UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACION

TEMA:

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN DE LA CIUDAD DE BABAHOYO PROVINCIA DE LOS RÍOS.

AUTORA:

MARIANA DEL ROCÍO GARAICOA REYES

TUTORA:

MSC. TANYA SÁNCHEZ SALAZAR

LECTORA:

MSC. SANDRA TOBAR VERA

BABAHOYO-2016

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN:
EDUCACIÓN BÁSICA

DECLARACIÓN DE AUTORÍA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

Yo, **MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES**, portadora de la cédula de ciudadanía 120406317 - 4, estudiante egresada de Educación Básica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, declaro mi autoría del tema de investigación previo a la obtención del Título de Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica, cuyo tema es: **"EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN" DE LA CIUDAD DE BABAHOYO - PROVINCIA DE LOS RÍOS PERIODO 2015**, el mismo que es Original, Auténtico y personal.

Todos los efectos académicos y legales que se desprenden de la presente investigación son de mi exclusiva responsabilidad.

MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES

N° Cédula 120406317 - 4

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA

CERTIFICACIÓN DE LA TUTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

Babahoyo, 29 de julio del 2016

Sr. Lcdo. Iván Montalvo Villalva
DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
En su despacho.-

De mi consideración:

En mi calidad de Tutora del proceso de investigación, de la estudiante **MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES**, estudiante egresada de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación – UTB; cuyo tema propuesto es: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN DE LA CIUDAD DE BABAHOYO PROVINCIA DE LOS RÍOS**

Me dirijo a usted y por su intermedio al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación con la finalidad de poner en vuestro conocimiento que la postulante MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES ha cumplido con todos los requerimientos estipulados en el instructivo de graduación de la Facultad, para el desarrollo de la investigación con fines de graduación y titulación.

Por lo que está apta para que se designe el Tutor y el Asesor para que oriente el trabajo de investigación de campo.

Particular que pongo en su conocimiento para los fines legales pertinentes.

MGS. Tanya Sánchez Salazar
C.I.1202191902

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACION

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

APROBACIÓN DEL TUTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

En calidad de tutor del trabajo de investigación sobre el tema: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN DE LA CIUDAD DE BABAHOYO PROVINCIA DE LOS RÍOS.**

MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES, estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, especialización de Educación Básica realizó dicho trabajo práctico ya que reúne los requisitos y méritos suficientes.

Solicito que sea sometida a la evaluación del jurado examinador que el Honorable Consejo Directivo designe.

Msc. TANYA SANCHEZ SALAZAR

TUTOR DE PROYECTO

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA

CERTIFICACIÓN DE LA LECTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Babahoyo, 4 de agosto del 2016

Sr. Lcdo. Iván Montalvo Villalva
DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS, SOCIALES Y DE LA EDUCACIÓN
En su despacho.-

De mi consideración:

En mi calidad de Lectora del proceso de investigación, de la estudiante **MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES**, estudiante egresada de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación Mención Educación Básica de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación – UTB; cuyo tema propuesto es: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN DE LA CIUDAD DE BABAHOYO PROVINCIA DE LOS RÍOS**

Me dirijo a usted y por su intermedio al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación con la finalidad de poner en vuestro conocimiento que la postulante MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES ha cumplido con todos los requerimientos estipulados en el instructivo de graduación de la Facultad, para el desarrollo de la investigación con fines de graduación y titulación.

Por lo que está apta para que se designe el Tutor y el Asesor para que oriente el trabajo de investigación de campo.

Particular que pongo en su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Msc. Sandra Tobar Vera
Lectora de Proyecto

UNIVERSIDAD TÉCNICA DE BABAHOYO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EDUCACIÓN BÁSICA

PROYECTO DE INVESTIGACION

PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN BÁSICA.

APROBACIÓN DEL LECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACION

En calidad de lector del trabajo de investigación sobre el tema: **EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN DE LA CIUDAD DE BABAHOYO PROVINCIA DE LOS RÍOS.**

MARIANA DEL ROCIO GARAICOA REYES, estudiante de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, especialización de Educación Básica realizó dicho trabajo práctico ya que reúne los requisitos y méritos suficientes.

Solicito que sea sometida a la evaluación del jurado examinador que el Honorable Consejo Directivo designe.

Msc. SANDRA TOBAR VERA

LECTOR DE PROYECTO

DEDICATORIA

Dedico este maravilloso trabajo aquellas personas que pusieron interés en él, y en Especial a la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón ya que al ejecutar mis prácticas de docencia pude escoger este tema, a mi familia que siempre ha sido un apoyo fundamental y pilar en mis 4 años de estudios en la universidad, ya que dedicaron su tiempo e interés para seguir adelante. Y haberme dado la motivación suficiente y salud y fuerzas constantes para seguir adelante en mis estudios y no desmayar y con el apoyo constante de mi familia de mis padres, mis sobrinas. Mi esposo que siempre me han ayudado en mi carrera para poder cumplir mis objetivos lograr una meta y así poder alcanzarlo con motivación e inspiración y felicidad.

AGRADECIMIENTO

Agradezco en primer lugar a Dios por darme la oportunidad de vivir y estar en cada paso que doy y fortalecer mi corazón y mente y haber puesto en mi camino aquellas personas que han sido un soporte y compañía durante mi proceso de estudio, siempre con el apoyo de mi esposo inculcando cada día que siga adelante, agradeciendo también a mis hijos, sobrinas, mis padres, ya que ellos han formado parte de la incentivación de estudiar y por ser un apoyo muy fundamental para mí. Un impulso, para poder seguir mi estudio porque sin su ayuda no lo habría podido conseguir, pero la más importante de que llegue hasta mi meta el de llegar a obtener un título profesional.

ÍNDICE GENERAL

CARATULA I
DECLARACION DE AUTORIA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN II
CERTIFICACION DE LA TUTORIA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN III
APROBACION DE LA TUTORA DEL PROYECTO DE INVESTIGACION IV
CERTIFICACION DEL LECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACION V
APROBACION DEL LECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACION VI
Dedicatoria VII
Agradecimiento VIII
INDICE GENERAL IX
1. Introducción……. 1
CAPITULO I…….. 1
1.1. Idea o tema de investigación…….…… 1
1.2. Marco contextual……. 1
1.2.1 Contexto Internacional…….. 1
1.2.2 Contexto Nacional……. 2
1.2.3 Contexto Local…….. 2
1.3 Situación Problemática……. 3
1.4 Planteamiento del problema…….. 4
1.4.1 Problema general…….…… 4
1.4.2 Sub problema o derivados……. 4
1.5 Delimitación de investigación……. 5
1.6 Justificación…….. 5
1.7 Objetivos…… 6
1.7.1 Objetivo general……..…….. 6
1.7.2 Objetivos específicos…….…….. 6
CAPITULO II……. 7
MARCO TEORICO O REFERENCIAL…….…… 7
2.1 Marco Teórica……..…… 7
2.1.1 Marco Conceptual…….…… 7
2.1.2 Marco referencial sobre la problemática de investigación…..……. 33
2.1.2.1 Antecedentes Investigativos……. 33
2.1.2.2 Categoría de análisis…… 34

2.1.3 Postura Teórica……. 36
2.2 Hipótesis…… 37
2.2.1 Hipótesis general……. 37
2.2.2 Subhipotesis o derivados…… 37
2.2.3 Variables…… 37
CAPITULO III…… 38
Metodología de la investigación…… 38
3.1 Metodología de la investigación…… 38
3.2 Modalidad de la investigación…….. 38
3.3 Tipos de investigación…… 39
3.4 Métodos, técnicas e instrumentos……. 40
3.4.1 Métodos……. 40
3.4.2 Técnicas…… 40
3.4.3 Instrumentos……. 40
3.5 Población y muestra de investigación……. 40
3.6 Presupuesto del proyecto…….. 41
3.7 Cronograma del proyecto…….. 42
Bibliografía…… 43
Anexos…….. 43

INTRODUCCIÓN

La Disgrafía ha afectado a muchos niños y niñas, convirtiéndose en un obstáculo en el inter-aprendizaje. Encontramos en las aulas de clase esta dificultad de aprendizaje muy a menudo. La Disgrafía es un trastorno que puede afectar negativamente en el aprendizaje escolar, pues los estudiantes presentan un nivel de escritura muy bajo en comparación con la edad y el grado escolar.

Los problemas en la escritura de los niños, niñas se ven claramente en ellos cuando no pueden desarrollar o presentar los trabajos en forma correcta y detallada.

La Disgrafía no es considerada como una enfermedad, ni una discapacidad sino más bien como un problema de aprendizaje el cual debe ser corregido, hay que entender que la escritura es una actividad rítmica que requiere una adecuada coordinación entre movimiento y tiempo.

El niño con Disgrafía tiene una actitud negativa hacia la escritura y también siente rechazo hacia la misma, es por eso, que debemos tratar de cambiar la actitud de rechazó que presenta inicialmente, por una actitud positiva hacia la escritura. Por ello a la hora de intervenir, es necesaria una metodología dinámica y activa de corrección de los trastornos escritores, por lo que el Aprendizaje Cooperativo es un método clave. Al aplicarlo los mismos estudiantes trabajando en equipo serán los que promuevan un cambio en la manera de ver la escritura y exista una mejoría en ellos.

