



# UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

## EXTENSIÓN PUJILÍ

CARRERA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

**“EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA AUTOCONFIANZA EN LOS ESTUDIANTES”**

Proyecto de investigación presentado previo a la obtención del título de licenciada en Ciencias de la Educación Básica.

**Autor:**

CÁRDENAS TARCO, Jenifer Anayely

**Tutor:**

VIZUETE TOAPANTA Juan Carlos, Mg. C.

Pujilí-Ecuador

Marzo 2026

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

CÁRDENAS TARCO JENIFER ANAYELY, con cédula de identidad No. 0504737461, declaro ser autora del presente **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA AUTOCONFIANZA EN LOS ESTUDIANTES”**, siendo el Lic. Juan Carlos Vizuite Toapanta MgC., Tutor del presente trabajo; y, eximo expresamente a la Universidad Técnica de Cotopaxi y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales.

Además, se certifica que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Pujilí, 3 de febrero del 2026

**AUTORA**

..........  
Jenifer Anayely Cárdenas Tarco

C.I.: 050473746-1

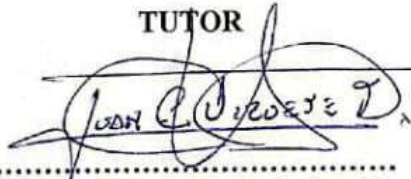
## AVAL DEL TUTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

En calidad de Tutor del Trabajo de Investigación sobre el título:

**“EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA AUTOCONFIANZA EN LOS ESTUDIANTES”**, de CÁRDENAS TARCO JENIFER ANAYELY, de la carrera de Educación Básica, considero que dicho Informe Investigativo es merecedor del aval de aprobación al cumplir las normas técnicas, traducción y formatos previstos, así como también ha incorporado las observaciones y recomendaciones propuestas en la pre-defensa.

Pujilí, 11 de marzo del 2026

TUTOR



.....  
Lic. Vizuefe Toapanta Juan Carlos, Mg. C.

C.I.: 050196014-0

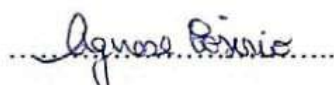
## APROBACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN

En calidad de Tribunal de Lectores, aprueban el presente Informe de Investigación de acuerdo a las disposiciones reglamentarias emitidas por la Universidad Técnica de Cotopaxi, y la Extensión Pujilí; por cuanto la postulante: **CÁRDENAS TARCO JENIFER ANAYELY** con el título de Proyecto de investigación: **"EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA AUTOCONFIANZA EN LOS ESTUDIANTES"**, ha considerado las recomendaciones emitidas oportunamente y reúne los méritos suficientes para ser sometida al acto de Sustentación de Proyecto.

Por lo antes expuesto, se autoriza grabar los archivos correspondientes en un CD, según la normativa institucional.

Pujilí, 12 de marzo del 2026

Para constancia firman:



PhD. Agnese Bosisio

C.I: 1752553444

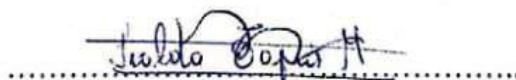
Lector 1 (PRESIDENTE)



Mgs. Sandra Jaqueline Peñaherrera Acurio

C.I: 1803337326

Lector 2 (MIEMBRO)



Mgs. Iralda Mercedes Tapia Montenegro

C.I: 0501767487

### **Lector 3 (MIEMBRO)**

#### **AGRADECIMIENTO**

*Expreso mi agradecimiento a la Universidad Técnica de Cotopaxi por la formación académica brindada, la cual me permitió desarrollar conocimientos y habilidades necesarias para afianzar mi desempeño en el ámbito educativo.*

***Jenifer Anayely***

## **DEDICATORIA**

*Dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo constante, su paciencia y su confianza en mi durante todo este proceso académico el cual ha sido fundamental para alcanzar este logro.*

***Jenifer Anayely***

## UNIVERSIDAD TÉCNICA DE COTOPAXI

### EXTENSIÓN PUJILÍ

**TÍTULO:** “EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LA AUTOCONFIANZA EN LOS ESTUDIANTES”

**Autora:**

Cárdenas Tarco Jenifer Anayely

### RESUMEN

El aprendizaje cooperativo se ha consolidado como una estrategia pedagógica relevante para favorecer no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Sin embargo, en el contexto educativo aún se evidencian dificultades relacionadas con la participación, la seguridad personal y la autoconfianza estudiantil. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la influencia del aprendizaje cooperativo en el fortalecimiento de la autoconfianza de los estudiantes de la Unidad Educativa “Internacional Cotopaxi”, ubicada en la parroquia La Matriz, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025-2026. El estudio se desarrolló desde de un enfoque cualitativo, con un tipo de investigación de campo y bibliográfica. La recolección de información se realizó mediante la aplicación de una guía de observación dirigida a estudiantes de Educación General Básica y entrevistas semiestructuradas a docentes de la institución, cuyos datos fueron organizados y analizados a través de matrices de procesamiento de información. Los resultados evidenciaron que, aunque se aplican algunas estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula, estas no siempre se desarrollan de manera estructurada, lo que limita la participación equitativa, la colaboración efectiva y el fortalecimiento de la autoconfianza en los estudiantes. Asimismo, se identificó la presencia de inseguridad, temor al error y dependencia del acompañamiento docente durante las actividades grupales. Se concluyó que el aprendizaje cooperativo contribuye al fortalecimiento de la autoconfianza cuando se implementa de forma planificada, con roles definidos, apoyo entre pares y un clima emocional seguro. Finalmente, se destaca la necesidad de fortalecer las prácticas cooperativas como una guía para promover una educación inclusiva, participativa y emocionalmente saludable.

**Palabras clave:** aprendizaje cooperativo, autoconfianza, participación estudiantil, estrategia pedagógica.

## TECHNICAL UNIVERSITY OF COTOPAXI

### PUJILÍ EXTENSION

**TITLE:** "COOPERATIVE LEARNING FOR SELF-CONFIDENCE IN STUDENTS"

**Author:**

Cárdenas Tarco Jenifer Anayely

#### ABSTRACT

Cooperative learning has established itself as a relevant pedagogical strategy to promote not only academic performance, but also the socio-emotional development of students. However, in the educational context, difficulties related to participation, personal security and student self-confidence are still evident. The objective of this research was to analyze the influence of cooperative learning on the strengthening of the self-confidence of the students of the "Cotopaxi International" Educational Unit, located in the parish of La Matriz, Latacunga canton, province of Cotopaxi, during the school year 2025-2026. The study was developed from a qualitative approach, with a type of field and bibliographic research. The collection of information was carried out through the application of an observation guide aimed at students of Basic General Education and semi-structured interviews with teachers of the institution, whose data were organized and analyzed through information processing matrices. The results showed that, although some cooperative learning strategies are applied in the classroom, they are not always developed in a structured way, which limits equitable participation, effective collaboration and the strengthening of students' self-confidence. Likewise, the presence of insecurity, fear of error, and dependence on teacher accompaniment during group activities was identified. It was concluded that cooperative learning contributes to the strengthening of self-confidence when implemented in a planned way, with defined roles, peer support and a safe emotional climate. Finally, the need to strengthen cooperative practices as a way to promote inclusive, participatory, and emotionally healthy education is highlighted.

**Keywords:** cooperative learning, self-confidence, student participation, pedagogical strategy.

## INDICE

DECLARACIÓN DE AUTORÍA .....	ii
AVALAR DEL TUTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN .....	iii
APROVACIÓN DEL TRIBUNAL DE TITULACIÓN .....	iv
AGRADECIMIENTO .....	v
DEDICATORIA .....	vi
RESUMEN .....	vii
ABSTRACT .....	viii
1. INFORMACIÓN GENERAL .....	1
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	2
2.1. Contextualización del problema .....	2
2.1. Formulación del problema .....	4
2.2. Justificación .....	4
2.3. Objetivos .....	6
2.4. Actividades y sistema de tareas .....	6
3. MARCO TEÓRICO .....	8
3.1. Antecedentes investigativos.....	8
3.2. Enfoque .....	10
3.3. Fundamentación teórica .....	10
3.3.1. Aprendizaje cooperativo.....	10
3.3.2. Interacción entre pares.....	12
3.3.3. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo .....	13
3.3.4. Autoconfianza.....	14
3.3.5. Seguridad personal .....	15
3.3.6. Autoimagen académica.....	16
3.3.7. Participación activa.....	18
3.4. Preguntas científicas o hipótesis .....	18
4. MARCO METODOLÓGICO .....	19
4.1. Enfoque de la investigación .....	19
4.2. Diseño de la investigación .....	19
4.3. Tipos de la investigación .....	19
4.4. Métodos de investigación .....	20

4.5.	Métodos empíricos de la investigación.....	20
4.6.	Técnicas e instrumentos.....	20
4.7.	Población.....	21
5.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
5.1.	Análisis de los resultados.....	21
5.1.1.	Guía de observación a estudiantes.....	22
5.1.2.	Guía de entrevista a los docentes.....	27
5.2.	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	32
5.3.	ANÁLISIS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN.....	34
7.	CONCLUSIONES.....	38
8.	RECOMENDACIONES.....	38
9.	BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS.....	40
10.	ANEXOS.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
	ANEXO 1. Matriz de causa-efecto.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
	ANEXO 2. Matriz de operacionalización de variables.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
	ANEXO 3. Fichas de validación de instrumentos.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
	ANEXO 4. Instrumentos de recolección de información.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>
	ANEXO 5. Registro fotográfico.....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b>	Sistema de tareas en relación a los objetivos planteados.....	6
<b>Tabla 2</b>	Guía de observación a estudiantes del Tercer año de EGB paralelo “A”.....	22
<b>Tabla 3</b>	Guía de entrevista a docentes de la institución.....	27

## **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

### **1. INFORMACIÓN GENERAL**

**Título del Proyecto:**

El aprendizaje cooperativo para la autoconfianza en los estudiantes.

**Fecha de inicio:** Octubre del 2025

**Fecha de finalización:** Marzo del 2026

**Lugar de ejecución:** Unidad educativa “Internacional Cotopaxi”, Barrio Monserrat, parroquia la Matriz, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi.

**Carrera que auspicia:** Ciencias de la Educación Básica

**Proyecto de investigación vinculado:** NO

**Equipo de Trabajo:**

Tutor del proyecto de investigación:

Nombre: Lic. MgC. Juan Carlos Vizuite

Cédula de ciudadanía: 050196014-0

Correo electrónico: [juan.vizuite@utc.edu.ec](mailto:juan.vizuite@utc.edu.ec)

Coordinadora del proyecto de investigación:

Nombre: Jenifer Anayely Cárdenas Tarco

Cédula de ciudadanía: 0504737461

Correo electrónico: [jenifer.cardenas7461@utc.edu.ec](mailto:jenifer.cardenas7461@utc.edu.ec)

Dirección: Cotopaxi, Latacunga, Niágara

**Área de Conocimiento:** Educación

**Línea de investigación:**

Educación comunicación y diseño para el desarrollo humano social.

**Sub líneas de investigación de la Extensión:**

Prácticas pedagógico, didácticas, curriculares inclusiva en las áreas del conocimiento.

## **2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **2.1. Contextualización del problema**

En la educación contemporánea, el proceso de enseñanza- aprendizaje no solo se centra en la adquisición de conocimientos académicos, sino también en el desarrollo emocional y social de los estudiantes, aspectos que resultan fundamentales para su formación integral. Dentro de este contexto, la autoconfianza se ha convertido en un elemento clave, ya que influye directamente en la participación, la interacción social y el desempeño escolar. Sin embargo, en diversos escenarios educativos se evidencia que muchos estudiantes presentan inseguridad al expresarse, interactuar con sus compañeros o integrarse activamente en el trabajo grupal, lo que afecta tanto su aprendizaje como su bienestar dentro del aula.

