



UNIVERSIDAD ANDINA

NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

**MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA
EDUCATIVA**



**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024**

**TESIS PRESENTADA POR
SANTIAGO ROBLES OCHOA**

**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA
EDUCATIVA**

JULIACA - PERÚ

2025



**UNIVERSIDAD ANDINA
NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ**

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA
EDUCATIVA**

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024**

**TESIS PRESENTADA POR:
SANTIAGO ROBLES OCHOA**

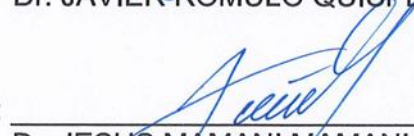
**PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA
EDUCATIVA**

APROBADA POR:

PRESIDENTE

: 
Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA

PRIMER MIEMBRO

: 
Dr. JESUS MAMANI MAMANI

SEGUNDO MIEMBRO

: 
Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR

ASESOR DE TESIS

: 
Dr. RICHARD CONDORI CRUZ

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P34



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN

"OFICINA DE INVESTIGACIÓN"



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 02113-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 24 de noviembre de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 2025-C-7544 de fecha 17 de noviembre de 2025, el (la) Bach. SANTIAGO ROBLES OCHOA, con DNI N° 02406306, código de matrícula N° 122250015, quien solicita CORRECCIÓN DE TÍTULO en la RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01997-2024-USA-EPG/UANCV del trabajo de investigación titulada: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMAN, 2024 Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P34, ASESORADO POR EL (A): Dr. RICHARD CONDORI CRUZ para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN, mención: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA.

CONSIDERANDO:

Que, con Expediente N° 2025-C-7544 el (la) Bach. SANTIAGO ROBLES OCHOA, con DNI N° 02406306 y código de matrícula N° 122250015, quien solicita CORRECCIÓN DE TÍTULO en la RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01997-2024-USA-EPG/UANCV del trabajo de investigación titulada: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMAN, 2024 En el que se solicita agregar tildes a las palabras COMPRENSIÓN, INSTITUCIÓN Y SAMÁN al título debiendo consignarse a partir de la fecha como: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024 Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P34, para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN mención: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "j" del artículo 17 del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el Art. 76 del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO. - ACEPTAR EL (A) CORRECCIÓN DE TÍTULO en la RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01997-2024-USA-EPG/UANCV debiendo consignarse a partir de la fecha como: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024 presentado por el (la) Bach. SANTIAGO ROBLES OCHOA, para optar el GRADO de MAGISTER EN EDUCACIÓN.

ARTICULO SEGUNDO. - RATIFICAR, como ASESOR al (a) Dr. RICHARD CONDORI CRUZ.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.

UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
DIRECCIÓN
Dr. Javier Romulo Cordero
DIRECTOR (a)



TESIS UANCV



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN
"OFICINA DE INVESTIGACIÓN"



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0262-2025-D-EPG-UANCV/J

Juliaca, 08 de agosto del 2025

VISTOS:

El expediente N° 2025-06174 presentado por el (la) Bachiller: **SANTIAGO ROBLES OCHOA** quien solicita nominación de jurados, fecha y hora de sustentación de tesis, en la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez".

CONSIDERANDO:

Que, el (a) Bachiller: **SANTIAGO ROBLES OCHOA** con número de DNI 02406306 con número de matrícula 122250015 ha solicitado asignación de jurados, Fecha y hora de sustentación de la Tesis Titulada: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024** para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA** de la Escuela de Posgrado de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez;

Que, de conformidad con lo previsto en el artículo 18° del Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos, **COMITÉ DE INVESTIGACIÓN**;

Que, mediante Resolución N°1997-2024 -USA-EPG/UANCV SE APRUEBA Y AUTORIZA LA EJECUCION DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACION y con Resolución N°268-2025-USA-EPG/UANCV, se APRUEBA y AUTORIZA EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) Titulada: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024** La misma que pertenece a la Línea de Investigación: **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P34**;

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos en su artículo 28° **DE LA SUSTENTACIÓN**.

Y estando, la opinión favorable del Director de la Unidad de Investigación y el Director de la Escuela de Posgrado mediante acta de sorteo de jurado, con registro N° 000215 de fecha: 05 de agosto de 2025 se nomina jurados.

Que, conforme al artículo 66° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado de la UANCV, establece que *la Tesis de Posgrado es un trabajo de investigación científica original de actualidad y de alto valor científico*;

En uso de las atribuciones conferidas a la Dirección en el inciso "J" del artículo 17° del Reglamento General de la Escuela de Posgrado, y el artículo 76° del Estatuto Universitario;

SE RESUELVE:

ARTÍCULO PRIMERO. - DECLARAR APTO para la sustentación presencial del **INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN** (borrador de tesis), TITULADO: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024** del (la) Bach: **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, para optar el GRADO de: **MAGISTER EN EDUCACIÓN** Mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTÍCULO SEGUNDO. - NOMINAR JURADOS para la sustentación presencial y defensa de la tesis a los siguientes docentes ordinarios:

Presidente	: Dr. JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Primer miembro	: Dr. JESUS MAMANI MAMANI
Segundo miembro	: Mgtr. LUIS CHAYÑA AGUILAR
Asesor	: Dr. RICHARD CONDORI CRUZ

ARTÍCULO TERCERO. - PROGRAMAR FECHA Y HORA de sustentación como se detalla:

Fecha	: Viernes, 15 de agosto del 2025
Hora	: 09:00 a.m..
Lugar	: Aula N°206 Centro Comercial N° 03 UANCV-JULIACA

ARTÍCULO CUARTO. - El Director de la Escuela de Posgrado queda encargado del cumplimiento de la presente Resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.


UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Javier Romulo Quispe Zapana
DIRECTOR (a)



UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ" ESCUELA DE POSGRADO



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 0268-2025-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 15 de mayo de 2025

VISTOS:

El Expediente N° 437 de fecha 10 de enero de 2025, el (la) Bach. **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, con DNI N° 02406306, código de matrícula N° 122250015, quien solicita Revisión de Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis); **INFORME N° 00187-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** del 09 de mayo de 2025, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 437 el (la) Bach. **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, solicita la revisión y aprobación del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) titulado: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P34**, para optar el **GRADO** de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** al Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis).

