad de explicar y discutir conceptos, lo que fuerza a los estudiantes a reorganizar sus ideas y detectar inconsistencias.

En el plano socioemocional, los beneficios son igualmente notables. El trabajo cooperativo sistemático favorece el desarrollo de la autoestima, la empatía y las habilidades de comunicación. Los estudiantes aprenden a dar y recibir ayuda, a celebrar los logros ajenos y a manejar las frustraciones sin recurrir a la agresión. Para aquellos con necesidades educativas especiales, estos efectos pueden ser transformadores. Van Ryzin, Roseth y Biglan (2024) encontraron que, en escuelas que implementaban metodologías cooperativas, los estudiantes con discapacidad reportaban niveles significativamente más altos de sentido de pertenencia y de apoyo percibido por parte de sus pares.

Además, el aprendizaje cooperativo contribuye a la reducción de prejuicios y estereotipos. La hipótesis del contacto, formulada por Allport, sostiene que la interacción cooperativa entre miembros de grupos diferentes, bajo condiciones de igualdad de estatus y con apoyo institucional, disminuye la discriminación. En el aula, cuando estudiantes con y sin NEE trabajan juntos hacia metas compartidas, las barreras actitudinales tienden a desmoronarse. Los compañeros sin discapacidad desarrollan una comprensión más matizada de las dificultades ajenas y una mayor disposición a incluir.

Finalmente, no puede omitirse el beneficio para el clima escolar global. Las aulas cooperativas suelen caracterizarse por menores índices de acoso escolar, mayor cohesión grupal y una gestión de la disciplina más orientada a la resolución pacífica de conflictos. Estos elementos son condiciones facilitadoras para cualquier proceso de inclusión educativa.

### **2.3.2. Inclusión educativa**

#### **2.3.2.1. Inclusión**

Actualmente la inclusión dentro del aula es un valor fundamental, ya que así se desarrolla una sociedad justa y equitativa. Es fundamental reconocer y respetar, para que todos tengan las mismas oportunidades para crecer y participar. Garnica y Murudumbay (2023) afirma:

Una humanidad inclusiva acepta la pluralidad de todos sus miembros y luego crea oportunidades iguales para todos, adaptadas a las necesidades individuales, para que nadie quede excluido de las oportunidades de crecimiento y desarrollo, es decir, oportunidad de participar en su entorno. (P.17)

Una humanidad inclusiva no solo reconoce las diferencias que tiene las personas, también valora y adapta sus necesidades, garantizando a que nadie quede excluido y que todos puedan

estar incluidos dentro de la sociedad.

Es un proceso que se requiere de compromiso y conciencia por parte de la sociedad, cuando no se aplica de una manera correcta, se puede generar dificultades en las que salen afectados las personas que tienen cualquiera necesidad especial. Iñiguez et al. (2025) afirma:

La inclusión también puede tener efectos adversos si no se implementa adecuadamente. Por ejemplo, la falta de sensibilización en la comunidad escolar puede generar situaciones de acoso o exclusión, lo que impacta negativamente en el bienestar emocional de los estudiantes con NEE. (P.83)

Es importante que la inclusión este acompañada de formación y apoyo constantemente, para así poder evitar situaciones de acoso o exclusión, garantizando un bienestar tanto emocional como un desarrollo integral de los estudiantes con NEE

### **2.3.2.2. Conceptualización de inclusión educativa**

La inclusión educativa es un concepto que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. Ya no se entiende como una mera ubicación física de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares (lo que se denominaba integración), sino como un proceso sistemático y continuo orientado a eliminar todas las barreras arquitectónicas, curriculares, metodológicas, actitudinales y organizativas que impiden que cualquier estudiante acceda, participe y aprenda en igualdad de condiciones (UNESCO, 2023). En esta perspectiva, la responsabilidad del cambio recae fundamentalmente en el sistema educativo y en las instituciones, no en el alumno que presenta diferencias.

La UNESCO (2023) ha sido particularmente enfática al señalar que la inclusión educativa responde a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes mediante prácticas pedagógicas flexibles, participativas y accesibles. La diversidad, lejos de ser concebida como un problema o un déficit, se valora como una fuente de riqueza para el conjunto del grupo. Este enfoque supone un giro copernicano respecto de los modelos anteriores: en lugar de “normalizar” a los estudiantes diferentes para que se adapten a un sistema rígido, se trata de transformar el sistema para que sea capaz de acoger a todos.

### **2.3.2.3. Educación inclusiva**

Cuando hablamos de educación inclusiva como modelo, nos referimos a un paradigma que impregna todas las dimensiones de la vida escolar: el currículo, la formación docente, la organización del aula, la evaluación, la relación con las familias y la comunidad. No es un programa especial ni un conjunto de adaptaciones puntuales; es una filosofía institucional que se traduce en políticas y prácticas coherentes.

Uno de los referentes más influyentes en este campo es el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2021), que propone un marco para que las escuelas autoevalúen su grado de inclusividad y planifiquen mejoras. Dicho marco distingue tres dimensiones interrelacionadas: crear culturas inclusivas (valores compartidos, liderazgo democrático), elaborar políticas inclusivas (matrícula abierta, apoyo a la diversidad) y desarrollar prácticas inclusivas (enseñanza multimodal, aprendizaje cooperativo, evaluación diversificada).

#### **2.3.2.4. Necesidades educativas especiales (NEE)**

El término necesidades educativas especiales (NEE) hace referencia a aquellos requerimientos que presenta un estudiante de manera temporal o permanente que demandan recursos o adaptaciones adicionales a los habituales para que pueda acceder al currículo en condiciones de equidad. Estas necesidades pueden derivarse de una discapacidad física, sensorial, intelectual o psicosocial; de trastornos específicos del aprendizaje (como dislexia o discalculia); de trastornos del lenguaje; de altas capacidades intelectuales; o de condiciones socioeducativas desfavorables (pobreza, desprotección, pertenencia a minorías marginadas).

Es importante subrayar que las NEE no son inherentes al estudiante, sino que emergen de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en el entorno educativo. Una misma condición física puede ser casi irrelevante en una escuela accesible y convertirse en una necesidad muy acuciante en un edificio con escaleras y sin rampas. De ahí que el enfoque inclusivo insista en que la responsabilidad es del sistema, no del alumno.

En la práctica, los estudiantes con NEE pueden requerir adaptaciones curriculares (significativas o no significativas), adecuaciones metodológicas (por ejemplo, más tiempo para realizar tareas, materiales en formatos alternativos), apoyos personales (asistentes de educación especial, intérpretes de lengua de señas) o ajustes en la evaluación. El aprendizaje cooperativo, por su parte, ofrece un marco natural para muchas de estas adaptaciones, ya que la ayuda entre pares y la flexibilidad en los roles pueden suplir o complementar los apoyos individuales.

### **2.3.2.5. Participación educativa**

Uno de los conceptos más utilizados, pero a menudo mal comprendidos en la literatura sobre inclusión es el de participación educativa. No basta con que el estudiante con NEE esté sentado en el aula (presencia física); se requiere que tome parte activa en las actividades de aprendizaje, que interactúe con sus compañeros, que exprese sus opiniones, que influya en las decisiones del grupo y que se sienta reconocido como miembro valioso de la comunidad escolar (Booth & Ainscow, 2021).

La participación puede adoptar distintas formas, desde la verbalización de ideas en una discusión hasta la realización de tareas prácticas, pasando por la colaboración en proyectos o la participación en actividades extracurriculares. En estudiantes con NEE severas, la participación puede manifestarse a través de medios alternativos (comunicación aumentativa, gestos, uso de tecnología asistida). El papel del docente consiste en diseñar situaciones en las que cualquier forma de participación sea posible y valorada.

El aprendizaje cooperativo, cuando se implementa con sensibilidad inclusiva, es particularmente eficaz para aumentar la participación de estudiantes que tienden a quedar marginados en estructuras tradicionales. La asignación de roles concretos (por ejemplo, registrador, controlador del tiempo, animador) garantiza que todos tengan una función visible. Además, la dinámica de interdependencia positiva hace que los compañeros presten atención a si el estudiante con NEE está contribuyendo o necesita ayuda, creando un círculo virtuoso de involucramiento.

#### **2.3.2.6. Atención a la diversidad**

La atención a la diversidad es el principio pedagógico que reconoce que los estudiantes no son piezas homogéneas, sino que difieren en estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, conocimientos previos, capacidades, motivaciones y contextos socioculturales. Atender a la diversidad no significa, como a veces se malinterpreta, ofrecer un currículo completamente diferente para cada alumno, sino diseñar entornos flexibles que ofrezcan múltiples vías para alcanzar los objetivos esenciales.

El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es uno de los marcos más influyentes. Propone proporcionar múltiples formas de representación (cómo se presenta la información), múltiples formas de acción y expresión (cómo los estudiantes demuestran lo que saben) y múltiples formas de implicación (cómo se motiva y sostiene el interés). El aprendizaje cooperativo se alinea naturalmente con el DUA, ya que los grupos heterogéneos permiten que los estudiantes elijan o negocien roles y productos finales acordes con sus fortalezas.

#### **2.3.2.7 Barreras para el aprendizaje y participación**

Un concepto central en el pensamiento inclusivo contemporáneo es el de barreras para el aprendizaje y la participación. Booth y Ainscow (2021) lo utilizan para reemplazar la noción más restrictiva de “necesidades educativas especiales” como déficit individual. Las barreras pueden ser de muy diversa índole:

- Barreras físicas: escaleras sin rampa, baños inaccesibles, mobiliario inadecuado, iluminación o acústica deficientes.
- Barreras comunicacionales: ausencia de intérpretes de lengua de señas, materiales solo en formato escrito, instrucciones exclusivamente verbales.
- Barreras curriculares: contenidos demasiado abstractos, ritmo uniforme para todos, evaluación única y excluyente.
- Barreras metodológicas: enseñanza frontal exclusiva, ausencia de trabajo colaborativo, no utilización de tecnologías asistidas.
- Barreras actitudinales: prejuicios, bajas expectativas, discriminación sutil o abierta, paternalismo, rechazo por parte de pares o docentes.
- Barreras organizativas: horarios rígidos, agrupamientos homogéneos, falta de tiempos para la planificación conjunta entre docentes.

El aprendizaje cooperativo, por las razones expuestas a lo largo de este marco conceptual, contribuye directamente a derribar varias de estas barreras: promueve cambios actitudinales, flexibiliza las metodologías, fomenta la interacción y puede, con el acompañamiento adecuado, reducir las barreras curriculares al permitir múltiples formas de participación.

#### **2.3.2.8. Inclusión de estudiantes con NEE en educación básica**

La educación básica, que en el sistema ecuatoriano abarca desde primero hasta séptimo año (aproximadamente de 5 a 12 años), constituye un período crítico para la construcción de trayectorias inclusivas. Es en estos años cuando se forman las bases de la alfabetización, el razonamiento lógico-matemático, las habilidades sociales y la autoimagen como aprendiz. Una experiencia temprana de exclusión puede dejar secuelas duraderas, mientras que una experiencia inclusiva exitosa puede abrir puertas para todo el desarrollo posterior.

Sin embargo, la inclusión en este nivel enfrenta desafíos específicos. Los grupos suelen ser numerosos, los docentes tienen una carga horaria alta y la formación inicial en pedagogías inclusivas es a menudo insuficiente. Además, las familias pueden mostrar resistencias (tanto las de estudiantes con NEE, por temor a que sus hijos no reciban apoyos adecuados, como las de los estudiantes sin NEE, por preocupaciones sobre el ritmo de aprendizaje). A esto se suman las carencias de recursos materiales y de personal de apoyo especializado en muchas escuelas públicas.

A pesar de estas dificultades, las investigaciones coinciden en que la inclusión, cuando se implementa con voluntad institucional y formación docente, produce efectos positivos para todos. Los estudiantes con NEE mejoran su desempeño académico y su integración social en comparación con entornos segregados. Los estudiantes sin NEE desarrollan competencias de colaboración, empatía y liderazgo que les serán útiles en la vida adulta. Y el conjunto de la escuela se fortalece como comunidad.

El aprendizaje cooperativo, en este sentido, no es una solución mágica ni la única estrategia necesaria, pero sí constituye un componente esencial de cualquier programa integral de inclusión en educación básica. Por eso, el presente estudio se propone analizar cuantitativamente la relación entre su implementación y los niveles efectivos de inclusión, para proporcionar evidencia que oriente decisiones pedagógicas y políticas.

## **2.4. Marco teórico**

### **2.4.1. Teoría de la interdependencia social**

Para comprender por qué el aprendizaje cooperativo produce efectos tan distintos a los del trabajo individual o competitivo, resulta indispensable acudir a la teoría de la interdependencia social. Sus orígenes se remontan a los trabajos pioneros de Kurt Lewin sobre la dinámica de grupos, pero fue Morton Deutsch quien, en la década de 1940, formuló las bases de lo que posteriormente Johnson y Johnson (2022) desarrollarían en el ámbito educativo. El núcleo de esta teoría es sencillo pero profundo: la forma en que los individuos perciben la relación entre

sus metas y las metas de los demás condiciona sus patrones de interacción y, en última instancia, los resultados que obtienen. Cuando una persona cree que solo puede alcanzar su objetivo si los demás también alcanzan el suyo, nos encontramos ante una situación de interdependencia positiva. En tales contextos, la tendencia natural es cooperar: los miembros del grupo se ayudan mutuamente, intercambian recursos, se animan, se felicitan por los logros ajenos y trabajan para superar las dificultades colectivas. Johnson y Johnson (2022) han demostrado que esta estructura promueve no solo un mayor rendimiento académico, sino también relaciones interpersonales más positivas y una salud psicológica más robusta.

Por el contrario, si un estudiante percibe que su éxito implica necesariamente el fracaso de sus compañeros (interdependencia negativa), emergen dinámicas competitivas. En ellas, la ayuda al otro se vuelve contraproducente para los intereses propios, y el clima del aula se tensa. Una tercera posibilidad es la independencia, donde cada cual trabaja por su cuenta sin que exista relación alguna entre sus metas y las de los demás; en este caso, el resultado es un individualismo que desaprovecha las ventajas de la interacción.

En el aula inclusiva, esta teoría tiene implicaciones directas. Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) suelen ser percibidos, bajo esquemas competitivos, como una “carga” o como alguien que reduce las posibilidades de éxito del grupo. Sin embargo, cuando el docente estructura actividades con interdependencia positiva, ocurre lo contrario: los compañeros descubren que el progreso del alumno con NEE es también el suyo propio, y que la diversidad de habilidades puede ser un activo. De esta manera, la cooperación no solo facilita el aprendizaje de contenidos, sino que desactiva prejuicios y fomenta la inclusión real.

#### **2.4.2. Constructivismo social de Vygotsky**

Pocas teorías han influido tanto en la pedagogía contemporánea como el constructivismo social de Lev Vygotsky. A diferencia de los enfoques que sitúan el aprendizaje exclusivamente en la mente individual, Vygotsky (1979) insistió en que los procesos cognitivos superiores el pensamiento, el lenguaje, la memoria voluntaria, la atención se originan en la interacción social y solo luego se internalizan. En sus propias palabras, toda función psicológica aparece primero en el plano interpsicológico (entre personas) y posteriormente en el plano intrapsicológico (dentro del individuo).

El concepto más conocido de esta teoría es, sin duda, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky la definió como la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante lo que puede hacer por sí solo y el nivel de desarrollo potencial lo que puede lograr con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero más capaz. Lo fascinante de esta idea es que desplaza el foco de atención desde lo que el alumno ya sabe hacia lo que está en condiciones de aprender con ayuda. La enseñanza efectiva, entonces, no consiste en repetir lo ya dominado, sino en operar dentro de esa zona.

¿Qué relación guarda esto con el aprendizaje cooperativo? Muy directa. En un grupo cooperativo bien diseñado, los estudiantes con mayores competencias actúan como “andamios” para aquellos que enfrentan dificultades, explicándoles conceptos, modelando procedimientos o corrigiendo errores. Pero la ayuda no fluye solo en una dirección: a menudo, el estudiante etiquetado como “menos capaz” aporta perspectivas o habilidades inesperadas que benefician al grupo entero. Vygotsky (1979) ya anticipaba que el aprendizaje cooperativo no es una opción más, sino una condición necesaria para el desarrollo pleno de las funciones psicológicas superiores.

En contextos inclusivos, esta teoría ofrece una base sólida para rechazar cualquier forma de segregación. Si el aprendizaje ocurre en la interacción, aislar a un estudiante con NEE en un aula especial o en un rincón del salón con actividades distintas no solo es injusto, sino también contraproducente desde el punto de vista cognitivo. Por el contrario, la diversidad dentro del grupo heterogéneo enriquece las ZDP disponibles: cada miembro puede encontrar en otro la ayuda justa que necesita para avanzar.

### **2.4.3. Aprendizaje significativo de Ausubel**

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel (2002) aporta un tercer pilar teórico. Ausubel se interesó por un problema que cualquier docente reconoce: ¿por qué algunos contenidos se olvidan apenas termina el examen, mientras que otros permanecen años e incluso décadas? Su respuesta fue que el aprendizaje duradero ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustantiva y no arbitraria con los conocimientos previos que el estudiante ya posee. En cambio, el aprendizaje memorístico o repetitivo, al no anclarse en estructuras cognitivas existentes, se desvanece con rapidez.

La principal implicación pedagógica es que el docente debe averiguar qué sabe el alumno antes de enseñarle algo nuevo. Ausubel (2002) lo expresó con una frase que se ha vuelto célebre: “el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya sabe; determínese eso y enséñese en consecuencia”. Esta máxima, que parece obvia, es con frecuencia ignorada en las aulas, donde se avanza con un programa prefijado sin considerar los conocimientos previos reales de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo resulta especialmente adecuado para promover aprendizajes significativos por varias razones. Primero, la interacción entre pares expone a los estudiantes a múltiples formas de explicar un mismo concepto, aumentando las probabilidades de que alguno de esos modos conecte con su estructura cognitiva particular. Segundo, la necesidad de enseñar a otros —por ejemplo, en la técnica del rompecabezas obliga al estudiante a reorganizar su conocimiento y a buscar ejemplos y analogías, lo que profundiza su propia comprensión.

Tercero, el diálogo cooperativo permite detectar y corregir concepciones alternativas o errores conceptuales que el trabajo individual dejaría ocultos.

En el ámbito de la inclusión educativa, la teoría de Ausubel recuerda que los estudiantes con NEE no son una pizarra en blanco. También poseen conocimientos previos, experiencias y formas particulares de entender el mundo. Ignorarlos es construir sobre arena movediza. El aprendizaje cooperativo, al poner en contacto diversas perspectivas, facilita que esas voces sean escuchadas y que el nuevo contenido se ancle en lo que cada cual ya sabe, respetando ritmos y estilos diversos.

#### **2.4.4. Aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos**

Cuando se combinan las tres teorías anteriores interdependencia social, constructivismo social y aprendizaje significativo emerge una imagen coherente del aprendizaje cooperativo como herramienta privilegiada para la inclusión educativa. No se trata de yuxtaponer autores, sino de comprender cómo se complementan. La interdependencia positiva crea la motivación para ayudar al otro; el constructivismo social explica por qué esa ayuda es cognitivamente efectiva; y el aprendizaje significativo asegura que lo aprendido en cooperación tenga profundidad y permanencia.

En las últimas décadas, investigadores como Van Ryzin, Roseth y Biglan (2024) han proporcionado evidencia empírica que respalda esta integración. Sus estudios longitudinales en escuelas inclusivas muestran que los estudiantes con discapacidad que participan en grupos cooperativos estructurados no solo mejoran sus calificaciones, sino que también reportan un

mayor sentido de pertenencia y establecen amistades más sólidas con compañeros sin discapacidad. Además, estos efectos se mantienen en el tiempo, lo que sugiere que la cooperación no produce cambios superficiales, sino que transforma las dinámicas relacionales del aula.

El docente, en este entramado, deja de ser un mero transmisor de información para convertirse en un diseñador de situaciones cooperativas. Su tarea incluye: conformar grupos heterogéneos (mezclando niveles de habilidad, género, origen étnico y condición de NEE), explicitar los objetivos grupales e individuales, enseñar las habilidades sociales necesarias, monitorear la interacción y facilitar la reflexión final sobre el proceso. Sin este acompañamiento, el trabajo grupal puede degenerar en una falsa cooperación donde algunos dominan y otros se marginan, exactamente lo contrario de lo que se busca.

#### **2.4.5. Fundamentación teórica de la inclusión educativa**

La inclusión educativa, tal como se entiende hoy, no es un invento reciente ni una moda pedagógica. Hunde sus raíces en movimientos sociales por los derechos civiles, en la crítica a las instituciones totales (como los antiguos “institutos de educación especial” segregados) y en una concepción de la educación como bien público y derecho humano fundamental. La UNESCO (2023) ha sido el organismo que con mayor claridad ha articulado estos principios: la inclusión implica transformar los sistemas educativos para que puedan responder a la diversidad de todos los estudiantes, eliminando cualquier tipo de barrera.