A nivel internacional, diversos organismos han advertido que aún existen dificultades en la aplicación de estrategia pedagógicas que promuevan la participación activa en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. En este sentido, la UNICEF (2024) señala que una parte significativa del estudiantado presenta limitaciones para expresar sus ideas con seguridad en contextos escolares diversos, situación que incide negativamente en su autoconfianza y en su involucramiento en las actividades académicas. Esta realidad evidencia que, pese a los avances pedagógicos, el aprendizaje cooperativo no siempre se aplica de manera efectiva para fortalecer habilidades sociales fundamentales como la seguridad personal y la confianza en sí mismos.

De manera similar, la organización para la cooperación y el desarrollo económicos OECD (2024) indica que, aunque el aprendizaje cooperativo ha demostrado beneficios en el desarrollo del trabajo en equipo y en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades, su implementación continúa siendo limitada y poco sistemática en muchos sistemas educativos. Esta situación provoca que los estudiantes no siempre logren confiar en sus conocimientos o habilidades cuando trabajan en grupo, reduciendo así las potencias de esta estrategia pedagógica.

Se ha identificado una confusión frecuente entre el simple trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo. Puesto que no toda actividad grupal constituye aprendizaje cooperativo, ya que requiere elementos específicos como la interdependencia positiva, la

responsabilidad individual y la interacción promotora (Prenda, 2011). Cuando estas condiciones no se cumplen, los resultados esperados no se alcanzan y los estudiantes pueden experimentar inseguridad al participar, lo que debilita su autoconfianza y su disposición para colaborar con otros.

Investigaciones desarrolladas en contextos educativos latinoamericanos evidencian que la falta de planificación y formación docente limita el uso adecuado de estrategias cooperativas (Tamayo, 2019). Una proporción reducida de estudiantes participa activamente en actividades cooperativas, lo que restringe el desarrollo de habilidades como la expresión de ideas y el liderazgo. Esta realidad refleja que, en muchas instituciones, no se cuentan con orientaciones claras ni con una aplicación constante del aprendizaje cooperativo que favorezcan la confianza personal de los estudiantes.

Por otro lado, informes internacionales destacan que la ausencia de estrategias inclusivas y de atención a las diferencias individuales continúa afectando el desarrollo de la autoestima académica. Según UNICEF (2024), la falta de metodologías que consideren la diversidad del aula genera entornos donde predomina el temor al error y la baja participación, factores que inciden directamente en la autoconfianza estudiantil. Esta problemática se agrava cuando el aprendizaje cooperativo no se integra de forma planificada y continua en las prácticas pedagógicas.

En América Latina la aplicación del aprendizaje cooperativo enfrenta dificultades relacionadas con la escasa formación docente y una planificación insuficiente cuando esta estrategia no se implementa de manera adecuada, se limita la participación activa y la seguridad de los estudiantes en el trabajo grupal. La falta de seguimiento y compromiso institucional restringe la efectividad del aprendizaje cooperativo en el aula (Jaramillo & Quintero, 2021; Vargas et al., 2024).

En el contexto ecuatoriano, esta problemática también se hace visible. El (Ministerio de Educación, 2024), reconoce que una proporción considerable de estudiantes presenta inseguridad al participar en clase o al compartir sus ideas, lo que evidencia la necesidad de fortalecer metodologías que promuevan la interacción y la confianza. Asimismo, evaluaciones nacionales indican que el uso de estrategias cooperativas para desarrollar habilidades socioemocionales aun no es una práctica generalizada en las aulas del país (INEVAL, 2021)

Estudios recientes señalan que el temor a equivocarse y a ser juzgados continúan siendo una barrera para la participación estudiantil, lo que refleja debilidades en el desarrollo de la autoconfianza dentro del proceso educativo (Mendoza et al., 2025). Aunque que la aplicación constante de estrategias cooperativas favorece la autoestima y la participación, estas prácticas no siempre se implementan de forma sostenida en las instituciones educativas (Bustamante et al., 2024).

En el ámbito institucional, la Unidad Educativa “Internacional Cotopaxi”, ubicada en la ciudad de Latacunga, no es ajena a esta realidad. En los estudiantes del Tercer año de educación general básica paralelo “A”, se ha observado dificultades relacionadas con la autoconfianza, evidenciadas en la limitada participación en clase, el temor a expresar opiniones y la dificultad para integrarse en trabajos grupales. Esta situación se ve acompañada de un uso poco frecuente de estrategias de aprendizaje cooperativo, lo que reduce las oportunidades de interacción, apoyo mutuo y desarrollo de la seguridad personal.

### **2.1. Formulación del problema**

Por ello, considerando los argumentos expuestos en el planteamiento del problema surge la siguiente interrogante ¿Cuál es la situación actual del aprendizaje cooperativo y de la autoconfianza en los estudiantes de la Unidad educativa “Internacional Cotopaxi”?

### **2.2. Justificación**

La presente investigación tiene como finalidad diagnosticar la situación actual del aprendizaje cooperativo y el nivel de autoconfianza en los estudiantes de la institución educativa, con el propósito de comprender como se están aplicando las estrategias de trabajo cooperativo en el aula y de qué manera estas se relacionan con la seguridad personal y participación de los estudiantes y la interacción de los estudiantes. Este diagnóstico resulta necesario, ya que permite analizar la realidad educativa desde una perspectiva reflexiva, sin intervenir directamente en la práctica docente, pero aportando información valiosa para la toma de decisiones pedagógicas futuras.

Desde el punto de vista pedagógico, el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia relevante para el desarrollo integral del estudiante, al promover interacción, la colaboración y la construcción conjunta del conocimiento. El aprendizaje cooperativo fomenta la participación activa, la cooperación entre pares y la responsabilidad

compartida, elementos que contribuyen al fortalecimiento de la autoestima y la seguridad personal dentro del contexto educativo (Salgado et al., 2022; Solís García et al., 2022) . No obstante, resulta fundamental identificar como estas estrategias están siendo aplicadas en el aula y cuáles son sus efectos reales en la autoconfianza de los estudiantes.

Asimismo, la autoconfianza se construye a partir de las experiencias escolares y de las interacciones que el estudiante mantiene con sus docentes y compañeros. La autoestima es un conjunto dinámico de percepciones que permite al individuo reconocerse y valorarse a sí mismo, influyendo directamente en su identidad y comportamiento (Urquijo & Domich, 2023). En este sentido, conocer el nivel de autoconfianza de los estudiantes y como esta se manifiesta en su participación académica y social resulta relevante para comprender las dinámicas que se generan dentro del aula.

Desde una perspectiva social y educativa diversos autores destacan que el aprendizaje cooperativo favorece el desarrollo de habilidades sociales necesarias para la convivencia escolar. Esta estrategia fortalece las habilidades sociales del grupo, facilitando una participación más activa y un desempeño más eficaz en situaciones de trabajo conjunto (Salgado et al., 2022). Por ello, analizar cómo se desarrollan estas dinámicas permitirá contar con información que sirva como referencia para docentes y directivos en la planificación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la autoconfianza y del aprendizaje.

El presente estudio también posee relevancia diagnóstica, ya que permitirá identificar como participan los estudiantes en actividades cooperativas, que niveles de seguridad personal presentan y que practicas docentes influyen en estos procesos. Los estudiantes con un nivel adecuado de autoconfianza muestran mayor disposición para afrontar retos, expresar sus ideas y superar dificultades académicas (Bustamante et al., 2024; Urquijo & Domich, 2023). Comprender este estado dentro del contexto escolar facilitara una visión más clara de las necesidades emocionales y pedagógicas del grupo estudiado.

En cuanto a los beneficiarios, los docentes y estudiantes se constituyen beneficiarios directos de la presente investigación, debido a que los estudiantes son el eje central del diagnóstico, al analizarse su nivel de participación, interacción y autoconfianza dentro del aprendizaje cooperativo, mientras que los docentes participan activamente en el proceso investigativo y los resultados les permite reflexionar sobre su práctica pedagógica

y el uso de estrategias cooperativas en el aula. De manera indirecta, los padres de familia y las autoridades educativas se beneficiarán al contar con información relevante que contribuya al fortalecimiento del clima educativo, la toma de decisiones institucionales y la mejora de los procesos pedagógicos orientados al bienestar emocional y el aprendizaje cooperativo.

Finalmente, este proyecto es viable, ya que cuenta con el respaldo de las autoridades institucionales, la colaboración de docentes y estudiantes, el acceso a fuentes bibliográficas actualizadas y la aplicación de técnicas adecuadas para la recolección de información. Además, la investigación será autofinanciada por la investigadora, lo que garantiza su ejecución dentro del marco institucional sin depender de recurso externos, de esta manera, el estudio aportará elementos significativos para comprender la realidad educativa actual y sentar bases para futuras acciones orientadas al fortalecimiento de la autoconfianza y el aprendizaje cooperativo en el aula.

### **2.3. Objetivos**

#### **Objetivo General**

- Analizar la situación actual del aprendizaje cooperativo y su influencia en el fortalecimiento de la autoconfianza de los estudiantes de la Unidad Educativa “Internacional Cotopaxi”, parroquia la Matriz, cantón Latacunga, provincia de Cotopaxi, durante el año lectivo 2025-2026, desde un enfoque diagnóstico.

#### **Objetivos Específicos**

- Fundamentar teóricamente el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza en el contexto educativo, a partir de autores relevantes.
- Describir el nivel de autoconfianza que manifiestan los estudiantes en su participación académica y social dentro del aula.
- Analizar la relación entre las estrategias de aprendizaje cooperativo y la autoconfianza de los estudiantes.

### **2.4. Actividades y sistema de tareas**

**Tabla 1** *Sistema de tareas en relación a los objetivos planteados*

<b>OBJETIVOS</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>MEDIO DE VERIFICACIÓN</b>
Fundamentar teóricamente el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza en el contexto educativo, a partir de autores relevantes.	Obtener información relevante y verídica a partir de fuentes documentales, mediante la revisión bibliográfica de libros, artículos científicos, tesis y documentos institucionales relacionales con el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza.	Recopilación y análisis de información teórica proveniente de fuentes bibliográficas confiables.	Marco teórico.
Describir el nivel de autoconfianza que manifiestan los estudiantes en su participación académica y social dentro del aula.	Selección de técnicas e instrumentos de recolección de información.	Técnicas e instrumentos definidos y adecuados al enfoque cualitativo.	Guía de observación y guía de entrevista elaboradas.
	Elaboración y validación de los instrumentos de investigación.	Instrumentos estructurados y validados.	Instrumentos validados
	Aplicación de la guía de observación a los estudiantes.	Información sobre participación, cooperación y autoconfianza estudiantil.	Guía de observación aplicada.

	Aplicación de entrevistas semiestructuradas a los docentes.	Información sobre prácticas cooperativas y percepción docente.	Guía de entrevista aplicada.
Identificar la forma en que se aplican las estrategias de aprendizaje cooperativo y su relación con el nivel de autoconfianza de los estudiantes.	Organización de la información recolectada.	Información sistematizada de forma clara y ordenada.	Matriz de procesamiento de información.
	Interpretación y análisis de los resultados	Identificación de cómo se aplican las estrategias dentro del aula.	Análisis e interpretación de los resultados.
	Reflexión pedagógica a partir de los hallazgos.	Diagnóstico de la realidad educativa observada.	Argumentación teórica y reflexiva.
	Elaboración de conclusiones y recomendaciones.	Aspectos relevantes del aprendizaje cooperativo y la autoconfianza.	Conclusiones y recomendaciones

*Nota:* Elaboración propia

### 3. MARCO TEÓRICO

#### 3.1. Antecedentes investigativos

En el ámbito educativo, diversas investigaciones han evidenciado que el aprendizaje cooperativo, cuando se aplica de manera planificada y estructurada, favorece la interacción entre los estudiantes y contribuye a mejorar el ambiente de convivencia en el aula. Estos estudios resaltan la importancia de analizar cómo se implementan actualmente estas estrategias y qué efectos generan en la dinámica educativa, especialmente desde un

enfoque diagnóstico que permita comprender la realidad sin intervenir directamente en ella.