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró el asesoramiento en el Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis) del **ASESOR Dr. RICHARD CONDORI CRUZ**; y,

Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00187-2025-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (04 o 05) "Ficha de Opinión del Informe Final de la Investigación (borrador de Tesis)"** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR EL INFORME FINAL DE LA INVESTIGACIÓN (BORRADOR DE TESIS) para la **REVISIÓN DE SIMILITUD TURNITIN**, titulado: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024** presentado por el (la) Bach. **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RATIFICAR, como **ASESOR** al (a) **Dr. RICHARD CONDORI CRUZ**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.


UNIVERSIDAD ANDINA "NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
DIRECCIÓN
Juliaca
Dr. Javier Román Quispe Zapata
DIRECTOR (e)



TESIS UANCV



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO



VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN

"OFICINA DE INVESTIGACIÓN"



RESOLUCIÓN DIRECTORAL N° 01997-2024-USA-EPG/UANCV

Juliaca, 20 de noviembre de 2024

VISTOS:

El Expediente N° 2024-013371 de fecha 29 de octubre de 2024, el (la) Bach. **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, con DNI N° 02406306, código de matrícula N° 122250015, quien solicita Revisión de propuesta de Investigación; **INFORME N° 00897-2024-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación"** del 15 de noviembre de 2024, que fue revisada por el Comité de Investigación de la Escuela de Posgrado.

CONSIDERANDO:

Que, las Unidades de Investigación son unidades académicas que agrupan a docentes y estudiantes de diversas disciplinas, en razón del desarrollo de investigación científica, tecnológica y humanista de acuerdo al Estatuto Universitario Modificado 2020 de nuestra primera Casa Superior de Estudios.

Que, con Expediente N° 2024-013371 el (la) Bach. **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, solicita la revisión y aprobación de la propuesta de Investigación titulado: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMAN, 2024** Línea de investigación **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN – P34**, para optar el GRADO de **MAGISTER EN EDUCACIÓN**, mención: **EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA**.

Que, al haberse cumplido con los requisitos exigidos por el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos plasmado en la Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R.

Que, el Comité de Investigación emitió su opinión **FAVORABLE** a la propuesta de investigación.

Que, el Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado, corroboró la propuesta del **ASESOR Dr. RICHARD CONDORI CRUZ**, quien debe estar acreditado y facultado para orientar y ayudar al asesorado en el proceso de elaboración del trabajo de investigación (Tesis) de acuerdo a la **DIRECTIVA N° 004-2019-UANCV-VRAD-OI**; y, Estando, la opinión favorable del Comité de Investigación, según **INFORME N° 00897-2024-UI-EPG-UANCV** y el **Anexo (02 o 03) "Ficha de Opinión de la Propuesta de Investigación"** en concordancia con el Reglamento Interno de Trabajo de Investigación Conducente a Grados y Títulos Resolución N° 0294-2023-UANCV-CU-R, de conformidad a lo que establece la Ley Universitaria N° 30220, Ley de Creación de la UANCV N° 23738 y Modificatoria N° 24661 y el Estatuto de la UANCV, que confiere facultades a la unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado.

SE RESUELVE:

ARTICULO PRIMERO.- APROBAR Y AUTORIZAR LA EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, titulado: **APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSION LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCION EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMAN, 2024** presentado por el (la) Bach. **SANTIAGO ROBLES OCHOA**, en virtud de los considerandos expuestos.

ARTICULO SEGUNDO.- RECONOCER, como **ASESOR** al (a) Dr. **RICHARD CONDORI CRUZ**.

ARTICULO TERCERO. - DISPONER que la Escuela de Posgrado, la Secretaría Académica y administrativa, quedan encargados del cumplimiento de la presente resolución.

Regístrese, comuníquese y archívese.



UNIVERSIDAD ANDINA
"NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ"
ESCUELA DE POSGRADO
Dr. Leopoldo Wenceslao Cruz Cruz
DIRECTOR (e)

DISTRIBUCIÓN:
DIRECCIÓN EPG, INTERESADO.
ARCH. LWCC/cqm.

Jr. Loreto N° 450 - ☎ (051) 329145 - Pag. Web: www.epg@uancv.edu.pe - Juliaca - Perú



SANTIAGO ROBLES OCHOA

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRI...

 TESIS DE MAESTRIAS

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::13016:543724539

Fecha de entrega

31 dic 2025, 8:34 GMT-5

Fecha de descarga

2 ene 2026, 19:54 GMT-5

Nombre del archivo

T036_02406306_M.docx

Tamaño del archivo

22.5 MB

108 páginas

20.794 palabras

116.713 caracteres



TESIS UANCV

16% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 11%  Fuentes de Internet
- 6%  Publicaciones
- 15%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.



Metadatos complementarios - UANCV

TÍTULO	
APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024	
Datos de autor	
Nombres y Apellidos	SANTIAGO ROBLES OCHOA
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02406306
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0000-3350-2339
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	RICHARD CONDORI CRUZ
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	02442917
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-2566-3735
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres Y Apellidos	JAVIER ROMULO QUISPE ZAPANA
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	01324996
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-2532-8921
Miembro del jurado 1	
Nombres Y Apellidos	JESUS MAMANI MAMANI
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02425043
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0006-9857-8231



Miembro del jurado 2	
Nombres Y Apellidos	LUIS CHAYÑA AGUILAR
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	02363034
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0007-9829-1721
Datos de investigación	
Línea de investigación	GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P34
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Dirección: INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN País: Perú Departamento: Puno Provincia: Azángaro Distrito: Samán -15.33835, -70.03278 https://maps.app.goo.gl/HLPPQ8M9UkqyPC8j9 
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2024 - 2025
URL de disciplinas OCDE	Ciencias de la educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.00 Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01
https://concytec-pe.github.io/Peru-CRIS/vocabularios/ocde_ford.html	
- Librería	



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSTGRADO
Dr. Manani Mamani
DIRECTOR
DE INVESTIGACIÓN - EPG



DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD

Yo SANTIAGO ROBLES OCHOA, identificado con DNI
Nro. 02406306 en mi condición de egresado de:

- ☐ Escuela Profesional
☐ Programa de Segunda Especialidad
☒ Programa de Maestría o Doctorado

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN MENCIÓN: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA,

informo que he elaborado el/la ☒ Tesis o ☐ Trabajo de Investigación, ☐ Trabajo Académico
denominada:

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024

Asesorado por: Dr. RICHARD CONDORI CRUZ

Es un tema original.

Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y **no existe plagio/copia** de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

El incumplimiento de lo declarado da lugar a responsabilidad del declarante, en consecuencia; a través del presente documento asumo frente a terceros, la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez y/o la Administración Pública toda responsabilidad que pueda derivarse por el trabajo final presentado. Lo señalado incluye responsabilidad pecuniaria incluido el pago de multas u otros por los daños y perjuicios que se ocasionen.

Juliaca 12 de Diciembre del 2025

Firma del Asesor (Obligatoria)

Firma (Obligatoria)

Huella



DEDICATORIA

A mis distinguidos padres, quienes me enseñaron el valor de la honestidad y puntualidad, así como a culminar todo lo iniciado.

A mi familia por su amor, comprensión y apoyo que me han brindado durante el proceso de la ejecución de mi trabajo de investigación.

A mis amigos, mis colegas que son mi segunda familia por estar presentes en los momentos importantes de mi vida.



AGRADECIMIENTO

A la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez a través de la Escuela de Posgrado y a todos los docentes por brindarme y compartir las herramientas y el espacio necesarios para llevar a cabo esta investigación.

A mis padres, por su amor incondicional y apoyo constante. A mis hermanos por escucharme, animarme, y por su compañía y palabras de aliento.



ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	x
AGRADECIMIENTO	xi
ÍNDICE DE CONTENIDOS	xii
ÍNDICE DE TABLAS	xv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
RESUMEN	xvii
ABSTRACT.....	xviii
INTRODUCCIÓN	xix

CAPÍTULO I

PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Exposición de la situación problemática.....	1
1.2. Formulación del planteamiento del problema.....	2
1.2.1. Pregunta general.....	2
1.2.2. Preguntas específicas	2
1.3. Justificación de la investigación	3
1.4. Objetivos.....	4
1.4.1. Objetivo general.....	4
1.4.2. Objetivos específicos	4
1.5. Importancia y alcance de la investigación	4
1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación	5
1.7. Hipótesis	5
1.7.1. Hipótesis general.....	5



1.7.2. Hipótesis específicas	5
1.8. Variables e indicadores	6
1.8.1. Conceptualización de las variables	6
1.8.2. Operacionalización de variables	7

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio.....	8
2.1.1. A nivel internacional.....	8
2.1.2. A nivel nacional	9
2.1.3. A nivel regional o local.....	11
2.2. Bases teóricas.....	12
2.2.1. Enfoques teóricos de la primera variable.....	12
2.2.2. Enfoques teóricos de la segunda variable	32
2.3. Marco conceptual.....	50

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación	52
3.2. Método aplicado a la investigación.....	52
3.3. Tipo de investigación.....	52
3.4. Nivel de investigación.....	53
3.5. Diseño de investigación	53
3.6. Población y muestra.....	53
3.6.1. Población.....	53



3.6.2. Muestra	54
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información	54
3.7.1. Técnica de la investigación	54
3.7.2. Instrumento de la investigación	54
3.8. Validez y confiabilidad del instrumento de investigación	54
3.8.1. Validez de los instrumentos	54
3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos	54
3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis	55
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	
4.1. Presentación, análisis e interpretación de los resultados	56
4.2. Proceso de la prueba de hipótesis	64
4.3. Discusión de los resultados	68
CONCLUSIONES	70
RECOMENDACIONES	72
REFERENCIAS	73
ANEXOS	79
Matriz de consistencia	80
Matriz instrumental	82
Instrumento de investigación	83
Ficha de validez de instrumento	85



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables estudiadas	7
Tabla 2. Estadísticas de confiabilidad del instrumento	55
Tabla 3. Resultados de la prueba de normalidad.....	56
Tabla 4. Baremo de correlación	57
Tabla 5. Correlación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora	57
Tabla 6. Correlación entre la construcción del conocimiento y la comprensión lectora	59
Tabla 7. Correlación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora	60
Tabla 8. Correlación entre la autorregulación y la comprensión lectora	62
Tabla 9. Contrastación de la hipótesis general.....	64
Tabla 10. Contrastación de la hipótesis específica 1.....	65
Tabla 11. Contrastación de la hipótesis específica 2.....	66
Tabla 12. Contrastación de la hipótesis específica 3.....	67



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de dispersión entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora.....	58
Figura 2. Diagrama de dispersión entre la construcción del conocimiento y la comprensión lectora ..	59
Figura 3. Diagrama de dispersión entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora	61
Figura 4. Diagrama de dispersión entre la autorregulación y la comprensión lectora	62



RESUMEN

Esta investigación titulada "Aprendizaje colaborativo y comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024" tuvo como objetivo general establecer la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en dicho grupo estudiantil. Se empleó una metodología de enfoque cuantitativo con un diseño correlacional no experimental. La población estuvo conformada por 64 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra representativa de 46 alumnos. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue la lista de cotejo, que obtuvo un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,710, demostrando una consistencia interna aceptable. Los resultados estadísticos indicaron un coeficiente de correlación de Spearman de 0,563 con un valor de significancia de 0,000, lo que evidencia una relación positiva moderada. Estos resultados demuestran que, a medida que los estudiantes participan en actividades colaborativas, su capacidad para comprender textos mejora. En conclusión, se confirmó que el aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo, comprensión lectora



ABSTRACT

The general objective of this research entitled “Collaborative learning and reading comprehension in the students of the Elementary School 72072 of the District of Samán, 2024” was to establish the relationship between collaborative learning and reading comprehension in this student group. A quantitative approach methodology with a non-experimental correlational design was used. The population consisted of 64 students, from which a representative sample of 46 students was selected. The instrument used for data collection was the checklist, which obtained a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.710, demonstrating acceptable internal consistency. The statistical results indicated a Spearman correlation coefficient of 0.563 with a significance value of 0.000, showing a moderate positive relationship. These results demonstrate that as students participate in collaborative activities, their ability to comprehend texts improves. In conclusion, it was confirmed that collaborative learning is significantly related to reading comprehension in students of Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Key words: Collaborative learning, reading comprehension.