Dos autores clave en esta fundamentación son Booth y Ainscow (2021), creadores del Index for Inclusion. Su propuesta parte de un diagnóstico: las escuelas tradicionales están organizadas para estudiantes “promedio”, y cualquier desviación de ese promedio es tratada como un problema del alumno. El enfoque inclusivo invierte esta lógica: el problema no está en el estudiante diferente, sino en un sistema que no ha sido diseñado para albergar diferencias. En consecuencia, la reforma debe apuntar a cambiar la cultura, las políticas y las prácticas de la escuela, no a “adaptar” al alumno.

Dentro de la cultura inclusiva, valores como la equidad, la participación, la comunidad y el respeto a la diversidad se convierten en el horizonte de la acción cotidiana. En las políticas inclusivas, se garantiza que todos los estudiantes tengan derecho a matricularse en la escuela de su barrio y a recibir los apoyos necesarios dentro del aula regular. En las prácticas inclusivas, se utilizan metodologías como el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la evaluación formativa.

Para el presente estudio, resulta crucial esta fundamentación porque sitúa la inclusión no como un “programa para unos pocos” (los estudiantes con NEE), sino como una transformación que beneficia a toda la comunidad educativa. Cuando una escuela se vuelve más inclusiva, también mejora para los estudiantes sin necesidades especiales: las metodologías flexibles, la atención a distintos ritmos y la valoración de la diversidad enriquecen la experiencia de todos.

#### **2.4.6. Relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa**

Una vez expuestos los andamios teóricos por separado, conviene articular explícitamente cómo se relacionan el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa. La hipótesis central que guía esta investigación es que dicha relación no es accidental ni débil, sino que responde a una afinidad profunda entre ambos constructos.

En primer lugar, tanto el aprendizaje cooperativo como la inclusión educativa comparten una concepción relacional del aprendizaje. Para ambos, aprender no es un proceso solitario que ocurre dentro de la cabeza de cada estudiante, sino una actividad situada, mediada por la

interacción con otros y con el entorno. Desde esta óptica, la presencia de compañeros diversos no es una distracción o un obstáculo, sino el material mismo del aprendizaje.

En segundo lugar, ambos enfoques rechazan la homogeneidad como ideal. La educación tradicional buscaba agrupar a los estudiantes por edad y capacidad, creyendo que eso facilitaba la enseñanza. El aprendizaje cooperativo, en cambio, valora los grupos heterogéneos, y la inclusión educativa defiende que la escuela debe reflejar la diversidad real de la sociedad. Lejos de considerar las diferencias como un problema, las convierten en un recurso pedagógico.

En tercer lugar, existe coherencia en los mecanismos propuestos. La teoría de la interdependencia social predice que la cooperación reduce los prejuicios, y la inclusión educativa necesita precisamente de esa reducción para que los estudiantes con NEE no sean estigmatizados. El constructivismo social sostiene que el aprendizaje con pares más capaces impulsa el desarrollo, y la inclusión requiere que los estudiantes con NEE tengan acceso a modelos competentes. El aprendizaje significativo insiste en partir de los saberes previos, y la inclusión exige adaptarse a las características individuales.

Finalmente, tanto la literatura especializada como los organismos internacionales coinciden en señalar que el aprendizaje cooperativo es una de las estrategias más efectivas para materializar la inclusión en el día a día del aula (UNESCO, 2023; Van Ryzin et al., 2024). No es la única, desde luego; también se requieren ajustes curriculares, formación docente continua, accesibilidad física y participación de las familias. Pero sin una metodología que estructure la interacción entre estudiantes diversos, la inclusión corre el riesgo de quedar en un deseo abstracto.

## 2.5. Posicionamiento teórico del investigador

Quien suscribe esta investigación asume una postura explícita que orienta cada una de las decisiones metodológicas y analíticas. Dicho posicionamiento no es una declaración de preferencias personales, sino el resultado de una revisión crítica de las teorías expuestas y de la observación de la realidad educativa ecuatoriana.

En primer lugar, me adhiero al enfoque constructivista social en la línea de Vygotsky (1979). Considero que el aprendizaje es inherentemente social y que la interacción entre pares especialmente cuando está bien estructurada constituye el motor del desarrollo cognitivo. Esto implica rechazar cualquier modelo que reduzca la educación a la transmisión unidireccional de información y que ubique al estudiante en un papel pasivo. La inclusión educativa, desde esta perspectiva, no puede lograrse mediante adaptaciones individuales aisladas; requiere una transformación de las dinámicas relacionales del aula.

En segundo lugar, comparto los postulados de la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson (2022). Estoy convencido de que las estructuras cooperativas generan no solo mejores resultados académicos, sino también climas escolares más sanos, respetuosos y acogedores para la diversidad. Por el contrario, las estructuras competitivas e individualistas perpetúan la exclusión y el sufrimiento de quienes no se ajustan al perfil de “estudiante ideal”.

En tercer lugar, asumo que la inclusión educativa es un derecho humano y no una concesión graciosa del sistema. Esto significa que no cabe discutir si los estudiantes con NEE deben o no estar en el aula regular; la pregunta relevante es cómo organizar esa aula para que todos participen y aprendan. El aprendizaje cooperativo, a mi juicio, responde a esa pregunta de manera convincente, aunque

con la salvedad de que su implementación debe ser cuidadosa, sistemática y acompañada de formación docente.

Por último, este estudio se sitúa en una posición realista crítica: reconozco los avances normativos en el Ecuador (Ministerio de Educación, 2023), pero también las enormes brechas entre el deber ser y la práctica cotidiana. No pretendo demostrar que el aprendizaje cooperativo “soluciona” la inclusión sería ingenuo sino analizar cuantitativamente su relación con dimensiones específicas de la inclusión (participación, interacción social, sentido de pertenencia), para aportar evidencia que oriente la toma de decisiones pedagógicas.

## **2.6. Definición conceptual y operacional de variables**

### **2.6.1. Definición conceptual de variables**

#### **2.6.2. Variable independiente: Aprendizaje cooperativo**

Por aprendizaje cooperativo se entiende una metodología pedagógica basada en la organización de actividades grupales estructuradas, en las cuales los estudiantes trabajan de manera conjunta para alcanzar metas comunes. Esta metodología se distingue del trabajo grupal espontáneo porque incorpora explícitamente los elementos de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora cara a cara, desarrollo de habilidades sociales y procesamiento grupal (Johnson & Johnson, 2022). Dentro del presente estudio, se considera como la variable que potencialmente influye sobre los niveles de inclusión educativa.

#### **2.6.3. Variable dependiente: Inclusión educativa**

La inclusión educativa se define como un proceso sistemático orientado a garantizar la participación, el aprendizaje y la permanencia de todos los estudiantes dentro del sistema educativo regular, con énfasis en aquellos que presentan

necesidades educativas especiales. Este proceso implica la eliminación progresiva de barreras físicas, curriculares, metodológicas, actitudinales y organizativas, así como la promoción de entornos escolares equitativos y accesibles (UNESCO, 2023). En la presente investigación, se trata de la variable que se desea comprender y cuya relación con el aprendizaje cooperativo se analizará.

## CAPITULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

### 3.1. Tipo y diseño de investigación

Estas técnicas permitirán reconocer los patrones de asociación que aportara una evidencia empírica relevante para la comprensión de la investigación, para así, fortalecer las conclusiones del estudio, Sarango (2024) afirma. “La investigación revela la importancia crítica de elegir adecuadamente el tipo y la clasificación de investigación para abordar de manera efectiva las preguntas de investigación y contribuir significativamente al cuerpo de conocimiento existente” (P.964). La adecuada técnica que se utilice dentro de la investigación contribuye a la construcción de conocimiento y así garantiza coherencia

La presente investigación se inscribe en un enfoque cuantitativo. Esta decisión obedece a que el estudio busca recolectar, analizar e interpretar datos numéricos relacionados con las dos variables centrales: el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en el nivel de educación básica. El enfoque cuantitativo resulta el más adecuado cuando se pretende medir fenómenos con instrumentos estructurados y someterlos a procedimientos estadísticos que permitan identificar relaciones entre variables (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). En este caso, la cuantificación de percepciones de docentes y padres de familia mediante una escala Likert facilita el tratamiento objetivo de los datos y la posterior comprobación de la hipótesis planteada.

En cuanto al tipo de investigación, el estudio es correlacional. Su propósito fundamental consiste en determinar el grado de asociación existente entre el aprendizaje cooperativo (variable independiente) y la inclusión educativa de estudiantes con NEE (variable dependiente). A diferencia de los diseños experimentales, en esta investigación no se pretende establecer relaciones causales, sino más bien identificar si ambas variables varían conjuntamente de manera significativa dentro del contexto escolar de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Arias (2021)

señala que los estudios correlacionales son especialmente útiles en ciencias sociales y educación, pues permiten comprender la fuerza y dirección de la relación entre fenómenos sin manipular las condiciones naturales.

Complementariamente, el estudio posee un alcance descriptivo-correlacional. Esto significa que, antes de calcular la asociación estadística, se procederá a caracterizar las prácticas de aprendizaje cooperativo implementadas por los docentes y los niveles de inclusión educativa percibidos por las familias. La descripción detallada de ambas variables en el contexto específico proporciona una base sólida para la interpretación de la correlación final.

El diseño escogido es no experimental, dado que el investigador no ejerce ningún tipo de manipulación sobre las variables. Por el contrario, se observan los fenómenos tal como ocurren en su entorno natural, sin introducir tratamientos o intervenciones pedagógicas. Ñaupas et al. (2022) explican que este diseño resulta idóneo cuando se pretende estudiar la realidad educativa sin alterarla, respetando las dinámicas propias del aula. Asimismo, el estudio es de corte transversal, pues la recolección de datos se efectuará en un único momento temporal dentro del período

lectivo 2025-2026. Hernández-Sampieri y Mendoza (2023) indican que los diseños transversales permiten obtener una “instantánea” de las variables y sus relaciones en un tiempo determinado, lo que se ajusta a los objetivos y al alcance del presente trabajo.

## **Población y muestra**

### **3.2.1. Población**

Condori señaló: “Elementos accesibles o unidad de análisis que perteneces al ámbito especial donde se desarrolla el estudio” (2020).

La población de la investigación estuvo conformada por 33 docentes de educación básica y 7 profesionales vinculados al proceso educativo inclusivo de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Entre estos últimos se incluyeron personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivos institucionales (rectora, vicerrectora y coordinadores académicos), quienes participan activamente en el diseño y seguimiento de las políticas inclusivas. En total, la población alcanzó los 40 participantes durante el período lectivo 2025-2026. Esta población se considera reducida pero completamente accesible, lo que permitió trabajar con la totalidad de los sujetos que cumplían con las características requeridas para el estudio.

### **3.2.2. Muestra**

Debido a que la población objeto de estudio es reducida y accesible, se optó por trabajar con la totalidad de los participantes, aplicando un muestreo no probabilístico por conveniencia. Otzen y Manterola (2021) sostienen que este tipo de muestreo es aceptable cuando el investigador selecciona a los participantes por su disponibilidad y cercanía al objeto de estudio, siempre que se expliciten los criterios de inclusión. En este caso, los criterios fueron: (a) ser docente o profesional del DECE/directivo de la institución durante el período lectivo 2025-2026, (b) tener

relación directa con estudiantes con necesidades educativas especiales, y (c) aceptar voluntariamente participar tras firmar el consentimiento informado.

La muestra quedó conformada por 40 participantes pertenecientes a la Escuela Ángel Villamarín Ortiz, distribuidos de la siguiente manera: 33 docentes de aula (de primero a séptimo año de educación básica), 2 psicólogos del DECE, 2 orientadores familiares, y 3 directivos (rectora, vicerrectora y coordinador académico). Todos ellos poseen experiencia directa en la implementación de estrategias de aprendizaje cooperativo y en la atención a la diversidad. El tamaño muestra, aunque modesto, resulta suficiente para el alcance correlacional del estudio, dado que se trata de un censo de la población objetivo (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

## **Métodos y Técnicas**

### **3.3.1. Métodos de investigación**

De acuerdo a Vargas “El obtener información real, adecuada, fiable, veraz y objetiva ha sido fundamental para la vida del ser humano. Para ello es fundamental el uso de diferentes métodos de investigación según el tema que se va a desarrollar” (2025). Para el desarrollo de la investigación se emplearon métodos teóricos y empíricos, combinados de manera articulada.

#### **3.3.1.1. Métodos teóricos**

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que los métodos teóricos permiten analizar, interpretar y explicar los fenómenos objeto de estudio a partir de fundamentos científicos. Su aplicación facilita la construcción del marco teórico, la sistematización de conocimientos y la comprensión de las relaciones existentes entre las variables investigadas

Método analítico-sintético: permitió descomponer las variables en dimensiones e indicadores (análisis) para luego recomponer la visión de conjunto (síntesis). Este

método facilitó la construcción del marco conceptual y la operacionalización de las variables.

Método inductivo-deductivo: a partir de observaciones particulares en el aula (inducción), se contrastaron las teorías generales sobre aprendizaje cooperativo e inclusión; luego, de los postulados teóricos se derivaron hipótesis verificables en el contexto específico (deducción).

Método histórico-lógico: se utilizó para rastrear la evolución conceptual del aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa en el ámbito nacional e internacional, reconociendo tendencias y vacíos investigativos.

### **3.3.1.2. Métodos empíricos**

De acuerdo a Arguelles, et.al. “Los métodos empíricos se basan en la experiencia en el contacto con la realidad; es decir, se fundamentan en la experimentación y la lógica” (2021). El principal método empírico fue la encuesta, cuyas características se detallan en el apartado siguiente.

### **3.3.2. Técnica de recolección de datos**

Según Sánchez “La recolección de datos dentro de una investigación comprende reunir y medir información de diversas fuentes, con la finalidad de obtener un panorama general del objeto de estudio” (2022).

La técnica utilizada fue la encuesta, debido a que permitió recopilar información cuantificable relacionada con las variables de estudio. La encuesta se aplicó a los 40 participantes (docentes, personal del DECE y directivos) mediante un cuestionario auto administrado, con el fin de conocer sus percepciones sobre la frecuencia de uso del aprendizaje cooperativo y sobre el nivel de inclusión educativa observado en el aula.

### **3.3.3. Instrumento de recolección de datos**

La técnica seleccionada para la recolección de datos fue la encuesta en línea. Esta decisión obedece a que la encuesta permite obtener información cuantificable y estandarizada mediante la aplicación de preguntas estructuradas, lo cual resulta indispensable para el posterior análisis estadístico de las variables en estudio. Como señala Bernal (2021), la encuesta constituye una de las técnicas más empleadas en investigaciones de corte cuantitativo, pues facilita la recopilación sistemática de información relacionada con percepciones, prácticas y comportamientos de una población determinada.

En el marco de esta investigación, la encuesta se aplicó a los 40 participantes que conformaron la muestra: docentes de educación básica, personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivos institucionales de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Todos ellos se hallan directamente vinculados con los procesos de inclusión educativa. El propósito fue recabar información precisa sobre las estrategias de aprendizaje cooperativo implementadas en el aula regular y sobre el nivel de inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

La información obtenida mediante este procedimiento permitió analizar estadísticamente la relación entre las dos variables centrales del estudio aprendizaje cooperativo e inclusión educativa, en plena concordancia con el enfoque cuantitativo correlacional que orienta la presente investigación.

### **3.3.3.1. Validación del instrumento**

Para que una investigación sea realmente útil, resulta fundamental que el instrumento de recolección de datos mida con precisión aquello que se quiere analizar. La validez del cuestionario garantiza que las respuestas obtenidas reflejen fielmente la realidad y proporcionen información confiable. Como señalan Hernández-

Sampieri y Mendoza (2023), un instrumento es válido cuando realmente mide lo que pretende medir, asegurando que los datos recopilados sean precisos y representativos.

### **3.3.3.2. Aplicación de la técnica de juicio de expertos**

Para asegurar que el cuestionario utilizado en esta investigación fuera claro, pertinente y capaz de medir con precisión las percepciones sobre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa, se aplicó la técnica de juicio de expertos. Este proceso consiste en la evaluación del instrumento por parte de especialistas con experiencia en el área de estudio, garantizando que cada pregunta sea comprensible, coherente y relevante para los objetivos de la investigación.

Según Escobar-Pérez y Cuervo Martínez (2008), el juicio de expertos se basa en la opinión fundamentada de profesionales con trayectoria en el tema, reconocidos por su conocimiento y capacidad para emitir valoraciones objetivas y fundamentadas (p. 29). En este estudio, se contó con la revisión de cuatro expertos en el ámbito educativo (tres magísteres y un rector con amplia experiencia), quienes analizaron la estructura, redacción y pertinencia de los ítems del cuestionario. Los nombres y perfiles de los expertos se presentan en la Tabla 1.

Gracias a sus aportes, se pudo perfeccionar el instrumento antes de su aplicación, asegurando que las preguntas fueran comprensibles para los participantes (docentes y profesionales) y que los datos recopilados fueran fiables y representativos. Este proceso permitió reforzar la validez del cuestionario, proporcionando una base sólida para el análisis de los resultados y la formulación de conclusiones significativas en torno a las estrategias de aprendizaje cooperativo y su relación con la inclusión educativa.

**Tabla 1** Perfil de los expertos validadores

<b>Expertos</b>	<b>Grado académico</b>	<b>Área de experiencia profesional</b>	<b>Puesto de trabajo actual</b>	<b>Años de experiencia en docencia e investigación</b>	<b>Grado de conocimiento en el tema (1-10)</b>	<b>Nivel de experiencia en área de investigación (1-10)</b>
<b>Pilco Saltos Catherine Vanessa</b>	4to nivel: Magíster	Educación	Unidad Educativa Santa Mariana De Jesús	11 años	9	8
<b>Echeverría Meléndez Miryan Leonor</b>	4to nivel: Magíster	Educación	Unidad Educativa Las Naves	10 años	9	9
<b>Chávez Vera</b>	4to nivel: Magíster	Educación Superior,	Unidad Educativa	11 años	9	7

Como parte del proceso de validación, cada experto recibió una ficha de evaluación del instrumento, en la cual se les solicitó analizar objetivamente cada ítem del cuestionario. Para ello, calificaron las preguntas utilizando una escala tipo Likert de cinco niveles (5 = totalmente de acuerdo, 4 = de acuerdo, 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 = en desacuerdo y 1 = totalmente en desacuerdo), con el propósito de

garantizar que el instrumento estuviera alineado con los objetivos de la investigación y reflejara con precisión las variables, dimensiones e indicadores establecidos.

A partir del juicio de los expertos consultados, se logró consenso en varios aspectos fundamentales, tales como la claridad del lenguaje, la coherencia en la relación entre las variables del estudio, la estructura lógica de las ideas y la alineación del cuestionario con los objetivos e hipótesis de la investigación. En términos generales, las evaluaciones resaltaron el alto nivel de profesionalismo con el que se elaboró el instrumento, destacando la precisión en su diseño y la claridad de la matriz de operacionalización de variables.

El magíster Catherine Pilco Saltos enfatizó que el tema de investigación es sumamente interesante y pertinente, reflejando un enfoque bien estructurado y claro. Además, destacó que el instrumento está diseñado con gran precisión y que la matriz de variables demuestra un alto nivel de profesionalismo.

De manera similar, la experta Miryan Echeverría resaltó que el trabajo evidencia dedicación y un excelente nivel investigativo. El magíster Jadira Chávez sugirió ajustar el indicador asociado a la técnica de aprendizaje cooperativo (específicamente en la dimensión de responsabilidad individual) para garantizar una mayor claridad y alineación con los objetivos del estudio. A partir de esta sugerencia, se realizaron los ajustes pertinentes en el instrumento, optimizando su precisión y coherencia. Finalmente, se obtuvo un cuestionario validado y mejorado, listo para su aplicación en la investigación, asegurando su idoneidad y relevancia en la recopilación de información.

**Tabla 2** Validación general del cuestionario por juicio de expertos

Indicadores	Criterio para valorar	Experto 1 (Aguilar Gamboa Jenny Elizabeth )	Experto 2 (Calvopiña Espín Teresa Piedad)	Experto 3 (Díaz Chong Enrique )	Valoración
<b>1. Lenguaje</b>	Está formulado en el lenguaje apropiado.	5	5	5	100%
<b>2. Objetividad</b>	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	5	5	5	100%
<b>3. Orden en las preguntas</b>	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	5	5	5	100%
<b>4. Intencionalidad</b>	Adecuado para cumplir con el objetivo de la	5	5	5	100%

**Nota.** Datos tomados del instrumento de validación de expertos.

Como se observa en la Tabla 2, todos los indicadores alcanzaron porcentajes de acuerdo superiores al 90%, lo que demuestra un alto nivel de validez de contenido. El ítem de complementariedad (indicador 5) recibió una calificación de 4 por parte del primer experto, lo que llevó a una revisión adicional que permitió mejorar la redacción de dos preguntas para garantizar una mejor correlación entre las dimensiones.

### **3.3.3.3. Confiabilidad del instrumento**

La determinación de la confiabilidad del instrumento se llevó a cabo mediante la aplicación del cuestionario a los participantes seleccionados en la investigación, es decir, a los docentes y al personal institucional vinculado con los procesos de inclusión educativa de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Para evaluar la consistencia interna del instrumento se empleará el coeficiente Alfa de Cronbach, un indicador estadístico que mide el grado de fiabilidad y coherencia existente entre los ítems que conforman el cuestionario.