En este sentido, el desarrollo de habilidades sociales, fortalece el trabajo en equipo y mejora la convivencia escolar, siempre que se aplique de forma organizada y con una adecuada planificación docente (Solís García et al., 2022). Se destacan la necesidad de diferenciar del aprendizaje cooperativo del simple trabajo en grupo, ya que solo el primero contempla principios como la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, elementos clave para lograr resultados significativos (Salgado et al., 2022).

La aplicación del aprendizaje cooperativo en grupos estructurados mejora el rendimiento académico en áreas específicas, como matemáticas, evidenciando que la organización grupal influye directamente en el alcance del aprendizaje. De manera complementaria, estos beneficios se potencian cuando existe una planificación docente adecuada y un seguimiento constante de las actividades cooperativas (Monar & García Garabal, 2025).

Desde otra perspectiva el aprendizaje cooperativo fomenta la participación social de los estudiantes y se aplica con mayor frecuencia en asignaturas del área social y natural, siendo valorado por los docentes como una estrategia que dinamiza la práctica educativa (Zacarías et al., 2025). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de analizar cómo se está aplicando estas prácticas dentro de las instituciones educativas, y en que contextos curriculares favorecen una mayor participación estudiantil.

Las estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento de la autoconfianza permiten que los estudiantes expresen sus ideas con mayor seguridad, participen activamente y asuman responsabilidades dentro del aula (Monar & García Garabal, 2025). La importancia de diagnosticar si en los contextos educativos se están implementando actividades que favorezcan la expresión libre, la iniciativa y la participación. En este sentido, analizar el clima emocional del aula permite identificar si las interacciones pedagógicas favorecen o limitan el desarrollo de la confianza de los estudiantes (Córdova-Alvarado et al., 2025; Flores, 2025). La relación entre autoconfianza y autoeficacia académica no responde a una asociación lineal, sino que se encuentra condicionada por mediaciones vinculadas al entorno social, los rasgos de personalidad y las experiencias formativas acumuladas, lo que configura percepciones diferenciadas de competencia en los estudiantes (Delgado, 2022; Ilbay Guaña & Espinosa Cevallos, 2024)

### **3.2.Enfoque**

#### **Sociocultural**

El aprendizaje se define como una práctica social mediada por la interacción y por los sistemas simbólicos que estructuran el contexto cultural, donde las funciones psicológicas se desplazan del plano intersíquico al intrapsíquico a través de procesos de participación guiada (Bonilla Moreano et al., 2026; Ordoñez Reino et al., 2026). La mediación pedagógica introduce regulaciones externas que reorganizan la actividad cognitiva y modifican la percepción de competencia del estudiante. Este tránsito se operacionaliza en la Zona de Desarrollo Próximo, entendida como el intervalo entre el desempeño autónomo y el desempeño asistido, en el que el andamiaje gradúa la retirada del apoyo y consolida la autorregulación.

Esta formulación mantiene continuidad con la tesis de que la conciencia se produce en relaciones sociales históricamente situadas, lo que impide disociar aprendizaje y contexto de producción de sentido. En el escenario escolar, las estructuras cooperativas articulan desarrollo cognitivo y configuración socioemocional mediante experiencias de participación reconocida y retroalimentación sostenida. La autoconfianza se interpreta entonces como un efecto de estas dinámicas interactivas y no como un rasgo disposicional previo (Pérez de Cabrera, 2014). Este encuadre permite examinar el aprendizaje cooperativo como un dispositivo pedagógico generador de agencia académica y seguridad operativa.

### **3.3.Fundamentación teórica**

#### **3.3.1. Aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo se fundamenta en la organización de actividades educativas en las que los estudiantes trabajan conjuntamente para alcanzar metas comunes, compartiendo responsabilidades ya apoyándose mutuamente donde los estudiantes trabajan juntos para alcanzar metas comunes, compartiendo responsabilidades y apoyándose mutuamente durante el proceso de aprendizaje. Esta estrategia pedagógica concibe al estudiante como un sujeto activo que aprende a partir de la interacción con sus pares, fortaleciendo tanto los aspectos académicos como socioemocionales.

En este sentido, Johnson y Johnson (2014) señalan que “el aprendizaje cooperativo implica la responsabilidad mutua entre los miembros del grupo, de modo que cada estudiante se esfuerza no solo por su propio aprendizaje, sino también por el de sus compañeros”. Este enfoque promueve habilidades sociales, pensamiento crítico y un ambiente de apoyo que favorece la participación activa y el respeto mutuo, elementos fundamentales dentro del contexto educativo.

#### **3.3.1.1. Organización grupal**

La organización grupal opera como dispositivo estructural del aprendizaje cooperativo al regular la distribución de roles, la interdependencia funcional y la secuencia de intercambios cognitivos, condiciones que activan procesos de elaboración conjunta del conocimiento (González-Moreira et al., 2023; Merino & Izaguirre, 2024). La conformación intencional de los equipos asegura participación equitativa, circulación argumentativa y control compartido de la tarea, lo que incrementa la complejidad de los productos académicos y la cohesión social. Desde la perspectiva sociocultural, las interacciones sistemáticas generan reorganizaciones cognitivas que amplían el repertorio de actuación del estudiante más allá de su desempeño autónomo

#### **3.3.1.2. Distribución de roles**

La distribución de roles se define como la asignación explícita de funciones diferenciadas dentro del grupo con el propósito de regular la participación, organizar la secuencia de acciones y asegurar la corresponsabilidad en la tarea. Este principio implica que cada integrante asuma un campo de actuación verificable y articulado al objetivo común, condición que estructura la interdependencia positiva y la contribución individual al rendimiento colectivo (Ascencio Uruña, 2021). Desde la perspectiva constructivista, el desempeño de un rol constituye un mecanismo de posicionamiento social y de configuración de la identidad académica en la interacción cooperativa (González et al., 2025). En términos operativos, esta arquitectura funcional transforma la participación en compromiso observable, reduce la inactividad y convierte la coordinación grupal en un dispositivo de autorregulación del aprendizaje.

#### **3.3.1.3. Normas de trabajo**

Las normas de trabajo se conceptualizan como acuerdos explícitos que regulan la interacción, distribuyen el uso de la palabra y establecen criterios de justicia en la ejecución de la tarea colectiva. Su formulación delimita marcos de conducta compartidos

que orientan la participación equilibrada y el reconocimiento recíproco entre los integrantes del grupo (Merino & Izaguirre, 2024). Estas reglas se construyen en la cooperación y activan procesos de descentramiento que sostienen la autorregulación y el juicio moral.

#### **3.3.1.4. Tareas compartidas**

Las tareas compartidas se definen como estructuras de actividad orientadas a una meta común que exigen interdependencia funcional, coordinación de esfuerzos y responsabilidad distribuida entre los integrantes del grupo. Su diseño articula el aprendizaje activo con la corresponsabilidad en la producción del resultado, lo que incrementa la elaboración cognitiva y la cohesión relacional al vincular el logro individual con el desempeño colectivo (González-Moreira et al., 2023; Merino & Izaguirre, 2024). Asimismo, Gillies (2007) indica que “Las tareas cooperativas incrementan las habilidades de comunicación, la negociación y la toma de decisiones en un marco de respeto mutuo”. Por lo tanto, el trabajo en conjunto favorece habilidades esenciales para el desempeño académico y social, consolidado así el aprendizaje de manera integral.

#### **3.3.2. Interacción entre pares**

La interacción entre pares se define como el intercambio dialógico que organiza la construcción conjunta del conocimiento mediante la confrontación de argumentos, la negociación de significados y la participación activa en la tarea común. Esta dinámica desplaza la lógica transmisiva y sitúa el aprendizaje en procesos de coelaboración simbólica donde cada intervención modifica la comprensión previa del grupo. La producción de significados compartidos surge de la contrastación de perspectivas y de la necesidad de justificar las propias posiciones en un espacio de regulación recíproca (González-Moreira et al., 2023). La centralidad de esta trama comunicativa radica en su capacidad para profundizar los contenidos, reestructurar esquemas cognitivos y transformar la comprensión en un proceso colectivo de interpretación.

##### **3.3.2.1. Ayuda mutua**

La ayuda mutua se conceptualiza como el intercambio de apoyos cognitivos y estratégicos entre estudiantes para resolver demandas que exceden el desempeño individual inmediato (Cedeño et al., 2024). Este principio activa procesos de mediación horizontal que permiten superar barreras de comprensión dentro de la Zona de Desarrollo Próximo al convertir la colaboración en recurso para la progresión intelectual. La observación de

pares competentes y el modelado de procedimientos eficaces amplían el repertorio de respuestas posibles y refuerzan las creencias de autoeficacia académica (Xus, 2025). La cooperación deja así de ser una práctica asistencial y se configura como un mecanismo de regulación compartida que incrementa la seguridad en la propia capacidad de aprender.

### **3.3.2.2. Participación equitativa y escucha activa**

La participación equitativa garantiza que todos los estudiantes aporten activamente en el proceso de aprendizaje, evitando desigualdades dentro del grupo. La equidad en la participación permite que cada estudiante se sienta valorado y comprometido (Xus, 2025). En este sentido, promover oportunidades iguales para intervenir favorece la construcción de un clima de respeto y cooperación. La distribución equitativa de la participación favorece tanto los logros académicos como el desarrollo de la autoestima y la confianza interpersonal (Córdova-Alvarado et al., 2025; Noroña & Vega Falcón, 2024). Por consiguiente, la participación balanceada fortalece tanto el rendimiento académico como las habilidades socioemocionales de los estudiantes.

### **3.3.2.3. Escucha activa**

La escucha activa se define como la disposición cognitiva y actitudinal orientada a decodificar, interpretar y validar los enunciados del interlocutor dentro de la interacción cooperativa. Este proceso sostiene relaciones interpersonales eficaces al posibilitar la comprensión genuina de los puntos de vista y al generar un clima de reconocimiento recíproco que favorece la participación equitativa (Valencia et al., 2025; Varas et al., 2023). La incorporación de respuestas empáticas y la verificación del significado percibido reducen distorsiones comunicativas y facilitan la gestión constructiva de los desacuerdos en la tarea común

### **3.3.3. Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo**

Las estrategias didácticas se definen como dispositivos de planificación que regulan la secuencia de enseñanza y la articulación entre saberes previos y nuevos contenidos. Su orientación hacia el aprendizaje significativo activa estructuras cognitivas existentes para establecer vínculos sustantivos que aseguran comprensión y transferencia (Acuña Santisteban, 2019; Zapata Romero & Zaruma Pillamunga, 2025). La incorporación de metodologías como el aprendizaje cooperativo o el trabajo por proyectos sitúa los

contenidos en contextos de aplicación reconocibles para el estudiante. Esta lógica de conexión entre experiencia y conocimiento sustenta la presentación de técnicas que operacionalizan el enfoque cooperativo en el aula.

#### **3.3.3.1. Juego de roles**

El juego de roles se define como una técnica didáctica basada en la representación de situaciones reales o simuladas que exige adopción de perspectivas, argumentación situada y regulación interactiva de la acción. Su estructura activa la participación, moviliza la expresión verbal y no verbal y entrena habilidades sociales en un entorno de mediación pedagógica planificada (Lara et al., 2023; Pérez de Cabrera, 2014). La rotación de posiciones y el análisis de problemas desde marcos diversos amplían la comprensión de los contenidos y fortalecen las capacidades comunicativas.