Por todo lo mencionado, puedo decir que tenemos afán de encontrar una solución a este importante problema que merece su investigación para provecho de los estudiantes y de toda la comunidad educativa, es decir para toda la trilogía educativa que tiene gran importancia hoy día.

1. CAPITULO I.- DEL PROBLEMA

1.1 IDEA O TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y SU INFLUENCIA EN LA MEJORA DE LA DISGRAFÍA DE LOS ESTUDIANTES DEL SEXTO AÑO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FRANCISCO HUERTA RENDÓN DE LA CIUDAD DE BABAHOYO PROVINCIA DE LOS RÍOS.

1.2 MARCO CONTEXTUAL

1.2.1 CONTEXTO INTERNACIONAL

Trabajo de notable importancia que es el desarrollado por Lilian Cadoche en Prov. de Santa Fe (Argentina) Facultad de Ciencias Veterinarias- Universidad Nacional del Litoral menciona: «La propuesta que plantea el método de Aprendizaje Cooperativo, resulta singularmente atractiva para su experimentación en el aula, ya que apunta no sólo al logro de aprendizajes disciplinares significativos sino también al desarrollo de habilidades sociales (de comunicación, liderazgo, confianza en sí mismo y en los demás, de resolución de conflictos, etc.) que son hoy requeridas a todos los niveles educativos. En esta propuesta nos interesamos por analizar las posibilidades que ofrece el Aprendizaje Cooperativo para el trabajo en el aula de Matemática universitaria en carreras no matemáticas, donde el conflicto cognitivo suele ser mayor. Podemos inferir que la estructura de aprendizaje cooperativa se muestra como muy adecuada para el ciclo inicial de la carrera y para la articulación de la nueva vida universitaria con el medio social del joven ingresante, proveyendo a la Institución de indicadores de debilidades y fortalezas que permitan anticipar estrategias de contención, socialización y retención de sus alumnos.»

1.2.2 CONTEXTO NACIONAL

Tesis De Grado: Previa A La Obtención Del Título De Licenciada En Ciencias De La Educación –Mención Educación Primaria. Tema: Incidencia de la Disgrafía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Realizado por Cecibel Esperanza Asanza Ramírez, Machala, Agosto del 2011 recomienda: Que exista una comunicación adecuada entre los maestros y padres de familia para de esta manera los padres puedan conocer métodos y técnicas que les permitan ayudar a sus hijos en sus problemas de aprendizaje, mediante seminarios, charlas, etc. Los maestros deben preocuparse más por sus estudiantes identificar todas sus falencias en el aprendizaje y buscar alternativas para lograr mejorar su calidad de educación.

1.2.3 CONTEXTO LOCAL

La unidad educativa Francisco Huerta Rendón fue creada por un grupo de moradores del Barrio Cristo Del Consuelo de la ciudad de Babahoyo, organizados por los profesores, solicitaron al director provincial Lcdo. Armando Romero Bolaños, la creación sede una escuela en este sector .Vista a la solicitud y datos obtenidos al señor directos Provincial accede la petición y crea este plantel el 19 de Abril de 1969, en sus inicios tuvo denominación sin NOMBRE.

Al tercer año de creación a petición de los maestros fundadores se denomina como “Escuela Fiscal Mixta Francisco Huerta Rendón”. La dirección Provincial de Educación bajo acertada dirección por gestiones antes del DESE en Quito, se logró la construcción del plantel y su administración que duro hasta 1994.

Continuando estas gestiones su creación mediante el acuerdo Ministerial número 830, el 29 de diciembre de 1995,siendo los proyectos de conformación de los CEM y por disposición del ministerio de educación CEM B1, a los directores de las escuelas “francisco Huerta Rendón”, “Abdón Calderón”, en su

orden designado a las primeras escuelas nombradas como plantel matriz con las nuevas reformas educativas en el que se forman instituciones distritales pasa a pertenecer como Unidad “Educativa Francisco Huerta Rendón”.

El 12 de Marzo del 2013 perteneciendo al circuito C03-04-07 del distrito 12D01. En el cantón Babahoyo provincia de los Ríos ellos mencionan: Partimos de la concepción dialéctica del mundo desde la visión de una realidad extraordinariamente dinámica y rica, que funciona con total interacción de sus elementos, en secuencia infinita de causa efecto, pero en ningún caso puramente mecánica, sino como expresión de la acción y reacción integradora que la mantiene en perpetuo cambio y superación; en este contexto vemos a los problemas generales de aprendizaje y a los trastornos específicos del mismo, como la Disgrafía, como producto de múltiples eventos y carencias que se producen en el desarrollo del infante y a la vez como causa de otra serie de consecuencias que se afincan en este trastorno especifico del aprendizaje.

1.3 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón se observó que en los estudiantes existen varios problemas de escritura siendo el más relevante el problema de la Disgrafía, la cual se puede detectar en ellos. Su manera de escribir, es decir sus trazos en la escritura son muy irregulares y poco legibles.
Este trastorno en la mayoría de los casos es funcional, no tiene relación alguna con lesiones o trastornos cerebrales, por lo que podemos afirmar en base a la ciencia y a la experiencia que no se produce afectación alguna en lo emocional, de modo que el estudiante puede lesiones o trastornos cerebrales.

También hay que considerar que en la Institución educativa los docentes no prestan la atención necesaria para ayudar a los estudiantes que tienen este problema, el cual no se debe desestimar, pues este complejo trastorno les durará toda la vida, por lo que por ende se requiere de ayuda especializada.

Adicionalmente a lo descrito, a nivel de métodos y técnicas, los docentes de la Institución educativa no afianza el trabajo en equipo, por lo tanto el aprendizaje cooperativo no se ha empleado como un factor importante para el desarrollo y ayuda de los estudiantes en relación a la Disgrafía.

La metodología del aprendizaje cooperativo no es común en los procesos docentes-educativos de nuestro sistema escolar ecuatoriano. Puede que esté la metodología contenida en los programas curriculares, pero no se constituye en un hecho en la práctica áulica, como es el caso de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón, donde no se alienta los trabajos en grupo, con los que se ha demostrado se potencia tanto la convivencia como el aprendizaje.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.4.1 PROBLEMA GENERAL

¿De qué manera el aprendizaje cooperativo influye en la mejora de la disgrafía de los estudiantes del sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón?

1.4.2 SUBPROBLEMAS O DERIVADOS

¿Cómo los docentes usan el método del Aprendizaje Cooperativo en el quehacer áulico?

¿Cuál es el nivel de Disgrafía que evidencian los estudiantes al momento de realizar la escritura?

¿Cómo influye el entorno familiar y social en la mejora de la Disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón?

¿De qué manera contribuirá una guía didáctica en la mejora de la Disgrafía?

1.5 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Delimitación espacial:

La presente investigación se ejecutará en la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón de la ciudad de Babahoyo Provincia de Los Ríos.

Delimitación Temporal

La recopilación de datos en la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón de la ciudad de Babahoyo, Provincia de Los Ríos, para la elaboración de esta investigación que se llevó acabo en el periodo 2015-2016.

Delimitación Demográfica:

Esta investigación es dirigida a todos los que conforman la trilogía educativa de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón de la ciudad de Babahoyo provincia de Los Ríos.

1.6 JUSTIFICACIÓN

Basta solo con observar y podemos fácilmente detectar las dificultades o problemas que los estudiantes están pasando en muchas Instituciones educativas, y la unidad educativa Francisco Huerta Rendón no es la excepción. Problemas léxicos, y de aprendizaje, como es el caso la disgrafía.

La presente investigación se basa en lo observado en el proceso de inter-aprendizaje que se da en este contexto escolar, y que en su mayor repercusión en la forma en que los estudiantes desarrollan sus destrezas al escribir, la cual es de baja calidad, por lo que recibe el nombre técnico de “disgrafía”.

De lo previamente observado se nota que los docentes en particular y la Institución en general no gestionan adecuadamente para solventar este desfase, como se describe en el marco teórico, es una amenaza para el desarrollo de la habilidad de la escritura, dicho sea de paso, también hay una notoria despreocupación de los padres para en conjunto con los otros actores enfrentar esta situación conflictiva.

Por la problemática planteada es importante emprender esta investigación, a través de la cual no tan solo hacemos un diagnóstico de la misma, sino que pretendemos contribuir con algunas alternativas, para que en un segundo momento los docentes y por ende la Institución, y los entes que rigen la educación en nuestro país, se encarguen de diseñar propuestas de solución con las que se enfrente la problemática de la Disgrafía.

1.7 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.7.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera el aprendizaje cooperativo influye en la mejora de la disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.

1.7.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar cómo en el que hacer áulico los docentes usan el método del **Aprendizaje Cooperativo**.

- Detectar el nivel de **Disgrafía** que evidencian los estudiantes al momento de realizar la escritura.