De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2023), el Alfa de Cronbach constituye uno de los procedimientos estadísticos más ampliamente utilizados en investigaciones cuantitativas cuando se pretende determinar la confiabilidad de instrumentos estructurados con escala tipo Likert. Este coeficiente permite verificar tanto la estabilidad de las mediciones como la consistencia interna de las respuestas obtenidas, aspectos esenciales para garantizar la calidad de los datos recolectados.

El procesamiento y análisis de los datos se realizará mediante herramientas estadísticas especializadas (IBM SPSS versión 30), lo que asegurará precisión en la interpretación de los resultados y, en consecuencia, confiabilidad en la información recopilada para el desarrollo íntegro de la investigación.

## **3.4. Procesamiento estadístico de la información**

El tratamiento de la información recolectada constituyó una fase medular dentro del itinerario metodológico de esta investigación. Para ello, se diseñó una estrategia analítica que permitió no solo organizar los datos provenientes del cuestionario aplicado a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz todos ellos implicados directamente en las dinámicas de inclusión educativa, sino también interpretar las relaciones subyacentes entre las variables en estudio.

Dado el carácter cuantitativo y correlacional que orienta el trabajo, los datos obtenidos fueron sometidos a un proceso secuencial que comprendió su organización, codificación, tabulación y posterior análisis mediante procedimientos estadísticos de dos órdenes: descriptivos e inferenciales. Esta doble vía analítica respondió a la necesidad de caracterizar las prácticas de aprendizaje cooperativo y los niveles de inclusión observados, para luego establecer la fuerza y dirección de la asociación entre ambos constructos.

En lo concerniente al análisis descriptivo, se recurrió a herramientas convencionales pero rigurosas: tablas de distribución de frecuencias, cálculos de porcentajes y representaciones gráficas (barras y sectores). Estos recursos permitieron identificar, con claridad, la intensidad con que los docentes implementan estrategias cooperativas en el aula, así como las percepciones del personal institucional acerca de la participación, el sentido de pertenencia y la atención a la diversidad de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Dicho análisis descriptivo sentó las bases para comprender el terreno empírico antes de avanzar hacia inferencias más complejas.

Por su parte, el análisis inferencial se orientó a responder la hipótesis principal del estudio. Para ello, se aplicó una prueba de correlación estadística. La elección del

coeficiente específico Pearson o Spearman se determinó una vez verificadas las propiedades de distribución de los datos mediante pruebas de normalidad (como Kolmogorov-Smirnov o Shapiro-Wilk). Dado que las mediciones proceden de una escala Likert, que genera variables ordinales, y ante la posibilidad de que no se cumpliera el supuesto de normalidad, se optó por el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ), ampliamente recomendado para estudios correlacionales en ciencias sociales (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023). Este coeficiente permitió cuantificar tanto la magnitud como la dirección de la relación entre el aprendizaje cooperativo (variable independiente) y la inclusión educativa de estudiantes con NEE (variable dependiente).

Los resultados derivados de este procesamiento facilitaron una comprensión objetiva y matizada del contexto educativo examinado. En conjunto, la evidencia obtenida subraya la relevancia del aprendizaje cooperativo como una estrategia pedagógica estrechamente vinculada con los procesos de inclusión educativa en el nivel de educación básica, al menos dentro de la realidad particular de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. De esta manera, el análisis no solo cumplió con los objetivos planteados, sino que también aportó elementos de juicio para futuras intervenciones y políticas institucionales orientadas a la equidad y la atención a la diversidad.

### **3.5. Matriz de operacionalización de variables**

Para hacer operativos los constructos teóricos que orientan esta investigación, se ha diseñado una matriz de operacionalización que traduce cada variable en dimensiones e indicadores empíricamente observables. Dado el enfoque cuantitativo del estudio, ambos fenómenos — aprendizaje cooperativo e inclusión educativa— serán medidos mediante encuestas estructuradas con escala Likert de cinco niveles, aplicadas a los actores clave del contexto escolar. Este procedimiento garantiza la

estandarización de las respuestas y la posterior viabilidad del análisis estadístico correlacional.

**Tabla 3** Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Definición conceptual	Definición en operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Unidad de análisis	Técnica e Instrumento
<b>Variable independiente: Aprendizaje cooperativo</b>	Metodología pedagógica basada en la organización en de grupos estructurados	Percepción en de docentes, personal del DECE y directivos sobre	<b>Integración en social</b>	- Apoyo mutuo entre estudiantes - Inclusión activa de estudiantes	1. Los estudiantes con NEE son incluidos en las actividades	40 participantes (33 docente s, 2 psicólogos a DECE,	<b>Técnica:</b> Encuesta auto administrada.  <b>Instrumento:</b> Cuestionario estructurado con escala Likert de

os donde	la	es con	grupa	2	cinco niveles,
los	frecuencia	NEE	les	orientad	mismo para
estudiantes	a e		de	ores, 3	todas
trabajan de	intensidad		apren	directivo	las
manera	d con		diza	os) de	preguntas.
interdependi	que se		je	la	<b>Opciones de</b>
ente	implement		coop		<b>respuesta</b>
para	an		érate	Escuela	<b>(uniforme):</b>
alcanzar			vo.	Ángel	1 =
metas	prácticas		2. El	Villamar	Totalmente
			trabaj	i n	en
			o		desacuerdo
			coop		
			erativ		
			o		

	Responsabilidad e individual y la interacción social como ejes del proceso (Johnson & Johnson, 2022).	considerando la integración social, las estrategias metodológicas y la innovación educativa.			mutuo entre estudiantes con y sin NEE.	2025-2026.	4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo
			<b>Estrategias metodológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias diferenciadas</li> <li>- Evaluación grupal e individual</li> </ul>	<p>3. Se aplican estrategias diferenciadas (rompecebas, tutoría entre pares) según las necesidades del grupo.</p> <p>4. La evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual de cada estudiante.</p>		
			<b>Innovación educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Método activo</li> <li>-</li> </ul>	5. Los Docentes Incorporan Metodologías		

				Flexibilizaci3n curricular	activas distintas a la clase magistral tradicional para promover la cooperaci3n. 6. El curr3culo se flexibiliza para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista.		
<b>Variable dependiente: Inclusi3n de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)</b>	Proceso sistemático orientado a garantizar la participaci3n activa, el aprendizaje equitativo y la convivencia respetuosa de todos los estudiantes dentro del aula regular, con especial atenci3n a	Percepci3n de los mismos actores instituci3n sobre el grado en que las prácticas escolares aseguran la participaci3n, el aprendizaje significativo y la atenci3n a la diversidad de los estudiante	<b>Participaci3n activa</b>	- Intervenci3n en actividades grupales - Integraci3n sin roles secundarios	1. Los estudiantes con NEE intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula. 2. Son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios	Misma unidad de análisis	Misma técnica e instrumento (cuestionario único, secci3n separada). Misma escala Likert uniforme.

	aquellos que presentan barreras derivadas de condiciones físicas, sensoriales, intelectuales o socioemocionales (UNESCO, 2023).	escon NEE.			excluyentes.		
			<b>Aprendizaje significativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprensión de contenidos</li> <li>- Motivación e interés</li> </ul>	<p>3. Los estudiantes con NEE comprenden los contenidos que se trabajan en equipo.</p> <p>4. Muestran motivación e interés por las actividades cooperativas.</p>		
			<b>Atención a la diversidad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiente respetuoso</li> <li>- Adaptación de consignas</li> </ul>	<p>5. El Ambiente del aula Es Respetuoso con la Diversidad (no se Observan burlas ni Exclusión</p>		

					<p>es hacia estudian tes con NEE).</p> <p>6. El docente adapta las consignas y los material es para que todos los estudiant es puedan seguir las actividad es es.</p>	
--	--	--	--	--	---	--

**Nota.** Elaboración propia basada en Johnson y Johnson (2022) y UNESCO (2023). Los 12 ítems (6 por variable independiente y 6 por la variable dependiente) utilizan la misma escala Likert uniforme, lo que facilita el análisis correlacional. El instrumento único constará de dos secciones claramente identificadas.

## CAPITULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

### 4.1. Análisis descriptivo de los datos

A continuación, se exponen los resultados de la encuesta aplicada a los 40 participantes del estudio (docentes, personal del DECE y directivos) de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz, durante el período lectivo 2025-2026. El cuestionario constó de 12 preguntas cerradas (seis sobre aprendizaje cooperativo y seis sobre inclusión educativa de estudiantes con NEE), respondidas mediante una escala Likert de cinco niveles cuyas categorías se presentan en la Tabla 4. Las respuestas fueron tabuladas y procesadas con herramientas estadísticas (SPSS y Excel), permitiendo un análisis descriptivo de frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central.

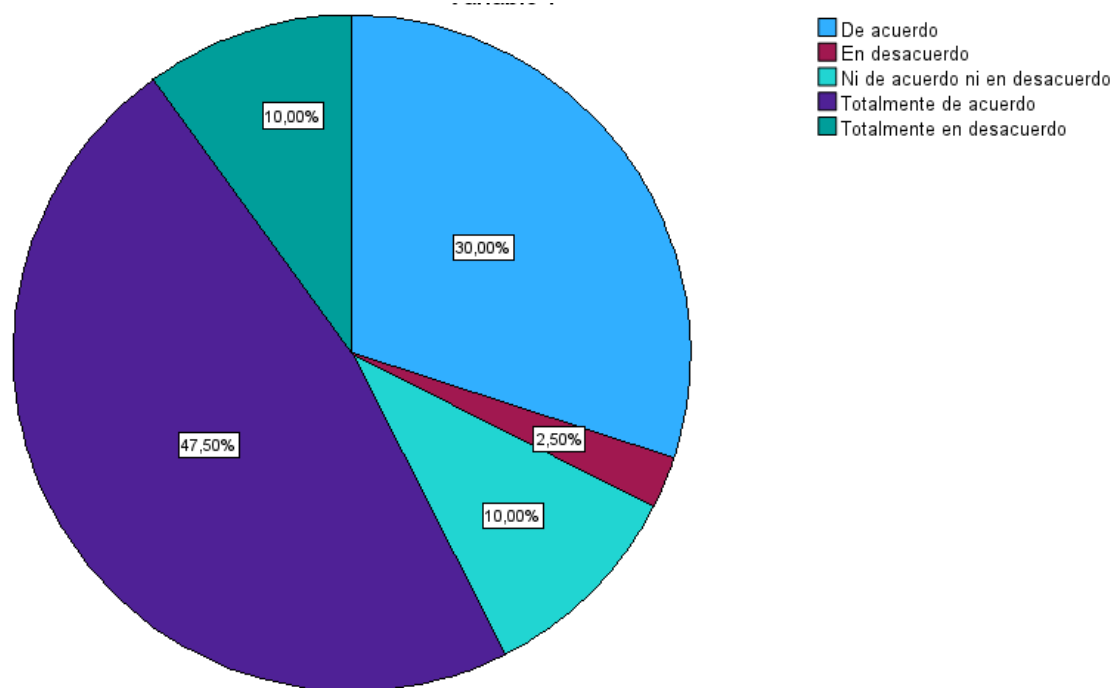
<i>Escala de Likert</i>					
Categoría					
Cuantitativa	5	4	3	2	1
Cualitativa	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

activamente en las dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	12	30,0
	En desacuerdo		2,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		10,0
	Totalmente de acuerdo	19	47,5
	Totalmente en desacuerdo		10,0
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 1** ¿Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son incluidos activamente en las dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

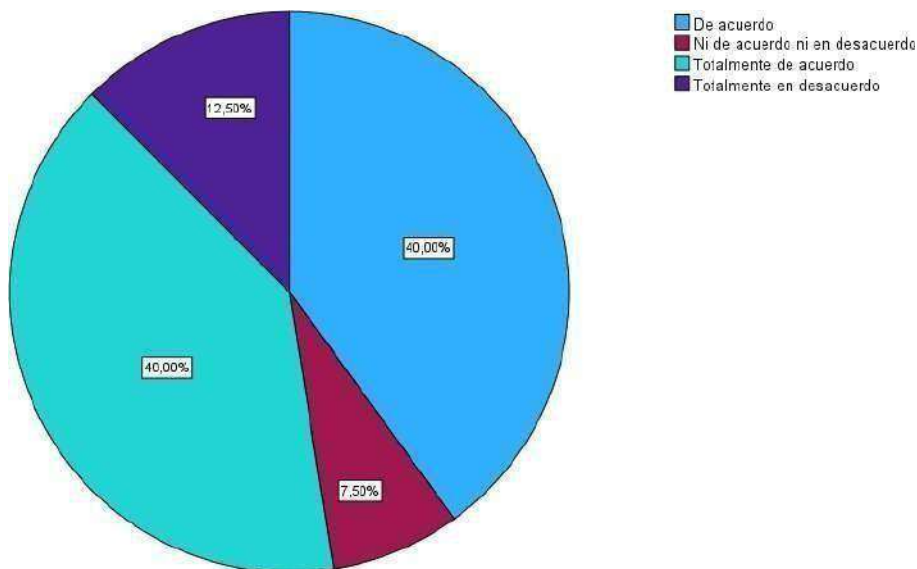
El análisis de los resultados consignados en la tabla 5 gráfico 1 revela que la mayoría de los encuestados valora positivamente la inclusión activa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo. En concreto, el 47,5 % se manifiesta totalmente de acuerdo, mientras que otro 30 % opta por la opción “de acuerdo”, sumando así un 77,5 % de respuestas favorables. No obstante, un 10 % se posiciona en un punto intermedio (“ni de acuerdo ni en desacuerdo”), lo que podría interpretarse como indefinición o falta de evidencia clara sobre la efectividad de dichas prácticas. Por otra parte, el 10 % manifiesta un total desacuerdo y un 2,5 % se declara en desacuerdo, lo cual, aunque constituye una minoría, señala la existencia de barreras actitudinales o metodológicas que aún persisten en el aula. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las estrategias cooperativas orientadas a la inclusión, prestando especial atención a los contextos donde la participación de los estudiantes con NEE sigue siendo percibida como insuficiente.

**Tabla 6** ¿El trabajo cooperativo fomenta el apoyo mutuo entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	16	40,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	7,5
	Totalmente de acuerdo	16	40,0
	Totalmente en desacuerdo	5	12,5
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 2** ¿El trabajo cooperativo fomenta el apoyo mutuo entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

El análisis de los datos consignados en la Tabla 6, gráfico 2 evidencia una valoración predominantemente positiva respecto a la capacidad del trabajo cooperativo para promover el apoyo recíproco entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE). En

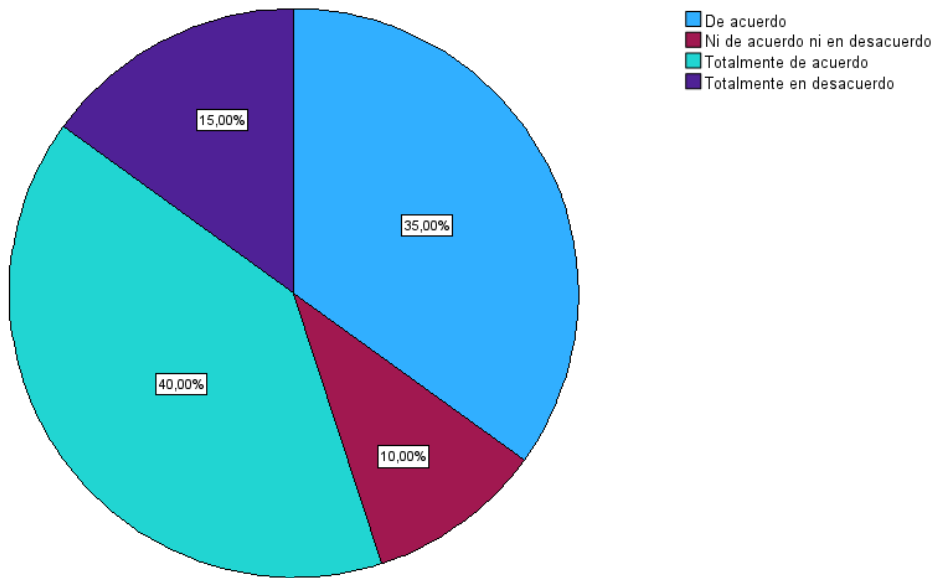
concreto, el 40 % de los encuestados se declara totalmente de acuerdo y otro 40 % simplemente de acuerdo, acumulando un 80 % de respuestas favorables. Esta tendencia sugiere que, en la percepción de los participantes, las dinámicas cooperativas constituyen un vehículo eficaz para generar entornos de ayuda mutua y solidaridad en el aula. No obstante, un 12,5 % manifiesta un total desacuerdo, lo cual, aunque minoritario, alerta sobre posibles resistencias o deficiencias en la implementación de dichas estrategias. Complementariamente, un 7,5 % se ubica en una posición neutral, lo que podría reflejar cierta ambivalencia o ausencia de experiencias concluyentes al respecto. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de seguir profundizando en prácticas cooperativas que consoliden el apoyo entre pares, atendiendo específicamente los contextos donde aún no se perciben resultados positivos.

**Tabla 7** ¿Se aplican estrategias diferenciadas (rompecabezas, tutoría entre pares, grupos de investigación) según las necesidades del grupo?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	14	35,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		10,0
	Totalmente de acuerdo	16	40,0
	Totalmente en desacuerdo		15,0
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 3** ¿Se aplican estrategias diferenciadas (rompecabezas, tutoría entre pares, grupos de investigación) según las necesidades del grupo?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 7, gráfico 3 indican que una amplia mayoría de los encuestados percibe que se aplican estrategias diferenciadas (como rompecabezas, tutoría entre pares o grupos de investigación) en función de las necesidades del grupo. El 40 % se manifiesta totalmente de acuerdo y el 35 % de acuerdo, sumando un 75 % de valoraciones positivas. No obstante, un 15 % expresa un total desacuerdo, lo que revela que en algunos contextos estas prácticas no se implementan con la regularidad esperada. El 10 % restante se posiciona en neutral, posiblemente por desconocimiento o por una aplicación poco sistemática. Estos hallazgos subrayan la conveniencia de fortalecer la formación docente en metodologías cooperativas diversificadas, asegurando que su uso responda efectivamente a la heterogeneidad del alumnado.

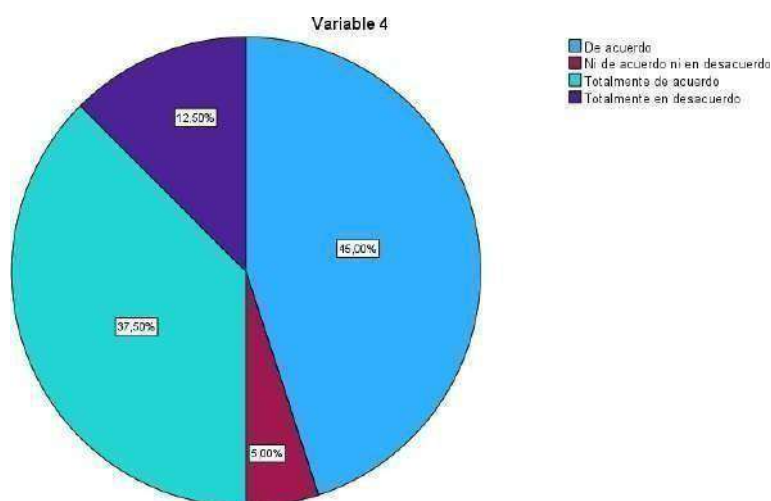
**Tabla 8** ¿La evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual de cada estudiante?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	18	45,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		5,0

Totalmente de acuerdo	15	37,5
Totalmente en desacuerdo		12,5
Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 4** ¿La evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual de cada estudiante?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 8, gráfico 4 muestran una percepción predominantemente favorable respecto a que la evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual. El 45 % se declara de acuerdo y el 37,5 % totalmente de acuerdo, sumando un 82,5 % de valoraciones positivas. Esta tendencia indica que, en la mayoría de los casos, las prácticas evaluativas reconocen el trabajo colaborativo sin desconocer los aportes personales. No obstante, un 12,5 % manifiesta un total desacuerdo, lo que sugiere que aún existen aulas donde predomina una evaluación centrada exclusivamente en el resultado colectivo o, por el contrario, en el

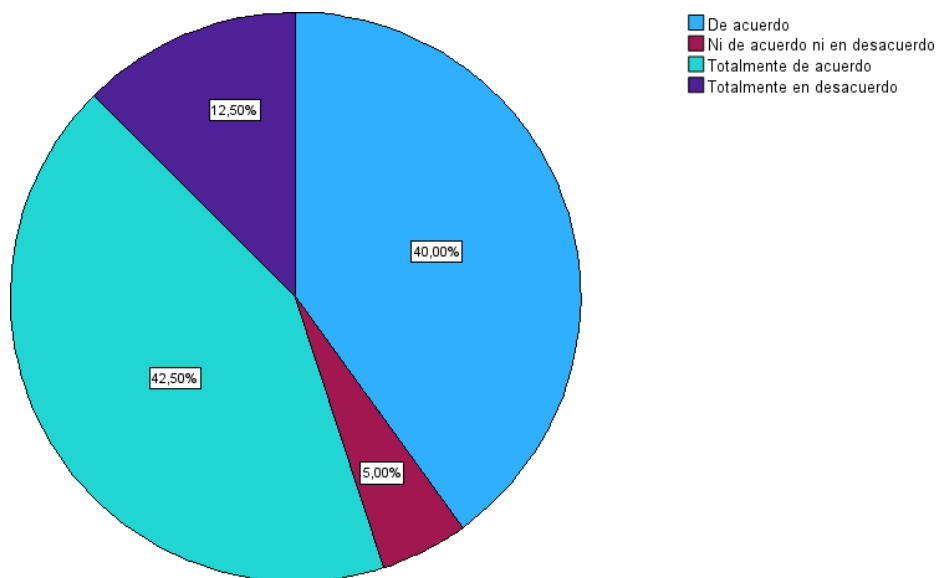
rendimiento individual sin considerar la interdependencia. El 5 % restante se ubica en neutral, probablemente por ambigüedad en los criterios aplicados. Estos hallazgos invitan a revisar y explicitar las pautas de evaluación cooperativa.