#### **3.3.3.2. Mesa redonda**

La mesa redonda es una técnica participativa que promueve el intercambio respetuoso de ideas y la construcción colectiva del conocimiento mediante el dialogo entre los estudiantes. Sobre este aspecto Flores Sisalema (2024) señala que “la mesa redonda en la interacción social es una técnica muy valiosa ya que con ella podemos hacer interactuar a los estudiantes con sus pares”, resaltando su utilidad para fomentar la comunicación activa. De esta manera, se reconoce que esta técnica favorece la expresión de opiniones y permitiendo que aprendan colectivamente dentro de un ambiente abierto.

#### **3.3.4. Autoconfianza**

La autoconfianza representa la seguridad que tiene una persona en sus propias capacidades para enfrentar situaciones, resolver dificultades y participar activamente en su entorno. La autoconfianza permite al estudiante mantener una percepción de competencia y seguridad, factores que influyen directamente en su motivación, persistencia y desempeño académico (Micó-Cebrián & Cava, 2014; Romero, 2024) . Por lo tanto, fortalecer la autoconfianza en el ámbito educativo favorece no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo emocional. La autonomía y la participación activa de los estudiantes en las actividades escolares.

##### **3.3.4.1. Autoconcepto**

El autoconcepto se refiere a la percepción que tiene el individuo sobre sí mismo y como está influye en su comportamiento y desarrollo personal. El autoconcepto es una

construcción cognitiva compuesta por las percepciones y valoraciones que el individuo tiene de sí mismo. Este conjunto de ideas sobre la propia identidad se desarrolla a través de las experiencias y de las relaciones interpersonales, influyendo en la forma en que las personas actúan, aprenden y se enfrentan a los desafíos de la vida. El autoconcepto positivo se asocia directamente con una mayor capacidad de autorregulación autoestima y bienestar psicológico (Cardozo et al., 2023; Romero, 2024; Sánchez León & Sánchez León, 2023). De esta manera, se evidencia que un autoconcepto fortalecido permite al estudiante asumir retos, regular su conducta y enfrentar de manera positiva situaciones de aprendizaje y desarrollo personal.

#### **3.3.4.2. Autoestima**

La autoestima es un componente esencial del autoconcepto que influye directamente en la confianza y seguridad del individuo. Este juicio interno se forma desde la infancia y actúa como base para el desarrollo de la seguridad y la confianza en uno mismo. La autoestima influye en el rendimiento académico y en la capacidad para enfrentar situaciones adversas, siendo un componente esencial en la formación integral del individuo (Nacimba et al., 2023). Por lo tanto, fortalecer la autoestima en los estudiantes contribuye a sus seguridad personal y rendimiento académico, fomentando un desarrollo integral equilibrado.

#### **3.3.4.3. Identidad personal**

La identidad personal surge de un proceso de exploración y compromiso con ciertos valores, creencias y roles. Esta construcción se consolida en la adolescencia, pero sigue desarrollándose durante toda la vida (Alarcón et al., 2024) . El desarrollo de la identidad implica crisis y de decisiones cruciales que permiten a la persona encontrar un sentido de continuidad y coherencia interna (Xus, 2025). De esta manera se comprende que la construcción de una identidad solida favorece la autoconfianza y la capacidad de los estudiantes para integrarse positivamente en diversos contextos sociales y educativos.

#### **3.3.5. Seguridad personal**

La seguridad personal se define como la capacidad de autorregular las emociones, sostener la propia eficacia ante demandas complejas y actuar con autonomía en escenarios de interacción social. Este constructo se articula con la inteligencia emocional al implicar reconocimiento, comprensión y manejo de los estados afectivos como base de la autoconfianza y de la calidad de los vínculos interpersonales (Leal Acanda et al., 2022).

Su desarrollo no responde a condiciones disposicionales aisladas, sino a contextos educativos que legitiman la participación, el respeto y la valoración individual. Esta configuración fortalece la intervención activa del estudiante y estabiliza formas de relación positivas en el aula y en otros espacios de desempeño cotidiano.

#### **3.3.5.1. Expresión de ideas**

La capacidad para expresar ideas en un entorno democrático es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía. El diálogo es un medio para la construcción social del conocimiento y la afirmación personal (Cajape, 2025). La expresión de ideas y opiniones permite a los individuos liberarse de las imposiciones y construir un pensamiento auténtico, capaz de transformar su realidad (Riaño Díaz, 2022). De esta manera, fomentar la expresión de ideas potencia la seguridad personal, la autoconfianza y el desarrollo del pensamiento reflexivo en los estudiantes.

#### **3.3.5.2. Desafíos**

El enfrentamiento de desafíos se conceptualiza como la disposición a implicarse en tareas de complejidad creciente que exigen regulación emocional, persistencia y ajuste estratégico de las propias capacidades (Tedesco, 2011). La interpretación de estas demandas como oportunidades de aprendizaje constituye un indicador de optimismo aprendido y se asocia con mayores niveles de bienestar y logro personal. Cuando la dificultad se equilibra con las habilidades disponibles se activan estados de concentración plena y motivación intrínseca que intensifican la implicación en la actividad.

#### **3.3.5.3. Toma de decisiones**

La toma de decisiones se define como un proceso secuencial de análisis que integra valoración de alternativas, anticipación de consecuencias y regulación emocional para seleccionar cursos de acción viables (Porrás, 2023). Su carácter no lineal responde a las limitaciones de la racionalidad humana, las cuales se compensan mediante la experiencia acumulada y el aprendizaje situado que optimiza los criterios de elección. La práctica deliberada de este proceso en contextos educativos desplaza la dependencia externa y consolida formas de autonomía operativa.

#### **3.3.6. Autoimagen académica**

La autoimagen académica se relaciona con la percepción que tiene el estudiante sobre su capacidad de aprender y lograr metas educativas. Dweck (2006) plantea que “la

autoimagen académica está determinada por las creencias que los estudiantes tienen acerca de su capacidad para aprender. Las percepciones de competencia o incompetencia afectan directamente la motivación, la perseverancia y el rendimiento académico. Aquellos con una autoimagen positiva tienden a asumir desafíos y superar obstáculos, mientras que un autoimagen negativa limita sus logros”. De esta manera, se reconoce que una autoimagen académica positiva impulsa la motivación, fortaleciendo la autoconfianza de los estudiantes.

#### **3.3.6.1. Capacidad social**

La capacidad social permite a los estudiantes interactuar eficazmente en distintos contextos y desarrollar competencias de cooperación y empatía. Las competencias sociales se desarrollan en interacción con los diferentes sistemas del entorno y son esenciales para la adaptación académica y personal (Ante, 2024). Estas habilidades de comunicación, empatía y cooperación, claves para el éxito educativo y social (Redondo-Corcobado & Fuentes, 2022). Por lo tanto, se concluye que fortalecer la capacidad social de los estudiantes favorecen la integración, el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza.

#### **3.3.6.2. Confianza en el aprendizaje**

La confianza en el aprendizaje se conceptualiza como la percepción de autosuficiencia para gestionar demandas académicas y actuar con autonomía en la regulación del propio proceso formativo (Ante, 2024). Su base motivacional se sostiene en la experiencia de autodeterminación, donde la sensación de control y competencia incrementa el compromiso con la tarea y la persistencia ante la dificultad (Tedesco, 2011). La creencia en la propia capacidad activa mecanismos de planificación, monitoreo y evaluación del desempeño que optimizan la autorregulación del aprendizaje. Esta estructura de control interno fortalece la motivación intrínseca y consolida la autoconfianza en escenarios educativos de creciente complejidad.

#### **3.3.6.3. Perseverancia**

La perseverancia se define como la capacidad de sostener el esfuerzo y la orientación hacia metas de largo plazo mediante procesos continuos de autorregulación y control de impulsos (Chávez Escobedo et al., 2023). Este rasgo explica el logro académico y profesional con mayor consistencia que variables asociadas al talento o al rendimiento intelectual aislado. La formación de esta disposición incrementa la resiliencia, refuerza el compromiso con la tarea y consolida la autoconfianza en la trayectoria educativa.

### **3.3.7. Participación activa**

La participación activa en el aprendizaje permite que los estudiantes sean protagonistas de su proceso educativo, desarrollando pensamiento crítico y autonomía. La participación activa en el aprendizaje es el núcleo de una educación auténtica (Cuje-Cevallos & García-Zambrano, 2025). El aprendizaje ocurre cuando los estudiantes se involucran de manera directa con los contenidos, reflexiona críticamente y se convierten en protagonistas de su proceso educativo (Hernández et al., 2022). Sólo a través de la acción significativa se logra un conocimiento duradero y aplicable, de esta forma, se reconoce que la implicación activa en las actividades escolares fortalece la autoconfianza y el desarrollo integral del estudiante.

#### **3.3.7.1. Iniciativa**

La iniciativa se conceptualiza como la capacidad de activar conductas orientadas a metas sin dependencia de estímulos externos, expresión operativa de la agencia personal en contextos de aprendizaje. Esta disposición permite anticipar acciones, generar estrategias y sostener decisiones dirigidas al logro de objetivos académicos (Barreno & Castro, 2025). Su desarrollo se vincula con la autonomía, la autorregulación y el pensamiento reflexivo que organizan la acción consciente y evaluada del estudiante.

#### **3.3.7.2. Implicación en tareas**

La implicación en las tareas escolares se define como el grado de participación cognitiva, conductual y afectiva que el estudiante invierte en las actividades de aprendizaje. Este compromiso se encuentra mediado por la percepción de autoeficacia, la relevancia atribuida a la tarea y la calidad de la retroalimentación recibida, variables que regulan la intensidad y la continuidad del esfuerzo (Barreno & Castro, 2025). La participación activa no solo anticipa niveles superiores de rendimiento, también se asocia con mayor persistencia y satisfacción durante el proceso formativo.

### **3.4. Preguntas científicas o hipótesis**

¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza en el ámbito educativo?

¿Cómo se manifiesta el nivel de autoconfianza de los estudiantes en su participación académica y social dentro del aula?

¿De qué manera se relacionan las estrategias de aprendizaje cooperativo aplicadas en el aula con la autoconfianza que manifiestan los estudiantes?

#### **4. MARCO METODOLÓGICO**

##### **4.1. Enfoque de la investigación**

La presente investigación se desarrolla bajo el enfoque cualitativo, ya que permite comprender y describir los fenómenos educativos desde la perspectiva de los actores involucrados, considerando sus experiencias, percepciones y vivencias en el contexto natural del aula, este enfoque posibilita analizar de maneras profunda como se aplica el aprendizaje cooperativo y como se manifiesta la autoconfianza en los estudiantes durante el proceso educativo.

El enfoque cualitativo resulta pertinente para este estudio, debido a que no busca medir variables ni establecer relaciones estadísticas, sino interpretar la realidad educativa, identificando características, comportamientos y significados asociados a la participación, la interacción y la seguridad personal de los estudiantes (Hernández Fernández y Baptista 2014)

##### **4.2. Diseño de la investigación**

El diseño de la investigación es descriptivo, puesto que orienta a caracterizar a situación actual del aprendizaje cooperativo y el nivel de autoconfianza que presentan los estudiantes, sin intervenir ni modificar la realidad observada. Este diseño permite identificar las principales características del fenómeno tal como ocurre en el contexto educativo, facilitando una comprensión clara del problema de estudio.

A través del diseño descriptivo, se busca sistematizar información relevante sobre las prácticas pedagógicas empleadas por los docentes y las respuestas conductuales y emocionales de los estudiantes, lo que contribuye a la construcción de un diagnóstico educativo fundamentado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

##### **4.3. Tipos de la investigación**

En el desarrollo del estudio se empleará la investigación de campo, ya que permite observar y analizar directamente el fenómeno educativo en el lugar donde se produce posibilitando un contacto real con los participantes y con su contexto. Esta modalidad facilita la recolección de información autentica sobre la dinámica del aula, el trabajo

cooperativo y la autoconfianza de los estudiantes (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

De manera complementaria, se utiliza la investigación bibliográfica, la cual permite sustentar teóricamente el estudio mediante la revisión, análisis, y selección de fuentes académicas confiables relacionadas con el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza en el ámbito educativo. Este tipo de investigación contribuye a fundamentar el marco teórico y a respaldar el análisis de los resultados obtenidos (Arias, 2012).