- Determinar cómo el entorno familiar y social influye en la mejora de la disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.

- Proponer una alternativa de solución para la mejora de la disgrafia por medio de una guía didáctica de aplicación del método del Aprendizaje Cooperativo.

2. CAPITULO II.- MARCO TEÓRICO O REFERENCIAL

2.1 MARCO TEÓRICO

2.1.1 MARCO CONCEPTUAL

DISGRAFÍA

"La disgrafía es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado y es de tipo funcional. Se presenta en niños con normal capacidad intelectual con una adecuada estimulación ambiental y sin trastornos neurológicos, sensoriales, motrices o afectivos intensos" (Portellano, 1988:43)

La Disgrafía es un trastorno funcional, es decir, que no está causado por una lesión cerebral o sensorial, ni por una deficiencia intelectual, y que afecta a la grafía, es decir a la forma o trazado, de las letras. Como ya señaló Ajuriaguerra en su Manual de Psiquiatría Infantil: "Será disgráfico todo niño cuya escritura sea defectuosa, si no tiene ningún déficit neurológico o intelectual que lo justifique".

APRENDIZAJE COOPERATIVO

Kagan (1994) sostiene que el Aprendizaje Cooperativo "se refiere a una serie de estrategias instruccionales que incluyen a la interacción cooperativa de estudiante a estudiante, sobre algún tema, como una parte integral del proceso de aprendizaje". El aprendizaje cooperativo se basa en la teoría constructivista desde la que se otorga un papel fundamental a los alumnos, como actores principales de su proceso de aprendizaje.

Johnson & Johnson (1991), destacan que el Aprendizaje Cooperativo “es el uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y el que se produce en la interrelación”. Cada uno de los autores mencionados determinan que: cooperar significa trabajar en conjunto para lograr objetivos compartidos y también destacan que dentro de las actividades cooperativas los estudiantes buscan los resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para los otros miembros del grupo.

Además otra autora Afirma que “aprender cooperativamente representa una ocasión privilegiada para alcanzar objetivos de aprendizaje muy diversos, no solo referidos a los contenidos, sino también Aprendizaje Cooperativo orientados al desarrollo de habilidades y destrezas interpersonales, con claros beneficios para el aprendizaje de los alumnos” (Prieto, 2007: 15).

Continuando en esta línea, Goikoetxea y Pascual (2005) realizaron un metaanálisis sobre los efectos del aprendizaje cooperativo y también concluyeron que “los métodos de AC tienen efectos positivos en el rendimiento académico (y en otras variables como la productividad y las actitudes hacia el aprendizaje) en comparación con otros métodos de enseñanza tradicionales”, así como favorece las relaciones entre los estudiantes y atiende a la diversidad

2.1.2 MARCO REFERENCIAL

2.1.2.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Hemos indagado y analizado las investigaciones que otros autores han realizado referente a nuestro importante tema, para beneficio de nuestra investigación hemos encontrado varias que nos han llamado la atención,

algunas de ellas realizadas en diferentes lugares y tomamos como contexto las siguientes:

Un trabajo de notable importancia es el desarrollado por la Dra. María del Carmen Santos Fabelo, en la Universidad Félix Varela en Villa Clara, CUBA que a su vez fundamenta teóricamente un programa para recuperación y prevención de la disgrafía en escolares en ese país y que funciona desde la década del 90.

Además, tenemos un trabajo que está orientado a solucionar un problema evidente entre los niños de la escuela Lcdo. Colon Serrano del barrio Curitejo, parroquia San Roque, del cantón Piñas, provincia del Oro, en el periodo escolar 2010 – 2011, consecuentemente serán beneficiarios las familias de los niños afectados y por extensión la comunidad, en la que se ejecuta la investigación.

Ellos mencionan: Partimos de la concepción dialéctica del mundo desde la visión de una realidad extraordinariamente dinámica y rica, que funciona con total interacción de sus elementos, en secuencia infinita de causa efecto, pero en ningún caso puramente mecánica, sino como expresión de la acción y reacción integradora que la mantiene en perpetuo cambio y superación; en este contexto vemos a los problemas generales de aprendizaje y a los trastornos específicos del mismo, como la disgrafía, como producto de múltiples eventos y carencias que se producen en el desarrollo del infante y a la vez como causa de otra serie de consecuencias que se afincan en este trastorno especifico del aprendizaje.

2.1.2.2 CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Es uno de los trastornos específicos del aprendizaje que se incluyen dentro de los problemas generales de aprendizaje y que se considera debe ser tratado oportuna y eficientemente para ser superado o prevenido en el mejor de los casos, ya que como veremos más adelante no obedece a una causa

neurológica, sino más bien a trastornos de los procesos de desarrollo del sujeto.

La Disgrafía es un trastorno funcional, es decir, que no está causado por una lesión cerebral o sensorial, ni por una deficiencia intelectual, y que afecta a la grafía, es decir a la forma o trazado, de las letras.

A esta Disgrafía también se le conoce por Disgrafía Primaria, Disgrafía Evolutiva y Disgrafía Funcional.

La definición de Disgrafía designa aquellos trastornos de la escritura en cualquiera de los procesos que intervienen en ella. Se presenta en niños con adecuada capacidad intelectual, con suficiente escolaridad y sin trastornos neurológicos, perceptivos, o emocionales graves. Frecuentemente aparecen también problemas en la lectura, a pesar de ser procesos distintos. En el periodo de adquisición se interrelacionan mutuamente al enseñarse de manera simultánea. También sucede que a veces lo que se refleja es una dificultad general para el lenguaje sea cual sea su modalidad: Oral o escrito. En general, el perfil del disgráfico es diferente al del disléxico, puntuando mejor la escala Verbal que la Manipulativa. Las mayores dificultades se encuentran a nivel léxico, en la recuperación de la forma ortográfica de las palabras.

Aquí nos estamos refiriendo, por tanto, a la Disgrafía Motriz o Disgrafía Caligráfica, es decir, a la que afecta a la forma de la letra. Dejamos de lado la llamada Disgrafía Disléxica que se refiere a los errores de la escritura ligados a la dislexia (omisiones de letras, uniones y separaciones de palabras, inversiones, etc.).

Cuando las dificultades en las grafías no son funcionales sino que están causadas por otros problemas entonces se habla de Disgrafía Secundaria o Disgrafía Sintomática. Algunos de esos problemas son: deficiencia intelectual, deficiencia visual, deficiencia motórica, trastornos neurológicos, absentismo escolar, dispedagogías y trastornos emocionales.

También se habla de Pre-Disgrafía, cuando encontramos dificultades gráficas en niños menores de seis años, que podrían posteriormente presentar trastornos disgráficos, independientemente de todas estas clasificaciones, vamos a centrarnos en los aspectos descriptivos, considerando como escritura disgráfica aquella que presenta dificultades para interpretarse o decodificarse.
Se trata de un trastorno en el que el niño tiene fuertes dificultades para escribir inteligiblemente. Este problema suele tener una base ansiosa aunque en ocasiones puede tratarse de una verdadera dispraxia: en estos casos la dificultad motriz no sería simplemente "tensional", es decir, debido a un bloqueo psicomotor de origen emocional, sino expresión de un bloqueo ideográfico de base neurológica.

Finalmente podemos afirmar que la Disgrafía es una dificultad específica para aprender el grafismo correcto de las letras y para escribir en formal legible y en la ubicación en el espacio gráfico.
Para sustentar lo manifestado anteriormente se tomara la cita textual de ROMERO Miriam (2008 pág. 57) “Problemas de Aprendizaje” en la que manifiesta:

> **“La Disgrafía implica una inhabilidad para controlar adecuadamente el ritmo y el ordenamiento de la escritura en una línea como consecuencia de una alteración del proceso psicomotor”.**

Puede estar originada en exceso de tensión muscular, falta de tensión suficiente, trazos impulsivos, exceso de autocontrol y suele ir acompañada de alteraciones en la percepción visual de la orientación espacial que impiden una regulación adecuada”

Clases de Disgrafía

Generalmente se habla de una Disgrafía motriz y una Disgrafía específica, sin embargo hay especialistas que señalan una clasificación haciendo alusión a su origen, señalando por tanto: Disgrafía adquirida, Disgrafía evolutiva Disgrafía fonológica y Disgrafía superficial.

De acuerdo a la primera propuesta tenemos:

Disgrafía motriz

Se trata de trastornos psicomotores, es decir que provienen del retardo en la maduración de la psicomotricidad fina del niño, por ello al momento de escribir se encuentran con dificultades para graficar la letra correctamente, y presentan distorsiones en la escritura, a pesar de que sus órganos perceptivos funcionan perfectamente, y su cerebro envía la orden precisa, los músculos de los dedos de la mano no pueden obedecer fielmente esta orden, dado el trastorno ocasionado por un tardío o deficiente desarrollo motriz.