INTRODUCCIÓN

La educación primaria es un momento clave en la existencia de los niños. En estos años, se crean los cimientos del estudio, pero se da forma al desarrollo social y personal de los chicos. Por eso, las escuelas tienen un papel vital que supera el simple enseñar saberes: deben crear gente capaz de vivir, hablar y actuar sin miedo donde estén. La clase se vuelve un lugar de reunión, de hallazgo y de charlar.

Estudiar se convierte en una experiencia compartida en la que cada vivencia importa. Con el transcurso del tiempo la educación debe adaptarse constantemente. Las formas tradicionales de enseñanza son remplazadas por ideas más dinámicas y vibrantes donde todos tienen voz y voto preparando a los jóvenes para un mundo en constante movimiento y a veces difícil de comprender. En este nuevo panorama saber relacionarse, comunicarse y comprender las emociones es tan valioso como asimilar las lecciones en el salón de clases.

Este estudio parte de un problema. Desde ahí, se trazan las preguntas esenciales que van marcando el rumbo de la investigación, se plantean objetivos y se formulan hipótesis que orientan la mirada hacia aspectos clave del tema, junto con las variables que se quieren explorar. En el marco teórico se centra en los antecedentes y fundamentos teóricos, que permiten ubicar el estudio dentro de un marco más amplio y darle profundidad. Se describe la metodología, una vez procesada la información, los resultados se presentan de forma ordenada y comprensible, acompañados de un análisis. Luego, se proponen conclusiones que cierran el ciclo del estudio, y se ofrecen recomendaciones que apuntan a mejorar, transformar o continuar con lo investigado. El trabajo finaliza incluyendo las fuentes que sustentan toda la investigación y los anexos que complementan el contenido.



CAPÍTULO I

PLANEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Exposición de la situación problemática

Aprender y comprender lo que se lee no es sólo una habilidad escolar; es una puerta que se abre a la ciudadanía, al pensamiento crítico y al aprendizaje significativo. Pero en América Latina, alcanzar los niveles sólidos de comprensión lectora sigue siendo una tarea pendiente, especialmente en las áreas rurales o en contextos marcados por la desigualdad. Mientras que los sistemas escolares han apostado por nuevas metodologías de aprendizaje en colaboración y se han avanzado importantes hasta donde la enseñanza es hoy más mejorable, la verdad es que muchos estudiantes siguen teniendo enormes dificultades al momento de leer, y mucho más, para comprender lo que leen. La brecha se hace más evidente en esos contextos donde la disponibilidad de recursos es limitada (Damián et al., 2021).

En el contexto peruano, la realidad no dista mucho de la situación regional. La comprensión lectora sigue siendo uno de los grandes retos del sistema educativo, especialmente en las zonas rurales, donde la falta de infraestructura adecuada, escasez de materiales y una limitada capacitación docente dificultan enormemente el desarrollo de habilidades lectoras sólidas. El Ministerio de Educación (MINEDU) revela que gran parte de estudiantes de primaria no logra conseguir los niveles mínimos esperados en lectura y comprensión, lo que les afecta su desempeño y su capacidad para desenvolverse. Ante este panorama, se ha comenzado a formar nuevas estrategias de enseñanza que buscan mejorar los métodos tradicionales (Palomino et al., 2023).



En el distrito de Samán, en la región Puno, los desafíos educativos toman características muy particulares. En esta zona andina, gran parte de los estudiantes tiene al quechua como lengua materna, lo cual añade una barrera significativa a la hora de desarrollar competencias lectoras en español. Esta dificultad lingüística se ve agravada por la limitada disponibilidad de materiales educativos contextualizados y por la escasez de recursos pedagógicos que respondan a la realidad cultural de los niños y niñas de la zona. Los estudiantes de la Institución Educativa Primaria N.º 72072 no son ajenos a esta problemática. Muchos de ellos muestran un bajo nivel de comprensión lectora, lo que no solo repercute en su desempeño escolar, sino que también puede afectar su confianza y motivación para aprender. En este contexto, el aprendizaje colaborativo emerge como una estrategia con gran potencial.

1.2. Formulación del planteamiento del problema

1.2.1. Pregunta general

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024?

1.2.2. Preguntas específicas

- ¿Cómo se relaciona la construcción del conocimiento con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024?
- ¿Cómo se relaciona la interdependencia positiva con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024?
- ¿Cómo se relaciona la autorregulación con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024?



1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Justificación teórica:

Esta investigación nace de una inquietud que atraviesa a muchos docentes y escuelas: ¿cómo ayudar a que los estudiantes realmente comprendan lo que leen? Más allá de cumplir con un contenido curricular, comprender un texto significa poder pensar, conectar ideas y dar sentido a lo que se aprende. Desde el enfoque teórico, este estudio busca aportar una mirada más profunda sobre cómo el trabajo en equipo cuando es bien orientado puede enriquecer los procesos de lectura.

1.3.2. Justificación práctica:

En el día a día del aula, los docentes se enfrentan a múltiples desafíos: falta de tiempo, grupos diversos, niveles distintos de comprensión. Por eso, esta investigación también apunta a ofrecer estrategias reales, cercanas y aplicables para quienes están al frente del aula. Fomentar la lectura desde un enfoque colaborativo puede ser una alternativa efectiva para que los estudiantes no solo entiendan los textos, sino que se involucren, discutan, pregunten y descubran juntos. Leer en grupo cambia la experiencia: hace que cada palabra cobre sentido, que cada interpretación enriquezca, que cada estudiante tenga voz.

1.3.3. Justificación metodológica:

Para poder observar de manera auténtica cómo se relacionan estas dos variables el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora se optó por una metodología que permitiera analizar sin intervenir. Por eso, se trabajó desde un enfoque correlacional, que permite detectar patrones y conexiones reales entre los estudiantes, tal como ocurren en su entorno cotidiano.



1.4. Objetivos

1.4.1. *Objetivo general*

Establecer la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

1.4.2. *Objetivos específicos*

- Analizar la relación entre la construcción de conocimiento y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.
- Analizar la relación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.
- Analizar la relación entre la autorregulación y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

1.5. Importancia y alcance de la investigación

Esta investigación fue mucho más que una recopilación de datos: fue una oportunidad real para mirar la educación desde otro lugar. Al ver cómo el aprendizaje colaborativo impactaba en la comprensión lectora de estudiantes en contextos difíciles, quedó claro que hay otras formas de enseñar, más cercanas, más humanas, más conectadas con lo que pasa todos los días en el aula. Lo colaborativo no fue solo una técnica más se volvió una herramienta viva, capaz de despertar interés, de activar el pensamiento crítico y, sobre todo, de hacer que los chicos aprendan juntos y con sentido.