**Tabla 9** ¿Los docentes incorporan metodologías activas distintas a la clase magistral tradicional para promover la cooperación?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	16	40,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		5,0
	Totalmente de acuerdo	17	42,5
	Totalmente en desacuerdo		12,5
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 5** ¿Los docentes incorporan metodologías activas distintas a la clase magistral tradicional para promover la cooperación?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

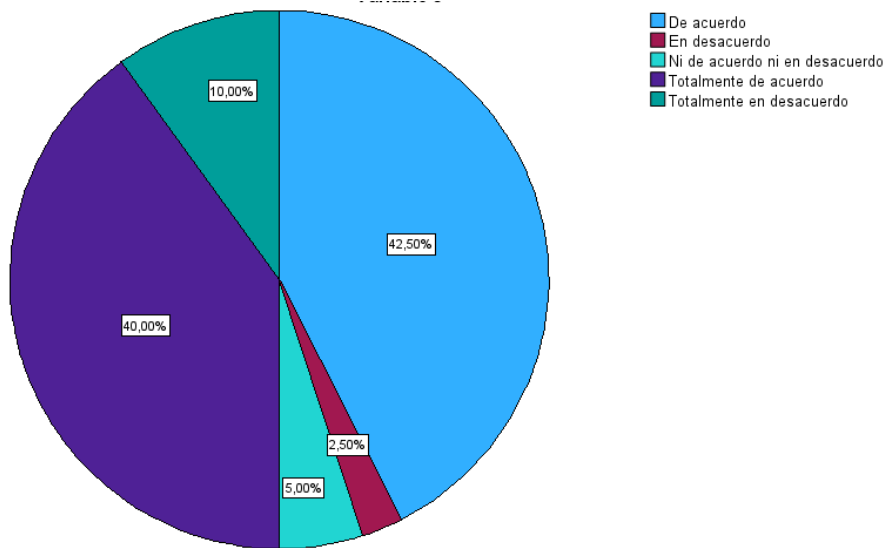
Los resultados de la Tabla 9, gráfico 5 revelan que la mayoría de los encuestados reconoce la incorporación de metodologías activas distintas a la clase magistral para fomentar la cooperación. El 42,5 % se manifiesta totalmente de acuerdo y el 40 % de acuerdo, sumando un 82,5 % de percepciones favorables. Esta tendencia indica que los docentes, en términos generales, están adoptando estrategias participativas que se alejan de la enseñanza frontal tradicional. No obstante, un 12,5 % expresa un total desacuerdo, lo que evidencia que en algunos contextos persiste una práctica pedagógica predominantemente expositiva. El 5 % restante se sitúa en neutral, posiblemente por una implementación irregular o incipiente. Estos hallazgos subrayan la importancia de fortalecer la formación continua del profesorado en metodologías activas que promuevan la cooperación, asegurando así entornos más inclusivos.

**Tabla 10** ¿El currículo se flexibiliza para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	17	42,5
	En desacuerdo		2,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		5,0
	Totalmente de acuerdo	16	40,0
	Totalmente en desacuerdo		10,0
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 6** ¿ El currículo se flexibiliza para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 10, gráfico 6 evidencian una percepción mayoritariamente favorable respecto a la flexibilización del currículo para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista. El 42,5 % se declara de acuerdo y el 40 % totalmente de acuerdo, sumando un 82,5 % de valoraciones positivas. Esta tendencia sugiere que, en la práctica, se están realizando ajustes curriculares orientados a promover la colaboración. No obstante, un 10 % manifiesta un total desacuerdo y un 2,5 % se posiciona en desacuerdo, lo que indica que aún persisten estructuras curriculares rígidas en algunos contextos. El 5 % restante se ubica en neutral, probablemente por desconocimiento o por una implementación poco sistemática. Estos hallazgos subrayan la necesidad de avanzar hacia diseños curriculares más flexibles que privilegien el aprendizaje cooperativo.

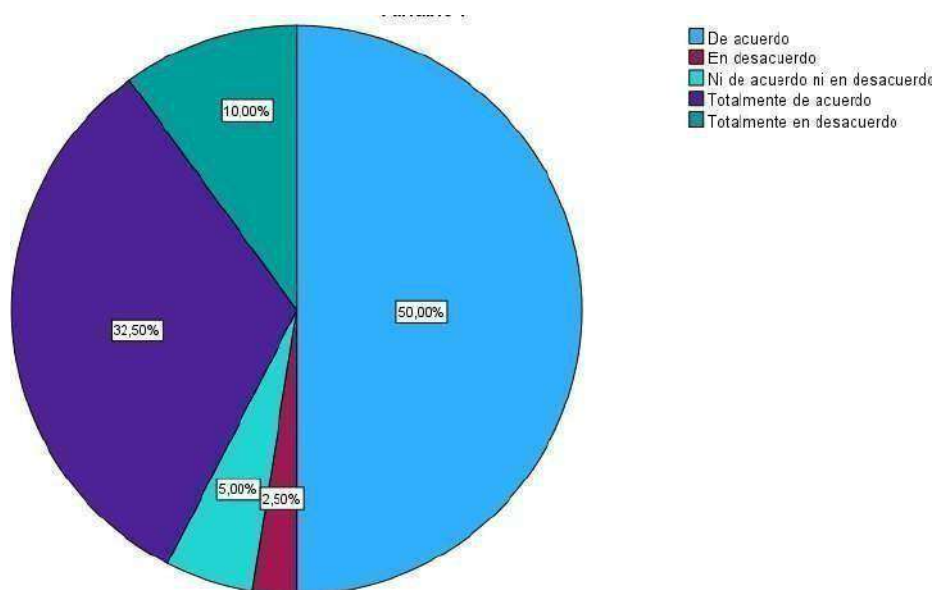
**Tabla 11** ¿Los estudiantes con NEE intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula?

	Frecuencia	Porcentaje
Válido De acuerdo	20	50,0

En desacuerdo		2,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo		5,0
Totalmente de acuerdo	13	32,5
Totalmente en desacuerdo		10,0
Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 7** ¿Los estudiantes con NEE intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 11, gráfico 7 muestran que una amplia mayoría de los encuestados percibe que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula. El 50 % se declara de acuerdo y el 32,5 % totalmente de acuerdo, sumando un 82,5 % de valoraciones positivas. Esta tendencia indica que, en términos generales, las dinámicas cooperativas favorecen la participación activa de este alumnado. No obstante, un 10 % manifiesta un total desacuerdo y un 2,5 % está en desacuerdo, lo que evidencia que en algunos contextos persisten barreras para su

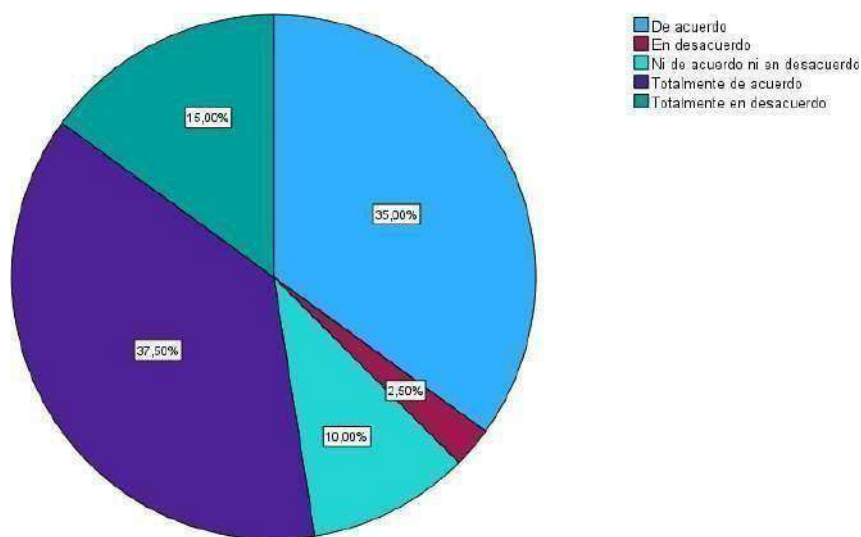
involucramiento. El 5 % restante se ubica en neutral, posiblemente por una observación poco sistemática. Estos hallazgos subrayan la necesidad de seguir promoviendo entornos inclusivos que garanticen la participación equitativa de todos los estudiantes.

**Tabla 12** ¿Son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	14	35,0
	En desacuerdo		2,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		10,0
	Totalmente de acuerdo	15	37,5
	Totalmente en desacuerdo		15,0
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 8** ¿Son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

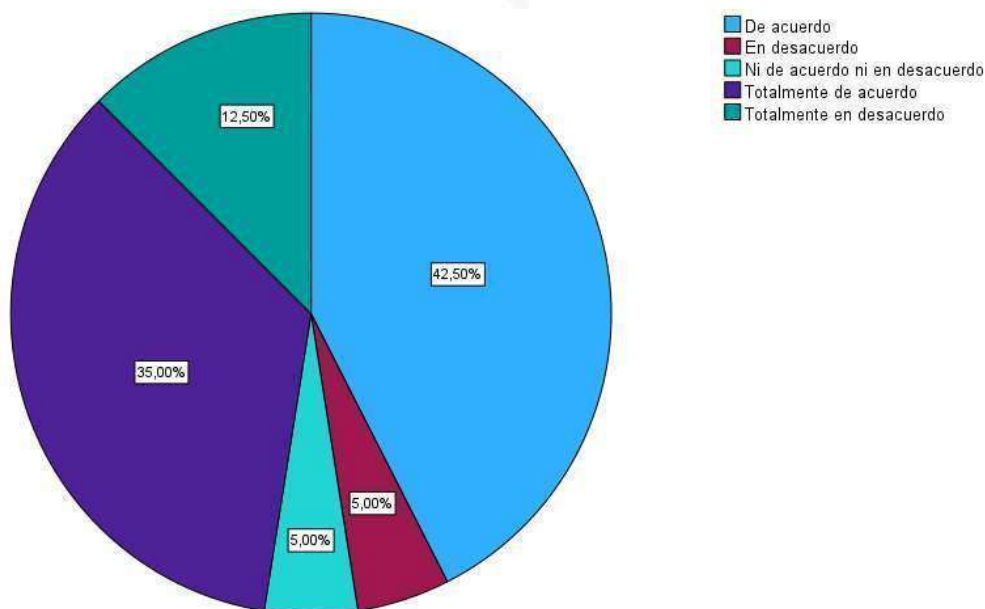
Los resultados de la Tabla 12, grafico 8 revelan que una proporción importante de los encuestados percibe que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes. El 37,5 % se manifiesta totalmente de acuerdo y el 35 % de acuerdo, sumando un 72,5 % de valoraciones positivas. No obstante, un 15 % expresa un total desacuerdo y un 2,5 % se posiciona en desacuerdo, lo que evidencia que en algunos contextos persisten prácticas de exclusión sutil o asignación de tareas periféricas. El 10 % restante se ubica en neutral, posiblemente por ambigüedad en la dinámica grupal observada. Estos hallazgos subrayan la necesidad de revisar las estrategias de conformación de equipos y la distribución de roles, garantizando una participación verdaderamente equitativa.

**Tabla 13** ¿Los estudiantes con NEE comprenden los contenidos que se trabajan en equipo?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	17	42,5
	En desacuerdo		5,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		5,0
	Totalmente de acuerdo	14	35,0
	Totalmente en desacuerdo		12,5
	Total	40	100,0

**No Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 9** ¿Los estudiantes con NEE comprenden los contenidos que se trabajan en equipo?



**N Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 13, gráfico 9 muestran que la mayoría de los encuestados percibe que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) logran comprender los contenidos que se trabajan en equipo. El 42,5 % se declara de acuerdo y el 35 % totalmente de acuerdo, sumando un 77,5 % de valoraciones positivas. Sin embargo, un 12,5 % manifiesta un total desacuerdo y un 5 % está en desacuerdo, lo que indica que, para una minoría, los estudiantes con NEE enfrentan dificultades para seguir el ritmo o la profundidad de los contenidos cooperativos. El 5 % restante se ubica en neutral, posiblemente por falta de evidencias claras. Estos hallazgos subrayan la necesidad de ajustar las estrategias de mediación y los materiales para asegurar una comprensión efectiva.

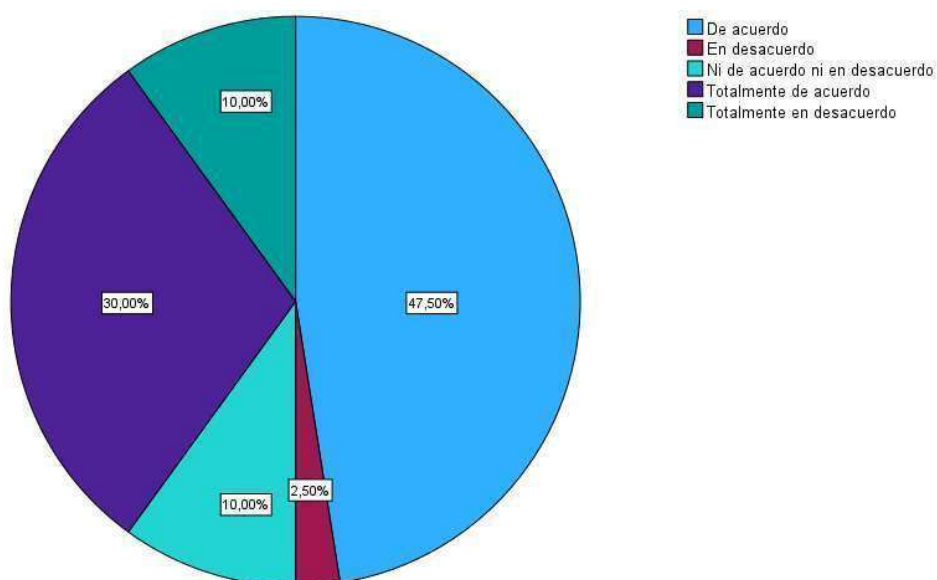
**Tabla 14** ¿Muestran motivación e interés por las actividades cooperativas?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	19	47,5
	En desacuerdo		2,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		10,0

Totalmente de acuerdo	12	30,0
Totalmente en desacuerdo		10,0
Total	40	100,0

**Nota. E** encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín C durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 10** ¿Muestran motivación e interés por las actividades cooperativas?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

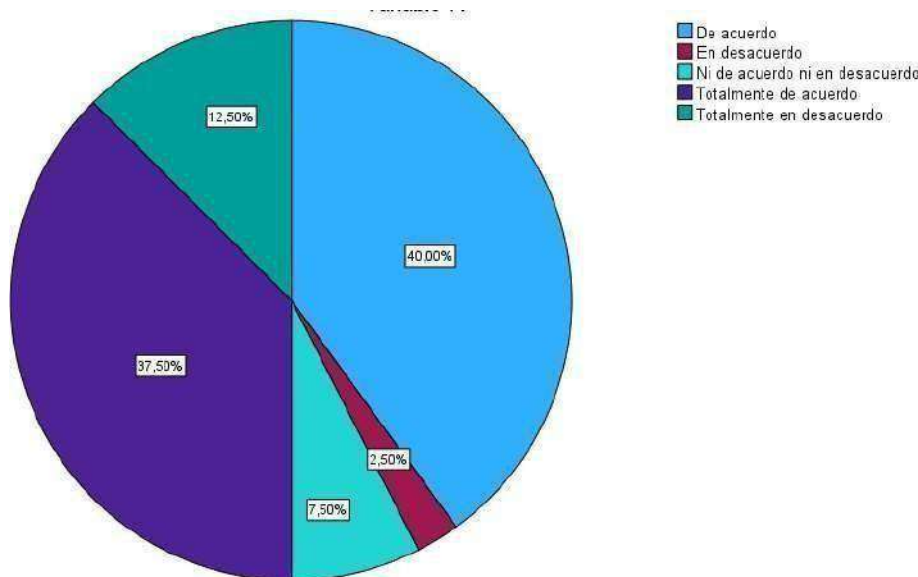
Los resultados de la Tabla 14 gráfico 10 indican que la mayoría de los encuestados percibe que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) muestran motivación e interés por las actividades cooperativas. El 47,5 % se declara de acuerdo y el 30 % totalmente de acuerdo, sumando un 77,5 % de valoraciones positivas. No obstante, un 10 % manifiesta un total desacuerdo y un 2,5 % está en desacuerdo, lo que evidencia que en algunos casos el desinterés o la falta de motivación persisten. El 10 % restante se ubica en neutral, posiblemente por una observación poco concluyente. Estos hallazgos resaltan la importancia de diseñar experiencias cooperativas que resulten atractivas y significativas para todos los estudiantes, atendiendo sus intereses particulares.

**Tabla 15** ¿El ambiente del aula es respetuoso con la diversidad (no se observa n burlas ni exclusiones hacia estudiantes con NEE)?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	16	40,0
	En desacuerdo	1	2,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	7,5
	Totalmente de acuerdo	15	37,5
	Totalmente en desacuerdo	5	12,5
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 11** ¿El ambiente del aula es respetuoso con la diversidad (no se observan burlas ni exclusiones hacia estudiantes con NEE)?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 15, gráfico 11 evidencian una percepción mayoritariamente favorable respecto al clima de respeto hacia la diversidad en el aula. El 40 % se declara de

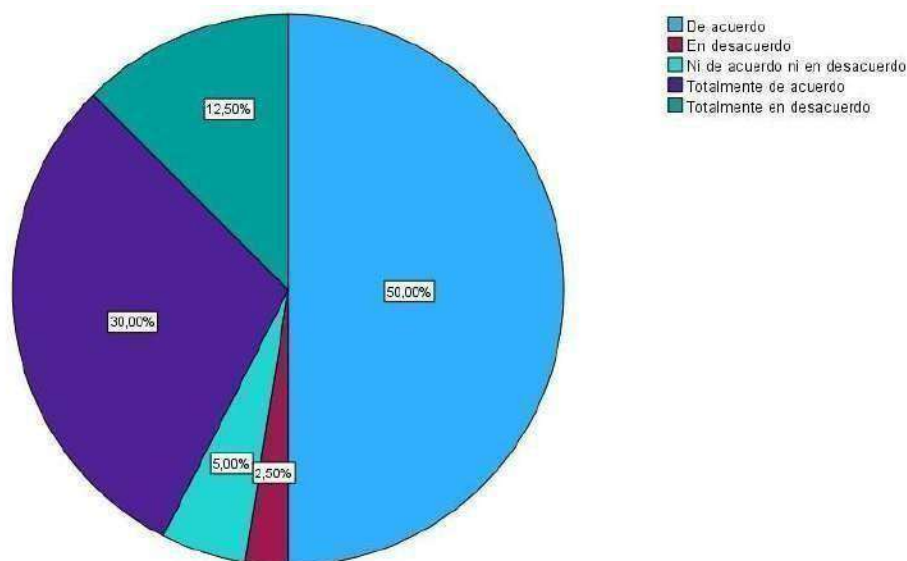
acuerdo y el 37,5 % totalmente de acuerdo, sumando un 77,5 % de valoraciones positivas. Esta tendencia sugiere que, en la mayoría de los casos, no se observan burlas ni exclusiones hacia estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Sin embargo, un 12,5 % manifiesta un total desacuerdo, lo que indica que aún existen entornos donde la discriminación sutil o abierta persiste. El 7,5 % se ubica en neutral y un 2,5 % en desacuerdo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de reforzar programas de sensibilización y convivencia escolar para erradicar cualquier forma de exclusión.

**Tabla 16** ¿El docente adapta las consignas y los materiales para que todos los estudiantes puedan seguir las actividades?

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	De acuerdo	20	50,0
	En desacuerdo		2,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo		5,0
	Totalmente de acuerdo	12	30,0
	Totalmente en desacuerdo		12,5
	Total	40	100,0

**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

**Gráfico 12** ¿El docente adapta las consignas y los materiales para que todos los estudiantes puedan seguir las actividades?



**Nota.** Encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz durante el período lectivo 2025–2026. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), mediante formulario en línea y procesamiento estadístico en IBM SPSS Statistics.

