

## Trabajo cooperativo y criterios de desempeño: un enfoque taxonómico para la práctica pedagógica inclusiva.

Básica media - Machala

Sandra Campoverde Romero

[sandracampoverde23@hotmail.com](mailto:sandracampoverde23@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-6099-1964>

Universidad César Vallejo

### RESUMEN

Este trabajo investigativo es de corte cuantitativo se fundamentó en la gestión de la educación, es un estudio descriptivo y propositivo, utilizando para el efecto métodos teóricos y empíricos, se aplicó los instrumentos de encuesta a toda la población, para lo cual se contó con 14 estudiantes y 13 docentes del subnivel de básica media. Los resultados demuestran que los docentes no ejecutan estrategia adecuadas para organizar actividades en el proceso enseñanza –aprendizaje, se ha observado escasa heterogeneidad en la sostenibilidad académica del grupo sujeto a investigación, una interdependencia inestable entre pares; y también, visible irresponsabilidad individual como persona y como miembro del equipo. Por lo que en esta producción académica trata del abordaje desde enfoque taxonómico del trabajo cooperativo y criterios de desempeño para la práctica pedagógica inclusiva.

*Palabras claves:* trabajo cooperativo; estrategia; criterio de desempeño

Correspondencia: [sandracampoverde23@hotmail.com](mailto:sandracampoverde23@hotmail.com)

Artículo recibido 05 enero 2023 Aceptado para publicación: 26 enero 2023

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Campoverde Romero, S. (2023). Trabajo cooperativo y criterios de desempeño: un enfoque taxonómico para la práctica pedagógica inclusiva. Básica media - Machala. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 5671-5685. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4879](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4879)

## Cooperative work and performance criteria: a taxonomic approach to inclusive pedagogical practice. Middle school - Machala

### ABSTRACT

This quantitative research work is based on the education management, it is a descriptive and purposeful study, using theoretical and empirical methods, survey instruments were applied to the entire population, for which there were 14 students and 13 teachers coursing the school basic and middle sublevel. The results show that teachers do not execute adequate strategies to organize activities in the teaching-learning process, little heterogeneity was observed in the academic sustainability of the group under investigation, an unstable interdependence between peers; and also, visible individual irresponsibility as a person and as a member of a team. Therefore, this academic production deals with the taxonomic approach of cooperative work and performance criteria for the inclusive pedagogical practice.

**Keywords:** *cooperative work; strategy; performance criteria*

## INTRODUCCIÓN

El término *trabajo cooperativo*, conocido también en el ejercicio didáctico como *pedagogía de la cooperación* o enfoque cooperativo, según se acomode a la significancia curricular pertinente, es un método de trabajo en pequeños equipos de estudiantes que buscan lograr un objetivo común. Sin embargo, se ha observado escasa heterogeneidad en la sostenibilidad académica del grupo, la interdependencia inestable de los compañeros; y también, visible irresponsabilidad individual como persona y como miembro del equipo, sea cual fuera la naturaleza de quienes lo conforman. En este sentido, el trabajo en equipo más general en que las competencias de cada miembro no se complementan entre sí, y que todos avalan objetivos y un método de trabajo preestablecido del que se consideran mutuamente responsables, no responden a los roles atribuidos y responsabilidades específicas a cada miembro.

En tal sentido, se plantean los siguientes *objetivos: general y específicos*, como parte de la guía epistemológica del presente estudio.

Respecto al primero, se trata de *Conocer el enfoque taxonómico del trabajo cooperativo y criterios de desempeño para la práctica pedagógica inclusiva*. También se trata de *identificar los criterios de trabajo cooperativo en el aula, describir las ventajas y desventajas del trabajo cooperativo en un marco escolar inclusivo, y relacionar los criterios de desempeño cooperativo bajo un enfoque taxonómico*. Como objetivos específicos.

El estudio sostiene su justificación en que, el aprendizaje cooperativo tiene sus raíces en el *socio constructivismo*, a través de su dimensión interactiva vinculada a las interacciones sociales: espíritu de equipo, construcción de conocimiento a través del intercambio, confrontación de ideas y compartir, agrupación heterogénea, empoderamiento. Nos lo recuerda también a través de su dimensión interactiva a través del entorno: proponer una tarea que representa un desafío sin parecer insuperable, presentándoles herramientas metodológicas, mostrándoles la importancia de esta tarea y de este método en relación con su formación.