Pero quizás lo más valioso fue escuchar a los propios estudiantes. En sus palabras, en sus gestos al compartir ideas con sus compañeros, había algo que iba más allá de mejorar su lectura: había confianza, había ganas de participar, de decir lo que pensaban. Esa seguridad que fueron ganando no solo ayudó a que leyeran mejor, sino que se sintieran más cómodos en su propio proceso de aprendizaje.

1.6. Limitaciones y delimitaciones de la investigación

Una de las principales dificultades fue la brecha idiomática. La mayoría de los estudiantes participantes tienen el quechua como lengua materna, lo que representó un problema al intentar desarrollar la comprensión lectora en español, idioma para el que se diseñaron las actividades. Esta realidad lingüística impuso un esfuerzo adicional tanto al equipo docente como a la investigadora, quienes tuvieron que adaptar estrategias, simplificar textos y encontrar formas más accesibles de involucrar a los estudiantes sin perder de vista los objetivos pedagógicos.

La otra restricción estuvo asociada con la limitada disponibilidad de acceso a recursos de enseñanza. En algunos momentos, el déficit en libros, recursos didácticos apropiados o recursos visuales determinados para el grado de los niños condicionó la creación de algunas de las actividades. Esto llevó a tener que recurrir, en numerosos casos, a los materiales ya presentes en la institución, los cuales, aunque se tuvieron por máximo aprovechamiento, no siempre fueron sensibles a la necesidad del enfoque propuesto.

1.7. Hipótesis

1.7.1. Hipótesis general

El aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

1.7.2. Hipótesis específicas

- La construcción de conocimiento se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

- La interdependencia positiva se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.
- La autorregulación se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

1.8. Variables e indicadores

1.8.1. Conceptualización de las variables

Aprendizaje colaborativo:

El aprendizaje colaborativo va mucho más allá de simplemente juntar estudiantes en un grupo. Se trata de una manera de entender la enseñanza donde aprender se convierte en una experiencia compartida, en la que todos aportan, todos crecen y el conocimiento se construye en comunidad. En este enfoque, los estudiantes dejan de ser espectadores para convertirse en protagonistas activos de su propio proceso educativo (Guerra et al., 2019).

Comprensión lectora:

La comprensión lectora no solo trata en leer, implica entender, interpretar y reflexionar lo que se lee. Es la capacidad de captar sus ideas principales, conectar los detalles, comprender el significado y relacionarlo con vivencias propias o nuevas. Leer con comprensión es un proceso activo. El lector no se limita a decodificar signos; analiza, compara, cuestiona, infiere y, finalmente, construye sentido. Esta habilidad es clave para el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo, ya que permite que los estudiantes no solo retengan información, sino que puedan aplicarla en situaciones reales, resolver problemas y comunicar sus ideas con claridad y coherencia (Gallego et al., 2019).

1.8.2. Operacionalización de variables

Tabla 1

Operacionalización de las variables estudiadas

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala de valoración
V1. Aprendizaje colaborativo	Construcción del conocimiento	- Frecuencia de participación en discusiones grupales. - Calidad de las aportaciones individuales al grupo. - Integración de ideas para formar nuevos conceptos. - Compromiso en el cumplimiento de tareas grupales.	Ordinal
	Interdependencia positiva	- Apoyo y ayuda mutua entre los integrantes. - Dependencia de los logros individuales del esfuerzo del grupo. - Capacidad para establecer metas grupales.	
	Autorregulación	- Seguimiento y monitoreo del progreso de tareas. - Ajuste de estrategias en función del avance del grupo. - Identificación de ideas principales en el texto.	
	Construcción de significados	- Relación de la información con conocimientos previos. - Comprensión del mensaje central del texto.	
V2. Comprensión lectora	Metacomprensión	- Reconocimiento de dificultades en la comprensión. - Uso de estrategias para clarificar significados. - Reflexión sobre el nivel de comprensión alcanzado. - Capacidad para analizar la coherencia del texto.	
		Evaluación de la relevancia de la información.	
	Evaluación crítica	Formación de juicios críticos sobre el contenido leído.	

Nota. Elaborado por el tesista.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

2.1.1. A nivel internacional

España (2022) en su estudio “Ambientes de aprendizaje y su incidencia en la comprensión lectora en los estudiantes de la UE Emigdio Esparza Moreno, Babahoyo. 2022”. Este estudio tuvo como objetivo analizar cómo los ambientes de aprendizaje afectan la comprensión lectora en estudiantes de la Unidad Educativa Emigdio Esparza Moreno, en Babahoyo, Ecuador. Con una metodología mixta y un diseño no experimental, se trabajó con una muestra de estudiantes de cuarto grado de educación básica. Los resultados indicaron que un ambiente de aprendizaje positivo y bien estructurado contribuye significativamente a la mejora de la fluidez y la comprensión lectora, mostrando que la ambientación, funcionalidad y temporalidad de los espacios escolares son claves para potenciar el aprendizaje.

Mariscal (2023) en su tesis “Aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en estudiantes de 7mo grado de una institución educativa de Ecuador, 2023”, exploró con profundidad cómo se relacionan dos aspectos fundamentales del proceso educativo. El estudio, de enfoque cuantitativo y diseño no experimental de tipo correlacional, involucró a 70 estudiantes de séptimo grado y arrojó resultados bastante reveladores. Se encontró una relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora ($r = 0.660$, $p < 0.01$), lo que habla de un vínculo claro y positivo entre ambas variables. Más allá de esa cifra general, el análisis mostró que el trabajo en equipo está directamente conectado con los distintos niveles



de comprensión: desde lo literal ($r = 0.435$), pasando por lo inferencial ($r = 0.621$), hasta llegar al nivel crítico ($r = 0.472$). La investigación concluye que cuando se promueven dinámicas colaborativas en el aula, no solo se mejora la interacción entre los estudiantes, sino que también se fortalece su capacidad para leer con mayor profundidad, interpretar lo que leen, sacar conclusiones y pensar con más criterio.