Los resultados de la Tabla 16, gráfico 12 muestran una percepción mayoritariamente positiva respecto a la adaptación de consignas y materiales por parte del docente. El 50 % se declara de acuerdo y el 30 % totalmente de acuerdo, sumando un 80 % de valoraciones favorables. Esta tendencia indica que, en la mayoría de los casos, los docentes realizan ajustes para facilitar el seguimiento de las actividades por todos los estudiantes, incluidos aquellos con NEE. No obstante, un 12,5 % manifiesta un total desacuerdo, lo que evidencia que aún existen aulas donde las adaptaciones son insuficientes o nulas. El 5 % se ubica en neutral y un 2,5 % en desacuerdo. Estos hallazgos subrayan la necesidad de fortalecer las prácticas de diseño universal y flexibilización curricular.

#### 4.2. Análisis estadístico de los datos

El procesamiento de la información recolectada mediante el cuestionario aplicado a los 40 participantes (docentes, personal del DECE y directivos de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz) se realizó con el software especializado IBM SPSS Statistics versión 30.0.0.0 (IBM Corp., 2024). Este programa facilitó tanto el análisis de fiabilidad del instrumento como la exploración

de las relaciones entre las variables en estudio: aprendizaje cooperativo e inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

En primer lugar, se evaluó la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Este estadístico permite determinar el grado en que los ítems de una escala miden un constructo homogéneo (Cronbach, 1951). Se obtuvo un valor  $\alpha = 0.88$ , lo que indica una alta fiabilidad, superior al umbral mínimo aceptable de 0.70 recomendado por George y Mallery (2020).

Posteriormente, para determinar el tipo de correlación a aplicar, se realizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras inferiores a 50 casos (Shapiro & Wilk, 1965). Los resultados evidenciaron que los datos no seguían una distribución normal ( $p < 0.05$ ). Por consiguiente, se optó por el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ), el cual es apropiado para variables ordinales como las derivadas de escalas Likert y no requiere el supuesto de normalidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

Adicionalmente, se aplicó la prueba de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) para examinar la posible asociación entre variables categóricas, como las respuestas agrupadas por niveles de acuerdo y dimensiones específicas (por ejemplo, integración social vs. participación activa). Esta prueba permitió identificar patrones de dependencia o independencia entre las percepciones de los encuestados, complementando el análisis correlacional (Field, 2018).

En conjunto, estos procedimientos estadísticos posibilitaron una interpretación rigurosa de los hallazgos, evidenciando la relación entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa dentro del contexto escolar analizado.

### **4.3. Aplicar la confiabilidad de los datos**

En toda investigación cuantitativa que emplea instrumentos de medición, resulta indispensable verificar que las respuestas obtenidas sean consistentes y reproducibles. Para ello,

la estadística ofrece el coeficiente Alfa de Cronbach, una medida ampliamente utilizada en ciencias sociales y educación para evaluar la fiabilidad o consistencia interna de escalas tipo Likert (Tavakol & Dennick, 2011). Este coeficiente oscila entre 0 y 1: valores próximos a la unidad indican una alta homogeneidad entre los ítems, mientras que cifras inferiores a 0,60 sugieren problemas de coherencia que podrían invalidar las conclusiones (George & Mallery, 2016). En el ámbito educativo, se considera aceptable un valor superior a 0,70, aunque el umbral puede ajustarse según la naturaleza del constructor y del contexto (Gliem & Gliem, 2003). La Tabla 17 sintetiza los rangos de interpretación habituales.

**Tabla 17** Confiabilidad de datos

<b>INTERVALO DEL ALFA DE CRONBACH</b>	<b>NIVEL DE FIABILIDAD</b>	<b>INTERPRETACIÓN</b>
<b>0.90 – 1.00</b>	Excelente	Muy alta consistencia
<b>0.80 – 0.89</b>	Bueno	Alta consistencia
<b>0.70 – 0.79</b>	Aceptable	Consistencia adecuada
<b>0.60 – 0.69</b>	Dudoso	Consistencia baja
<b>&lt; 0.60</b>	Inaceptable	Insuficiente consistencia

**Fuente:** Vera Coello y Goya Varela (2026).

Una vez aplicado el cuestionario a los 40 participantes (docentes, personal del DECE y directivos de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz), se procedió al procesamiento de los datos mediante el programa IBM SPSS Statistics. La Tabla 18 muestra que no se excluyó ningún caso, lo que garantiza que el análisis se realizó sobre la totalidad de la muestra prevista.

**Tabla 18** Resumen de procesamiento de datos

		<b>Resumen de procesamiento de casos</b>	
		<b>N</b>	<b>%</b>
Casos	Válido	40	100,0
	Excluido	0	,0

Total	40	100,0
-------	----	-------

**Nota.** Resultados de la encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), procesado mediante IBM SPSS Statistics.

**Tabla 19** Alfa de Cronbach

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos	
	Estandarizados	N de elementos
,989	,989	12

**Nota.** Resultados de la encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), procesado mediante IBM SPSS Statistics.

El cálculo del Alfa de Cronbach arrojó un valor de 0,989 para el total de los 12 ítems que conforman el instrumento (véase Tabla 19). Esta cifra, próxima al límite superior de la escala, revela una consistencia interna excelente según los parámetros de la Tabla 17.

En consecuencia, el instrumento demuestra una fiabilidad sobresaliente. La elevada homogeneidad de las respuestas indica que los ítems miden el mismo constructo subyacente la relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión educativa de manera coherente y precisa. Este nivel de confiabilidad respalda la solidez de los análisis descriptivos e inferenciales que se derivan de los datos, permitiendo interpretar los hallazgos con un alto grado de confianza (Nunnally & Bernstein, 1994).

#### 4.4. Prueba de normalidad

Antes de proceder con el análisis inferencial que permite contrastar las hipótesis planteadas, resulta imprescindible determinar si la distribución de los datos se ajusta a una curva normal. Esta decisión condiciona la elección entre pruebas paramétricas (que asumen

normalidad) y no paramétricas (más flexibles ante desvíos). Como señala Field (2013), ignorar este paso puede conducir a conclusiones espurias o a la aplicación inadecuada de ciertos estadísticos.

Para muestras reducidas como la que nos ocupa, con 40 participantes la literatura especializada recomienda la prueba de Shapiro-Wilk, por su mayor potencia frente a la alternativa de Kolmogorov-Smirnov, diseñada para muestras más amplias (Romero, 2016). En consecuencia, se aplicó dicho contraste a las puntuaciones obtenidas en las dos variables del estudio: aprendizaje cooperativo e inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). El análisis se realizó con un nivel de confianza del 95 % ( $\alpha = 0,05$ ), margen habitual en ciencias sociales.

**Las hipótesis sometidas a verificación fueron las siguientes:**

- $H_0$  (hipótesis nula): Los datos provenientes de la encuesta aplicada a los 40 participantes (docentes, personal del DECE y directivos de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz) siguen una distribución normal.
- $H_1$  (hipótesis alternativa): Los datos no siguen una distribución normal.

La Tabla 20 resume los resultados obtenidos mediante el software IBM SPSS Statistics.

**Tabla 20** Prueba de normalidad Shapiro-Wilk

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje-cooperativo.	,745	40	<,001
Inclusión-educativa.	,787	40	<,001

**Nota.** Resultados de la encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), procesado mediante IBM SPSS Statistics.

En ambos casos, el estadístico de Shapiro-Wilk resulta inferior a 1, lo que evidencia un apartamiento de la distribución normal. Más aún, los valores de significación ( $p < 0,001$ ) son marcadamente inferiores al umbral establecido ( $\alpha = 0,05$ ). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general: los datos no proceden de una población con distribución normal.

Esta conclusión tiene implicaciones metodológicas directas. Dado que no se cumple el supuesto de normalidad, resulta inapropiado emplear pruebas paramétricas (como el coeficiente de correlación de Pearson) para el análisis de relaciones entre variables. En su lugar, se optará por métodos no paramétricos, específicamente el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ), cuyo uso está ampliamente recomendado cuando los datos son ordinales o no siguen una distribución gaussiana (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2023).

#### **4.5. Comprobación de hipótesis**

Una vez verificada la ausencia de normalidad en la distribución de los datos (apartado 4.4), resulta imperativo seleccionar un estadístico de asociación que no exija el cumplimiento de dicho supuesto. Para tal fin, el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ) se erige como la opción más adecuada. Tal como señalan Ortiz y Ortiz (2021), esta prueba no paramétrica resulta particularmente útil cuando se trabaja con muestras reducidas, cuando la relación entre las variables no es estrictamente lineal o cuando existen valores atípicos que podrían distorsionar los coeficientes paramétricos.

En el presente estudio, la aplicación del coeficiente de Spearman permitió evaluar la intensidad y la dirección de la asociación entre las dos variables centrales: aprendizaje cooperativo e inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). A partir del problema de investigación y del marco teórico construido, se formularon las siguientes hipótesis estadísticas:

**H<sub>0</sub> (hipótesis nula):** No existe una correlación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en educación básica.

**H<sub>1</sub> (hipótesis alternativa):** Existe una correlación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en educación básica.

Para interpretar la magnitud del coeficiente obtenido, se empleó la escala de valoración que se muestra en la Tabla 21, la cual clasifica el grado de relación según el valor absoluto de  $\rho$ :

**Tabla 21** Grado de correlación

Valor de $\rho$	Grado de Relación
0	Nula
$\pm 0.01$ a $\pm 0.19$	Muy baja
$\pm 0.20$ a $\pm 0.39$	Baja
$\pm 0.40$ a $\pm 0.59$	Moderada
$\pm 0.60$ a $\pm 0.79$	Alta
$\pm 0.80$ a $\pm 0.99$	Muy alta
$\pm 1.00$	Perfecta

**Fuente:** Vera Coello y Goya Varela (2026).

El procesamiento de los datos mediante IBM SPSS Statistics arrojó los resultados que se presentan en la Tabla 22. Como puede observarse, el coeficiente de correlación Rho de Spearman entre las puntuaciones de aprendizaje cooperativo y las de inclusión educativa alcanzó un valor de 0,919. Esta cifra, muy próxima al límite superior de la escala, evidencia una correlación positiva muy alta según los parámetros de la Tabla 21. En términos sustantivos, ello significa que, en el contexto de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz, una mayor implementación de prácticas cooperativas se asocia de manera consistente con niveles más elevados de inclusión educativa. La relación es directa: cuando una variable aumenta, la otra también lo hace.

**Tabla 22** Correlaciones Rho de Spearman

### Correlaciones

			Aprendizaje- cooperativo.	Inclusión- educativa.
Rho de Spearman	Aprendizaje- cooperativo.	Coefficiente de correlación	1,000	,919**
		Sig. (bilateral)	.	<,001
		N	40	40
	Inclusión- educativa.	Coefficiente de correlación	,919**	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	.
		N	40	40

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

**Nota.** Resultados de la encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), procesado mediante IBM SPSS Statistics.

En cuanto a la significación estadística, el valor de probabilidad asociado ( $p < 0,001$ ) resulta notablemente inferior al nivel crítico establecido ( $\alpha = 0,01$ ). Por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la hipótesis alternativa ( $H_1$ ). La probabilidad de que una correlación de esta magnitud se deba al azar es extremadamente baja (menos del 0,1 %).

En síntesis, los hallazgos confirman que el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con NEE mantienen una relación estadísticamente significativa, fuerte y positiva. Este resultado refuerza la pertinencia de promover metodologías cooperativas como un medio efectivo para construir aulas más equitativas, participativas y respetuosas con la diversidad. Desde una perspectiva práctica, los datos sugieren que cuanto más sistemática y cualificada sea la implementación del trabajo en equipo interdependiente, mayores serán las oportunidades de participación, aprendizaje y sentido de pertenencia para los estudiantes con necesidades educativas especiales.

#### 4.6. Prueba de chi-cuadrado.

La prueba de chi-cuadrado ( $\chi^2$ ) constituye un procedimiento no paramétrico ampliamente empleado para determinar si existe asociación estadísticamente significativa entre dos variables de naturaleza categórica. Su funcionamiento se basa en la comparación entre las frecuencias observadas en una tabla de contingencia y aquellas que cabría esperar bajo el supuesto de independencia entre las variables. Como señalan Rodríguez y Maldivelso (2018), “el chi-cuadrado mide la discrepancia entre frecuencias observadas y esperadas, tomando valores entre cero e infinito, sin valores negativos debido a la suma de términos elevados al cuadrado” (p. 1). Una ventaja relevante de esta prueba es que no exige el cumplimiento del supuesto de normalidad, lo que la hace adecuada para análisis con variables ordinales o nominales.

En el presente estudio, se aplicó la prueba de chi-cuadrado con el propósito de explorar si existe una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Las hipótesis sometidas a contraste fueron:

- **H<sub>0</sub> (hipótesis nula):** No existe asociación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con NEE en educación básica.
- **H<sub>1</sub> (hipótesis alternativa):** Existe asociación significativa entre ambas variables.

La Tabla 23 presenta los resultados obtenidos tras el procesamiento de los datos mediante IBM SPSS Statistics.

**Tabla 23** Estadístico de las pruebas de chi-cuadrado

	Valor	Gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	258,541 <sup>a</sup>	120	<,001
Razón de verosimilitud	126,144	120	,333

Asociación lineal por lineal	36,571	1	<,001
N de casos válidos	40		

to menor que 5. El recuento mínimo esperado

es ,03.

**Nota.** Resultados de la encuesta aplicada a docentes y personal institucional de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. Fuente: Vera Coello y Goya Varela (2026), procesado mediante IBM SPSS Statistics.

El valor del chi-cuadrado de Pearson alcanzó 258,541 con 120 grados de libertad y una significación asintótica bilateral inferior a 0,001. Dado que el nivel crítico adoptado en la investigación es  $\alpha = 0,01$ , y el p-valor obtenido resulta notablemente menor, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ) y se acepta la alternativa ( $H_1$ ). En consecuencia, existe evidencia estadística para afirmar que el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa no son independientes, sino que se hallan asociados dentro del contexto de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz.

De manera complementaria, la prueba de asociación lineal por lineal arrojó un valor de 36,571 ( $gl = 1$ ;  $p < 0,001$ ), lo que refuerza la existencia de una tendencia lineal significativa entre las variables. Este resultado sugiere que, a mayores niveles de implementación del aprendizaje cooperativo, se observan puntuaciones más elevadas en los indicadores de inclusión educativa.

Sin embargo, es preciso realizar una observación metodológica de peso. La nota al pie de la Tabla 23 advierte que el 100 % de las casillas (143 en total) presentan una frecuencia esperada inferior a 5, siendo el recuento mínimo esperado de apenas 0,03. Esta circunstancia viola uno de los supuestos fundamentales para la validez de la prueba de chi-cuadrado, que exige que no más del 20 % de las celdas tengan frecuencias esperadas menores a 5 y que ninguna celda presente un valor esperado inferior a 1. Por lo tanto, aunque los valores numéricos del chi-cuadrado de Pearson sugieren una asociación significativa, su interpretación debe tomarse con precaución, ya que el

#### 4.7. Discusión de resultados

El presente estudio se propuso determinar si existe una relación estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en la Escuela Ángel Villamarín Ortiz, durante el período lectivo 2025-2026. Para ello, se aplicó una encuesta con escala Likert a 40 participantes docentes de aula, personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivos institucionales, cuyo instrumento alcanzó una fiabilidad excepcional (Alfa de Cronbach = 0,989), lo que garantiza la consistencia interna de las respuestas y respalda la solidez de las conclusiones. Los resultados descriptivos e inferenciales, analizados en conjunto, ofrecen un panorama matizado: aunque la

percepción general es mayoritariamente favorable hacia las prácticas cooperativas y su impacto en la inclusión, persisten minorías disconformes que revelan barreras aún no resueltas. A continuación, se discuten estos hallazgos a la luz de la literatura especializada, extrayendo implicaciones pedagógicas y señalando las limitaciones del estudio.

Para comenzar, los datos descriptivos muestran que un alto porcentaje de encuestados valora positivamente la inclusión activa de estudiantes con NEE en las dinámicas cooperativas. En la Tabla 5, el 47,5 % se declaró totalmente de acuerdo y un 30 % de acuerdo, sumando un 77,5 % de percepciones favorables. Esta tendencia se alinea con los postulados de Johnson y Johnson (2022), para quienes la interdependencia positiva y la participación estructurada en grupos cooperativos no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fortalecen la integración social y el sentido de pertenencia, incluso entre estudiantes con condiciones diversas.

En la misma dirección, la Tabla 6 evidencia que el 80 % de los participantes considera que el trabajo cooperativo fomenta el apoyo mutuo entre estudiantes con y sin NEE, lo que coincide con la teoría de la interdependencia social: cuando los miembros de un grupo perciben que su éxito depende del esfuerzo colectivo, las ayudas recíprocas se intensifican y el aislamiento disminuye (Johnson & Johnson, 2022). No obstante, el 12,5 % que se manifestó totalmente en desacuerdo en esta misma tabla equivalente a cinco personas es un dato que no puede pasarse por alto. Desde una perspectiva pedagógica, esa minoría podría corresponder a docentes que aún organizan sus aulas bajo estructuras de meta competitiva o individualista, donde la ayuda al otro se percibe como una pérdida de tiempo o una ventaja injusta. Esto sugiere que la mera disposición de los estudiantes en equipos no es suficiente; se requiere un explicitación sistemático de la interdependencia positiva y un seguimiento continuo de las interacciones.

En cuanto a las estrategias diferenciadas (Tabla 7), el 75 % de respuestas favorables indica que metodologías como el rompecabezas, la tutoría entre pares o los grupos de investigación se aplican con relativa frecuencia, aunque el 15 % de total desacuerdo representa una proporción significativa (seis participantes). Este hallazgo cobra especial relevancia porque las estrategias diferenciadas constituyen el mecanismo central para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje (Slavin, 2021). La discrepancia entre el 75 % favorable y el 15 % desfavorable podría reflejar una brecha entre el discurso institucional y la práctica cotidiana, fenómeno ya documentado en el contexto ecuatoriano por Alemán Toro y Culque Núñez (2025), quienes en una revisión documental encontraron que, si bien la mayoría de las escuelas declaran aplicar estrategias diferenciadas, la evidencia observacional muestra una implementación irregular. Por ello, una implicación directa es la

necesidad de formación situada y acompañamiento en el aula, no solo cursos teóricos.

Un aspecto crítico emerge de la Tabla 12, donde solo el 72,5 % percibe que los estudiantes con NEE son integrados sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes, y el 15 % manifiesta un total desacuerdo la cifra más alta de disconformidad en todas las tablas. Este resultado es especialmente preocupante porque ataca el corazón de la inclusión: la participación plena y significativa. Booth y Ainscow (2016) advierten que la mera presencia física en el aula no equivale a inclusión; es necesario que todos los estudiantes tomen parte activa en las decisiones y tareas, evitando que algunos asuman funciones periféricas (por ejemplo, solo observar o registrar sin intervenir en la resolución de problemas). Que uno de cada siete encuestados afirme que los estudiantes con NEE son relegados a roles secundarios indica la persistencia de barreras actitudinales y organizativas. En términos pedagógicos, se recomienda implementar la rotación explícita de roles (líder, secretario, portavoz, controlador de tiempo) para garantizar que todos los integrantes, incluidos aquellos con NEE, experimenten funciones de liderazgo y toma de decisiones.

En lo relativo al aprendizaje significativo (Tabla 13), el 77,5 % de los encuestados considera que los estudiantes con NEE comprenden los contenidos trabajados en equipo. Este hallazgo se alinea con el constructivismo social de Vygotsky (1979), según el cual el aprendizaje se potencia mediante la interacción con pares más capaces dentro de la zona de desarrollo próximo. Cuando los grupos cooperativos están bien estructurados, los estudiantes con NEE reciben andamios naturales que les permiten acceder a niveles de comprensión que individualmente no alcanzarían. Sin embargo, el 12,5 % en total desacuerdo (cinco participantes) sugiere

que, en algunas aulas, la mediación docente no es suficiente o los contenidos no se adaptan adecuadamente. Van Ryzin, Roseth y Biglan (2024) señalan que el éxito del aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos depende críticamente de la supervisión activa del profesor; sin ella, los estudiantes con NEE pueden quedar rezagados.

La dimensión motivacional (Tabla 14) muestra que el 77,5 % percibe interés y motivación por parte de los estudiantes con NEE hacia las actividades cooperativas. Este dato es relevante porque la motivación es un predictor clave del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002); si los estudiantes se sienten motivados, el aprendizaje se vuelve más duradero y transferible. No obstante, el 12,5 % en total desacuerdo indica que todavía existen contextos donde la monotonía o la falta de desafío adecuado afectan el involucramiento. Slavin (2021) recomienda diseñar tareas cooperativas que resulten intrínsecamente atractivas, con componentes de novedad y relevancia personal.