#### **4.4. Métodos de investigación**

Para el análisis e interpretación de la información recopilada se empleará el método inductivo, el cual permite partir de la observación de hechos particulares para comprender de manera general el fenómeno estudiado. A través de este método, se analizan las estrategias de aprendizaje cooperativo aplicadas en el aula y las manifestaciones de autoconfianza en los estudiantes, con el fin de generar interpretaciones fundamentadas en la realidad observada

El método inductivo resulta adecuado para investigaciones de enfoque cualitativo y de carácter diagnóstico, ya que posibilita construir conclusiones a partir del análisis sistemático de las experiencias y comportamientos registrados durante el proceso investigativo (Medina et al., 2023)

#### **4.5. Métodos empíricos de la investigación**

Como método empírico se utilizará la observación directa no participante, la cual permite registrar de manera objetiva y sistemática los comportamientos, interacciones y actitudes durante el desarrollo de las actividades en el aula, sin intervenir en el proceso educativo.

Este método facilita la identificación de aspectos relacionados con la participación, el trabajo cooperativo, la seguridad personal y la autoconfianza, permitiendo obtener información relevante para el análisis del fenómeno estudiado (Arias, 2012; Medina et al., 2023).

#### **4.6. Técnicas e instrumentos**

Para la recolección y formación se empleará 2 técnicas e instrumentos:

*Entrevista semiestructurada*

La entrevista semiestructurada se utiliza con el propósito de obtener información detallada desde la perspectiva de los docentes permitiendo conocer sus experiencias, percepciones y criterios respecto al aprendizaje cooperativo y su influencia en la autoconfianza en los estudiantes. Esta técnica favorece una comunicación flexible y orientada, facilitando la profundización en los temas de interés.

El instrumento que se utilizará es la guía de entrevista, la cual permite organizar las preguntas de manera coherente y recoger información relevante para el análisis cualitativo del estudio Taylor y Bogdan (1987)

#### *Observación no participante*

La observación no participante se emplea como técnica para registrar el comportamiento de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades cooperativas. A través de esta técnica, se identifican actitudes, interacciones, niveles de participación y manifestaciones de autoconfianza en el aula.

El instrumento que se empleará es la guía de observación, la cual permite sistematizar la información mediante indicadores previamente definidos, facilitando sus posterior análisis e interpretación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

#### **4.7. Población**

La población objeto de estudio de esta investigación estará conformada por 2 docentes y 16 estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Internacional Cotopaxi. La selección de los participantes responde a criterios intencionales, propios de la investigación cualitativa, priorizando la profundidad del análisis y la comprensión del fenómeno educativo sobre la representatividad estadística. Esta población permite obtener información significativa y pertinente para analizar el aprendizaje cooperativo y la autoconfianza en el contexto específico del aula, contribuyendo al desarrollo del enfoque diagnóstico del estudio Sampieri (2014)

## **5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1. Análisis de los resultados**



1	La mayoría de los estudiantes intervienen cuando el docente realiza preguntas, muestran disposición para expresar sus ideas frente al grupo.	Durante la clase solo un grupo reducido de estudiantes interviene cuando el docente realiza preguntas. Algunos muestran interés por responder, pero la mayoría permanece en silencio y evita levantar la mano. Se evidencia inseguridad y temor a equivocarse, lo que limita la participación general.	Participación limitada	La participación activa en el aula es un componente esencial del aprendizaje cooperativo, ya que permite que el estudiante construya conocimientos a partir de la interacción social (Hernández et al., 2022). Cuando esta participación es reducida, se limita el intercambio de ideas y el involucramiento en el proceso de aprendizaje.	En relación con lo observado, la participación limitada evidencia que no todos los estudiantes se sienten seguros para intervenir durante la clase. Aunque la docente promueve espacios de pregunta, el temor a equivocarse impide que la mayoría participe activamente. Esto demuestra la necesidad de implementar estrategias cooperativas más inclusivas que fomenten la confianza, el dialogo y la participación equitativa desde el inicio de la clase.
<b>N°</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
2	Los estudiantes muestran seguridad en	La mayoría de los estudiantes hablan en voz baja y con poca seguridad cuando	Inseguridad	La autoeficacia del estudiante influye directamente en sus seguridad para expresar	La inseguridad observada en los estudiantes se refleja en el tono de voz bajo, las dudas antes de responder y la búsqueda constante de

	su tono de voz, hablan sin temor a equivocarse.	comparten una idea, algunos dudan antes de contestar y buscan aprobación del docente o sus compañeros, además se observa gestos de nerviosismo.		ideas, participar en clase y enfrentar desafíos académicos (Sánchez León & Sánchez León, 2023) . Causando la percepción de sus capacidades es baja, el estudiante tiende a dudar y a buscar aprobación externa.	aprobación. Esto indica que la autoconfianza aún no se Encuentra fortalecida. Por ello, el docente cumple un rol fundamental al brindar retroalimentación positiva, valorar el esfuerzo y promover un ambiente donde equivocarse no genere ansiedad ni rechazo.
<b>Nº</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
3	El grupo se integran de manera voluntaria en grupos,	El grupo se integra de forma parcial. Algunos estudiantes trabajan bien entre sí y se apoyan, pero otros prefieren	Trabajo individual	El trabajo individual en el aula permite a cada estudiante avanzar a su propio ritmo, fomentando la	El trabajo individual observada refleja que, aunque los estudiantes fueron organizados en grupos no se logró una interacción efectiva entre todos, por lo que esta situación limita

	solicitan y ofrecen apoyo cuando es necesario.	mantenerse aislados y evitan interactuar. En ciertos momentos se observó la falta de comunicación y desinterés por colaborar entre compañeros.		autonomía, la concentración profunda y la responsabilidad personal en el aprendizaje (Cao & Rodríguez, 2010). Es una herramienta pedagógica clave para consolidar conocimientos, facilitar la autorregulación y realizar evaluaciones precisas, permitiendo al docente personalizar el seguimiento educativo.	el aprendizaje cooperativo y evidencia la necesidad de actividades estructuradas que promuevan la interacción, el apoyo mutuo y el sentido de pertenencia dentro del grupo.
<b>Nº</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
4	Se observa colaboración durante las	La colaboración durante las actividades grupales fue irregular. Algunos	Colaboración irregular	El aprendizaje cooperativo es efectivo cuando existen roles	La colaboración irregular indica que, aunque algunos grupos lograron organizarse, otros presentaron

	actividades grupales, compartiendo ideas y respetando cada una de las opiniones de los demás.	equipos lograron coordinarse y compartir ideas, mientras que otros tuvieron dificultades para organizarse y distribuir roles.		definidos, responsabilidad compartida y objetivos comunes, ya que estos elementos garantizan la participación equitativa de todos los integrantes del grupo (Cao & Rodríguez, 2010; Solís García et al., 2022).	dificultades para coordinarse y asumir responsabilidades. Esto sugiere que el trabajo cooperativo requiere mayor acompañamiento docente, orientando la asignación de roles y supervisando la participación activa de cada estudiante.
<b>N°</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
5	Los estudiantes se muestran tranquilos durante la clase o se frustran	Se observó que, al cometer un error, ciertos estudiantes se mostraron tranquilos y aceptaron la corrección del docente, sin embargo, otros evidenciaron nerviosismo o risa	Temor al error	El error como un fracaso, desarrollan miedo a participar; en cambio, cuando se promueve una mentalidad de crecimiento, el error se convierte en una	Las reacciones de nerviosismo y el temor a participar tras cometer errores evidencian que aun persiste una percepción negativa del error. Esto resalta la importancia de construir un ambiente en el aula donde el error sea aceptado de manera natural, fortaleciendo la

	fácilmente al equivocarse.	incomoda y ya no volvieron a participar.		oportunidad de aprendizaje (Abdalá et al., 2025).	confianza y la disposición a participar sin temor.
<b>N°</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
6	El grupo se ve cómodo y motivado durante la clase.	El grupo en general mostro un actitud mixta, algunos estudiantes se notaron motivados y atentos, mientras que otros lucieron distraídos, cansados con la actividad, la motivación vario dependiendo el tipo de actividad y el nivel de apoyo entre estudiantes.	Motivación variable	El estado emocional del estudiante influye directamente en su motivación y en su disposición para aprender, por lo que el ambiente en el aula es un factor clave en el proceso educativo (Cedeño et al., 2024).	La motivación variable observada demuestra que el interés de los estudiantes depende del tipo de actividad y del apoyo recibido. Esto evidencia la necesidad de integrar estrategias cooperativas dinámicas y emocionalmente significativas que mantengan un clima positivo y fortalezcan el aprendizaje inclusivo.

### 5.1.2. Guía de entrevista a los docentes

**Tabla 3** Guía de entrevista a docentes de la institución

## MATRIZ DE PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN GUIA DE ENTREVISTA A DOCENTES

<b>N.º</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
1	¿De qué manera promueve la participación de todos los estudiantes durante las actividades grupales?	Los docentes coinciden en que promueven la participación procurando que cada estudiante tenga un rol dentro del grupo. Utilizan materiales visuales, apoyos individuales y material concreto para lograr que todos se involucren en las actividades grupales.	Participación guiada	La participación en el aprendizaje cooperativo se fortalece cuando el docente estructura el trabajo grupal y asigna responsabilidades claras, favoreciendo la inclusión de todos los estudiantes (Hernández et al., 2022)	Las repuestas evidencian una participación promovida de forma intencional por el docente. Sin embargo, esta participación depende de gran medida de la guía constante, lo que indica que aún es necesario fortalecer la autonomía y seguridad del estudiante dentro del trabajo cooperativo.
<b>N.º</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
2	¿Qué estrategias utiliza para fomentar la colaboración, el respeto y la comunicación	Ambos entrevistados manifiestan que emplean dinámicas rápidas, juegos y normas de respeto para fomentar la colaboración y	Colaboración regulada	La colaboración efectiva en el aula no surge de manera espontánea, sino que requiere la enseñanza explícita de normas,	La información revela que la colaboración se logra parcialmente. Aunque existan estrategias, estas no siempre aseguran una interacción equitativa. Esto demuestra la necesidad de reforzar habilidades

	entre los miembros del grupo?	comunicación. Aun así, reconocen que en ocasiones surgen conflictos o dificultades para mantener una comunicación efectiva.		habilidades sociales y estrategias de comunicación, así como una regulación constante por parte del docente (Cedeño et al., 2024; Jaramillo & Quintero, 2021).	comunicativas y sociales como parte del aprendizaje cooperativo.
<b>N.º</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
3	¿Cómo percibe el nivel de seguridad y confianza que muestran sus estudiantes al expresar sus ideas frente al grupo?	Los docentes perciben que el nivel de seguridad de los estudiantes no es completamente sólido. Algunos participan con confianza, mientras que otros se muestran inseguros, se frustran con facilidad o dudan al expresar sus ideas frente al grupo.	Inseguridad al expresarse	La seguridad para expresarse está estrechamente vinculada al desarrollo emocional del estudiante y al entorno en el cual se encuentra, por lo que promover la aceptación del error, el respeto y la confianza es necesario para favorecer la	Las respuestas confirman que la autoconfianza sigue siendo un aspecto en desarrollo. Esto evidencia la importancia de crear espacios seguros de participación donde el estudiante se sienta valorado y apoyado por el grupo y el docente