Bastidas (2024) en su tesis “Aprendizaje colaborativo y las habilidades en comprensión lectora de estudiantes de tercero de bachillerato en una unidad educativa, Ecuador 2023”. El estudio evaluó el impacto del aprendizaje colaborativo en la comprensión lectora de estudiantes de tercero de bachillerato. Se aplicó un diseño cuasiexperimental con 60 participantes, divididos en un grupo experimental y otro de control. El instrumento utilizado fue la Prueba de Competencia Lectora la cual mostró una correlación positiva significativa ($r=0.614$, $p<0.01$). Los estudiantes del grupo experimental evidenciaron mejoras notables: el 46.7% avanzó en el nivel inferencial y un 33.3% progresó en el nivel contextual. A nivel general, este grupo presentó un cambio más significativo que el grupo de control, con un valor U de Mann-Whitney igual a 0.000. La conclusión del estudio consistió en que el aprendizaje colaborativo sirve para favorecer las destrezas lectoras de los estudiantes, ayudando asu desarrollo

2.1.2. A nivel nacional

Hurtado (2022) en su tesis “Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una I.E. de Lima, 2022”. Se investigó la relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la comprensión lectora en niños de segundo grado. Con un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental, el estudio trabajó con una muestra de 90 estudiantes de una institución educativa limeña. Los resultados revelaron que un 65,6 % de los estudiantes no participa activamente en actividades de aprendizaje cooperativo, y un 63,3 % presenta un bajo nivel de comprensión lectora. A pesar de este panorama inicial, el análisis estadístico mostró una relación moderada pero significativa entre ambas variables.



Este hallazgo sugiere que incorporar estrategias cooperativas en el aula podría tener un impacto positivo en la capacidad de los estudiantes para comprender textos, especialmente en los primeros años de escolaridad.

Ayala (2022) en su tesis “Aprendizaje colaborativo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria de una Institución educativa del Callao, 2022”. Este estudio se centró en el efecto que generó la lectura en los proceso de enseñanza en jóvenes secundarios, se utilizó un método cuantitativo y no experimental se trabajó con un muestro de 75 estudiantes a los cuales se les aplicó un cuestionario que se utilizó para obtener información, los resultados del último mencionado mostraron que alrededor del 89,33 % de jóvenes tenía un nivel regular de aprendizaje colaborativo, el 52% obtuvo un nivel bueno, mediante otra prueba estadística como la regresión línea se comprobó que la primera variable investigada tenía un efecto sustancial con la segunda, esto explicado debido a una variabilidad del 33,2%, para concluir este estudio resalta la idea de que el aprendizaje colaborativo fortalece las destrezas críticas, interpretativas y acciones reflectivas en los estudiantes.

Chavarry (2022) en su investigación “Aprendizaje colaborativo y comprensión lectora en estudiantes del 4to grado de educación secundaria de una institución educativa de Cañete, 2021”. se propuso indagar cómo el trabajo en equipo influye realmente en la manera en que los adolescentes entienden lo que leen. El estudio, desarrollado desde un enfoque cuantitativo, trabajó con una muestra de 83 estudiantes y se apoyó en la aplicación de dos cuestionarios como instrumentos clave para recoger la información. Los resultados fueron más que reveladores. Se identificó una correlación muy alta entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora, con un coeficiente de Pearson de 0,984. Esta cifra no solo confirma una conexión significativa entre ambas variables, sino que también evidencia el impacto positivo y directo que tiene el trabajo conjunto en la capacidad de los estudiantes para analizar, interpretar y darle sentido a los textos.



2.1.3. A nivel regional o local

Torocahua (2024) en su estudio “Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora en estudiantes del 5to. Grado de la Institución Educativa Secundaria José Carlos Mariátegui, Ajoyani, Puno, 2023”. Esta tesis buscó entender cómo el trabajo cooperativo influye en la manera en que los adolescentes comprenden lo que leen. La investigación, de carácter cuantitativo y con un diseño correlacional no experimental, se desarrolló con 29 estudiantes de quinto grado de secundaria. Los resultados no pasaron desapercibidos: el 72,4 % de los estudiantes mostró una alta participación en actividades cooperativas, mientras que un 58,6 % alcanzó un nivel satisfactorio en comprensión lectora. Al aplicar el coeficiente de Spearman, se obtuvo un valor de 0.743, lo que señala una correlación positiva y significativa entre ambas variables.

Serruto (2023) en su estudio “Aprendizaje cooperativo y logros de aprendizaje del área de comunicación en escolares de una institución educativa, Puno – 2023”. La investigación, de enfoque cuantitativo y con una muestra de 75 estudiantes, utilizó cuestionarios como instrumento principal para recoger datos. Los resultados no dejaron lugar a dudas. La prueba estadística Rho reveló un coeficiente de 0.980 con un valor p de 0.000, lo que indica una relación positiva muy fuerte y estadísticamente significativa entre el aprendizaje cooperativo y los logros en comprensión lectora, expresión escrita y oral. Dejando de lado los números, este estudio enfatiza un importante aspecto: cuando el estudiante se envuelve en dinámicas que lo incentivan a cooperar con sus compañeros, no solo hay mejoría, asimismo crean un ambiente donde sus ideas son tomadas en cuenta y son valoradas, esto demuestra que la colaboración en las aulas promueve el dialogo, respeto y ayuda mutua.



Fuentes (2018) en su estudio “Trabajo colaborativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la IES Simón Bolívar de Juliaca”. La tesis apostó por una perspectiva cualitativa para conocer en profundidad cómo el trabajo entre pares puede constituirse en una estrategia efectiva para mejorar la comprensión lectora. A través de entrevistas y un análisis diagnóstico inicial, el autor logró capturar un panorama realista sobre la situación de los estudiantes. Los resultados fueron claros: más del 50 % presentaba un nivel bajo de comprensión lectora, reflejando una ausencia de estrategias participativas que motivaran a los estudiantes a leer con sentido y profundidad. Sin embargo, al incorporar dinámicas de trabajo colaborativo, el escenario empezó a cambiar. No sólo se registró una mejora en el manejo de textos, sino también un cambio a mejor en el clima escolar.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. *Enfoques teóricos de la primera variable*

2.2.1.1. Aprendizaje colaborativo.

El aprendizaje colaborativo trae consigo múltiples beneficios, tanto en lo académico como en lo social, pero aplicarlo en el aula no se trata solo de juntar a los estudiantes en grupos. Para que esta estrategia funcione de verdad, requiere de una planificación cuidadosa y de una presencia activa del docente. Es decir, no basta con organizar actividades en equipo: hay que guiar, observar, acompañar y ajustar en el camino. Solo así se logra que el trabajo colaborativo sea una experiencia significativa que realmente impacte en el aprendizaje y en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí (Zambrano y López, 2023).