Además, se movilizan estrategias cognitivas: según Piaget, Abrami, las interacciones en pequeños grupos influyen en los procesos cognitivos de los miembros del equipo.

- **Enfoque teórico**

Asimismo, el alumno será conducido a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje: él mismo experimenta las situaciones para comprenderlas mejor. También se desarrollan estrategias metacognitivas. Y, finalmente, otros prefieren hablar del paradigma de la “inteligencia colectiva” (Bernatchez), idea cercana al deconstructivismo de Vygotsky: “La verdadera dirección del desarrollo no es de lo individual hacia lo social, sino de lo social hacia lo individual”.

**Entre los contextos apropiados, se considera lo siguiente:**

- Este método se puede adaptar a alumnos de todas las edades: efectivo desde la escuela primaria, también recomendado para adultos.
- Potencialmente puede cubrir cualquier disciplina.
- Método apropiado para desarrollar habilidades reflexivas.
- Muy eficaz en el desarrollo de estrategias cognitivas.
- También se utilizan estrategias metacognitivas: pensamiento crítico, autoevaluación, objetivación.
- Evidentemente promueve el desarrollo de habilidades interpersonales.
- Terreno muy propicio para establecer una estrategia de auto y coevaluación a nivel de equipo de trabajo.

**Posibilidades de uso de las tecnologías de la información**

- ***Videoconferencia***, esto preserva la transmisión de comunicaciones verbales y no verbales, se puede establecer entre todos los miembros del equipo de trabajo, y permite el intercambio de documentos virtuales, puntos esenciales para este método de enseñanza. Su ventaja: borra distancias.
- ***correos electrónicos, foros, wikis***, aunque imperfectos porque no llevan determinados vectores de comunicación, y asíncronos, son tan prácticos de configurar que resultan imprescindibles.
- ***plataformas educativas***, se presentan como entornos integrados que incluyen las herramientas presentadas anteriormente, para una micro comunidad de aprendizaje.
- ***Groupware***, software específicamente dedicado a ser utilizado para el aprendizaje cooperativo y/o colaborativo. Hablamos de “Aprendizaje Cooperativo Asistido por Computadora”, pueden ser sincrónicos o asíncrónicos. Hablamos entonces de aprendizaje cooperativo virtual, y unimos los conceptos de memoria colectiva.

En este sentido, los *criterios de desempeño* basados en el aprendizaje en pequeños grupos de alumnos, en un marco inclusivo, es una herramienta pedagógica fomentada en muchos sistemas educativos (Gillies, 2015), desde la escuela primaria (Johnson, Johnson, & Holubec, 2008; Jolliffe, 2015; Slavin & Lake, 2008; Slavin, Lake, Chambers, Cheung, & Davis, 2009) hasta la postobligatoria (Johnson, Johnson, & Smith, 2007; Johnson, Johnson, & Smith, 2014). En Ecuador, el currículo educativo nacional, conduce a una ideología que establece sobre que, toda la enseñanza debe "contribuir a adquirir la capacidad de cooperar desarrollando el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo..." para que, al final del curso, los alumnos puedan "interactuar constructivamente con otros alumnos en un grupo para comparar reacciones o puntos de vista". Sin embargo, el trabajo en equipo no siempre es eficaz (Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Bassett y Chowne, 2006; Cohen, 1994) y sigue siendo marginal en las aulas (Baines, Blatchford y Kutnick, 2003); Pianta, Belsky, Houts, & Morrison, 2007) con profesores y alumnos no totalmente convencidos (Baines, Rubie-Davies, & Blatchford, 2009; Blatchford, Kutnick, Baines, & Galton, 2003; Koutselini, 2008-2009; Mitchell, Reilly, Bramwell, Solnosky, & Lilly, 2004). Tras destacar la importancia de las interacciones de los alumnos para apoyar el aprendizaje, presentaremos los principios propuestos por la pedagogía cooperativa a los que pueden recurrir los profesores para fomentar interacciones constructivas y aumentar la eficacia del aprendizaje en pequeños grupos.