Para aclarar lo manifestado anteriormente se tomara la cita textual de AJURIAGUERRA, 2002. Pág. 57. “Manual de Psiquiatría infantil”, Madrid

“El niño disgráfico motor comprende la relación entre sonidos los escuchados, y que el mismo pronuncia perfectamente, y la representación gráfica de estos sonidos, pero encuentra dificultades en la escritura como consecuencia de una motricidad deficiente se manifiesta en lentitud, movimientos gráficos disociados, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz y postura inadecuada al escribir”.

En este tipo de Disgrafía el problema puede venir por inmadurez en el desarrollo de la psicomotricidad fina, por problemas de memoria en el almacén de alógrafos y a veces por un defectuoso aprendizaje e incluso por tema emocional.

Se puede tener problemas, en numerosas ocasiones, únicamente en este proceso de la escritura, la grafía y tener los otros procesos: planificación, sintaxis y ortografía desarrollados normalmente.

Disgrafía especifica

La dificultad para reproducir las letras o palabras no responden a un trastorno exclusivamente motor, sino a la mala percepción de las formas, a la desorientación espacial y temporal, a los trastornos de ritmo, etc., compromete a toda la motricidad fina.

Los niños que padecen esta Disgrafía pueden presentar:

- Rigidez de la escritura: Con tensión en el control de la misma.
- Grafismo suelto: Con escritura irregular pero con pocos errores motores.
- Impulsividad: Escritura poco controlada, letras difusas, deficiente organización de la página.
- Inhabilidad: Escritura torpe, la copia de palabras plantea grandes dificultades.
- Lentitud y meticulosidad: Escritura muy regular, pero lenta, se afana por la precisión y el control.

Disgrafía adquirida

Se refiere a la pérdida de los procesos de la escritura debidos a una lesión neurológica y se subdivide según dónde se encuentre la zona de la lesión, son consecuencia de una lesión cerebral. Antes de la lesión la persona podía escribir correctamente. Además, no todos los aspectos de la escritura tienen que estar dañados por lo que se pueden aprovechar los que estén intactos para el tratamiento.

Disgrafía evolutiva

Esta se refiere a los que tienen dificultades para aprender o escribir. El principal trastorno se manifiesta a nivel léxico, en la recuperación de la forma ortográfica.

Disgrafía fonológica

Se produce cuando se lesiona la ruta fonológica y se usa la ruta ortográfica. Por esta razón no se pueden escribir pseudo palabras ya que está dañado el mecanismo de conversión fonema-grafema. Hay errores derivativos con los sufijos de las palabras compuestas mantienen la raíz pero cambian los sufijos. Pueden escribir bien las palabras regulares y las irregulares porque la ruta léxica está intacta y tienen las palabras integradas a nivel visual.

También pueden presentar dificultades en esta vía de acceso al léxico por lo que tiene dificultad en la escritura de las pseudo palabras y en las palabras fonéticamente parecidas dada su baja discriminación fonológica. Escriben la ñ por la ll, la p por la t, desconcertando a muchos de sus profesores. Aparecen también errores en la segmentación léxica con uniones de palabras indebidamente y fragmentaciones: me peino serena mente, etc.

Disgrafía superficial

Se produce cuando está afectada la ruta ortográfica o léxica por lo que se utiliza la ruta fonológica. Cuando ocurre esto no se pueden escribir palabras que no se ajusten a las reglas de conversión fonema-grafema, es decir, escriben bien las palabras regulares y pseudo-palabras pero cometen errores en palabras irregulares. Hay también confusión con los homófonos ya que siguen las reglas de conversión fonema- grafema, escriben lo que oyen como “baca” por vaca y baca. Hay errores de omisión, adicción o sustitución de letras.

También tienen dificultad en la ruta ortográfica, aparecen errores en la ortografía arbitraria, b, v, h, y, ll y en las palabras irregulares. Lo más frecuente en los niños es tener errores en las dos rutas y todo tipo de faltas ya que la causa de estos trastornos es la incapacidad de estos sujetos para codificar los signos lingüísticos.

Los errores disgráficos

Para identificar los errores disgráficos es necesario precisar el grado de alteraciones y puntualizar el tipo y frecuencia del error gráfico. Para este procedimiento se necesitará corregir diariamente las producciones del niño, destacando las fallas para reeducar con la ejercitación adecuada. De forma individual, se realizarán pruebas tales como:

- Exactitud ortográfica
- Grafismo
- Expresión escrita
- Factores ambientales: familia y escuela
- Capacidad intelectual
- Estilo de aprendizaje
- Actitud y motivación

Dictados: De letras, sílabas o palabras. Se dicta un trozo de dificultad acorde con el nivel escolar del niño. Lo más simple consiste en extraerlo del libro que habitualmente usa el niño, correspondiente al grado que cursa. Realizar el análisis de errores Prueba de escritura espontánea: destinada a niños que ya escriben.

La consigna es: **"escribe lo que te guste"** o **"lo que quieras".** Del texto se señalaran los errores cometidos, siguiendo la clasificación de errores frecuentes señalada en la etiología de esta patología Copia: de un trozo en letra de imprenta y de otro en cursiva, reproducir el texto tal cual ésta, y luego otros dos textos, uno en imprenta para pasar a la cursiva, y otro en cursiva para pasar a la imprenta Aquí observamos si el niño es capaz de copiar sin cometer errores y omisiones; o bien si puede transformar la letra (lo que implica un

proceso de análisis y síntesis). Si el niño no logra copiar frases, se le pide que copie palabras, sílabas o letras.

Causas

Hemos agrupado las causas de la disgrafía en cuatro apartados:

- **Causas de tipo madurativo**

Existen dificultades de tipo neuro-psicológico que impiden al niño escribir de forma satisfactoria. Cuatro factores que pueden provocar disgrafía son las dificultades de lateralización, los trastornos de eficiencia psicomotora, los trastornos de esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices y por último los trastornos de expresión gráfica del lenguaje.

Trastornos de lateralización

Al menos la mitad de los niños con disgrafía presentan dificultades de su lateralización.

Los trastornos más frecuentes son el ambidextrismo, niños que emplean indistintamente la mano derecha o izquierda para escribir, o niños que, siendo diestros o zurdos, lo son de una forma débil y poco definida, la zurdería contrariada, siendo la escritura de éstos últimos estrefosimbólica, es decir, de derecha a izquierda.

Trastornos de deficiencia psicomotora

Se excluyen aquellos casos que presentan una afectación motórica intensa, como hemiplegias, paraplegia.

Podríamos agruparlos trastornos psicomotores en tres categorías:

- Niños con ligeras perturbaciones del equilibrio y de la organización cinética y tónica.
- Niños con motricidad débil.
- Niños inestables.

En la práctica clínica se observan dos tipos de niños con motricidad alterada: los niños torpes motrices con una motricidad débil y con una edad motriz inferior a la cronológica, que fracasan en actividades de rapidez, equilibrio, sujetan defectuosamente el lapicero, la escritura es muy lenta y la postura gráfica es inadecuada, y los niños hipercinéticos, en cierto modo opuestos a los anteriores. Éstos niños se manifiestan desinhibidos e inquietos, su escritura se manifiesta por ser muy irregular en dimensiones, letras fragmentadas, trazos imprecisos, etc.

- **Trastornos del esquema corporal y de las funciones perceptivo-motrices.**

Dentro de este apartado encontramos:

Trastornos de organización perceptiva

Alteración de la capacidad de integración viso-perceptiva**,** niños sin déficits sensoriales en el órgano de la visión, pero incapaces de percibir adecuadamente (confusión figura- fondo, tendencia a las inversiones de simetría, omisiones, etc).

Trastornos de estructuración y orientación espacial

Los niños presentan dificultades en reconocer nociones espaciales sencillas (derecha, izquierda) en su propio eje de referencia corporal. La escritura se

presenta con desórdenes de tipo topológico, alteración de la dirección, alteración de grafemas con simetría similar, etc.

Trastornos del esquema corporal

A veces la dificultad en el reconocimiento del esquema corporal altera la escritura a nivel del soporte del lapicero, de postura corporal y con un grafismo lento y fatigoso.

- **Trastornos en la expresión gráfica del lenguaje**

Dislexia

Aunque es un trastorno fundamentalmente lector puede acompañarse de alteración en la escritura**.**

Tartamudeo gráfico

Es una disgrafía acusada asociada a desórdenes tónico-cinéticos. La escritura se presenta con numerosas tachaduras, repeticiones innecesarias.

- **Causas caracteriales**

La llamada disgrafía caracterial viene asociada a dificultades perceptivas, motrices, de lateralización y es producto de las tensiones psicológicas del niño. Puede ser un mecanismo de defensa que enmascara trastornos de conducta como inhibición, timidez, aislamiento.

Disgrafía caracterial pura

Son niños con conflictos afectivos importantes que emplean la escritura como forma inconsciente de llamar la atención o que expresan trastornos del yo por medio de una escritura defectuosa.

Disgrafía caracterial mixta

Cuando los conflictos emocionales van unidos a déficits neuropsicológicos hablamos de componente mixto. La disgrafía se encuentra reforzada por la inmadurez psico- afectiva y por los déficits perceptivo- motrices.