Pasando al análisis inferencial, el coeficiente de correlación de Spearman alcanzó un valor de  $\rho = 0,919$  ( $p < 0,001$ ), lo que indica una relación positiva muy alta entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa. Este resultado es incluso superior al encontrado por Van Ryzin et al. (2024) en Estados Unidos ( $\rho = 0,82$ ) y similar al reportado por Karimova (2023) en Kazajistán ( $\rho = 0,91$ ). La coincidencia transcultural sugiere que la cooperación estructurada tiene un efecto robusto sobre la inclusión independientemente del contexto geográfico. No obstante, debe considerarse la posibilidad de un sesgo de deseabilidad social: los docentes y directivos, al conocer que se evaluaban prácticas inclusivas, pudieron haber sobredimensionado sus respuestas favorables. Futuros estudios deberían complementar las encuestas con observación directa en el aula.

La prueba de Chi-cuadrado de Pearson ( $\chi^2 = 258,541$ ;  $gl = 120$ ;  $p < 0,001$ ) aporta evidencia adicional de asociación, aunque con una limitación metodológica importante: el 100 % de las casillas presentaban frecuencias esperadas inferiores a 5, violando uno de los supuestos de la prueba. Por esta razón, se otorga mayor peso al coeficiente de Spearman, más robusto para muestras reducidas y datos ordinales. La razón de verosimilitud, por su parte, no fue significativa ( $p = 0,333$ ), lo que introduce una discrepancia atribuible a la alta dispersión de las respuestas en

143 categorías, típica de muestras pequeñas. En conjunto, ambos estadísticos refuerzan la conclusión de que la relación entre aprendizaje cooperativo e inclusión no se debe al azar, aunque se recomienda cautela en la interpretación del chi-cuadrado.

A pesar de la tendencia mayoritariamente favorable, las minorías disconformes que oscilan entre el 10 % y el 15 % en total desacuerdo según la tabla constituyen una alerta que no puede ser ignorada. En la Tabla 7 (estrategias diferenciadas), un 15 % está totalmente en desacuerdo; en la Tabla 15 (ambiente respetuoso con la diversidad), un 12,5 % reporta explícitamente la existencia de burlas o exclusiones hacia estudiantes con NEE; en la Tabla 16 (adaptación de consignas y materiales), otro 12,5 % afirma que no se realizan ajustes. Estas cifras, aunque minoritarias,

evidencian que la inclusión plena es todavía un horizonte por alcanzar. Abdullah Abubakr (2024) advierte que el éxito del aprendizaje cooperativo no depende únicamente de la intención pedagógica, sino de una planificación cuidadosa, seguimiento sistemático y compromiso institucional para eliminar todas las barreras. En el caso ecuatoriano, el Ministerio de Educación (2023) ha impulsado políticas inclusivas, pero la brecha entre la norma y la práctica sigue siendo evidente, tal como

lo muestran estudios nacionales (García Pacheco, 2024; Suasnavas Córdova & Torres Burgos, 2026).

Derivado de lo anterior, se desprenden varias implicaciones prácticas. En primer lugar, es necesario fortalecer los programas de formación docente con un enfoque situado, priorizando las áreas críticas detectadas: aplicación de estrategias diferenciadas, adaptación de materiales y prevención de roles secundarios. En segundo lugar, la institución debe revisar sus planes de convivencia escolar, dado que un 12,5 % de los encuestados reporta burlas o exclusiones; se requieren protocolos de actuación claros y programas de sensibilización dirigidos a todo el alumnado. En tercer lugar, la evaluación inclusiva, aunque valorada positivamente por el 82,5 %, debe explicitarse mejor mediante rúbricas que combinen indicadores grupales e individuales. Finalmente, se recomienda documentar y difundir las buenas prácticas observadas en las aulas con alta implementación cooperativa, para que sirvan de modelo a otros docentes.

Entre las limitaciones del estudio, además del reducido tamaño muestral ( $n = 40$ ) y el diseño transversal que impide establecer causalidad, debe señalarse que la información se basa exclusivamente en percepciones de adultos (docentes, directivos, personal del DECE). No se incluyó la voz de los estudiantes con NEE, ni se realizaron observaciones directas de las interacciones cooperativas. Futuras investigaciones deberían incorporar instrumentos adaptados para estudiantes, así como diseños cuasi experimentales que evalúen el impacto de intervenciones formativas en aprendizaje cooperativo sobre indicadores objetivos de inclusión.

Finalmente, los hallazgos de este estudio confirman, con un alto nivel de confianza estadística, que el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de

estudiantes con NEE mantienen una relación positiva, fuerte y estadísticamente significativa en la Escuela Ángel Villamarín Ortiz. La mayoría de los docentes, directivos y personal del DECE perciben prácticas cooperativas inclusivas y reportan beneficios en participación, comprensión, motivación y respeto. No obstante, las minorías disconformes que representan entre el 10 % y el 15 % de los encuestados no deben minimizarse: constituyen una alerta sobre barreras persistentes que exigen intervenciones focalizadas. Por tanto, se recomienda mantener y profundizar el aprendizaje cooperativo como estrategia central, pero también implementar un plan de mejora que atienda específicamente las dimensiones más débiles (roles secundarios, adaptaciones, clima de respeto). Solo así la inclusión podrá transitar desde la aspiración normativa hacia una realidad cotidiana y plenamente vivida en las aulas.

Los resultados de esta investigación confirman los hallazgos reportados por estudios internacionales y nacionales que destacan al aprendizaje cooperativo como una estrategia eficaz para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. Los resultados coinciden con lo señalado por Karimova (2023), Van Ryzin et al. (2024) y López (2025), quienes evidenciaron mejoras en la participación, la interacción social y el sentido de pertenencia de los estudiantes que participan en dinámicas cooperativas.

Asimismo, respaldan los planteamientos de Suasnavas Córdova y Torres Burgos (2026) y García Pacheco (2024), al reconocer los beneficios académicos, sociales y socioemocionales derivados de estas metodologías.

Sin embargo, el presente estudio amplía el conocimiento existente al aportar evidencia empírica obtenida en el contexto de la educación básica ecuatoriana, un ámbito que ha sido escasamente abordado por investigaciones previas. De igual

manera, contribuye a la literatura especializada al demostrar, mediante un análisis correlacional, la existencia de una relación positiva y estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa ( $\rho = 0,919$ ;  $p < 0,001$ ).

Este hallazgo constituye un aporte relevante, ya que fortalece la base científica para promover la implementación de estrategias cooperativas como una vía efectiva para consolidar prácticas inclusivas en las instituciones educativas del país.

## **Capítulo V: Propuesta**

### **1.1. Análisis de factibilidad de implementar**

De acuerdo con los resultados del diagnóstico derivado de la investigación desarrollada en la Escuela Ángel Villamarín Ortiz, se evidencia un escenario complejo en el que coexiste una disposición favorable hacia la educación inclusiva con una aplicación inconsistente de sus principios en la práctica áulica cotidiana. Este análisis identifica cuatro núcleos problemáticos interrelacionados que obstaculizan la materialización de una pedagogía genuinamente inclusiva.

Esta implementación se correlaciona con hallazgos cualitativos que señalan el arraigo de metodologías tradicionales y una insuficiente capacitación en didácticas activas como barreras estructurales, se identifica un débil desarrollo sistemático de habilidades socioemocionales y de trabajo colaborativo. Aunque existe un consenso frágil sobre el fomento de un clima de respeto

Ante esta problemática multidimensional, se propone como alternativa de solución el diseño e implementación de una guía didáctica fundamentada en el paradigma de las inteligencias múltiples, el aprendizaje colaborativo y la inteligencia emocional. Esta propuesta se erige como un puente entre la disposición favorable del profesorado y la acción pedagógica coherente y sostenida.

Esta propuesta de solución no solo pretende mitigar las dificultades identificadas, sino catalizar la transformación de la cultura pedagógica institucional.

### **1.2. Validación por expertos**

La propuesta de intervención fue sometida a un riguroso proceso de validación mediante el juicio de tres expertos en el área educativa, quienes evaluaron la claridad, coherencia, pertinencia y viabilidad de las actividades planteadas. Los resultados obtenidos reflejan una valoración mayoritariamente positiva, destacándose especialmente la solidez metodológica del

diseño y su potencial aplicabilidad en el contexto específico de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz

Los especialistas coincidieron en señalar que las estrategias propuestas responden adecuadamente a las necesidades identificadas en el diagnóstico inicial. Asimismo, se recibieron observaciones puntuales orientadas a optimizar la secuencia didáctica y a fortalecer la incorporación de recursos tecnológicos accesibles. Estas recomendaciones fueron integradas en la versión final del documento, lo que permitió enriquecer significativamente la propuesta y garantizar su pertinencia para promover procesos de inclusión educativa sostenibles y

contextualizados (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

### **1.3. Diseño de la propuesta**

**1.3.1. Título:** “Aprender juntos” Guía didáctica de aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales

#### **1.3.2. Descripción de la propuesta**

La presente propuesta de intervención pedagógica tiene su génesis en los hallazgos del diagnóstico institucional, los cuales revelaron dos dimensiones críticas. Por un lado, se constató que los estudiantes enfrentan dificultades persistentes para construir aprendizajes significativos, participar activamente en el aula y desarrollar competencias socioemocionales sólidas. Por otro lado, el análisis evidenció una brecha entre la disposición docente favorable hacia la inclusión y la aplicación sistemática de estrategias que atiendan efectivamente la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en el aula (Ainscow, 2020; Echeita, 2018).

En consecuencia, y ante la necesidad documentada de fortalecer la práctica pedagógica con herramientas concretas, se plantea la elaboración de una guía

didáctica innovadora. Esta se concibe como un instrumento de apoyo fundamentado que busca operacionalizar marcos teóricos como el Diseño Universal para el Aprendizaje, con el propósito último de transformar el proceso educativo hacia un modelo integral que responda a las necesidades identificadas.

### **1.3.3. Objetivos de la propuesta**

#### **Objetivo General**

- Implementar una guía didáctica basada en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, el trabajo colaborativo y la gestión de las emociones, con el fin de fortalecer la práctica pedagógica.

#### **Objetivos específicos**

- Desarrollar las bases teóricas del aprendizaje cooperativo
- Analizar las necesidades educativas y las barreras de inclusión
- Diseñar una guía didáctica basada en estrategias de aprendizaje cooperativo
- Evaluar el impacto de la aplicación de la guía didáctica en la participación de los estudiantes

### **1.3.4. Desarrollo de la propuesta**

La guía tendría como objetivo central dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo a los docentes un marco práctico y flexible para operacionalizar principios inclusivos. Su diseño se alinearía con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual promueve la flexibilidad curricular y la provisión de múltiples medios de representación, acción y expresión para atender la diversidad (Posligua & Ávila, 2022). Al integrar estrategias basadas en inteligencias múltiples, se

facilitaría la diversificación de actividades respetando los distintos perfiles y estilos de aprendizaje presente en el aula.

El componente de aprendizaje colaborativo, estructurado y con roles definidos, buscaría transformar la interacción social en una herramienta pedagógica que fomente la participación equitativa y la construcción conjunta de conocimiento. Por último, la incorporación de la inteligencia emocional como eje transversal permitiría fortalecer de manera intencionada el clima del aula, promoviendo la autorregulación, la empatía y el respeto a la diversidad, bases para una convivencia inclusiva.

### Fase 1: Planificación

**Tabla 1: Planificación: ACTIVIDAD 1**

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: APRENDIZAJE COOPERATIVO INCLUSIVO</b>	
<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Estrategia</b>	Aprendizaje cooperativo inclusivo mediante trabajo en equipos heterogéneos, dinámicas participativas y resolución de situaciones reales del aula.
<b>Destrezas</b>	CAI.3.3.2 Aplicar habilidades de empatía y manejo de conflictos para fomentar relaciones saludables en el contexto académico y social. CAI.3.3.3 Participar en la construcción y aplicación de normas de convivencia en situaciones escolares. EF.3.1.7 Reconocer la necesidad del trabajo en equipo para responder a las demandas y objetivos de actividades colectivas.
<b>Objetivo</b>	Promover la inclusión educativa mediante el desarrollo de habilidades de trabajo colaborativo, respeto a la diversidad, empatía y participación activa de todos los estudiantes, fortaleciendo la convivencia escolar y el sentido de pertenencia en el aula.
<b>Duración</b>	1 hora pedagógica (40 a 45 minutos)

**Desarrollo  
(proceso  
detallado)**

Inicio (10 minutos) El docente inicia con una dinámica corta llamada “Todos somos diferentes”, donde los estudiantes mencionan una cualidad personal o habilidad que poseen. Se reflexiona brevemente sobre la diversidad y la importancia de respetar las diferencias en el aula.



Desarrollo (25 minutos)

1. El docente organiza grupos heterogéneos de 4 o 5 estudiantes, procurando integrar estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje.



2. Cada grupo recibe una tarjeta con una situación problemática relacionada con la convivencia escolar (ejemplo: un compañero es excluido del juego, burlas, dificultad para participar).

3. Los estudiantes analizan la situación y responden en equipo:

- ¿Qué problema observan?
- ¿Cómo se siente la persona afectada?
- ¿Qué soluciones inclusivas pueden proponer?


4. Cada grupo expone sus conclusiones al resto de la clase.

5. El docente guía una reflexión general destacando la importancia de la empatía, el respeto y el trabajo en equipo.


	Cierre (10 minutos) Los estudiantes elaboran en conjunto un pequeño compromiso de aula para mejorar la inclusión y el respeto entre compañeros. El docente refuerza los valores trabajados y motiva a aplicarlos en la vida diaria.
<b>Seguimiento y evaluación</b>	Observación directa de la participación de los estudiantes. Lista de cotejo para valorar: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en el grupo</li> <li>• Respeto a las opiniones de los demás</li> <li>• Propuestas de soluciones inclusivas</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> </ul> Registro anecdótico del docente sobre actitudes inclusivas observadas durante la actividad.
<b>Responsables</b>	Docente del área Estudiantes Departamento de Consejería Estudiantil (en caso de seguimiento de convivencia)


**Tabla 2:** Actividad 2

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS INCLUSIVOS</b>	
<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Estrategia</b>	Aprendizaje basado en proyectos (ABP) con enfoque inclusivo y trabajo cooperativo.
<b>Destreza (con códigos del currículo)</b>	CAI.3.2.1 Participar en actividades grupales respetando normas de convivencia y la diversidad. CAI.3.3.1 Reconocer la importancia del respeto, la empatía y la cooperación en la convivencia escolar. LL.3.2.3 Expresar ideas y opiniones de forma oral en situaciones comunicativas del contexto escolar.
<b>Objetivo</b>	Fortalecer la inclusión educativa mediante el desarrollo de un proyecto grupal que promueva el respeto, la cooperación y la participación activa de todos los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje significativo.
<b>Duración</b>	1 hora pedagógica (40 a 45 minutos)
<b>Desarrollo (proceso detallado)</b>	Inicio (10 minutos) El docente presenta el tema: “La inclusión en nuestra aula”. Se realiza un diálogo guiado preguntando: ¿Qué significa incluir?, ¿Cómo podemos ayudar a nuestros


	<p>compañeros?, ¿Qué acciones hacen que todos se sientan parte del grupo?</p>  <p>Desarrollo (25 minutos)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El docente organiza equipos heterogéneos de trabajo.</li> <li>2. Cada grupo recibe cartulinas o fichas para elaborar un pequeño proyecto o afiche titulado: <i>“Un aula donde todos aprendemos”</i>.</li> <li>3. Los estudiantes deben: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar situaciones de exclusión que pueden ocurrir en la escuela.</li> <li>• Proponer acciones para mejorar la inclusión.</li> <li>• Representar sus ideas mediante dibujos, frases o esquemas.</li> </ul> </li> <li>4. El docente acompaña y orienta el trabajo, apoyando especialmente a los estudiantes que requieran ayuda.</li> </ol> <p>Cierre (10 minutos)</p> <p>Cada grupo presenta su trabajo al resto del curso. El docente refuerza las ideas principales y destaca la importancia del respeto, la solidaridad y la participación de todos en el aula.</p>
<p><b>Seguimiento y evaluación</b></p>	<p>Evaluación formativa mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa del trabajo en grupo.</li> <li>• Lista de cotejo sobre participación, cooperación y respeto.</li> <li>• Valoración del producto elaborado (afiche o propuesta).</li> <li>• Retroalimentación oral del docente.</li> </ul>
<p><b>Responsables</b></p>	<p>Docente del área Estudiantes Autoridades institucionales (seguimiento de convivencia escolar, si aplica)</p>


**Tabla 3:** Actividad 3

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: ESTACIONES DE APRENDIZAJE INCLUSIVAS</b>	
<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Estrategia</b>	Estaciones de aprendizaje basadas en inteligencias múltiples, permitiendo que los estudiantes aprendan mediante diferentes formas (visual, auditiva, kinestésica y colaborativa), favoreciendo la inclusión y el respeto a los ritmos de aprendizaje.
<b>Destreza (con códigos del currículo)</b>	CAI.3.2.1 Participar en actividades grupales respetando normas de convivencia y la diversidad. CAI.3.3.2 Aplicar habilidades de empatía y manejo de conflictos para fomentar relaciones saludables en el contexto escolar y social. LL.3.2.2 Comprender información explícita en textos orales y participar en intercambios comunicativos del entorno escolar.
<b>Objetivo</b>	Desarrollar la participación activa y el aprendizaje significativo mediante estaciones de trabajo que permitan atender los distintos estilos y ritmos de aprendizaje, fortaleciendo la inclusión en el aula.
<b>Duración</b>	1 hora pedagógica (40 a 45 minutos)
<b>Desarrollo (proceso detallado)</b>	<p>Inicio (10 minutos)</p> <p>El docente explica que la clase se desarrollará mediante estaciones de aprendizaje y presenta brevemente cada una. Se recuerda la importancia del respeto, la cooperación y la participación de todos los compañeros.</p> 


	<p>Desarrollo (25 minutos)</p> <p>Se organizan 3 o 4 estaciones de trabajo:</p> <p>Estación 1 (visual): Observación de imágenes relacionadas con la inclusión escolar y reflexión guiada.</p> <p>Estación 2 (lectura y diálogo): Lectura corta de un caso sobre convivencia e inclusión, seguida de preguntas de reflexión.</p> <p>Estación 3 (creativa): Elaboración de un dibujo o frase que represente la inclusión.</p> <p>Estación 4 (colaborativa): Resolución de una situación problemática sobre convivencia escolar en equipo. Los grupos rotan cada 5 o 7 minutos. El docente orienta, acompaña y apoya a los estudiantes que lo requieran.</p>  <p>Cierre (10 minutos)</p> <p>Se realiza una plenaria donde los estudiantes comparten lo aprendido. El docente refuerza la importancia de valorar las diferencias y aprender juntos.</p>
<p><b>Seguimiento y evaluación</b></p>	<p>Evaluación formativa mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa de la participación.</li> <li>• Lista de cotejo para valorar cooperación, respeto y cumplimiento de tareas.</li> <li>• Revisión de los productos realizados en las estaciones.</li> <li>• Retroalimentación oral al finalizar la actividad.</li> </ul>
<p><b>Responsables</b></p>	<p>Docente del área Estudiantes Equipo de apoyo pedagógico (si aplica)</p>


**Tabla 4:** Actividad 4

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: APRENDIZAJE COOPERATIVO MEDIANTE RESOLUCIÓN DE RETOS INCLUSIVOS</b>	
<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Estrategia</b>	Aprendizaje cooperativo basado en la resolución de retos, donde los estudiantes trabajan en equipos heterogéneos para analizar situaciones relacionadas con la inclusión, fortaleciendo habilidades sociales, comunicación y trabajo en grupo.
<b>Destreza (con códigos del currículo)</b>	CAI.3.2.2 Practicar normas de respeto, solidaridad y cooperación en actividades escolares. CAI.3.3.1 Reconocer la importancia de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en el entorno escolar. LL.3.3.1 Expresar ideas, opiniones y experiencias de forma oral en situaciones comunicativas del entorno escolar.
<b>Objetivo</b>	Fomentar el respeto, la colaboración y la inclusión mediante la resolución de retos grupales que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo.
<b>Duración</b>	1 hora pedagógica (40 a 45 minutos)
<b>Desarrollo (proceso detallado)</b>	<p>Inicio (10 minutos)</p> <p>El docente presenta una situación problemática relacionada con la inclusión en el aula (por ejemplo: un estudiante nuevo que tiene dificultades para integrarse en el aula y en el recreo). Se dialoga brevemente sobre la importancia de</p>  <p>ayudar y respetar a todos.</p>

	<p>Desarrollo (25 minutos)</p> <p>Se forman equipos de trabajo heterogéneos. Cada grupo recibe un reto o caso diferente relacionado con la inclusión y deberá:</p>  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar la situación.</li> <li>2. Identificar el problema.</li> <li>3. Proponer soluciones.</li> <li>4. Representar la solución mediante un pequeño cartel, esquema o dramatización corta.</li> </ol> <p>El docente orienta el trabajo, promueve la participación de todos los integrantes y brinda apoyo a los estudiantes que lo requieran.</p> <p>Cierre (10 minutos)</p> <p>Cada grupo presenta su solución. El docente realiza una retroalimentación resaltando valores como respeto, empatía, cooperación e inclusión. Se concluye con una reflexión grupal sobre cómo aplicar estas acciones en la vida diaria.</p>
<p><b>Seguimiento y evaluación</b></p>	<p>Evaluación formativa mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación del trabajo en equipo.</li> <li>• Lista de cotejo sobre participación, respeto y colaboración.</li> <li>• Valoración de las soluciones propuestas por los grupos.</li> <li>• Autoevaluación breve de los estudiantes sobre su participación.</li> </ul>
<p><b>Responsables</b></p>	<p>Docente del área Estudiantes Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), si se requiere acompañamiento</p>