La interacción con fines de aprendizaje Durante el trabajo en equipo, se anima a los alumnos a desempeñar un papel activo: debaten los contenidos escolares y reaccionan a las aportaciones de sus compañeros, lo que fomenta el sentimiento de pertenencia a un grupo y la regulación por parte de los compañeros en forma de feedback inmediato e individualizado. La investigación destaca la importancia de la verbalización y la desestabilización para apoyar el aprendizaje (Topping, Buchs, Duran & Van Keer, en prensa). Resumir información para sus compañeros, enseñar partes, explicar su comprensión, procedimientos y estrategias es especialmente beneficioso; hacerse preguntas unos a otra ayuda a co-construir el conocimiento y profundizar en la comprensión. Los debates entre los alumnos también ayudan a estimular las divergencias entre ellos en cuanto a sus puntos de vista, su forma de representar la tarea o sus procedimientos de resolución de problemas. Las desestabilizaciones cognitivas resultantes son positivas en la medida en que la discusión permanece centrada en la tarea

y en la comprensión de las posiciones en un contexto cooperativo (Buchs, Darnon, Quiamzade, Mugny & Butera, 2008). Poner a los alumnos en interacción permite al profesor circular, observar y escuchar cómo intercambian los alumnos. De este modo, el profesor puede identificar las dificultades y aptitudes de los alumnos e intervenir con ellos en la actividad en curso de forma adecuada. Además, basándose en la información recogida, el profesor puede regular su enseñanza reaccionando a lo que ha observado o escuchado. Así pues, el aprendizaje en pequeños equipos de alumnos no es sólo un objetivo, sino también un medio para apoyar el aprendizaje de los alumnos: se trata de que los alumnos aprendan (mediante) la cooperación y de que el profesor orqueste las condiciones para que las interacciones entre los alumnos apoyen su aprendizaje. La estructuración de las actividades cooperativas tiene por objeto reforzar las interacciones simultáneas entre todos los alumnos, garantizando al mismo tiempo la igualdad de participación de todos. Es la participación cognitiva y social de todos los alumnos en las actividades lo que favorece el aprendizaje.

El papel del profesor en la estructuración del trabajo en pequeños grupos es fundamental para garantizar la participación de todos los alumnos. De hecho, si el profesor deja que los alumnos se organicen como quieran, algunos ocuparán más espacio mientras que otros permanecerán en un segundo plano. Una explicación de estas diferencias es el estatus que tienen los alumnos en el aula (Cohen, 2002), debido a características de estatus difusas (diferencias culturales y sociales, género, etnia), locales (estatus académico, popularidad) o específicas (habilidades específicas que contribuyen a la tarea). El movimiento estadounidense de aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 2008; Slavin, 1995) propone principios generales para que los profesores preparen a sus alumnos para trabajar juntos y organicen el trabajo en equipo de forma que se fomenten interacciones constructivas para el aprendizaje académico (Buchs, 2017; Topping et al., en prensa, véase la Figura 1). Se basa en fundamentos teóricos claramente identificados (Johnson & Johnson, 2015; Slavin, 2014) y en un gran número de investigaciones que atestiguan los beneficios sociales, motivacionales y cognitivos del trabajo cooperativo en grupo (Buchs, Lehraus, & Crahay, 2012; Hattie, 2008; Johnson & Johnson, 2009; Johnson, Johnson, Roseth, & Shin, 2014; Kyndt et al., 2013; Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, & Miller, 2003). Estos principios son adaptables al contexto de la educación infantil y la

universitaria. No se trata de crear situaciones específicas, sino de estructurar las situaciones habituales de enseñanza-aprendizaje para que sean cooperativas.