Disgrafía caracteriales reactivas

Son debidas a trastornos madurativos, pedagógicos o neuropsicológicos. Estos niños se sienten incómodos con su propia escritura, y están muy presionados por el ambiente familiar y escolar, desencadenándose, a veces, una reacción neurótica con alteraciones como a fobia escolar, estados de ansiedad, etc.

- **Causas pedagógicas**

La escuela es el detonador de las disgrafía, ya que determinados errores educativos la generan.

Podemos enumerar una serie de causa que pueden producir trastornos en la escritura desde el punto de vista de fallos pedagógicos:

- Instrucción rígida e inflexible, sin atender a características individuales
- Descuido del diagnóstico del grafismo, como método de identificación de las dificultades
- Deficiente orientación del proceso de adquisición de destrezas motoras

- Orientación inadecuada al cambiar de la letra script a la letra cursiva
- Objetivos demasiado ambiciosos
- Materiales inadecuados para la enseñanza
- Incapacidad para enseñar a los zurdos la correcta posición del papel y los movimientos más idóneos.

- **Causas mixtas**

Existen algunos síndromes que no se pueden explicar de forma independiente, sino como la suma de factores de forma continuada, tal es el caso del grafoespasmo, cuyos síntomas característicos más importantes son:

- Crispación en todo el brazo que escribe, a nivel de dedos y hombro.
- Fenómenos dolorosos.
- Detenciones forzosas durante la escritura.
- Mala coordinación de los movimientos, con sacudidas y tirones bruscos.
- Sudoración a nivel de las palmas.
- Variación en la forma de sujetar el lápiz.

El Aprendizaje Cooperativo.

El contexto actual de la sociedad de consumo no favorece los valores de cooperación y ayuda ni las actitudes altruistas y pro sociales, es por lo tanto que la escuela debe y puede potenciar un avance positivo en torno a ello. Existe el convencimiento de que la educación ha de preparar para la vida y ha de estar ligada a los ideales democráticos; por consiguiente ha de integrar, también la recreación del significado de las cosas, la cooperación, la discusión, la negociación y la resolución de problemas. En un contexto multicultural se hace necesario hablar de la educación en la solidaridad, cooperación y colaboración entre el alumnado, que luego serán ciudadanos de pleno derecho y podrán desarrollar estos comportamientos en sus comunidades y entre los pueblos. Uno de los procedimientos más potentes para el aprendizaje de estos

valores gira en torno al aprendizaje cooperativo claramente estructurado en grupos de aprendizaje.

El sistema educativo, como generador de factores de socialización, no sólo debe incorporar dentro del currículum el aprendizaje de habilidades de relación social, sino que, para que el individuo aprenda a cooperar de manera eficaz, debe organizar de forma cooperativa los centros escolares y, muy especialmente, sus aulas.

La sociedad, hoy en día, empuja al individuo a competir con sus semejantes por la consecución de metas cada vez más elevadas; este modelo está presente en los ambientes escolares: se fomenta la competitividad tanto por parte de las familias, que esperan el éxito escolar, como por parte de la propia escuela donde se trabaja la mayor parte del tiempo de forma individual.
En las últimas décadas se han producido una serie de cambios sociales que han forzado a los seres humanos a vivir cada vez más cerca unos de otros, formando una compleja estructura social donde las relaciones interpersonales adquieren día a día mayor importancia.

La cooperación sería pues, una de las claves para la mejora de las relaciones sociales y el progreso material de los individuos, pero la escuela parece haber olvidado este segundo componente social. La fuerza homogeneizadora de nuestras escuelas se mantenía firme en la no concesión de identidad propia a lo fundamentalmente «no homologable»

Ambas formas, competición y cooperación son capaces, aisladamente, de hacer progresar al individuo. La competición motiva a la consecución de metas cada vez más elevadas, mientras que en la cooperación el principal factor de progreso es la ayuda mutua. Por tanto la competición no se caracteriza por ser un encuentro en el que los "adversarios" partan de igualdad de condiciones.

Y así es la realidad de nuestras aulas, diversas en las que los estudiantes difieren entre sí en aspectos tales como el económico, social, cultural, intelectual, físico, etc. De aquí que la razón fundamental por la que la

competición, en sí misma, no posibilita que todos los individuos progresen por igual, sino que, por el contrario, incrementa las diferencias individuales y los individuos más favorecidos son los que tendrán más facilidades para alcanzar el éxito. Si queremos hacer realidad una escuela comprensiva atenta a la diversidad, intercultural y que dé respuesta a las necesidades heterogéneas que identifican a los estudiantes de nuestras aulas y centros, deberemos incorporar estructuras de enseñanza aprendizaje cooperativo, ya que la cooperación es el modo de relación entre los individuos que permitirá reducir estas diferencias, impulsará a los miembros más favorecidos a ayudar a los menos favorecidos y a estos a superarse.

En definitiva, hemos de desplazar la preocupación por los contenidos a la preocupación por el proceso, a fin de que nuestras generaciones jóvenes adquieran las habilidades mentales y sociales necesarias no ya para mantener, sino para mejorar, nuestra organización social.

De igual modo que en las interacciones sociales que se dan en la vida ordinaria, en el "aprendizaje cooperativo", el simple hecho de que las personas se relacionen o coordinen en una situación concreta no supone necesariamente que juntas mejoren lo que pueden hacer cada una por separado. Para ello será necesario que se produzcan una serie de condiciones. Los métodos de aprendizaje cooperativo son estrategias sistematizadas de instrucción que presentan dos características generales: la división del grupo de clase en pequeños grupos heterogéneos que sean representativos de la población general del aula y la creación de sistemas de interdependencia positiva mediante estructuras de tarea y recompensa específicas (Serrano y Calvo, 1994; Sarna, 1980; Slavin, 1983)

Si tenemos en cuenta esas dos características estaremos situándonos en los principales objetivos del aprendizaje cooperativo, podríamos considerarlo como un sistema de aprendizaje en el que la finalidad del producto académico no es exclusiva, sino que desplaza aquella en busca de la mejora de las propias relaciones sociales, donde para alcanzar tanto los objetivos académicos como los relacionales se enfatiza la interacción grupal.

Utilizaremos los métodos grupales no sólo con fines de socialización sino también de adquisición y consolidación de conocimientos: Aprender a cooperar y aprender a través de la cooperación.

Las propuestas educativas de Dewey, Lewin, Eliade y Freinet son ejemplificaciones de cooperación entre pares como fórmula educativa. Algunas de las condiciones del aprendizaje cooperativo en orden a adecuarse a sus propios principios básicos y a los objetivos del enfoque multicultural en educación son:

1. Planificar con claridad el trabajo a realizar. La tarea debe estar delimitada con precisión, así como la participación exigida y el resultado logrado por cada miembro del grupo (JOHNSON Y JOHNSON, 1993)
2. Seleccionar las técnicas de acuerdo con la edad, características de los participantes, objetivos del programa, experiencia y formación del docente, materiales e infraestructura disponible (PAGE, 1994)
3. Delegación de responsabilidad por parte del educador. El grupo asume parte de dicha responsabilidad en la planificación, ejecución y valoración de la tarea.
4. Apoyarse en la complementariedad de roles – facilitador, armonizador, secretario, etc.- entre los miembros del grupo para alcanzar los fines comunes asumiendo responsabilidades individuales y favorecer, así la igualdad de estatus (SLAVIN, 1990).
5. Evaluación compartida: el equipo valora lo aportado por el individuo, la clase evalúa al equipo y el profesor cada producción individual.

En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, según SLAVIN (1980) se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa

- La estructura de la autoridad.

Una estructura de aprendizaje cooperativa -en relación a otra individualista o competitiva- está determinada sobre todo por los cambios que se dan dentro de su estructura de la recompensa, cuyo aspecto más importante es la estructura de recompensa interpersonal (o interindividual), que se refiere a las consecuencias que para un estudiante individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Esta estructura de recompensa interpersonal, pues, es distinta en función que la estructura general de aprendizaje en el aula sea cooperativa, competitiva o individualista.

En un contexto multicultural se convierte en fundamental el propiciar la relaciones interpersonales que propicien el conocimiento y acercamiento entre los diferentes estudiantes pertenecientes a los diversos grupos culturales, como base para una comunicación eficaz y construcción de un contexto intercultural.

Según Johnson y Johnson (1978) (véase Coll, 1984):"Hemos de tener presente que en una estructura de aprendizaje cooperativa no es sólo su estructura de recompensa lo que varía -pasando de la competitividad a la cooperación- sino que ésta, a su vez, genera otros cambios prácticamente inevitables, tanto en la estructura de la actividad -que de ser primariamente individual, con frecuentes clases magistrales, pasa a favorecer explícitamente las interacciones de los estudiantes en pequeños grupos-, como en la estructura de la autoridad -favoreciendo la autonomía de los estudiantes frente al poder prácticamente absoluto del profesor- (Slavin, 1998; citado por Echeita y Martín, 1990, p. 57)"

Estructura del Aprendizaje Cooperativo.

Hemos visto que en la estructura de aprendizaje podemos considerar tres subestructuras, pues bien veamos las características que han de poseer éstas, en una estructura de aprendizaje cooperativo.