El rol del profesos no debe ser subestimado, no solo es quien trasmite información, también es un guía, un ejemplo a seguir, que crea dinámicas grupales en el aula, es quien crea las condiciones necesarias para que la colaboración sea auténtica, justa y significativa. Su mirada atenta permite detectar desequilibrios, fomentar la participación de todos y generar un



ambiente donde cada estudiante se sienta escuchado, respetado y protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Los beneficios más significativos que este enfoque ofrece para el desarrollo académico, social y emocional de los estudiantes según lo señalado por Zambrano y López (2023):

Desarrollo de habilidades sociales:

Una de las contribuciones más significativas que aporta el aprendizaje colaborativo es que se basa en el reforzamiento de las habilidades sociales necesarias. En las dinámicas del aprendizaje colaborativo, los escolares no sólo deben aprender a expresar claramente sus ideas y a hacerlo con respeto, sino a atender a quienes les expresan ideas, a atender los puntos de vista de sus compañeros o compañeras y a hacer un proceso de construcción en el que es necesario llegar a consensos. También se refuerza la empatía, el respeto por la diversidad de puntos de vista y la posibilidad de trabajar en grupo con confianza.

Mejora del rendimiento académico:

Trabajar como equipo permite que el conocimiento circule, refuerce y se profundice. Los estudiantes que controlan materiales específicos pueden iluminar a otros, reforzando su aprendizaje, sin embargo, aquellos que encuentran desafíos ganan de la asistencia entre pares.

La interdependencia positiva como motor del aprendizaje cooperativo:

No es lo mismo trabajar en grupo que trabajar como grupo. El aprendizaje cooperativo no se trata de repartir tareas y ya, sino de conectar de verdad con los demás. Cada estudiante empieza a darse cuenta de que su parte importa, que lo que hace o deja de hacer afecta al resto. Y ahí es donde nace ese compromiso real, donde todos empujan para el mismo lado. No es por cumplir, es porque uno siente que forma parte de algo más grande, y eso cambia todo.



Pensamiento crítico que nace del intercambio genuino:

Cuando los chicos se sientan a hablar, de verdad, sin miedo a equivocarse o a pensar distinto, pasan cosas potentes. Las ideas rebotan, se mezclan, se cuestionan... y todos empiezan a ver más allá de lo que creían al principio. No es solo entender el texto o la consigna, es pensar más profundo, preguntarse por qué, cómo, para qué. Y eso no se enseña con una clase magistral, eso se construye hablando entre ellos.

Más motivación, más compromiso:

Trabajar juntos, pero de verdad, hace que el aula se sienta distinta. Más viva, más humana. Nadie se queda solo, y eso se nota. Cuando un estudiante siente que su grupo lo escucha, que lo valoran aunque se equivoque, se anima más. Se mete en la actividad, se esfuerza. Porque ya no lo hace solo por la nota, lo hace porque le importa, porque está acompañado. Y eso, sinceramente, hace que el aprendizaje tenga otro sabor.

Liderazgo y resolución de conflictos desde la empatía:

El trabajo en equipo también enseña cosas que no están en los libros. A veces hay roces, desacuerdos, momentos tensos. Pero ahí está el aprendizaje real: en aprender a hablar con respeto, en ceder, en guiar sin imponer. Los roles dentro del grupo no son para que uno mande y los demás obedezcan. Son para que todos aprendan a organizarse, a escucharse y a cuidar que nadie quede afuera. Y eso, más que una estrategia, es una lección de vida.

Lo que hace valioso al aprendizaje cooperativo es que no solo trata de reunir personas para que cumplan con una tarea, sino que se les insta a organizarse, cada alumno tiene una función definida, se toman en cuentas las fortalezas individuales de estos y se trabaja para conseguir una meta común (Tekman, 2022).

Según Tekman (2022), el aprendizaje colaborativo tiene ciertas características:

Comunicación efectiva como puente para el entendimiento:



Para que esto funcione, hace falta algo más que hablar por turnos. Hay que saber escuchar, expresar ideas sin pisar al otro, y tratar de entender desde dónde habla cada quien. Cuando eso pasa, el aula se convierte en un espacio donde las diferencias no molestan, sino que enriquecen. Donde no se trata de tener razón, sino de construir juntos un entendimiento más amplio. Y eso, sinceramente, sirve para mucho más que la escuela.

Aprendizaje activo y significativo:

En esta forma de aprender, el estudiante no está sentado esperando a que le digan qué hacer. Investiga, pregunta, propone, discute. Se mueve. Cada cosa que comparte, cada cosa que escucha, le da una forma distinta a lo que aprende. Y como está conectado con lo que siente, con lo que piensa, con lo que vive, lo que aprende se vuelve real. Se queda. Tiene sentido.

Construcción conjunta del conocimiento:

Acá nadie viene con la verdad en el bolsillo. Se aprende hablando, discutiendo con respeto, compartiendo lo que uno piensa y dejando que los demás hagan lo mismo. Es un ir y venir donde, sin darse cuenta, todos terminan entendiendo un poco más. Aprender, así, se siente como algo compartido. No estás solo frente a un libro: estás con otros, construyendo algo que vale.

Valoración de la diversidad y la inclusión:

Cada estudiante trae algo distinto. Una manera de ver las cosas, una historia, una habilidad. Y en lugar de esconder eso, el aprendizaje colaborativo lo pone en el centro. No todos tienen que pensar igual ni aprender igual. Al contrario: cuanto más distintos, mejor. Porque de esa mezcla salen las mejores ideas y las conexiones más humanas.