Preparar a los alumnos para trabajar juntos Las evaluaciones, la orientación escolar y la selección típicas de nuestros sistemas educativos promueven la comparación social y los objetivos orientados a la competición (Butera, Buchs y Darnon, 2011). De este modo, los alumnos se socializan en una sociedad y un sistema educativo que favorecen los valores individualistas e incluso competitivos. Por ello, es importante preparar a los alumnos para cooperar, ya que no basta con ofrecerles cooperar para que tengan la voluntad de hacerlo o sepan cómo hacerlo (Buchs & Butera, 2015; Buchs, Gilles, & Butera, 2012; Howden & Kopiec, 2000; Johnson et al., 2008; Topping et al., en prensa). El profesor puede utilizar actividades específicas para fomentar las relaciones positivas entre los alumnos y estimular el espíritu de equipo. En el día a día, la postura y las prácticas del profesor contribuyen a centrar la motivación de los alumnos en el desarrollo y la mejora de las competencias académicas (objetivos de dominio) en lugar de hacer hincapié en las competencias para obtener un juicio favorable o evitar un juicio desfavorable (objetivos de rendimiento). Así, cuando el profesor se basa en las preguntas y comentarios de los alumnos que ha recogido durante el trabajo en grupo para complementar o subrayar puntos importantes, responde a las necesidades de los alumnos y aprovecha la oportunidad para valorar las aportaciones de todos los alumnos y no sólo de los que comparten espontáneamente sus opiniones en el grupo. Estos elementos contribuyen a crear un clima de confianza entre los alumnos y con el profesor. Aunque el énfasis en el clima positivo no es específico de la educación cooperativa, el clima es esencial para que los estudiantes se sientan cómodos y se atrevan a cooperar (Topping et al., en prensa). El trabajo explícito sobre las habilidades cooperativas necesarias y la reflexión sobre el funcionamiento de los equipos son dos principios que explicitan lo que se espera durante el trabajo en pequeños grupos y fomentan su eficacia. El profesor puede identificar una habilidad cooperativa relevante que permita a los alumnos trabajar bien juntos en la tarea solicitada, basándose en el análisis de la tarea o en sus observaciones de los alumnos durante el trabajo en grupo. A continuación, el profesor propone trabajar esta destreza de forma explícita, debatiendo cómo se puede poner en práctica de forma concreta. Las investigaciones demuestran que trabajar las habilidades cooperativas tiene efectos positivos tanto en la calidad de las interacciones entre los alumnos como en la

calidad del aprendizaje académico (Buchs & Butera, 2015; Gillies, 2007). Dada la complejidad del trabajo en equipo, conviene que los alumnos reflexionen sobre lo que ha sido útil y lo que podría mejorarse en el funcionamiento de los equipos. El profesor introduce preguntas para guiar esta reflexión y ofrece retroalimentación basada en su observación. Esta reflexión puede tener lugar individualmente, en equipo o colectivamente y puede referirse tanto al funcionamiento del alumno (autoevaluación) como al funcionamiento del equipo. Las investigaciones demuestran que unos pocos minutos bastan para mejorar la calidad de las interacciones y el aprendizaje en la escuela (Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990; Yager, Johnson, Johnson y Snider, 1986), por lo que este tipo de reflexión debería ofrecerse después de cada trabajo en pequeño equipo.

### **METODOLOGÍA**

El estudio se enfoca en un trabajo de naturaleza mixta puesto que posee indicadores de gestión de conocimiento que permiten contrastarla de manera teórica y estadística. Su proceso deductivo, secuencial, probatorio y analítico del contexto; permiten el recojo, análisis, clasificación y medición de datos cuantitativos de las variables trabajo cooperativo inclusivo y criterio de desempeño en un espacio de estudio de educación básica-media en Machala Ecuador.

Otra característica propia, es la de nivel básico; la cual nos permite obtener datos e informaciones las dimensiones de la variable trabajo cooperativo y los criterios de desempeño en la educación básica media en un centro educativo de Machala.

Del mismo modo, el diseño es no experimental, de tipo descriptiva porque su finalidad está en describir fenómenos, situaciones, escenarios y situaciones particulares, sobre la base de ciertos aspectos dimensionales en un espacio de estudio de educación básica-media en Machala Ecuador.

Como un enfoque de refuerzo, también es propositiva; ya que se formula una alternativa de solución a desarrollar, destrezas con criterio de desempeño basándonos en un enfoque inclusivo de educación básica-media en Machala Ecuador.

### **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Dada la versión concluyente de la cantidad de unidades de análisis en la unidad educativa, se tomará por equivalente tanto al grupo poblacional como la muestra.