				participación (Cardenas & Escobar, 2022).	
<b>N.º</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
4	¿Qué hace usted cuando un estudiante se equivoca o muestra inseguridad al participar en clase?	Ambos docentes señalan que, cuando un estudiante se equivoca o muestra inseguridad, valoran su esfuerzo, normalizan el error y brindan apoyo mediante explicaciones pistas u opciones de respuesta.	Acompañamiento docente	El error se aborda como parte natural del aprendizaje, se fortalece una mentalidad de crecimiento que reduce el miedo a participar (Bonifaz et al., 2024; Valdez et al., 2022).	El acompañamiento docente frente al error favorece un clima de confianza. No obstante, se requiere constancia par que los estudiantes interioricen que equivocarse no implica fracaso, sino una oportunidad de aprendizaje.
<b>N.º</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
5	¿Considera que el trabajo cooperativo contribuye al fortalecimiento	Los entrevistados consideran que el trabajo cooperativo contribuye al fortalecimiento de la autoconfianza, ya que	Autoconfianza compartida	El aprendizaje cooperativo favorece la autoconfianza del estudiante al generar espacios de apoyo	Las percepciones de los docentes confirman que el trabajo cooperativo es una estrategia clave para fortalecer la autoconfianza, sin embargo, su efectividad depende de

	de la autoconfianza de sus estudiantes? ¿Por qué?	los estudiantes se sienten acompañados, recibiendo apoyo de sus compañeros y desarrollan mayor seguridad al trabajar en grupo.		mutuo, donde el error se comparte y el logro se construye colectivamente (Micó-Cebrián & Cava, 2014).	una adecuada organización y seguimiento del proceso grupal.
<b>N.º</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Descripción</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Sustento Teórico</b>	<b>Análisis y reflexión</b>
6	¿Qué cambios ha observado en la actitud o expresión emocional de los estudiantes cuando trabajan en grupo frente a cuando trabajan individualmente?	Según los docentes, cuando los estudiantes trabajan en grupo se muestran más motivados; sin embargo, no todos participan de manera equitativa y algunos se distraen durante las actividades.	Motivación variable	El clima emocional del aula influye directamente en la motivación y el compromiso del estudiante con el aprendizaje (Cardenas & Escobar, 2022; Herrera et al., 2024).	La motivación observada confirma que el trabajo grupal genera mayor interés, aunque también evidencia la necesidad de estrategias que mantengan la atención y el compromiso de todos los estudiantes.

## **5.2. INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS**

### **Interpretación de los resultados obtenidos a través de la guía de observación a estudiantes del Tercer año de EGB, paralelo “A”**

La guía de observación permite analizar de manera sistemática como se manifiestan la participación, la autoconfianza y el trabajo cooperativo de los estudiantes durante el desarrollo de la clase. A través de los indicadores evaluados, se evidencian comportamientos, actitudes y emociones que influyen directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados reflejan que, aunque existen intentos por promover la participación y el trabajo grupal, aún persisten limitaciones relacionadas con la seguridad, el temor al error y una colaboración poco estructurada. Estos aspectos inciden tanto en la dinámica del aula como en el nivel de implicación de los estudiantes, lo que permite identificar necesidades claras de mejora en la implementación de estrategias cooperativas e inclusivas.

#### **Participación de los estudiantes durante las preguntas del docente**

La participación de los estudiantes durante las preguntas realizadas por el docente se presenta de manera limitada, ya que solo un grupo reducido interviene activamente, mientras que la mayoría permanece en silencio. Aunque algunos estudiantes mostraron interés por responder, se evidencia inseguridad y temor a equivocarse, lo que disminuye la participación general del grupo. En este sentido, Paredes & Ramos (2020) señalan que la participación activa en el aula constituye un elemento esencial del aprendizaje cooperativo, debido a que permite la construcción del conocimiento a partir de la interacción social. Cuando esta participación es escasa, se reduce el intercambio de ideas y el involucramiento de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, lo observado evidencia la necesidad de generar espacios más seguros y estrategias que fortalezcan la confianza para que todos los estudiantes se sientan motivados a expresar sus ideas.

#### **Seguridad de los estudiantes al expresar ideas frente al grupo**

Durante la observación se evidencia que la mayoría de los estudiantes expresa sus ideas en voz baja, con dudas previas a responder y busca constantemente la aprobación del docente o de sus compañeros. Además, se observan gestos de nerviosismo que reflejan

un bajo nivel de seguridad personal. Esta situación confirma la presencia de inseguridad en los estudiantes al momento de intervenir en clase. Al respecto Micó-Cebrián & Cava, (2014) explican que la confianza en sus propias capacidades influye directamente en la seguridad del estudiante para participar y expresar ideas, ya que cuando la percepción de sus propias capacidades es baja, tiende a dudar y a depender de la validación externa. En consecuencia, la inseguridad observada limita la participación activa y refuerza la importancia del rol del docente en la creación de un ambiente de confianza donde equivocarse no genere ansiedad ni rechazo.

### **Integración voluntaria y apoyo entre los estudiantes durante el trabajo grupal**

En cuanto a la integración de los estudiantes en actividades grupales, se observa que esta se da de forma parcial. Algunos estudiantes logran trabajar de manera conjunta y brindarse apoyo, mientras que otros prefieren mantenerse aislados, evitando la interacción y la colaboración. Esta dinámica da lugar en un ambiente de trabajo individual, incluso dentro de los grupos formados. Cuando las actividades grupales no están claramente estructuradas ni promueven la interdependencia entre los estudiantes, es frecuente que el trabajo se desarrolle de manera individual, lo que limita el apoyo mutuo y la construcción colectiva del aprendizaje (Cuje-Cevallos & García-Zambrano, 2025). Lo observado evidencia que la simple conformación de grupos no garantiza el aprendizaje cooperativo, siendo necesario diseñar actividades que fomenten la interacción, la comunicación y el sentido de pertenencia.

### **Colaboración durante las actividades grupales**

La colaboración entre los estudiantes durante las actividades grupales es irregular. Mientras algunos grupos logran coordinarse, compartir ideas y organizarse adecuadamente, otros presentan dificultades para distribuir roles y asumir responsabilidades. Esta falta de organización influye en la participación desigual de los integrantes del grupo. El aprendizaje cooperativo es efectivo cuando existen roles definidos, responsabilidad compartida y objetivos comunes, ya que estos elementos aseguran la participación equitativa de todos los miembros (Cuje-Cevallos & García-Zambrano, 2025). La colaboración irregular observada sugiere la necesidad de un mayor acompañamiento docente en la planificación y supervisión del trabajo grupal para fortalecer la cooperación y el compromiso de los estudiantes.

### **Reacciones de los estudiantes frente al error durante la clase**

Las reacciones de los estudiantes ante el error son diversas. Algunos aceptan la corrección del docente con tranquilidad; sin embargo, otros manifiestan nerviosismo, risa incomoda o dejan de participar después de equivocarse. Este comportamiento refleja un temor al error, que afecta negativamente la participación y la disposición para aprender. Cuando los estudiantes perciben el error como un fracaso, desarrollan miedo a participar; en cambio, cuando se promueve una mentalidad de crecimiento, el error se convierte en una oportunidad de aprendizaje (Abdalá et al., 2025; Cardenas & Escobar, 2022). En este sentido, los resultados evidencian la importancia de construir un ambiente de aula donde el error sea aceptado de manera natural y formativa, fortaleciendo la confianza y la participación.

### **Motivación y clima emocional durante el desarrollo de la clase**

La motivación de los estudiantes fue variable a lo largo de la clase. Algunos se muestran atentos y motivados, mientras que otros se evidencian distraídos o cansados, dependiendo del tipo de actividad y del nivel de apoyo entre compañeros. Esta variabilidad demuestra que la motivación está estrechamente relacionada con el clima emocional del aula, el estado emocional del estudiante influye directamente en su motivación y en su disposición para aprender, por lo que el ambiente generado en el aula resulta un factor clave en el proceso educativo (Bisquerra Alzina, 2024; Suero et al., 2024). En consecuencia, se evidencia la necesidad de implementar estrategias cooperativas significativas que favorezcan un ambiente positivo y fortalezcan el aprendizaje.

### **5.3. ANÁLISIS OBTENIDOS A TRAVÉS DE LA GUÍA DE ENTREVISTA A DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN**

La guía de entrevista aplicada a los docentes permite comprender como se desarrolla el trabajo cooperativo en el aula y de qué manera este influye en la participación, la colaboración, la seguridad emocional, la autoconfianza y la motivación de los estudiantes. A partir de las respuestas recogidas, se evidencia que, si bien existen refuerzos dicentes por promover practicas inclusivas y cooperativas, aun se presentan desafíos que inciden en el desarrollo integral de los estudiantes.

### **¿De qué manera promueve la participación de todos los estudiantes durante las actividades grupales?**

La participación estudiantil se configura predominantemente bajo un esquema de mediación docente directa, donde la intervención del profesor organiza la dinámica grupal mediante materiales visuales, apoyos individualizados y recursos concretos orientados a asegurar la implicación de todos los integrantes. Esta estructuración externa coincide con el planteamiento de que la definición de responsabilidades y la planificación del trabajo cooperativo favorecen la inclusión y la participación equitativa (Olano-Dávila et al., 2026). La dependencia sostenida de la guía docente revela, sin embargo, un nivel incipiente de autorregulación y de seguridad para intervenir de forma autónoma en el grupo.

### **¿Qué estrategias utiliza para fomentar la colaboración, el respeto y la comunicación entre los miembros del grupo?**

Los docentes reportan el uso de dinámicas breves, juegos y acuerdos de respeto como mecanismos para activar la interacción, configurando una colaboración regulada por pautas externas. Estas acciones generan episodios de comunicación positiva, aunque persisten tensiones vinculadas a la gestión del conflicto y a la continuidad del diálogo entre los estudiantes. La evidencia coincide con la premisa de que la cooperación no emerge de forma espontánea, sino que requiere enseñanza explícita de normas, habilidades sociales y estrategias comunicativas bajo seguimiento pedagógico sistemático (Camilli Trujillo et al., 2012; Zacarías et al., 2025). La recurrencia de estas dificultades sitúa como prioridad el fortalecimiento de competencias socio-comunicativas que permitan sostener el aprendizaje cooperativo con menor dependencia de la regulación docente.

### **¿Cómo percibe el nivel de seguridad y confianza que muestran sus estudiantes al expresar sus ideas frente al grupo?**

Los docentes describen un nivel heterogéneo de seguridad al intervenir en el grupo, con estudiantes que argumentan con fluidez y otros que evidencian duda, frustración o retraimiento al momento de expresarse. Esta variabilidad se vincula con la relación entre desarrollo emocional y clima de aula, donde la percepción de aceptación y apoyo

condiciona la disposición a participar (Bisquerra Alzina, 2024). La presencia de respuestas inseguras indica que la autoconfianza se encuentra en fase de consolidación y depende de experiencias de reconocimiento y validación en la interacción académica. Este escenario sitúa como prioridad la configuración de entornos de participación protegida que transformen la expresión oral en una práctica habitual y segura.

### **¿Qué hace usted cuando un estudiante se equivoca o muestra inseguridad al participar en clase?**

Ante la aparición del error o de manifestaciones de inseguridad, los docentes implementan un acompañamiento basado en la valoración del esfuerzo, la explicitación del error como componente inherente al aprendizaje y la provisión de explicaciones alternativas que orientan la respuesta. Esta intervención reduce la evitación de la participación al desplazar el significado sancionador del fallo hacia una función formativa. La interpretación coincide con la concepción del error como recurso para la construcción del conocimiento y con el papel de la mediación pedagógica en el fortalecimiento de la confianza académica (Romo et al., 2024). La recurrencia de esta práctica configura un clima de aceptación que favorece la implicación, aunque su efecto requiere continuidad para que los estudiantes internalicen el error como oportunidad de progreso.