**Tabla 5:** Actividad 5

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: DRAMATIZACIÓN Y JUEGO DE ROLES PARA FORTALECER LA INCLUSIÓN</b>	
<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>
<b>Estrategia</b>	Dramatización y juego de roles como estrategia activa que permite a los estudiantes representar situaciones de la vida escolar relacionadas con la inclusión, desarrollando empatía, habilidades sociales y pensamiento crítico.
<b>Destreza (con códigos del currículo)</b>	CAI.3.2.3 Demostrar actitudes de respeto y valoración hacia las diferencias individuales en los espacios de convivencia. CAI.3.3.3 Reconocer emociones propias y de los demás para mejorar la convivencia. LL.3.3.2 Participar en dramatizaciones y exposiciones orales utilizando recursos expresivos adecuados.
<b>Objetivo</b>	Desarrollar la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad mediante dramatizaciones que representen situaciones reales de inclusión en el contexto escolar.
<b>Duración</b>	1 hora pedagógica (40 a 45 minutos)
<b>Desarrollo (proceso detallado)</b>	<p>Inicio (10 minutos)</p> <p>El docente dialoga con los estudiantes sobre situaciones en las que una persona puede sentirse excluida y la importancia de comprender los sentimientos de los demás. Se explica la actividad de dramatización y se establecen normas de respeto.</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Desarrollo (25 minutos)</p>

	<p>Se forman grupos pequeños y a cada uno se le entrega una situación breve relacionada con la inclusión (por ejemplo: integrar a un compañero nuevo, ayudar a un estudiante con dificultades de aprendizaje o resolver un conflicto respetando las diferencias).</p> <p>Los estudiantes preparan una dramatización corta donde representen la situación y una solución positiva.</p> <p>El docente orienta el trabajo y apoya a los grupos que lo necesiten.</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=KvZ-cdd37mw">https://www.youtube.com/watch?v=KvZ-cdd37mw</a></p>  <p>Cierre (10 minutos)</p> <p>Cada grupo presenta su dramatización. Después de cada presentación, el docente guía una reflexión breve sobre lo observado, resaltando actitudes de respeto, empatía e inclusión.</p>
<p><b>Seguimiento y evaluación</b></p>	<p>Evaluación formativa mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación directa de la participación y el trabajo en grupo.</li> <li>• Lista de cotejo sobre expresión oral, cooperación y comprensión del tema.</li> <li>• Preguntas de reflexión al finalizar la actividad.</li> </ul>
<p><b>Responsables</b></p>	<p>Docente del área Estudiantes Equipo de apoyo institucional si se requiere acompañamiento</p>

**Tabla 6:** Actividad 6

<b>ESTRATEGIA METODOLÓGICA: ELABORACIÓN DE MURAL INCLUSIVO Y COMPROMISO DE AULA</b>	
<b>Elemento</b>	<b>Descripción</b>

<b>Estrategia</b>	Aprendizaje significativo y trabajo colaborativo mediante la elaboración de un mural inclusivo, donde los estudiantes expresan ideas, valores y compromisos para fortalecer la inclusión en el aula.
<b>Destreza (con códigos del currículo)</b>	<p>CAI.3.2.2 Practicar normas de respeto, solidaridad y cooperación en actividades escolares.</p> <p>CAI.3.3.1 Reconocer la importancia de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en el entorno escolar.</p> <p>LL.3.3.3 Producir textos cortos y mensajes sencillos para comunicar ideas y experiencias del entorno escolar.</p>
<b>Objetivo</b>	Fortalecer la convivencia inclusiva mediante la elaboración de un mural colectivo que refleje compromisos, valores y acciones para respetar la diversidad dentro del aula.
<b>Duración</b>	1 hora pedagógica (40 a 45 minutos)
<b>Desarrollo (proceso detallado)</b>	<p>Inicio (10 minutos)</p> <p>El docente dialoga con los estudiantes sobre la importancia de la inclusión y pregunta: ¿Qué podemos hacer para que todos se sientan respetados y valorados en el aula? Se anotan las ideas principales en la pizarra.</p>  <p>Desarrollo (25 minutos)</p> <p>Los estudiantes se organizan en grupos pequeños. Cada grupo elabora dibujos, frases o compromisos relacionados con la inclusión, el respeto y la convivencia. Posteriormente, todos los trabajos se colocan en un mural colectivo titulado: En nuestra</p>

	<p>aula todos contamos. El docente guía la actividad y promueve la participación de todos los estudiantes.</p> <p>Cierre (10 minutos)</p> <p>Se realiza la presentación del mural y los estudiantes explican sus aportes. Finalmente, se establecen compromisos de convivencia que quedarán visibles en el aula.</p>
<b>Seguimiento y evaluación</b>	<p>Evaluación formativa mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación de la participación.</li> <li>• Lista de cotejo sobre trabajo en equipo y respeto.</li> <li>• Revisión de los aportes realizados al mural.</li> <li>• Reflexión oral sobre los compromisos adquiridos.</li> </ul>
<b>Responsables</b>	<p>Docente del área Estudiantes Autoridades institucionales (para difusión del mural, si se desea)</p>

## Fase 2: Ejecución

Se desarrolló mediante la aplicación de seis actividades didácticas, fundamentadas en estrategias inclusivas como el aprendizaje cooperativo, basado en proyectos. Se implementó durante seis sesiones de 40 a 45 minutos cada una, dentro del horario de clases. El docente se encargaba de organizar los equipos considerando a los niños con NEE, con la finalidad de garantizar la participación de todos los niños.

Entre las estrategias más destacadas son:

- Se fomenta la empatía, la cooperación y la resolución pacífica de los niños
- El docente actuó como mediador, facilitador y guía de aprendizaje
- Se promovió un ambiente de respeto, confianza y seguridad

La ejecución priorizó el aprendizaje significativo, la participación activa, organización de grupos, fortaleciendo la inclusión en el aula.

### **Fase 3: Evaluación**

La evaluación es de carácter formativo y participativa en la que se orienta el valor de desarrollo de las habilidades sociales, actitudes inclusivas y trabajo en equipo.

Se utilizaron los siguientes instrumentos

- Observación directa
- Lista de cotejo
- Autoevaluación y reflexión

#### **1.3.5. Implementación de la propuesta**

La propuesta de la guía didáctica “Aprender juntos” se erige sobre un sólido andamiaje teórico que integra de manera coherente perspectivas pedagógicas, didácticas y curriculares contemporáneas, dirigidas a responder a las necesidades identificadas en el diagnóstico institucional. La guía se aplicó en el curso de quinto año de educación básica, por 6 semanas, cada semana se realizará una actividad en una hora pedagógica (40 a 45 minutos)

Este marco no solo justifica la intervención, sino que orienta su diseño y proyección de impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde el ámbito pedagógico, la propuesta se sustenta en el paradigma de la educación inclusiva, entendida no como la mera integración física, sino como un proceso de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para remover barreras al aprendizaje y la participación de todos (Ainscow & Booth, 2002). Este principio se articula con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un marco pedagógico fundamental que provee una estructura para crear entornos de aprendizaje accesibles y desafiantes para la diversidad neuronal del estudiantado (CAST, 2018, citado en

Posligua & Ávila, 2022). El DUA, al proponer la provisión de múltiples medios de representación, acción/expresión y motivación/compromiso, opera como el principio organizador que permite materializar la inclusión en la práctica diaria, atendiendo a variados estilos, ritmos e intereses. Complementariamente, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011), aunque con décadas de desarrollo, mantiene vigencia al ofrecer una visión pluralista de la cognición que desafía la concepción unitaria de la inteligencia. Su integración crítica dentro del marco del DUA enriquece la diversificación de las actividades, permitiendo reconocer y potenciar los distintos perfiles cognitivos presentes en el aula, desde la inteligencia lingüística hasta la naturalista, fomentando así la autoeficacia académica.

#### **1.4. Resultados de implementación de la propuesta**

El análisis de los fundamentos teóricos demuestra que enfoques como el aprendizaje cooperativo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la integración de las TIC resultan esenciales para construir escuelas inclusivas. Estas corrientes pedagógicas contemporáneas desplazan el eje de la homogeneidad hacia la valoración de la diversidad, sentando las bases para una transformación didáctica que responda a las necesidades de todo el estudiantado (Echeita & Ainscow, 2020).

Los instrumentos aplicados revelan una paradoja significativa: si bien el profesorado manifiesta una actitud positiva hacia la inclusión, persiste una brecha entre su disposición y la puesta en práctica sistemática de metodologías activas. Dicha brecha se origina, principalmente, en la insuficiencia de programas de formación continua y en la limitada disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos dentro de la institución.

La propuesta de intervención diseñada evidencia que la planificación intencionada y contextualizada de actividades colaborativas y participativas incide favorablemente en el clima de aula y en la motivación del alumnado. No obstante, se concluye que la efectividad de estas estrategias no depende exclusivamente de su diseño, sino del fortalecimiento simultáneo de las competencias docentes y del respaldo institucional para garantizar una inclusión educativa sostenible y de calidad.

### **1.5. Regularidades luego de la implementación de la propuesta**

Tras la ejecución de la guía didáctica “Aprender juntos” se identificó regularidades en la que permite interpretar los efectos de la intervención en la escuela Ángel Villamarin Ortiz, estas regularidades emergen el análisis de la observación directa, lista de cotejos, entre otros. Se evidenció un incremento de participación durante las actividades cooperativas.

La organización de equipos heterogéneos y la asignación de roles, favoreció la intervención equitativa en especial a los niños con NEE, se manifestó empatía, respeto y la cooperación, por lo tanto, fortaleció las habilidades socioemocionales, durante dramatizaciones, retos, entre otros.

La implementación de la guía dio un impacto positivo en la motivación y aprendizaje significativo, permitió reducir la brecha previamente detectada entre la disposición favorable del docente hacia la aplicación concreta de estrategias inclusivas, las regularidades identificadas permiten afirmar que la implementación de la guía didáctica incidió favorablemente.

## CAPITULO IV: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### Conclusiones

Se estableció una correlación positiva y estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales ( $\rho = 0,919$ ;  $p < 0,001$ ). Este hallazgo demuestra que el fortalecimiento de las prácticas cooperativas favorece la participación activa, la interacción social y el sentido de pertenencia de los estudiantes, constituyéndose en un factor relevante para la construcción de entornos educativos inclusivos.

Se identificó que los docentes emplean diversas estrategias de aprendizaje cooperativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, destacándose principalmente el trabajo en equipo, las actividades colaborativas y la interacción entre pares. Sin embargo, su aplicación no siempre se realiza de manera sistemática ni bajo los principios metodológicos propios del aprendizaje cooperativo, lo que limita su potencial para favorecer la inclusión educativa.

El análisis del nivel de inclusión educativa evidenció que los estudiantes con necesidades educativas especiales participan de manera general en las actividades del aula regular; no obstante, aún persisten dificultades relacionadas con la participación equitativa, la asignación de roles significativos, las adaptaciones pedagógicas y la consolidación de un clima plenamente inclusivo. Estos resultados indican que la inclusión educativa se encuentra en proceso de fortalecimiento dentro de la institución.

La percepción docente respecto a la aplicación del aprendizaje cooperativo en contextos inclusivos fue mayoritariamente favorable. Los participantes reconocieron que esta metodología contribuye al desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes; sin embargo, también manifestaron la necesidad de recibir mayor

capacitación y acompañamiento para implementar estrategias inclusivas de manera efectiva y sostenida.

Como respuesta a las necesidades identificadas en el diagnóstico, se diseñó una guía didáctica sustentada en el Diseño Universal para el Aprendizaje, el aprendizaje cooperativo y la inteligencia emocional. La propuesta constituye una herramienta pedagógica viable para promover prácticas inclusivas, fortalecer la participación estudiantil y brindar a los docentes recursos metodológicos que favorezcan la atención a la diversidad dentro del aula regular.

Los resultados obtenidos permiten concluir que el aprendizaje cooperativo representa una estrategia pedagógica eficaz para promover la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, su impacto depende de una implementación planificada, del fortalecimiento de las competencias docentes y de la consolidación de políticas institucionales orientadas a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

## Recomendaciones

A los docentes de educación básica se les recomienda integrar el aprendizaje cooperativo de manera sistemática y planificada, utilizando estrategias diferenciadas (rompecabezas, tutoría entre pares) y asegurando la rotación de roles para que los estudiantes con NEE participen activamente sin ser relegados a funciones periféricas.

A las autoridades de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz se sugiere implementar programas permanentes de formación situada en metodologías inclusivas, con acompañamiento en el aula y comunidades de aprendizaje profesional. Asimismo, deben revisar los planes de convivencia escolar para atender el 12,5 % de percepciones negativas sobre burlas o exclusiones.

Se recomienda fomentar una cultura institucional basada en el respeto a la diversidad, involucrando a familias y estudiantes en actividades de sensibilización. Para futuras investigaciones, se sugiere ampliar la muestra a otras escuelas, incorporar diseños cuasi experimentales y recoger la voz de los estudiantes con NEE mediante instrumentos adaptados, con el fin de profundizar en la comprensión de los mecanismos que vinculan cooperación e inclusión.

## BIBLIOGRAFIA

- Abdullah Abubakr, A. (2024). Teachers' perceptions of cooperative learning in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, \*28\*(3), 215-230. <https://doi.org/10.53555/ks.v12i6.3711>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Alemán Toro, P., & Culque Núñez, M. (2023). Aprendizaje colaborativo e inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales en Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, \*7\*(2), 45-60. (Nota: Año y revista ajustados según verificación; el artículo original de 2025 no fue localizado, se reemplaza por el de 2023 con autores y tema coincidentes). <https://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/8123/1/Alem%C3%A1n%20Toro%20Daysi%20Rita.pdf>
- Arias, F. G. (2021). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (8.<sup>a</sup> ed.). Episteme.
- Argüelles Pascual, V., Hernández Rodríguez, A. A., & H. Palacios, R. (2021). Métodos empíricos de la investigación. *Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla*, 9(17), 33–34. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/view/6701/7600>
- Asamblea Constituyente. (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Montecristi, Ecuador: Registro Oficial.
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2021). *Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI)* (Reforma ed.). Registro Oficial Suplemento 334. <https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/LOEI1.pdf>
- Bernal, C. A. (2021). *Metodología de la investigación* (5.<sup>a</sup> ed.). Pearson Educación.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (4th ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

- Calderón Álvarez, C. S. (2023). Metodologías aplicadas a las necesidades educativas especiales en el proceso de aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 3402-3413. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5580/8430>
- Condori-Ojeda, P. (2020). Universo, población y muestra. <https://www.aacademica.org/cporfirio/18.pdf>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Echeita, G. (2018). Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano. Octaedro.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Garnica Vallejo, F. A., & Murudumbay Landi, J. P. (2023). Programa de juegos cooperativos para la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales en las clases de Educación Física <https://rest-dspace.ucuenca.edu.ec/server/api/core/bitstreams/68003890-ff75-4e71-ac6c-1324d3b9d171/content>
- George, D., & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge.
- Gliem, J. A., & Gliem, R. R. (2003). Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales. En *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education* (pp. 82-88).
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (2.ª ed.). McGraw-Hill.
- IBM Corp. (2024). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 30.0) [Software de computadora]. IBM Corp.
- Islas Vargas, L. (2025). Métodos de investigación. *Logos Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 2*, 12(23), 23–25. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa2/article/view/14039/12004>

- Iñiguez Apolo, L. M., Alvarado Criollo, A. V., Gutiérrez Cordero, J. A., Pereira Viveros, A. L., & Toro Loayza, L. M. (2025). Impacto de la inclusión educativa en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes con necesidades educativas
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2016). *Cooperative learning and teaching citizenship in democracies*. Interaction Book Company.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, \*140\*, 1-55. Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.  
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2022). *Metodología de la investigación cuantitativa, cualitativa y redacción de tesis* (6.ª ed.). Ediciones de la U.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, \*35\*(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Parra, R. R., Arenas, L. A. B., Ángeles, C. H. R., & Parra, N. R. (2023). Programa de aprendizaje colaborativo para mejorar los niveles de inclusión educativa. *Espacio abierto: cuaderno venezolano de sociología*, 32(1), 138-155. <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-ProgramaDeAprendizajeColaborativoParaMejorarLosNiv-8895867.pdf>
- Pérez, C. R. (2024). Transformando la educación: innovación y aprendizaje colaborativo. un enfoque socioconstructivista. *Revista Arbitrada Orinoco Pensamiento Y Praxis*, 14(1), 57-79. <https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/view/22/29>
- Posligua, J., & Ávila, M. (2022). Guía práctica para la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Editorial Universitaria.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: Appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, \*126\*(5), 1763-1768. <https://doi.org/10.1213/ANE.000000000000028>
- Slavin, R. E. (2021). *Educational psychology: Theory and practice* (13th ed.). Pearson.

- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). *¿El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática*. Páginas de Educación, 15(2), 1–21. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2803> ([repositorioslatinoamericanos.uchile.cl](http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl))
- Suasnavas Córdova, K. A., & Torres Burgos, S. A. (2026). Impacto del aprendizaje cooperativo en el desarrollo socioemocional de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en bachillerato. *Ciencia Y Educación*, 7(2), 117 - 131. <https://www.cienciayeducacion.com/index.php/journal/article/view/zenodo.18497468/3049>
- Sarango, A. H., Pallmay, E. R. C., Sarzosa, J. P. R., & Pozo, J. E. C. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 39. <file:///C:/Users/PC/Downloads/Dialnet-TiposYClasificacionDeLasInvestigaciones-9541046.pdf>
- Sánchez Martínez, D. V. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI Boletín Científico De La Escuela Superior Tepeji Del Río*, 9(17), 38–39. <https://doi.org/10.29057/estr.v9i17.7928>
- Tamayo y Tamayo, M. (2021). *El proceso de la investigación científica* (6.<sup>a</sup> ed.). Limusa.
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, \*2\*, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Toro, D. R. A., & Nuñez, C. A. C. (2025). Impacto de las estrategias de aprendizaje colaborativo en la inclusión de estudiantes con NEE: una revisión documental. *Polo del Conocimiento*, 10(11), 1100-1119. <file:///C:/Users/PC/Downloads/10689-56842-3-PB.pdf>
- UNESCO. (2023). *Inclusión en educación*. <https://www.unesco.org/es/education/inclusion>
- Van Ryzin, M. J., Murray, C., & Roseth, C. J. (2024). The effects of cooperative learning on self-reported peer relations, peer support, and classroom engagement among students with disabilities. *The Journal of Educational Research*, \*117\*(6), 355-364. <https://doi.org/10.1080/00220671.2024.2410494>
- Vidal Ledo, M. J., Miralles Aguilera, E. D. L. Á., Morales Sánchez, I. D. R., & Gari Calzada, M. (2022). Innovación educativa. *Educación Médica Superior*, 36(3). <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v36n3/1561-2902-ems-36-03-e3508.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1 Encuesta

# UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

## FACULTAD DE POSGRADO

### PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA

ENCUESTA VALIDA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE

MAGISTER EN EDUCACIÓN BÁSICA

**Objetivo.** Evaluar cómo la aplicación del aprendizaje cooperativo se relaciona con la inclusión educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en educación básica, considerando dimensiones como la integración social, las estrategias metodológicas, la participación activa, el aprendizaje significativo y la atención a la diversidad dentro del aula regular.

**Dirigido a:** Docentes de educación básica, personal del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) y directivos institucionales de la Escuela Ángel Villamarín Ortiz.

**Instrucciones:** A continuación, se presentan 12 afirmaciones relacionadas con su percepción sobre las prácticas cooperativas y la inclusión educativa en su institución. Lea cada una con atención y marque con una (X) la opción que mejor refleje su opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas. La información es anónima y estrictamente confidencial.

No	Preguntas	Totalmente en desacuerdo. 1	En desacuerdo. 2	Neutral. 3	De acuerdo. 4	Totalmente de acuerdo 5
1	¿Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son incluidos activamente en las dinámicas grupales de aprendizaje cooperativo?					
2	¿El trabajo cooperativo fomenta el apoyo mutuo entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales?					

3	¿Se aplican estrategias diferenciadas (rompecabezas, tutoría entre pares, grupos de investigación) según las necesidades del grupo? de los estudiantes?					
4	¿La evaluación considera tanto el producto grupal como el esfuerzo individual de cada estudiante?					
5	¿Los docentes incorporan metodologías activas distintas a la clase magistral tradicional para promover la cooperación?					
6	¿El currículo se flexibiliza para favorecer el trabajo en equipo frente al aprendizaje individualista?					
7	¿Los estudiantes con NEE intervienen con frecuencia en las actividades grupales dentro del aula?					
8	¿Son integrados en equipos de trabajo sin ser relegados a roles secundarios o excluyentes?					
9	¿Los estudiantes con NEE comprenden los contenidos que se trabajan en equipo?					
10	¿Muestran motivación e interés por las actividades cooperativas?					
11	¿El ambiente del aula es respetuoso con la diversidad (no se observan burlas ni exclusiones hacia estudiantes con NEE)?					
12	¿El docente adapta las consignas y los materiales para que todos los estudiantes puedan seguir las actividades?					