**Tabla 1***Población de docentes y estudiantes con dislexia de básica media*

Estratos	Frecuencia	%
Docentes	13	48
Estudiantes con dislexia	14	52
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>100</b>

Fuente: Secretaría del plantel y DECE institucional (Cit. Campoverde 2022)

**Tabla 2.***Resumen de trabajo cooperativo*

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	27	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	0.0
	Total	27	100.0

Fuente: Secretaría del plantel y DECE institucional (Cit. Campoverde 2022)

**Interpretación**

Al respecto, se entiende que, destacar la heterogeneidad máxima, especialmente en el caso de los alumnos de nivel medio, que pueden quedar excluidos de las relaciones "profesor-alumno", pueden tener lugar entre los alumnos de nivel bajo y alto. Los grupos homogéneos o los grupos con alumnos fuertes y medios juntos o con alumnos medios y débiles juntos (heterogeneidad restringida) parecen más propicios para los alumnos medios.

**Tabla 3***Confiabilidad de trabajo cooperativo*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.905	17

Fuente: Secretaría del plantel y DECE institucional (Cit. Campoverde 2022)

**Interpretación**

Se debe rescatar el hecho que la interdependencia positiva y el empoderamiento individual están en el corazón de la cooperación, y son esenciales para mejorar la inversión y la participación de todos los estudiantes. El profesor debe dejar claras las razones de la cooperación para que los alumnos asuman el trabajo en pequeños grupos

como una oportunidad de aprendizaje y lo utilicen para trabajar en las áreas que necesitan mejorar, en lugar de asumir lo que ya saben o delegar su parte del trabajo en los demás.

**Tabla 4**

*Resumen de DCD*

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	27	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	0.0
	Total	27	100.0

Fuente: Secretaría del plantel y DECE institucional (Cit. Campoverde 2022)

### ***Interpretación***

Un objetivo común formulado en términos del aprendizaje de todos los alumnos (que cada miembro comprenda, aprenda, supere un criterio predefinido, progrese) y no solo en términos de un producto colectivo permite a los alumnos centrarse en dos aspectos esenciales: el aprendizaje personal y el aprendizaje en pareja (Buchs, 2017). Añadir la interdependencia positiva vinculada a recompensas puede ser útil cuando hay que estimular a los alumnos para que cooperen, pero requiere mucha precaución (Buchs, Gilles, Dutrévis y Butera, 2011). El profesor también puede estructurar la interdependencia a través de los medios disponibles: la necesidad de combinar recursos complementarios, de realizar tareas diferentes o de desempeñar papeles complementarios (funcionales, interpersonales y/o cognitivos).

**Tabla 5**

*Confiabilidad de destrezas con criterio de desempeño*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
0.903	17

Fuente: Secretaría del plantel y DECE institucional (Cit. Campoverde 2022)

### ***Interpretación***

Partiendo de la iniciativa de la tabla 5, cuando los alumnos perciben esta interdependencia positiva, se sienten motivados para trabajar por el éxito del equipo. La interdependencia hace hincapié en la complementariedad. Cuando los alumnos perciben que están positivamente relacionados entre sí y que el aprendizaje de uno facilita el de

los demás, es más probable que asuman responsabilidades. El profesor contribuye a reforzar la responsabilidad individual cuando organiza la actividad de forma que la contribución de cada alumno sea posible y necesaria para alcanzar el objetivo del equipo y hace visible el aprendizaje individual. Los alumnos tienen entonces una doble responsabilidad: esforzarse por alcanzar el objetivo del equipo y ayudar a sus compañeros a hacer lo mismo. Se trata, pues, de señalar las responsabilidades mutuas y compartidas de los alumnos y el profesor.

#### **Categorización del coeficiente de confiabilidad del Alpha de Cronbach**

0.81 a 1.00 (Muy alta)

0,61 a 0.80 (alta)

0.41 a 0,60 (Moderada)

0.21 0.40 (Baja)

0.01 a 0.20 (Muy baja)

#### ***Interpretación***

Se concluye que, dado que  $r_u = 0.905$ , para el instrumento de trabajo cooperativo y  $r_u = 0.903$ , para el desarrollo de DCD en estudiantes con dislexia, de esta manera se puede afirmar que los dos tienen un muy alto grado de confiabilidad.