### **¿Considera que el trabajo cooperativo contribuye al fortalecimiento de la autoconfianza de sus estudiantes? ¿Por qué?**

Los docentes atribuyen al trabajo cooperativo un efecto directo en el fortalecimiento de la autoconfianza al generar experiencias de apoyo entre pares, acompañamiento en la resolución de tareas y seguridad para intervenir en el grupo, configuración que remite a una autoconfianza de carácter compartido. Esta interpretación coincide con la evidencia que señala que la construcción colectiva del logro y la socialización del error incrementan la percepción de competencia y la disposición a participar (Bonilla & Molano, 2024; Salgado et al., 2022). El efecto positivo, sin embargo, se encuentra condicionado por la organización interna del equipo y por la supervisión pedagógica que regula la distribución de responsabilidades. La ausencia de estas condiciones tiende a reproducir asimetrías en la implicación y limita el impacto del dispositivo cooperativo en la confianza académica.

### **¿Qué cambios ha observado en la actitud o expresión emocional de los estudiantes cuando trabajan en grupo frente a cuando trabajan individualmente?**

La motivación en el trabajo grupal se presenta con intensidad fluctuante: en ciertos equipos se traduce en interés sostenido y compromiso con la tarea, mientras que en otros se diluye en participación desigual y episodios de distracción. Esta variabilidad se asocia con el clima de aula y con el nivel de implicación activa que la propuesta didáctica logra estructurar durante la actividad (Gilberto et al., 2022; Salgado et al., 2022). La activación motivacional depende de que cada integrante disponga de funciones definidas y de criterios de responsabilidad individual verificable que regulen su contribución. El potencial del aprendizaje cooperativo para incrementar el compromiso queda así condicionado por la organización de la tarea y por dispositivos que garanticen la participación equitativa.

## **6. RESULTADOS DE LA INTREPRETACION Y REFLEXIÓN DE LA GUIA DE OBSERVACION Y LA ENTREVISTA**

Los hallazgos obtenidos mediante la aplicación de la guía de observación y la entrevista permiten realizar un diagnóstico claro sobre la realidad del aula en relación con la participación, la autoconfianza y el trabajo cooperativo de los estudiantes. Ambos instrumentos posibilitan identificar como se desarrollan las interacciones durante la clase, así como las actitudes, emociones y comportamientos que influyen en el proceso de enseñanza- aprendizaje. El análisis de la información recogida evidencia la presencia de fortalezas, pero también revela dificultades vinculadas a la inseguridad, el temor al error y una colaboración poco estructurada, aspectos que inciden en el nivel de implicación de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el diagnóstico obtenido se convierte en una herramienta fundamental para orientar la reflexión docente y la toma de decisiones pedagógicas. Los resultados señalan la necesidad de fortalecer estrategias cooperativas que promuevan la participación activa, el apoyo entre pares y la construcción de un clima emocional seguro en el aula, considerando las diversas necesidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. De este modo, la información derivada de la guía de observación y la entrevista establece una base sólida para el diseño de propuestas pedagógicas orientadas a

la mejora de la práctica docente y al fortalecimiento de un aprendizaje significativo, participativo e inclusivo.

## **7. CONCLUSIONES**

- El estudio permitió concluir que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia pedagógica relevante para el fortalecimiento de la autoconfianza en los estudiantes, ya que favorece la participación, la interacción entre pares y el desarrollo socioemocional dentro del aula.
- Los resultados evidencian que se aplican algunas estrategias de aprendizaje cooperativo en el aula, estas no siempre se desarrollan de manera estructurada, lo que limita la participación equitativa, la colaboración efectiva y el fortalecimiento de la autoconfianza estudiantil.
- Asimismo, se identificó inseguridad, temor al error y dependencia del acompañamiento docente durante las actividades grupales, lo que demuestra que el aprendizaje cooperativo contribuye al fortalecimiento de la autoconfianza únicamente cuando se implementa de forma planificada con roles definidos, apoyo entre pares y un clima emocional seguro.
- De manera general, se concluye que la situación actual del aprendizaje cooperativo y de la autoconfianza en el aula evidencia la necesidad de fortalecer prácticas pedagógicas intencionadas y coherentes, que integren tanto el desarrollo académico como el socioemocional en los estudiantes, permitiendo generar espacios de aprendizaje más participativos, inclusivos y seguros.

## **8. RECOMENDACIONES**

- Se recomienda fortalecer la aplicación del aprendizaje cooperativo de manera planificada y estructurada, considerando la organización de las actividades grupales para favorecer la participación equitativa y a colaboración entre los estudiantes.
- Es conveniente promover prácticas pedagógicas que contribuyan a generar un clima emocional seguro en el aula, donde los estudiantes se sientan confiados

apara participar, expresar sus ideas y asumir el error como parte del proceso de aprendizaje

- Se sugiere considerar el fortalecimiento de las practicas cooperativas como una vía para promover una educación inclusiva, participativa y emocionalmente saludable dentro de la institución educativa.
- De forma general, se recomienda que la institución educativa continúe impulsando espacios de reflexión pedagógica y capacitación docente orientados al fortalecimiento del aprendizaje cooperativo y de la autoconfianza estudiantil, con el fin de consolidar practicas educativas que respondan a las necesidades académicas y emocionales del contexto escolar.

## 9. BIBLIOGRAFIA Y REFERENCIAS

- Abdalá, J., Caicedo, M., Maribel, A., Acosta, V., Emmanuel, C., Jordán, A., Luisa, C. Q., Betsabé, A., Segovia, Z., Paola, D., & Salazar, A. (2025). El error como estrategia didáctica innovadora para mejorar el aprendizaje matemático: un estudio correlacional en educación básica. *Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando*, 6(1), ág. 4768-4782-ág. 4768 – 4782. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.623>
- Acuña Santisteban, M. del P. (2019). *Propuesta de Estrategias de Habilidades Sociales Basadas en la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura, para Mejorar las Relaciones Interpersonales en las Estudiantes Universitarias de la Especialidad de Educación Inicial – Lemm – Fachse-Unprg-2014*. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6956>
- Alarcón, V. B., González, M. Á. L., & Gutiérrez, L. Á. S. (2024). Identidad personal desde una perspectiva constructivista: una revisión narrativa centrada en la teoría de la discrepancia del yo. *Revista de Psicoterapia, ISSN-e 2339-7950, ISSN 1130-5142, Vol. 35, Nº. 127, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Investigación En Psicoterapia En Iberoamérica: Estado Actual y Desarrollos Futuros)*, Págs. 85-96, 35(127), 85–96. <https://doi.org/10.5944/rdp.v35i127.39568>
- Ante, E. M. S. (2024). La interacción social en los niños de Educación Inicial. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON,”* 4(1), 171–181. <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i1.74>
- Arias, F. G. (2012). Libro *El Proyecto De Investigación* introducción a la metodología científica. *El Proyecto de Investigación*, 6, 146. <https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/book/22>
- Ascencio Urueña, L. (2021). El juego de roles, estrategia para desarrollar el aprendizaje significativo. *Herramientas Pedagógicas: Manual Para La Creación de Textos En El Aula, 2021, ISBN 978-628-7501-58-4, Págs. 67-90, 67–90*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9584121&info=resumen&idioma=ENG>

- Barreno, P. N. B., & Castro, M. J. C. (2025). Iniciativas educativas para el fortalecimiento de la cultura científica: una revisión de literatura. *Revista de Investigación Educativa Niveles*, ISSN-e 3073-1119, Vol. 2, N°. 1, 2025, Págs. 41-52, 2(1), 41–52. <https://doi.org/10.61347/rien.v2i1.69>
- Bisquerra Alzina, R. (2024). Talento e Inteligencia Emocional. *Educación y Orientación: La Revista de La COPOE*, ISSN-e 2386-8155, N°. 20, 2024, Págs. 34-37, (20), 34–37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9839933>
- Bonifaz, N., Gabriela, N., Bucay, R., Gisell, K., Alfredo, M., & Figueroa Oquendo, E. (2024). *Estrategias para fortalecer el vínculo docente-alumno y mejorar el aprendizaje significativo*. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/14291>
- Bonilla Moreano, V. A., Mayorga Román, M. G., Villacrés Jinez, L. M., Rodríguez Garzón, B. N., & Rodríguez Garzón, P. M. (2026). Estrategias didácticas para el fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de Educación Básica. *Arandu UTIC*, 12(4), 2275–2293. <https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1816>
- Bonilla, Y., & Molano, P. (2024). Los juegos cooperativos como estrategia psicopedagógica para fortalecer el desarrollo social de niños de primer año en la Escuela de Educación Básica “Abraham Lincoln.” *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, ISSN-e 2789-3855, Vol. 5, N°. 3, 2024 (Ejemplar Dedicado a: LATAM XIII; 415 – 433), 5(3), 47. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2167>
- Bustamante, F., Troya, B., Barboto, C., Hernández, A., Martínez, M., Valencia, G., & Bernal, A. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201–4217. [https://doi.org/10.37811/CL\\_RCM.V8I5.13886](https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I5.13886)
- Cajape, N. G. (2025). Las técnicas de expresión oral desde un contexto comunicativo: a través de una revisión literaria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–14. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1415>
- Camilli Trujillo, C., López Gómez, E., & Barceló Cerdá, M. L. (2012). *Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o*

*individuales. su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. 30*, 81–103.  
<https://gredos.usal.es/handle/10366/129497>

Cao, E. R., & Rodríguez, J. I. H. (2010). Aprendizaje centrado en el trabajo independiente. *Educación y Educadores*, *ISSN-e 0123-1294, ISSN 2027-5358, Vol. 13, N°. 1, 2010, 13(1), 6.*  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3256386&info=resumen&idioma=SPA>

Cardenas, B. E. F., & Escobar, M. I. M. (2022). Manifestaciones de la autorregulación emocional en niños y niñas de educación inicial. *Tempus Psicológico*, *5(2).*  
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.5.2.4186.2022>

Cardozo, L. A., Peña, J. C., Escobar, W. F., Daza, C. A. C., Bonilla, D. A., & Monroy, J. R. (2023). Autoconcepto físico en estudiantes universitarios: Generación de perfiles por clasificación jerárquica sobre componentes principales. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, *ISSN-e 1988-2041, ISSN 1579-1726, N°. 48, 2023, Págs. 167-177, (48), 167–177.*  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8772363&info=resumen&idioma=ENG>

Cedeño, W. L. A., Fuente, I. I. de la, Gil, J. A. F., & Martín, M. A. C. (2024). Docencia compartida y motivación: hacia un modelo de colaboración emocional en el aula. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, *1(1), 273–281.*  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2024.n1.v1.2663>

Chávez Escobedo, J. M., Martínez Herrera, G., & Dávila Garza, R. (2023). Esfuerzo, Talento y Perseverancia Como Elementos de Éxito. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, *18(2), 1.*  
<https://openurl.ebsco.com/contentitem/gcd:171799501?sid=ebsco:plink:crawler&id=ebsco:gcd:171799501>

Córdova-Alvarado, J. J., Giron-Sotomayor, J. C., Bastidas-Andradez, M. J., Imba-Chango, A. L., & Conejo-Muenala, F. G. (2025). El rol del juego estructurado en el fortalecimiento de la autorregulación emocional en niños de educación inicial.

*Revista Científica Zambos*, 4(3), 122–137.  
<https://doi.org/10.69484/RCZ/V4/N3/136>

Cuje-Cevallos, M. L., & García-Zambrano, B. E. (2025). La participación activa mediante actividades lúdicas en estudiantes de primero de básica. *Noesis. Revista Electrónica de Investigación*, 7(14), 619–637.  
<https://doi.org/10.35381/NOESISIN.V7I14.426>

Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación, ISSN-e 2664-1488, ISSN 2664-1496, Vol. 4, N°. 1, 2022, Págs. 51-64, 4(1), 51–64.*  
<https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.004>

Dweck, C. (2006). *Mentalidad: La actitud del éxito*. Urano.