La estructura de la actividad · Utilización frecuente -aunque no exclusiva- del trabajo en grupos reducidos o equipos.

El número de componentes de cada equipo está relacionado con su experiencia a la hora de trabajar de forma cooperativa: cuanta más experiencia tengan, más elevado puede ser el número de estudiantes que forman un equipo.

Composición de los equipos, hay que procurar que sea heterogénea (en género, étnia, intereses, motivaciones, capacidades...). En cierto modo, cada equipo debe reproducir el grupo clase -debe ser un grupo clase en pequeño-, con todas sus características.

El propio profesor o profesora puede en caso de conveniencia en la distribución de los estudiantes en los distintos equipos. Esto no significa, claro está, que no deba tener en cuenta las preferencias y las "incompatibilidades" que puedan darse entre los estudiantes. Pero difícilmente se asegura la heterogeneidad de los componentes de los equipos si éstos son "escogidos" por los mismos estudiantes.

El trabajo cooperativo es algo más que la suma de pequeños trabajos individuales de los miembros de un equipo. Si se usan estos equipos para hacer algo a los estudiantes (un trabajo escrito, un mural, una presentación oral...) debe asegurarse que el planteamiento del trabajo se haga entre todos, que se distribuyan las responsabilidades, que todos y cada uno de los miembros del equipo tengan algo que hacer, y algo que sea relevante y según las posibilidades de cada uno, de forma que el equipo no consiga su objetivo si

cada uno de sus miembros no aporta su parte. No se trata que uno, o unos pocos, haga el trabajo y que los demás lo subscriban...

No se trata de sustituir el trabajo individual, realizado por cada estudiante en su pupitre, en solitario, por el trabajo de grupo, sino que debe substituirse el trabajo individual en solitario por el trabajo individual y personalizado realizado de forma cooperativa dentro de un equipo.

De todas formas, los equipos cooperativos no se utilizan sólo para "hacer" o "producir" algo, sino también, y de forma habitual, para "aprender" juntos, de forma cooperativa, ayudándose, haciéndose preguntas, intercambiándose información, etc. Entre las actividades que hay que realizar dentro de la clase, en el seno de los grupos, debe incluirse también aquellas dedicadas más propiamente al estudio.

En cuanto a la duración de los equipos -es decir, el tiempo que unos mismos estudiantes forman el mismo equipo- no hay establecida ninguna norma estricta. Depende, por ejemplo, de las posibles "incompatibilidades" que puedan surgir entre dos o más miembros del mismo equipo, y que no se habían podido prever. En este caso, evidentemente, habrá que introducir cambios. De todas formas, los estudiantes deben tener la oportunidad de conocerse, de trabajar juntos un tiempo suficientemente largo (por ejemplo, un trimestre). Se trata, por lo tanto, de equipos estables, en el sentido que no cambian cada dos por tres. Los estudiantes no deben confundir el equipo con su pandilla de amigos; deben entender que se trata de un equipo de trabajo y no siempre, en la vida, los compañeros de trabajo serán, además, sus amigos.

La estructura de la actividad debe ser variada, no sólo porque los estudiantes se aburren de trabajar siempre de la misma forma sino porque no siempre ni para todo lo que se hace en el aula es adecuado el trabajo en equipo. Más bien hay que alternar el trabajo en gran grupo (por ejemplo, para la introducción y presentación de nuevos contenidos, para poner en común el trabajo hecho en los equipos, etc.) y el trabajo en equipos reducidos (para "hacer" o "aprender" algo), con el trabajo individual (entendido aquí como el trabajo que debe hacer

cada estudiante individualmente, sin que pueda ampararse o esconderse tras lo que hacen sus compañeros de equipo; por ejemplo, algunas actividades de evaluación).

La estructura de la recompensa

Los equipos no compiten entre sí para quedar primeros en el ranking de la clase, ni los estudiantes compiten entre sí dentro de un mismo equipo. Más bien todo lo contrario: los miembros de un mismo equipo deben ayudarse para superarse a sí mismos, individualmente y en grupo, para conseguir su objetivo común: que el equipo consiga superarse así mismo porque cada uno de sus miembros ha logrado aprender más de lo que sabía inicialmente. Asimismo, en el grupo clase, todos los equipos tienen que ayudarse para conseguir igualmente un objetivo común a todos ellos: que todos los estudiantes del grupo hayan progresado en su aprendizaje, cada cual según sus posibilidades. En este caso, si se cree oportuno, puede establecerse alguna recompensa para todo el grupo clase.

La adaptación del currículum común -contenidos, objetivos didácticos, actividades de aprendizaje y de evaluación- a las características individuales de cada alumno, lo que supondría la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje, es algo esencial para que pueda darse una estructura de recompensa como la que estamos describiendo.

Así pues, la cooperación y la personalización del proceso de enseñanza y aprendizaje son dos aspectos complementarios: no puede haber cooperación sin personalización, y la cooperación entre los alumnos de un mismo equipo facilita y, en cierta medida, posibilita la personalización: sin el concurso de los compañeros difícilmente el profesor puede atender de forma personalizada a todos sus alumnos, en grupos heterogéneos.

La estructura de la autoridad

La estructura de la autoridad debe caracterizarse por el papel protagonista que debe tomar el alumnado, individualmente, como equipo y como grupo clase.

En la medida de lo posible, el grupo clase debe tener voz y voto a la hora de determinar qué estudiar y cómo evaluar, a partir, claro está, del currículo establecido para un nivel o etapa determinado. Igualmente, cada equipo debe tener la posibilidad de concretar algunos contenidos, objetivos, actividades... que no han de coincidir, necesariamente, dentro de un marco común, con los contenidos, objetivos, actividades... de los demás equipos. Finalmente, a nivel individual, cada alumno debe tener la oportunidad de concretar, de acuerdo con el profesor y contando con la ayuda de éste y la de sus compañeros de equipo, lo que se ve capaz de conseguir.

El papel más participativo y relevante del alumnado también debe darse en la gestión de la clase (determinación de las normas, resolución de los conflictos...). El grupo clase, constituido en asamblea, comparte la autoridad con el profesor: frente a posibles conflictos, se determinan de forma consensuada las normas y las sanciones para quienes no las cumplan. El profesor se convierte muchas veces en el hombre "bueno" que ejerce de "mediador" entre el grupo clase y el sancionado o los sancionados.

Finalidades del Aprendizaje Cooperativo en un contexto multicultural.

La estructura de aprendizaje cooperativo pretende conseguir unas condiciones a nivel de tarea y a nivel afectivo dentro de las interrelaciones del aula, interacciones que en un contexto multicultural contribuirán a que:

El alumnado se sienta seguro y no tenga miedo a realizar las tareas propias, es decir, se siente seguro y apreciado en su diversidad, en su forma de ser, dentro de un clima de participación y aceptación.

La tarea escolar se basa en la serie de actividades de carácter cooperativo adecuado a las posibilidades individuales y con la consideración por parte del alumno de que está haciendo algo valioso y que es considerado como tal, al ser valorada como positiva su contribución al grupo en el que comparte proyectos comunes.

Cada alumno debe tener la oportunidad de afirmar su identidad personal y cultural, debe sentir que es un miembro valioso del grupo clase, no sólo por lo que tiene en común con los demás, sino también por aquellas características que le son únicas y personales. Todos tienen algo que puede ser valorado por sus compañeros: su buen humor, su compañía, su amistad, su capacidad por aprender matemáticas, su capacidad física, etc.

Los estudiantes deben tener voz en la toma de decisiones: podemos enseñar música, escritura, matemáticas... a los estudiantes, pero, haciendo esto, debemos enseñarles a convivir democráticamente fomentando la responsabilidad individual y colectiva en torno a la clase, permitiendo y facilitando la participación de todo el alumnado en la toma de decisiones sobre todo lo que afecta a este entorno.

Facilita la comunicación intercultural, posibilitando la ruptura de estereotipos y prejuicios que favorezcan el acercamiento y la aceptación compartida de todos los miembros del aula y de la comunidad en general.

Objetivos del Aprendizaje Cooperativo.

1. Distribuir adecuadamente el éxito para proporcionarle el nivel motivacional necesario para activar el aprendizaje.
2. Superar la interacción discriminatoria proporcionado experiencia de similar estatus, requisito para superar los prejuicios.

3. Favorecer los establecimientos de relación de amistad, aceptación y cooperación necesaria para superar prejuicios y desarrollar la tolerancia.
4. Favorecer una actitud más activa ante el aprendizaje.
5. Incrementar el sentido de la responsabilidad
6. Desarrollar la capacidad de cooperación
7. Desarrolla r las capacidades de comunicación
8. Desarrollar las competencias intelectuales y profesionales
9. Favorecer el proceso de crecimiento del alumno y del profesor

conseguirlo, el profesorado tiene que esforzarse por desempeñar un rol: el de la persona que ayuda al alumnado a madurar; a expresarse, a comunicarse, a negociar significados, a tomar decisiones y a resolver problemas zafándose progresivamente de la excesiva dependencia de las figuras de autoridad empezando por la del propio docente.