En este sentido, dicho resultado, nos indica que, organizar el trabajo en equipo Para introducir el trabajo en pequeños grupos, el profesor debe decidir primero la tarea y cómo formar los equipos. Cohen (1994) recomienda asegurarse de que la tarea asignada a los alumnos requiere la aportación de todos los miembros y no puede realizarse individualmente. Aunque los autores están de acuerdo en que el número de alumnos en los grupos debe ser lo suficientemente reducido (de 2 a 5 alumnos) para permitir una interacción individualizada cara a cara, ninguna composición parece plenamente satisfactoria (Topping et al., en prensa).

#### **CONCLUSIONES**

Respecto al primer objetivo específico, *Identificar los criterios de trabajo cooperativo en el aula*, se entiende que, lograr una ilustración de los beneficios del trabajo cooperativo estructurado, el aprendizaje es un objetivo central. Sin embargo, dominar los procedimientos básicos es una dificultad para muchos alumnos (Carette, Content, Rey, Coché y Gabriel, 2009). Como hemos señalado que los grupos altamente heterogéneos pueden ser negativos para el aprendizaje de los estudiantes porque están excluidos de

las relaciones profesor-alumno (Saleh et al., 2007; Webb, 1985), queríamos comprobar si el trabajo en grupos cooperativos altamente estructurados podría mejorar el aprendizaje de los estudiantes, especialmente de los estudiantes incluidos en estos grupos heterogéneos.

Para el caso del segundo objetivo específico, *describir las ventajas y desventajas del trabajo cooperativo en un marco escolar inclusivo*, los grupos formados trabajaron cooperativamente. En una condición poco estructurada, los alumnos tenían que hacer los ejercicios como quisieran. En la condición altamente estructurada, cada alumno practicaba hasta convertirse en experto en uno de los ejercicios antes de trabajar en su tríada. En el trabajo cooperativo, se turnaban como responsables para reforzar la responsabilidad individual y la interdependencia positiva.

Finalmente, para el caso del tercer objetivo, *y relacionar los criterios de desempeño cooperativo bajo un enfoque taxonómico*. Los resultados indican que el trabajo cooperativo altamente estructurado favorece la comprensión del ejercicio (habilidad específica trabajada). Además, una sesión de trabajo cooperativo permitió a todos los alumnos progresar en la interacción entre el nivel inicial y el grado de estructuración propuesto.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Aguilar, E., & González, J. (2017). El trabajo cooperativo como estrategia didáctica para la inclusión en el aula. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 38-43.
- Ayovi, J. (2019). Trabajo en equipo: clave del éxito de las organizaciones. *FIPCAEC*, 4(10).  
[https://doi.org/DOI: https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39](https://doi.org/10.23857/fipcaec.v4i10.39)
- Balarezo, M. (2019). *Propuesta metodológica basada en el trabajo cooperativo para mejorar la calidad de la educación de los estudiantes del Colegio de Bachillerato "Kléber Franco Cruz" de la ciudad de Machala*. Lima: Universidad de San Marcos.
- Banco, M. (2013). *Banco, Mundial. El arte del intercambio de conocimientos*. Washington DC. Washington DC.: Banco Mundial.
- Castanier, P., Segarra, R., & Arias, M. (2019). El trabajo cooperativo como una estrategia que conduce a la eficacia escolar en contextos de pobreza. *Revista: Espacios*, 1-9.
- Chacon, M., & Cuchipe, L. (2018). *La dislexia y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del cuarto y quinto grado de educación básica de la unidad Educativa*

- "Narciso Cerda Maldonado" del canton La Mana año lectivo 2016-2017. Cotopaxi: Universidad Tecnica de Cotopaxi.  
<https://repositorio.upse.edu.ec/xmlui/bitstream/handle/46000/8406/UPSE-TEB-2022-0065.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Constitución de la República del Ecuador, C. (2008). *Constitución de la República del Ecuador 2008*. Quito: Lexis.
- De la Cruz, E. (2010). *El trabajo en equipo como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela primaria*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- De La Peña, C., & Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Scielo*, 1-11.
- Del Valle, A. (2008). *El aprendizaje basado en problemas: una propuesta metodologica en Educacion Superior*. España: Narcea.
- Ferreiro, E., & Teberosdsky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo XXI.
- Gonzalez, J., & Pazmiño, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Publicando*, 2(2), 62-77.  
<https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/22>
- González, R., & Rincón, M. (2016). *Análisis de la producción escrita de niños con síntomas de dislexia a partir de un enfoque Lingüístico-Cognitivo*. Panamá: UMECIT.
- Gutierrez, C., & Salmeron, H. (2011). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación Primarias. *Revista de Curriculum y Formación de Profesoradp*, 16(1), 183-202.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia: Ediciones Paidós Ibérica SA.
- Lores, I., & Calzadilla, O. (2013). Los trastornos de la lectura y la escritura en escolares de la Educación Primaria. *Revista: EduSol.*, 13-23 .
- Martínez, F. (2009). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza aprendizaje. *Revista innovación y experiencias educativas*, 1-12.