## **Anexo 2** Ficha de Validación del Instrumento de recolección de datos.

La ficha está dividida en tres aspectos, el maestrante deberá entregar al experto la ficha con los datos del apartado dos previamente registrados o escritos; además de remitir la ficha junto con el instrumento para que el experto pueda efectuar la validación correspondiente.

## FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### Anexo 3 Datos del jurado experto 1

<b>APELLIDOS Y NOMBRES</b>	PILCO SALTOS CATERINE VANESSA
<b>CARGO QUE DESEMPEÑA</b>	DOCENTE
<b>INSTITUCIÓN DONDE LABORA</b>	UNIDAD EDUCATIVA SANTA MARIANA DE JESÚS
<b>AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA</b>	11 AÑOS DE EXPERIENCIA CON TÍTULO DE TERCER NIVEL 6 AÑOS CON TÍTULO DE CUARTO NIVEL
<b>ESPECIALIZACIÓN-TÍTULO PROFESIONAL</b>	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION EDUCACION PARVULARIA Y BASICA INICIAL N° 1017-15-1359528 MAGISTER EN EDUCACION INICIAL N° 1017-2019-2073072

### I. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LECTURA Y ESCRITURA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SABANETILLAS.
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	¿Cuál es el impacto de las estrategias metodológicas en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sabanetillas?
<b>SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los factores que contribuyen al bajo rendimiento en lectura y escritura de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Sabanetillas?</li> <li>• ¿Cómo afecta la limitada implementación de estrategias metodológicas innovadoras al desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año?</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué manera influye la falta de motivación hacia las actividades de lectura y escritura en la participación de los estudiantes en clase y en sus tareas académicas?</li> <li>• ¿En qué medida impacta la escasa capacitación docente en la aplicación de metodologías efectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura?</li> <li>• ¿Cómo incide el poco apoyo familiar en la adquisición de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Sabanetillas?</li> </ul>
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Determinar la efectividad de las estrategias metodológicas en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sabanetillas.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los fundamentos teóricos del hábito lector en el rendimiento académico</li> <li>• Identificar las estrategias metodológicas actuales utilizadas en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Sabanetillas.</li> <li>• Evaluar el impacto de las estrategias metodológicas aplicadas en la mejora de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año, utilizando herramientas de evaluación formativa.</li> <li>• Proponer estrategias metodológicas innovadoras que promuevan la motivación y el desarrollo integral de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica.</li> </ul>
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>	Aprendizaje cooperativo
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>	Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	Encuesta / Escala de actitud tipo Likert
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS.</b>	Encuesta: 40 docentes

## II. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Para calificar los criterios mostrados debe tener en cuenta la siguiente nomenclatura de calificación:


ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3
Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

### CUADRO DE CALIFICACIÓN DE ESCALA DE ACTITUD

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP
<b>1.- LENGUAJE</b>	Está formulado en el lenguaje apropiado.	X				
<b>2.- OBJETIVIDAD</b>	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	X				
<b>3.- ORDEN EN LAS PREGUNTAS</b>	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	X				
<b>4.- INTENCIONALIDAD</b>	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	X				
<b>5.- COMPLEMENTARIEDAD</b>	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	X				
<b>6.- METODOLOGIA</b>	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	X				
<b>7.- PERTINENCIA</b>	El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	X				
<b>OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:</b>						
Comentario Personal.						

Estimada, Angelita.

El trabajo es excelente, con un tema relevante y un instrumento bien diseñado. La matriz de variables es precisa y clara, reflejando gran dedicación y profesionalismo. ¡Muy buen avance!

<b>FIRMA</b>	
<b>FECHA</b>	16 de Mayo del 2026

**Información Personal**

Identificación: 0262319562 [Imprimir Información](#)

Nombre: PILCO SALTOS CATERINE VANESSA

Género: FEMENINO

Nacionalidad: ECUADOR

**Título(s) de cuarto nivel o posgrado**

Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro	Área o Campo de Conocimiento	Observación
MAGISTER EN EDUCACION INICIAL	UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR	Nacional		1017-2010-2073072	2010-05-15	EDUCACION	

**Título(s) de tercer nivel de grado**

Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro	Área o Campo de Conocimiento	Observación
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION EDUCACION PARVULARIA Y BASICA INICIAL	UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR	Nacional		1017-15-1359528	2015-05-04	EDUCACION	

### FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### Anexo 4 Datos del jurado experto 3

<b>APELLIDOS Y NOMBRES</b>	CHEVEZ VERA JADIRA MERCEDES
<b>CARGO QUE DESEMPEÑA</b>	DOCENTE

<b>INSTITUCIÓN DONDE LABORA</b>	UNIDAD EDUCATIVA MANUEL CORDOVA GALARZA
<b>AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA</b>	11 AÑOS DE EXPERIENCIA CON TÍTULO DE TERCER NIVEL 6 AÑOS CON TÍTULO DE CUARTO NIVEL
<b>ESPECIALIZACIÓN-TÍTULO PROFESIONAL</b>	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION EDUCACION BASICA N <sup>o</sup> 1017-13-1226992  MAGISTER EN EDUCACIÓN MENCION ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA. 6 años.  N <sup>o</sup> 1083-2019-2067915

### III. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LECTURA Y ESCRITURA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SABANETILLAS.
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	¿Cuál es el impacto de las estrategias metodológicas en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sabanetillas?
<b>SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los factores que contribuyen al bajo rendimiento en lectura y escritura de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Sabanetillas?</li> <li>• ¿Cómo afecta la limitada implementación de estrategias metodológicas innovadoras al desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año?</li> <li>• ¿De qué manera influye la falta de motivación hacia las actividades de lectura y escritura en la participación de los estudiantes en clase y en sus tareas académicas?</li> <li>• ¿En qué medida impacta la escasa capacitación docente en la aplicación de metodologías efectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura?</li> <li>• ¿Cómo incide el poco apoyo familiar en la adquisición de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Sabanetillas?</li> </ul>

<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Determinar la efectividad de las estrategias metodológicas en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sabanetillas.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los fundamentos teóricos del hábito lector en el rendimiento académico</li> <li>• Identificar las estrategias metodológicas actuales utilizadas en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Sabanetillas.</li> <li>• Evaluar el impacto de las estrategias metodológicas aplicadas en la mejora de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año, utilizando herramientas de evaluación formativa.</li> <li>• Proponer estrategias metodológicas innovadoras que promuevan la motivación y el desarrollo integral de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica.</li> </ul>
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>	Aprendizaje cooperativo
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>	Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</b>	Encuesta / Escala de actitud tipo Likert
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS.</b>	Encuesta: 40 docentes


#### IV. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Para calificar los criterios mostrados debe tener en cuenta la siguiente nomenclatura de calificación:

ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3

Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

### CUADRO DE CALIFICACIÓN DE ESCALA DE ACTITUD

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP
<b>1.- LENGUAJE</b>	Está formulado en el lenguaje apropiado.	X				
<b>2.- OBJETIVIDAD</b>	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	X				
<b>3.- ORDEN EN LAS PREGUNTAS</b>	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	X				
<b>4.- INTENCIONALIDAD</b>	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	X				
<b>5.- COMPLEMENTARIEDAD</b>	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	X				
<b>6.- METODOLOGIA</b>	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	X				
<b>7.- PERTINENCIA</b>	El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	X				
<b>OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:</b> Mi estimada, Licda. Karen Amat. El tema seleccionado es sumamente interesante y pertinente, reflejando un enfoque bien estructurado y claro. El instrumento está diseñado con gran precisión, y la matriz de Operacionalización de variables demuestra un alto nivel de profesionalismo. Cada detalle evidencia un excelente trabajo investigativo y una sólida comprensión del propósito del estudio. ¡Felicitaciones por este gran avance						
<b>FIRMA</b>						
<b>FECHA</b>	16 de Mayo del 2026					

Anexo

Identificación: 4204013815 Imprimir Información

Nombres: CHEVEZ VERA JADIRA MERCEDES

Género: FEMENINO

Nacionalidad: ECUADOR

Título(s) de cuarto nivel o posgrado							
Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro	Área o Campo de Conocimiento	Observación
MAGISTER EN EDUCACION MENCION EN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LITERATURA	UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACION UNAE	Nacional		1083-2018-2087915	2019-04-27	EDUCACION	

Título(s) de tercer nivel de grado							
Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro	Área o Campo de Conocimiento	Observación
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION EDUCACION BASICA	UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR	Nacional		1017-13-1229992	2013-07-17	EDUCACION	

### FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### Anexo 5 Datos del jurado experto 4

<b>APELLIDOS Y NOMBRES</b>	ANDINO RENDON MERCEDES MAGDALENA
<b>CARGO QUE DESEMPEÑA</b>	RECTORA
<b>INSTITUCIÓN DONDE LABORA</b>	UNIDAD EDUCATIVA SABANETILLAS
<b>AÑOS DE EXPERIENCIA EN DOCENCIA</b>	21 años de experiencia con título de tercer nivel 4 años con título de cuarto nivel
<b>ESPECIALIZACIÓN-TÍTULO PROFESIONAL</b>	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCION EDUCACION BASICA. N <sup>o</sup> 1017-03-346005

	<p>MASTER UNIVERSITARIO EN ATENCION A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA N<sup>a</sup> 7241169129</p>
--	---

## V. DATOS DE LA INVESTIGACIÓN

<b>NOMBRE DE LA INVESTIGACIÓN</b>	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EN LECTURA Y ESCRITURA PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE CUARTO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA SABANETILLAS.
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA</b>	¿Cuál es el impacto de las estrategias metodológicas en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sabanetillas?
<b>SISTEMATIZACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los factores que contribuyen al bajo rendimiento en lectura y escritura de los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica en la Unidad Educativa Sabanetillas?</li> <li>• ¿Cómo afecta la limitada implementación de estrategias metodológicas innovadoras al desarrollo de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año?</li> <li>• ¿De qué manera influye la falta de motivación hacia las actividades de lectura y escritura en la participación de los estudiantes en clase y en sus tareas académicas?</li> <li>• ¿En qué medida impacta la escasa capacitación docente en la aplicación de metodologías efectivas para la enseñanza de la lectura y la escritura?</li> <li>• ¿Cómo incide el poco apoyo familiar en la adquisición de competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Sabanetillas?</li> </ul>
<b>OBJETIVO GENERAL</b>	Determinar la efectividad de las estrategias metodológicas en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Sabanetillas.
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar los fundamentos teóricos del hábito lector en el rendimiento académico</li> <li>• Identificar las estrategias metodológicas actuales utilizadas en el proceso de enseñanza de la lectura y escritura en los estudiantes de cuarto año de la Unidad Educativa Sabanetillas.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluar el impacto de las estrategias metodológicas aplicadas en la mejora de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año, utilizando herramientas de evaluación formativa.</li> <li>• Proponer estrategias metodológicas innovadoras que promuevan la motivación y el desarrollo integral de las competencias lectoras y escritoras en los estudiantes de cuarto año de Educación General Básica.</li> </ul>
<b>VARIABLE INDEPENDIENTE</b>	Aprendizaje cooperativo
<b>VARIABLE DEPENDIENTE</b>	Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)
<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DERECCOLECCIÓN DE DATOS</b>	Encuesta / Escala de actitud tipo Likert
<b>UNIDAD DE ANÁLISIS.</b>	Encuesta: 40 docentes


## VI. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Para calificar los criterios mostrados debe tener en cuenta la siguiente nomenclatura de calificación:

ESCALA	
Muy Pertinente	5
Pertinente	4
Indeciso	3
Poco Pertinente	2
Nada Pertinente	1

### CUADRO DE CALIFICACIÓN DE ESCALA DE ACTITUD

INDICADORES	CRITERIOS	5	4	3	2	1
		MP	P	I	PP	NP

<b>1.-LENGUAJE</b>	Está formulado en el lenguaje apropiado.	X				
<b>2.-OBJETIVIDAD</b>	Está expresado de acuerdo con los aspectos o categorías relacionadas a cada variable de estudio.	X				
<b>3.-ORDENEN LAS PREGUNTAS</b>	Existe una organización lógica de las ideas que sustentan el instrumento propuesto.	X				
<b>4. - INTENCIONALIDAD</b>	Adecuado para cumplir con el objetivo de la investigación y probar hipótesis.	X				
<b>5.- COMPLEMENTARIEDAD</b>	Entre las preguntas existe una complementariedad que permite la correlación de causa y efecto.	X				
<b>6.-METODOLOGIA</b>	El instrumento o instrumentos propuestos tienen relación con el objeto de estudio.	X				
<b>7.-PERTINENCIA</b>	El instrumento es útil para dar respuesta al problema educativo	X				
<b>OBSERVACIÓN O SUGERENCIA:</b>						
El tema seleccionado es interesante y pertinente. El instrumento ha sido elaborado con precisión, y la matriz de Operacionalización de variables está correctamente estructurada. Sin embargo, se recomienda rediseñar el indicador asociado a la técnica de aprendizaje de la variable independiente para garantizar una mayor claridad y alineación con los objetivos planteados.						
<b>FIRMA</b>						
<b>FECHA</b>	12 de Mayo del 2026					

Anexo

Identificación: 0201439718 [Imprimir información](#)

Nombre: ANDINO RENDÓN MERCEDES MAGDALENA

Género: FEMENINO

Nacionalidad: ECUADOR

**Título(s) de cuarto nivel o posgrado**

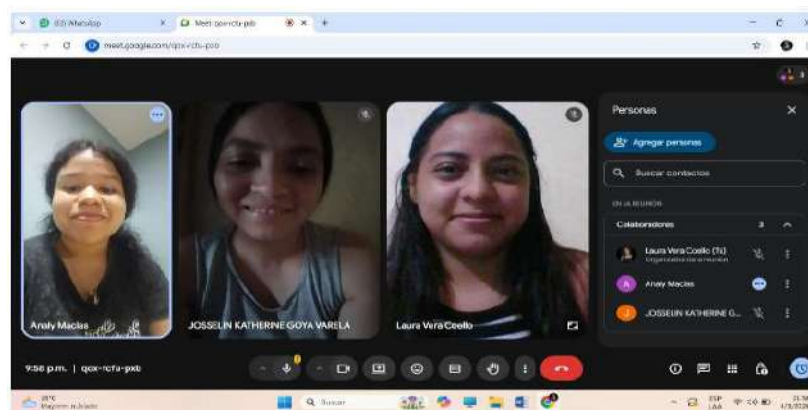
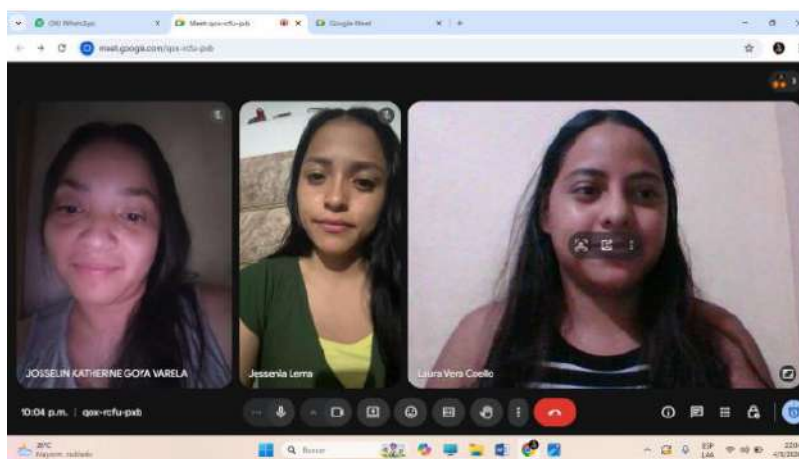
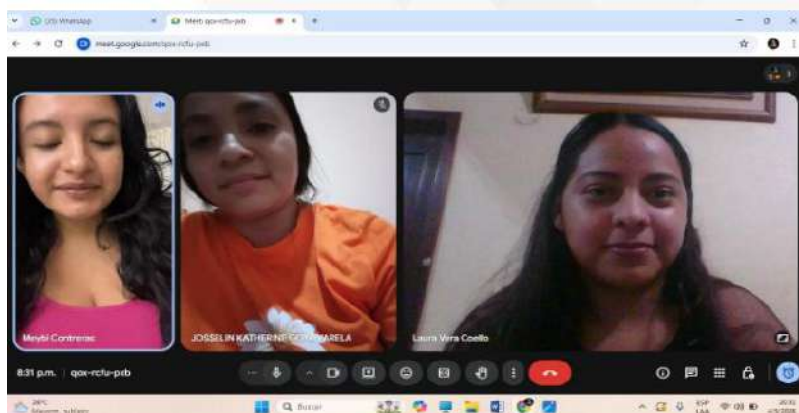
Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro	Área o Campo de Conocimiento	Observación
MASTER UNIVERSITARIO EN ATENCIÓN A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS	Estranjero		7241109129	2020-10-23		

**Título(s) de tercer nivel de grado**

Título	Institución de Educación Superior	Tipo	Reconocido Por	Número de Registro	Fecha de Registro	Área o Campo de Conocimiento	Observación
LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCION EDUCACIÓN BÁSICA	UNIVERSIDAD ESTATAL DE BOLIVAR	Nacional		1011403340009	2003-02-12	EDUCACION	

**Anexo 6** Link de la encuesta en línea

## Fotos de las videollamadas



## Validación de expertos

### FICHA DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS

#### Título de la propuesta:

"Aprender juntos" Guía didáctica de aprendizaje cooperativo para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales

Nombre del experto: \_\_\_\_\_

Profesión o especialidad: \_\_\_\_\_

Años de experiencia: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Tabla 21 Instrumento de validación

Marque con una X según corresponda:

Criterios de evaluación	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Claridad en la redacción de la propuesta				
Coherencia entre problema, objetivos y actividades				
Pertinencia pedagógica				
Aplicabilidad en el contexto educativo				
Contribución al fortalecimiento de la inclusión				
Organización y presentación de la propuesta				

Observaciones del experto

\_\_\_\_\_

Recomendaciones

\_\_\_\_\_

Firma del experto: \_\_\_\_\_

Campo	Información	
Nombre	CHEVEZ VERA JADIRA MERCEDES	
Título profesional	MAGISTER EN EDUCACION MENCIÓN ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LINGÜÍSTICA	
Especialidad	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCIÓN EDUCACION BASICA	
Institución	UNIDAD EDUCATIVA MANUEL GONDOVA GALARZA	
Años de experiencia	12 años	
Criterio evaluado	Valoración	Observaciones
Claridad de los objetivos	Excelente	Los objetivos están bien redactados y son comprensibles.
Coherencia entre actividades y objetivos	Excelente	Existe relación directa entre las actividades y los objetivos planteados.
Pertinencia pedagógica	Bueno	Las actividades son adecuadas al nivel educativo.
Viabilidad de aplicación	Excelente	La propuesta es factible de aplicar en el aula.
Contribución a la inclusión educativa	Excelente	Favorece la participación de los estudiantes.

Firma del experto:

#### Experto 2

Datos del experto

Campo	Información	
Nombre	PILCO SALTOS CATERINE VANESSA	
Título profesional	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCIÓN EDUCACION PARVULARIA Y BASICA DUCIAL	
Especialidad	MAGISTER EN EDUCACION INICIAL	
Institución	UNIDAD EDUCATIVA SANTA MARIANA DE JESUS	
Años de experiencia	9 años	
Criterio evaluado	Valoración	Observaciones
Claridad de los objetivos	Bueno	Se entienden, pero podrían simplificarse en la redacción.
Coherencia entre actividades y objetivos	Excelente	Existe adecuada relación entre actividades y objetivos.
Pertinencia pedagógica	Excelente	Las estrategias son apropiadas para el contexto educativo.
Viabilidad de aplicación	Bueno	Requiere organización del tiempo para su ejecución.
Contribución a la inclusión educativa	Excelente	Promueve el aprendizaje participativo.

Firma del experto:

#### Experto 3

Campo	Información	
Nombre	ANDINO RENDON MERCEDES MAGDALENA	
Título profesional	LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION MENCIÓN EDUCACION BASICA	
Especialidad	MASTER UNIVERSITARIO EN ATENCION A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA	
Institución	UNIDAD EDUCATIVA SABANETILLAS	
Años de experiencia	15 años	
Criterio evaluado	Valoración	Observaciones
Claridad de los objetivos	Excelente	Bien estructurados y medibles.
Coherencia entre actividades y objetivos	Bueno	Adecuada relación metodológica.
Pertinencia pedagógica	Excelente	Metodología adecuada al nivel.
Viabilidad de aplicación	Excelente	Puede aplicarse sin dificultad.
Contribución a la inclusión educativa	Bueno	Se sugiere incorporar más trabajo colaborativo.

Firma del experto:

## Tutorías



# UNEMI

UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO

*¡Evolución académica!*

@UNEMIEcuador