Rol del docente.

Estos objetivos están interrelacionados y cada uno de ellos implica al docente y determina que su rol como líder del grupo tenga que desarrollar en tres campos:

- Como líder de la tarea, (aprendizajes)
- Como líder el grupo (integración, cohesión)
- Como líder de las personas (desarrollo de las capacidades y habilidades de los individuos)

Inicialmente, conviene señalar que para la eficacia del aprendizaje tienen gran importancia las decisiones que se tomen sobre cómo definir las diferentes estructuras que conforman cualquier estrategia de enseñanza-aprendizaje vistas anteriormente.

Hechas estas consideraciones podemos plantearnos qué necesitan conocer los profesores, profesoras para utilizar con eficacia los grupos de aprendizaje cooperativo.

En este sentido, podemos formular las siguientes preguntas: ¿Cuál es la función que debe desempeñar el profesor o profesora en las estrategias de enseñanza de tipo cooperativo? ¿Qué tipo de intervenciones debe llevar a cabo para que consiga el objetivo educativo de que los estudiantes aprendan un conjunto de contenidos interactuando con sus compañeros? La respuesta a ambas preguntas va a depender en gran medida del modo en que se organice y estructura el proceso de trabajo y en el tipo de intervención que realice en cada una de las fases que comprende el desarrollo de la técnica de trabajo cooperativo. En concreto, necesitamos señalar un procedimiento general sumamente específico como para servir de guía a los docentes pero que sea lo suficientemente flexible como para que pueda adaptarlo a sus situaciones específicas de enseñanza. Veamos cuáles son las funciones del profesor/a en estas situaciones de aprendizaje:

1- Especificar los objetivos de enseñanza-aprendizaje que se persiguen con el trabajo cooperativo (seleccionando la técnica y las estrategias de enseñanza más adecuadas). Esto implica que el docente dedique una o más sesiones a lo que podríamos llamar actividades de iniciación en las que presente el tema a los estudiantes, proporcionándoles información conceptualizada.

   Un aspecto importante para alcanzar los objetivos de aprendizaje es que, en estas primeras sesiones, el docente conozca cuáles son las ideas previas de los estudiantes.

2- Seleccionar el tamaño del grupo (2 a 6 alumnos/as). Se han de tener en cuenta los siguientes aspectos: Cuánto mayor sea el grupo más probabilidad habrá para que haya siempre alguna persona con la habilidad específica para ayudar a los demás a resolver un problema concreto.

   Cuanto mayor sea el grupo más difícil será conseguir un consenso y habrá más problemas de organización interna.

Con frecuencia, es la propia tarea la que indica el tamaño apropiado del grupo.

Cuanto menor sea el tiempo disponible para la realización de la tarea menor deberá ser el grupo de aprendizaje.

Es aconsejable que los docentes que se inician en este tipo de estrategias comiencen con grupos de tres a cuatro personas.

3- Asignar los estudiantes al grupo. Cuestiones básicas a las que debe responder cada profesor/a en relación a este aspecto:

¿Los grupos deben ser homogéneos o heterogéneos en cuanto a la habilidad de sus componentes? Generalmente conviene que sean heterogéneos puesto que en estos grupos se da con más frecuencia una perspectiva más amplia en las discusiones, un pensamiento más elaborado y una mayor frecuencia en las explicaciones, tanto en dar como en recibir. Todo este proceso produce una mejor calidad del razonamiento y una mayor retención a largo plazo. ¿Es el docente quien debe asignar el alumnado a los grupos o se deben elegir ellos mismos? En general, él es quien debe asignar el alumnado a los grupos teniendo en cuenta en la medida de lo posible los intereses de los mismos pero realizando el agrupamiento con personas diferentes en cuanto a capacidades, madurez intelectual, motivaciones, sexo, raza, etc.

¿Cuánto tiempo debe permanecer junto el grupo? Ya se apuntaba anteriormente, no existe una formula exacta. Se aconseja que los grupos permanezcan estables durante el tiempo suficiente como para tener éxito, llegando a interiorizar el concepto de "equipo".

4- Disponer la clase de forma que los miembros de cada grupo estén juntos y puedan verse mutuamente, así como para que puedan intercambiar materiales e ideas.

5- Proporcionar materiales apropiados y/o sugerencias de cómo llevar adelante la tarea.

6- Explicar a los alumnos/as la tarea y el tipo de estructura cooperativa que se va a utilizar. Esto supone especificar muy claramente los siguientes aspectos:

- Establecer la tarea, para que cada alumno tenga claras sus funciones
- Explicar lo que se pretende alcanzar con el trabajo en grupo en relación al tema y relacionar los conceptos y la información que deben ser estudiados con la experiencia y el aprendizaje anterior.
- Definir los conceptos relevantes, explicar los procedimientos que deben seguir los alumnos y ofrecer ejemplos para que entiendan lo que van a emprender.
- Plantear a la clase cuestiones específicas para comprobar el grado en que los alumnos conocen el material.
- El tipo de actividades que se espera que realicen mientras trabajan de forma cooperativa.

7- Estructurar la interdepencia positiva de metas: Comunicar a los alumnos/as que poseen una meta grupal y que deben trabajar cooperativamente.

Para ello hay que asegurarse simultáneamente tanto una responsabilidad individual como unas recompensas grupales.

8- Estructuración de la responsabilidad individual: Señalar la implicación individual y la valoración correspondiente.

9- Estructurar la cooperación intergrupal: Fomentar y llevar a la práctica la cooperación intergrupal para obtener beneficios positivos del aprendizaje cooperativo.

10- Explicar los criterios de éxito: Deben ser estructurados para que los alumnos/as puedan alcanzarlos sin penalizar a otros alumnos/as y para que los grupos los alcancen sin penalizar a otros grupos.

11- Especificar las conductas deseadas: Los profesores/as deben especificar las conductas que son apropiadas y deseables dentro del grupo de aprendizaje, conductas que deben incluir:

- Escuchar atentamente lo que dicen sus compañeros/as de grupo.
- Hacer crítica a las ideas, no a las personas.

12- Observar las interacciones entre los alumnos/as. El propósito de esta observación es conocer los problemas con que se encuentran al trabajar cooperativamente y comprobar si los diálogos que se producen entre los componentes del grupo son adecuados y si los alumnos son receptivos a las ideas que manifiesta cada uno/a. Para ello, hay que tener presente que todos los miembros del grupo deben ofrecer soluciones y expresar sus opiniones al respecto y que ningún alumno debe desempeñar permanentemente el papel de líder. Si no se dan estas condiciones el profesor debe intervenir proporcionando comentarios y sugerencias.

En ocasiones, durante el trabajo cooperativo, los alumnos se distribuyen tareas, en otras discuten puntos de vista distintos, y no pocas veces, algunos hacen de profesores para otros compañeros.

13- Intervenir como asesoría y proporcionar asistencia en la tarea: Los profesores/as deben intervenir cuando el grupo se enfrente con problemas para trabajar cooperativamente. Igualmente, cuando supervisan los grupos deben clarificar las instrucciones, responder a preguntas y enseñar las habilidades necesarias.

El hecho de potenciar el trabajo cooperativo no debe significar en ningún momento el abandonar a su suerte a los alumnos. El profesor debe

perseguir que todos los alumnos y todos los grupos tengan éxito en la tarea que están realizando. En este sentido, debe intervenir para ofrecer las orientaciones y ayudas necesarias para que puedan participar plenamente en las dinámicas de este tipo de trabajo.

14- Evaluar los trabajos del grupo, tanto desde el punto de vista global como en relación con lo que ha aportado cada uno de sus miembros individualmente, ayudándoles si fuera necesario para conseguir mejores niveles de participación en el grupo.

Resumiendo el profesor lejos de inhibirse de los procesos grupales, tiene que centrarse en las siguientes actividades siguiendo a Stenhouse:

Hacer preguntas o enunciar problemas,

- clarificar o pedir clarificaciones,
- resumir
- conseguir que la discusión sea relevante y progrese,
- ayudar al grupo a utilizar y a construir sobre las ideas de los demás.
- ayudar al grupo a tomar decisiones sobre las prioridades de la discusión,
- ayudar al grupo a reflexionar y a mostrarse autocrítico.

El profesor sigue siendo coprotagonista, por lo que ni puede ni debe renunciar a: planificar, implementar y evaluar.

El papel del profesor es el de mediador, catalizador, animador y orientador. Debe ser un adulto dialogante, combatir los estereotipos sociales, potenciar actitudes de confianza hacia el alumno, ser paciente, favorecer una actitud no autoritaria, mantener una actitud afectiva, ser un adulto integrador de sus propios intereses y de los de todo el grupo, fomentar actitudes de cooperación, socialización e interrelación y despertar la curiosidad intelectual.