- Martínez, J. R. (2020). Estrategias pedagógicas inclusivas y su aporte en el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación e innovación Magazine de las Ciencias*, 5(N° CISE 2020), 354-369. [https://www.google.com/search?q=estrategias+especificas+de+la+discapacidad+pdf&rlz=1C1SQJL\\_esEC878EC878&ei=qQ2fYf--FsuZwbkP5PSK2Ak&start=30&sa=N&ved=2ahUKEwi\\_t9ax07LOAhXLTDABHWS6Aps4FBDw0wN6BAgBEE0&biw=1366&bih=625&dpr=1#](https://www.google.com/search?q=estrategias+especificas+de+la+discapacidad+pdf&rlz=1C1SQJL_esEC878EC878&ei=qQ2fYf--FsuZwbkP5PSK2Ak&start=30&sa=N&ved=2ahUKEwi_t9ax07LOAhXLTDABHWS6Aps4FBDw0wN6BAgBEE0&biw=1366&bih=625&dpr=1#)
- Martínez, M., & Belmonte, M. (2020). Dislexia y bilingüe, evaluando una dificultad añadida. *Revista de Educación, Innovación y Formación 71-85*, 71-85.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1). [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100038](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038)
- Morocho, H. (2015). *Aprendizaje cooperativo y su influencia en las competencias digitales de los estudiantes de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Chimborazo, Riobamba Ecuador, 2015*. Lima - Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Navarrete, M. (2017). *Prevención de trastornos escolares*. Colombia: Librería Ediciones. .
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Piaget, J. (1980). *Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget*. <https://www.terapia-cognitiva.mx/wp-content/uploads/2015/11/Teoria-Del-Desarrollo-Cognitivo-de-Piaget.pdf>
- Quesada, A., & Medina, A. (2020). Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto-concreto e histórico-lógico. *Researchgate*. [https://www.researchgate.net/publication/347987929\\_METODOS\\_TEORICOS\\_DE\\_INVESTIGACION\\_ANALISIS-SINTESIS\\_INDUCCION-DEDUCCION\\_ABSTRACTO\\_-CONCRETO\\_E\\_HISTORICO-LOGICO](https://www.researchgate.net/publication/347987929_METODOS_TEORICOS_DE_INVESTIGACION_ANALISIS-SINTESIS_INDUCCION-DEDUCCION_ABSTRACTO_-CONCRETO_E_HISTORICO-LOGICO)
- Rodríguez, A., & Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. (82), 177-200. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.21158/01208160.n82.2017.1647>

- Santillán, J., Jaramillo, E., & Santos, R. (2020). El aprendizaje cooperativo como nueva metodología en el aula. *Revista: Polo de conocimiento* , 1060-1078.
- Seclen , D., & Soncco, M. (2020). *videncias psicométricas del test para la detección de la dislexia en niños (DST- J) en estudiantes de 3º grado de primaria de San Juan de Miraflores.* Universidad Marcelino Champagnat. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/3207>
- Tolentino, H. (2020). Habilidades sociales y estrategias didácticas para la formación del liderazgo desde la educación básica. *Revista Educación*, 44(2), 1-15. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44062184036/44062184036.pdf>
- Vivas, R., Cabanilla, E., & Vivas, W. (2019). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del estudiantado de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Central del Ecuador. *Revista de Educación*, 1-15.
- Yagchirema, L. (2019). *Estrategias didácticas para el aprendizaje cooperativo en el área de ciencias naturales del subnivel medio de la Unidad Educativa “Santa Rosa”, de la parroquia Santa Rosa, de la ciudad de Ambato, provincia de Tungurahua en el periodo lectivo 2018 – 2019.* Ambato - Ecuador.: Universidad Tecnológica Indoamérica.