Ferreiro Gravié, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1–9.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412007000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000200013&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

Flores, K. J. R. (2025). La influencia de las metodologías activas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales en estudiantes de bachillerato fiscal. *Revista Multidisciplinar Epistemología de Las Ciencias*, 2(2), 801–817.  
<https://doi.org/10.71112/4Y7RZ565>

Flores Sisalema, A. (2024). Técnicas participativas en el aula. *Revista pedagógica actual*, 8(1), 22-34. <https://repositorio.utc.edu.ec/home>

Gilberto, R., Guillén, L., Sandoval, J. T., Superior, I., Docente, F., Ureña, S., Dominicana, R., Ana, E., & Jiménez Yépez, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario (Use of cooperative learning in physical education and its relationship with individual responsibility in high school. *Retos*, 43, 1–9.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.82607>

Gillies, R. (2007), *cooperative learning*. Sage.

- González, R., Ramírez, K., Angel, J., Villao, S., & Flores, E. (2025). Juegos de roles para el desarrollo de habilidades sociales en educación inicial. *Revista Multidisciplinaria de Estudios Generales*, 4(4), 616–640. <https://doi.org/10.70577/REG.V4I4.323>
- González-Moreira, A., Ferreira, C., & Vidal, J. (2023). La organización de las aulas en educación infantil y primaria: el espacio como elemento clave en la transición. *Aula Abierta*, 52(3), 271–279. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.271-279>
- Hernández, A. S. J., Arboleda, M. V., Pereira, E. M. R., Pinilla, R. S. C., Ramírez, C. J. C., Sánchez, M. Á. M., Muñoz, J. C., Vallejo, A. P., Torres, L. H., & González, T. P. (2022). Participación, innovación y emprendimiento en la escuela. *Participación, Innovación y Emprendimiento En La Escuela*, 1175–1181. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=874751>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, 10(18). <https://doi.org/10.22201/FESC.20072236E.2019.10.18.6>
- Herrera, E., Pastrana, L., & Redón, I. (2024). La autonomía emocional en la primera infancia como una habilidad para la vida. *Sinergia Académica*, 7(Especial 1), 168–195. <https://doi.org/10.51736/ST108X46>
- Ilbay Guaña, E. L., & Espinosa Cevallos, P. A. (2024). La importancia del pensamiento crítico y la resolución de problemas en la educación contemporánea. *Revista Científica Kosmos*, 3(1), 4–18. <https://doi.org/10.62943/RCK.V3N1.2024.50>
- INEVAL. (2021). *Resultados educativos nacionales*. <https://www.evaluacion.gob.ec/>
- Jaramillo, B., & Quintero, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, ISSN 0124-2121, Vol. 23, N°. 41, 2021 (Ejemplar Dedicado a: July, December), 23(41), 6. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2014). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Lara, A. D. P., García, M. A. N., Heredia, F. I. A., & García, S. P. T. (2023). Juego de roles como estrategia de enseñanza-aprendizaje para mejorar las relaciones sociales

- en niños de educación inicial. *Revista Social Fronteriza*, 3(5), 192–206.  
[https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2023.3\(5\)192-206](https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2023.3(5)192-206)
- Leal Acanda, L. D., Martínez Gandol, C., & Martínez Gandol, Y. (2022). La gestión integral de la seguridad en la educación primaria. *RihumSo Revista de Investigación Del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (22), 101–117.  
<https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.6>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación. *Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú*.  
<https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Mendoza, V. F. P., Garces, C. J. L., Vera, J. D. C., & Quiroz, S. M. M. (2025). Deserción escolar en adolescentes ecuatorianos: una revisión sistemática desde una perspectiva socioeducativa. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual “ALCON,”* 5(3), 149–161. <https://doi.org/10.62305/alcon.v5i3.581>
- Merino, Y. C., & Izaguirre, J. L. R. (2024). Modelo de la organización escolar de la escuela primaria en el contexto de perfeccionamiento. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, ISSN-e 2224-2643, Vol. 15, Nº. 4, 2024, Págs. 370-399, 15(4), 370–399*.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9856699&info=resumen&idioma=ENG>
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342–367.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819;CTYPE:STRING:JOURNAL>
- Ministerio de Educación, D. y C. (2024). *Lineamientos pedagógicos nacionales*.  
<https://recursos.educacion.gob.ec/innovacion-educativa/>
- Monar, A. E., & García Garabal, L. (2025). *Revisión bibliográfica sobre aprendizaje cooperativo en la enseñanza de matemáticas en secundaria*.  
<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/3034>

- Nacimba, F. G. C., Domínguez, T. L. C., Portugal, K. P. L., Quinteros, G. E. D. la C., & Mármol, G. E. A. (2023). Técnicas de Dramatización en el Desarrollo Integral de la Autoestima en los Niños y Niñas de 4 a 5 Años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 8247–8262. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.7560](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7560)
- Navarrete, M. E. G., Lescano, A. N. N., & Cerda, T. E. V. (2026). La mesa redonda en el desarrollo de la expresión oral. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual* "ALCON," 16(2), 195–204. <https://doi.org/10.62305/alcon.v16i2.917>
- Noroña, D., & Vega Falcón, V. (2024). Analysis Of Mental Health in A Technological University Institute in Quito, Ecuador. *Psychology and Mental Health Care*, 8(3), 01–06. <https://doi.org/10.31579/2637-8892/246>
- OECD. (2024). *Survey on Social and Emotional Skills (SSES) | OECD*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/oecd-survey-on-social-and-emotional-skills.html>
- Olano-Dávila, F., Huamán-Delgado, N., Asunción Ortiz-Salas, D., Pedro Solis-Trujillo, B., Melva Olano-Dávila, A., Cesar Vallejo, U., Perú, L., & Pedro Solis-Trujillo, B. (2026). Técnicas educativas de participación grupal y el desarrollo del pensamiento crítico. Revisión sistemática. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 11(21), 84–98. <https://doi.org/10.35381/r.k.v11i21.4936>
- Ordoñez Reino, B. K., Fernández Sánchez, L., Sancho Aguilera, D., Ordoñez Reino, B. K., Fernández Sánchez, L., & Sancho Aguilera, D. (2026). Efectividad del Aprendizaje Basado en Proyectos para la adquisición de habilidades sociales en los niños: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(1). <https://doi.org/10.5281/ZENODO.15501505>
- Paredes, W. R., & Ramos, G. (2020). El aprendizaje cooperativo, educación desde la participación social en estudiantes de bachillerato. *Revista Científica UISRAEL*, ISSN-e 2631-2786, Vol. 7, N°. 2, 2020, Págs. 75-92, 7(2), 75–92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9467023&info=resumen&idioma=SPA>

- Pérez de Cabrera, L. B. (2014). *El rol del docente en el aprendizaje autónomo: la perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico*. <http://www.redicces.org.sv/jspui/handle/10972/2090>
- Porras, M. S. (2023). Las medidas de ajuste razonable como canon de legalidad de las decisiones empresariales. *E-Revista Internacional de La Protección Social*, (extra), 304–319. <https://doi.org/10.12795/E-RIPS.2023.MON.17>
- Prenda, N. P. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: Revista Educativa Digital*, ISSN-e 1989-3558, N<sup>o</sup>. 8, 2011, Págs. 63-76, (8), 63–76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3746890&info=resumen&idioma=ENG>
- Redondo-Corcobado, P., & Fuentes, J. L. (2022). Desarrollo ético-cívico en el Aprendizaje-Servicio: un análisis desde la filosofía de la educación a través del pensamiento comunitarista de Amitai Etzioni. *Estudios Sobre Educación*, 43, 29–46. <https://doi.org/10.15581/004.43.002>
- Riaño Díaz, S. D. (2022). *Sistematización de la experiencia de práctica pedagógica : la enseñanza del cuerpo humano a partir del modelo didáctico multisensorial y su articulación con las expresiones artísticas para potencializar el autoconocimiento y el autocuidado en los estud....* <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17439>
- Romero, N. (2024). *Autoconocimiento , autorreflexión e introspección : Matriz DOFA personal y académica*. (July 2022).
- Romo, P., Tutora, H., Isabel, A., & Trigueros, A. (2024). *El desarrollo de la competencia oral en inglés a través de actividades de expresión oral*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/72966>
- Salgado, L. N. P., Pimentel, J. F. F., Arenas, R. D., & Chavagari, R. G. B. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6–11. <https://doi.org/10.62452/myd3c973>

- Sánchez León, A. F., & Sánchez León, A. F. (2023). Autoconcepto y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 27(118), 61–68. <https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.687>
- Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., Real Castelao, S., 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>
- Suero, S. F., Buñuel, P. S.-L., Ahumada, N. V., Pérez, M. Á. de las H., Torres, B. J. A., & Alzina, R. B. (2024). Desarrollo y validación de una herramienta de Observación del Clima Emocional (OCE): Observación del Clima Emocional (OCE) generado por los docentes. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395, Vol. 28, Nº 1, 2024 (Ejemplar Dedicado a: Miscelánea), Págs. 77-100, 28(1), 77–100. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9416961&info=resumen&idioma=ENG>
- Tamayo, T. M. (2019). El sistema educativo de Ecuador: un sistema, dos mundos. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 8–17. <https://doi.org/10.32719/26312816.2019.2.1.2>
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31–47. <https://doi.org/10.35362/rie550524>
- UNICEF. (2024). *La educación transforma el futuro de la infancia*. <https://www.unicef.org/ecuador/educaci%C3%B3n>
- Urquijo, D. M. G., & Domich, M. A. A. (2023). La escuela como potenciadora del pensamiento crítico y desarrollo de la autonomía en las nuevas subjetividades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1094–1111. [https://doi.org/10.37811/CL\\_RCM.V7I2.5385](https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V7I2.5385)
- Valdez, P. E. Y., Camones, E. F. H., Malaver, N. E. B., Magallanes, M. C. R., Valdez, P. E. Y., Camones, E. F. H., Malaver, N. E. B., & Magallanes, M. C. R. (2022). Competencias socioemocionales en los docentes de instituciones educativas de educación básica regular. *Horizontes Revista de Investigación En Ciencias de La*

- Educación*, 6(26), 2105–2116.  
<https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V6I26.477>
- Valencia, A. M. P., Hidrovo, O. E. I., Rodríguez, A. N. C., & Caballero, G. A. R. (2025). El desarrollo de las habilidades socioemocionales en los estudiantes de tercer año de educación básica elemental. *Revista Social Fronteriza*, 5(2).  
[https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2025.5\(2\)669](https://doi.org/10.59814/RESOFRO.2025.5(2)669)
- Varas, M. A. Q., Alcivar, L. R. Z., Alcívar, E. E. S., & Ruiz, M. F. R. (2023). Inclusión educativa y diversidad: desarrollo de habilidades sociales y emocionales en estudiantes de educación básica. *Conocimiento Global*, 8(2), 68–81.  
<https://doi.org/10.70165/CGLOBAL.V8I2.322>
- Vargas, L., Castro, A., & Carrión, M. (2024). Literacy Pedagogical Strategies Implemented in Primary Education in Latin America: A Review of the Literature. *Saber Ser - Revista de Estudios Cualitativos En Educación*, 1(1), 75–91.  
<https://doi.org/10.35997/saberser.v1i1.3>
- Vásquez Ávila, S. (2018). *Tamaño del efecto del autoconcepto y la autoimagen en el rendimiento académico de los estudiantes de grado octavo*.  
<https://doi.org/10.57998/BDIGITAL.HANDLE.001.839>
- Xus, M. (2025). Caminos de inclusión: ayuda mutua y reconstrucción de identidades juveniles. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1), 187–205.  
<https://doi.org/10.14201/teri.31771>
- Zacarías, F., Vargas, L., César, U., & Lima, V. (2025). Aprendizaje cooperativo en los estudiantes de educación superior: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(10), 479–494. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.125>
- Zapata Romero, M., & Zaruma Pillamunga, O. (2025). El juego dirigido como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades creativas en niños de 3-4 años | Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR. ISSN 2737-6354. *Revista Científica Arbitrada De Investigación En Comunicación, Marketing Y Empresa REICOMUNICAR*, 8(15), 725–739. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0353>