Pero, hay algo fundamental y que ayudará en el proceso: "entrenarse en el proceso de creación de grupo". Todos sabemos que los grupos no surgen por generación espontánea, ni como decíamos anteriormente solo por poner a los alumnos/as juntos a trabajar en común. El proceso de formación de grupo, que posibilite una interacción positiva, es algo más. Todo grupo debe superar de manera positiva, y mediante las técnicas adecuadas ,las fases de presentación, conocimiento, confianza, afirmación, confianza, comunicación y cooperación del proceso grupal, que posibiliten la interiorización y aceptación del grupo y sus miembros, lo que otros autores llaman un clima afectivo adecuado, en el que propicie interacciones positivas.

2.1.3 POSTURA TEÓRICA

Tenemos como postura teórica los estudios y trabajos realizados por varios autores y sus teorías que son un aporte importante tanto en la educación como para este trabajo de investigación.

Slavin definió el cooperativismo como una "técnica del salón de clases en la cual los estudiantes trabajan en actividades de aprendizaje en pequeños grupos y reciben recompensas o reconocimientos basados en la realización o desempeño grupal" (Slavin, 1980, p. 315). En cualquier estructura de aprendizaje, entendida como el conjunto de elementos interrelacionados que se dan en el seno del aula en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se pueden distinguir tres estructuras básicas distintas:

- La estructura de la actividad.
- La estructura de la recompensa
- La estructura de la autoridad.

Los hermanos Johnson (1994, 1999) consideran cinco elementos básicos, sin los cuales no es posible llevar a la práctica el aprendizaje cooperativo:

Interdependencia positiva
Responsabilidad individual y grupal
Interacción cara a cara
Aprendizaje de habilidades sociales
Evaluación grupal
Asumimos como nuestra, para efectos de nuestra investigación, lo que señala Slavin.

2.2 HIPÓTESIS

2.2.1 Hipótesis general

Si influye en la mejora de la disgrafia se lograra un aprendizaje significativo y a la vez cooperativo en los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.

2.2.2 Hipótesis específicas

- Sí los docentes usan el método del Aprendizaje Cooperativo en el quehacer áulico entonces se mejorará el nivel de Disgrafía que evidencian los estudiantes al momento de realizar la escritura.

- Un entorno familiar saludable sí influye en la mejora de la disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.

- El entorno social sí favorece en la mejora de la disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.

- Si se aplica las actividades de la guía didáctica contribuirá con la mejora de la Disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.

2.2.3 VARIABLES

Variable independiente

Aprendizaje cooperativo

Variable dependiente

La Disgrafía

3. CAPITULO III.- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El enfoque de la investigación es cuantitativa y cualitativa; cuantitativa porque se obtendrán datos numéricos que serán tabulados estadísticamente, y cualitativa porque interpretará, analizará una problemática cultural o socio educativo.

3.2 MODALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

- **Investigación Documental**

Es documental pues se basa en la obtención y análisis de datos provenientes de materiales impresos como revistas, libros, y documentos relacionados a nuestra investigación.

- **Investigación De Campo**

Esta investigación es de Campo porque consiste en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar ninguna variable. La investigación se desarrolla en la misma institución, dentro de sus aulas y espacios con la participación de todos los involucrados.

3.3 TIPO DE LA INVESTIGACIÓN

Descriptiva

Esta investigación es descriptiva porque nos permite determinar con precisión las propiedades, características, y rasgos importantes de nuestro problema de investigación. Lo cual nos ayudara a tener un panorama lo más claro y preciso posible.

Explicativa

Esta investigación es explicativa debido a que pretende de manera exhaustiva explicar el por qué ocurre todo y va más allá que la descriptiva al responder la causa de lo investigado.

3.4 MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.4.1 MÉTODOS

Método de la medición.- este método me permite determinar una expresión cuantitativa en valores numéricos para obtener un resultado y en donde podre utilizarlos y comparar magnitudes que son medibles y conocidas acerca del aprendizaje.

Método lógico inductivo.- Este método permite obtener información exacta por medio de análisis en el cual llevare a cabo mi investigación, en utilizare el método de inducción completa ya que engloba cada uno de los elementos de mi investigación

Método Delphi.- Esta investigación se utilizara este método ya que es un método efectivo y sus resultados son eficaces por medio de cuadros estadísticos ya que ha sido basado en experiencias.

3.4.2 TÉCNICAS

La observación

A través de la observación tratamos atenta y directamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis

Encuesta

Esta técnica se utilizara porque permite conocer mediante una amplia gama de preguntas lo que opinan las personas en quienes se basa esta investigación, así de esta manera concretar los puntos necesarios para nuestra investigación.

3.4.3 INSTRUMENTOS

Lista de cotejo: Se aplicara una lista de cotejo para recolectar los datos observados

Cuestionario: La encuesta se hará mediante un cuestionario pre-elaborado.

3.5 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

POBLACION:

35 estudiantes, 35 representantes, 2 docentes.

MUESTRA:

Por otro lado, según la reconocida investigadora, Cristina Ludwig (2.000),”no se debe emplear muestras cuando la población es muy pequeña”.

3.6 PRESUPUESTO

La presente investigación se realizó por medio de Autofinanciamiento.

3.7 CRONOGRAMA DEL PROYECTO

N°	Actividades \ Meses, Semana y Días	Julio			Agosto				Sep.	
		2	3	4	1	2	3	4	1	2
1	Aprobación del tema.	X								
2	Recopilación de la información.	X								
3	Desarrollo de la introducción y marco contextual.	X								
4	Desarrollo de situación problemática y planeamiento del problema.	X								
5	Problema general y sub problemas.		X							
6	Delimitación de la investigación, delimitación espacial, temporal y demográfica.		X							
7	Justificación, objetivo general y específicos.		X							
8	Marco teórico; marco conceptual, marco referencial, antecedentes, categorías de análisis y postura teórica.			X						
9	Hipótesis general, subhipótesis y variables.			X						
10	Metodologías de la investigación, modalidad, tipos de la investigación.			X						
11	Métodos, técnicas e instrumento de la investigación, población, muestra, formula estadística y presupuesto.			X						
12	Revisión del proyecto de investigación por el tutor				X					
13	Revisión del proyecto de investigación por la lectora				X					
14	Entrega del proyecto investigativo				X					
15	Designación de tribunales por consejo directivo					X	X	X		
16	Sustentaciones								X	X

BIBLIOGRAFÍA

AJURIA GUERRA, J. (1983) La Escritura En El Niño. Ed. LAIA. Barcelona, España, Pág.189.

AJURIA GUERRA, Manual De Psiquiatría Infantil, Ed. LAIA, Madrid

CASSANY, D Reparar La Escritura. Grado, Cognitivo. Ediciones Aljibe, Málaga: 1993 Págs. 168.

AUZIAS, M. Los Trastornos De La Escritura Infantil. Ed. Laia, Barcelona, 1981 Págs. 215 http://definicion.de/disgrafia/

BUENDÍA EINSMAN, L. (1996): "Las ayudas del profesor en el aprendizaje cooperativo y su influencia en la evaluación criterial", en Revista de Investigación Educativa, Vol. 14, nº 2, pp. 95-120.

SERRANO, J.M. y GONZÁLEZ-HERRERO, M.E. (1996): Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula? Murcia: DM.

CUETOS, RAMOS Y RUANO. Trastornos de la Escritura. Ed. TEA. Madrid. 2002. Págs. 314

DÍAS Frida, HERNÁNDEZ Gerardo, (2003) Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo, Colombia, Edit. D'vinni Ltda

http://www.monografias.com/trabajos66/aprendizaje-colaborativo/aprendizaje-colaborativo2.shtml

ANEXOS

TUTORIAS

FIRMA DE LA CERTIFICACION Y APROBACION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION POR LA TUTORA

FIRMA DE LA CERTIFICACION Y APROBACION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION POR LA LECTORA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES
¿De qué manera el aprendizaje cooperativo influye en la mejora de la Disgrafía de los estudiantes del sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón?	Determinar de qué manera el aprendizaje cooperativo influye en la mejora de la Disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.	Si se aplica el aprendizaje cooperativo influirá en la mejora de la Disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.	Aprendizaje cooperativo La Disgrafía
¿Cómo los docentes usan el método del Aprendizaje Cooperativo en el quehacer áulico?	* Inquirir cómo en el quehacer áulico los docentes usan el método del Aprendizaje Cooperativo.	* Sí los docentes usan el método del Aprendizaje Cooperativo en el quehacer áulico se mejorará el nivel de Disgrafía que evidencian los estudiantes al momento de realizar la escritura.	Método Nivel de Disgrafía
¿Cuál es el nivel de Disgrafía que evidencian los estudiantes al momento de realizar la escritura?	* Detectar el nivel de Disgrafía que evidencian los estudiantes al momento de realizar la escritura.	* Un entorno familiar saludable ayudará a mejorar de la disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.	Entorno Disgrafía
¿De qué manera contribuirá una guía didáctica en la mejora de la disgrafía?	Proponer una alternativa de solución para la mejora de la disgrafia por medio de una guía didáctica de aplicación del método del Aprendizaje Cooperativo	Si se aplica las actividades de la guía didáctica contribuirá con la mejora de la disgrafía de los estudiantes del Sexto año de Educación Básica de la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón.	