Refuerzo de la autonomía en comunidad:

Trabajar en grupo no significa perder lo propio. Al contrario. Cada quien tiene un rol, una responsabilidad. Y al hacerse cargo de eso, va aprendiendo a organizarse, a decidir, a

sostener su parte. Pero lo hace dentro de un grupo que lo apoya, que lo acompaña. Así, la autonomía no se siente como estar solo, sino como saber que uno puede hacer su parte sabiendo que hay otros al lado.

Colaborar en grupo implica mucho más que trabajar juntos: significa convivir. Requiere que los estudiantes aprendan a reconocer lo que sienten, a escuchar lo que el otro necesita, a ceder y a encontrar puntos en común. No siempre es fácil, pero en ese proceso se desarrollan habilidades esenciales como la empatía, la tolerancia y la comunicación honesta. Lejos de evitar el conflicto, esta experiencia enseña a gestionarlo desde el respeto, algo que resulta clave tanto dentro como fuera del aula (Revelo et al., 2018).

Revelo et al. (2018) señalan varias dificultades que los profesores deben anticipar y manejar:

Falta de experiencia previa:

Algunos estudiantes no están familiarizados con las dinámicas del trabajo en equipo. Les cuesta asumir un rol, comunicarse con claridad o confiar en el ritmo de los demás. Algunos, incluso, se sienten más cómodos trabajando solos. Esta falta de costumbre puede hacer que los primeros intentos no sean del todo fluidos. Es necesario acompañarlos, guiarlos paso a paso y brindarles oportunidades reales de practicar estas habilidades sin presión.

Participación desigual:

Es algo común que cuando se forman grupos, aparezcan disparidad en los trabajos asignados, hay alumnos que asumen responsabilidades mayores y quienes no se esfuerzan en participar. Esto genera incomodidad, frustración e incluso desmotivación. Para evitarlo, es clave que el docente proponga tareas claras y bien definidas, y que supervise de cerca cómo se está dando la interacción entre los miembros del grupo.

Tensiones entre compañeros:



No todos piensan igual, ni se trabaja al mismo ritmo, ni se tiene la misma forma de abordar un trabajo. Esas diferencias, aunque enriquecedoras, pueden causar fricciones si no se manejan con tacto. Por ello es tan necesario aprender a hablar, a ceder, a resolver conflictos sin perjudicar el vínculo. El profesor tiene aquí un papel específico, no solo como testigo, sino como promotor de una convivencia respetuosa.

Evaluación justa del aporte individual:

Una de las mayores complicaciones es valorar cómo ha contribuido cada estudiante en realidad a un trabajo en grupo. A veces el producto final no se ajusta a la tarea individual. Para que la valoración sea más justa, resulta útil utilizar varias herramientas: autovaloraciones, colavaloraciones, rúbricas específicas y seguimiento del proceso. De esta manera se puede valorar tanto lo que se hace como cómo se hace.

Manejo del tiempo y organización:

Mantenerse dentro del plazo no siempre es viable para todos. Hay algunos estudiantes que todavía están aprendiendo a planificar, a organizar en relación a un objetivo general. Esto puede traducirse en entregas fuera de tiempo o trabajos realizados en el último momento. Por eso, más allá del ejercicio en sí, es necesario enseñar a dividir el tiempo, a hacer prioridades y a trabajar con agendas que brinden definición al grupo.

2.2.1.2. Construcción del conocimiento.

El aprendizaje no es algo que sucede en soledad, ni se trata solo de recibir información como si uno fuera un recipiente vacío. Es un proceso vivo, en movimiento, profundamente humano, donde cada persona que aprende tiene un rol activo: se conecta con otros, se enfrenta a ideas distintas, y va resignificando lo que descubre a partir de lo que ya sabe, de lo que ha vivido (Chacón, 2015).



Según Chacón (2015), este proceso pedagógico tiene ciertos elementos que lo hacen profundamente humano y transformador.

Aprender desde el vínculo humano:

Nada del aprendizaje ocurre en soledad. Siempre hay una relación de por medio: con el docente, con los compañeros, con el propio conocimiento. Cuando esos vínculos son genuinos, se crea un clima donde es posible equivocarse sin miedo, preguntar sin sentirse menos, y aprender con confianza. El aula deja de ser un lugar rígido y se convierte en un espacio donde lo humano tiene prioridad, donde hay respeto, cercanía y reconocimiento mutuo.

Reflexión como parte activa del aprender:

No se trata de ir acumulando datos como si fuera una competencia. Aprender implica también detenerse, pensar, mirar hacia adentro. Es en esa pausa donde el estudiante puede conectar lo que se le enseña con lo que ha vivido, y desde ahí, darle un sentido propio. Reflexionar no es perder tiempo: es profundizar, es comprender de verdad, es asegurarse de que lo aprendido se quede y tenga peso.

La emoción como aliada del conocimiento:

Aprender también se siente. Hay momentos de entusiasmo, de duda, de frustración... y todo eso forma parte del proceso. Cuando un estudiante se siente acompañado, cuando nota que su emoción importa, que su voz vale, se involucra mucho más. Se anima a participar, a crear, a pensar sin miedo. Por eso es tan importante cuidar el clima emocional del aula, porque en ese ambiente florece un aprendizaje que realmente deja huella.

Construcción de sentido en comunidad:

El conocimiento no se impone, se construye. Y cuando eso pasa en grupo, el aula se transforma. Cada conversación, cada dinámica, cada actividad compartida tiene el potencial de resignificar lo que se aprende. En ese intercambio, se desarrollan también habilidades que van



más allá de lo académico: saber escuchar, proponer, debatir, ceder. Y al final, lo que se forma no es solo un grupo de estudiantes, sino una comunidad que crece junta, que se transforma junta, y que entiende que aprender también es convivir.

Aprender no es un acto instantáneo. Construir conocimiento en los educandos es un proceso activo. No ocurre de forma lineal, ni en un solo momento, sino que avanza a través de distintas etapas, desde un primer acercamiento hasta una comprensión más profunda, en la que lo aprendido se incorpora al pensamiento propio y transforma la manera de ver y entender el mundo (Villegas y González, 2005).

Ventajas de un enfoque que prioriza la construcción activa del saber según Villegas y González (2005).

Fomento del pensamiento crítico y reflexivo:

Al dejar de ser el receptor pasivo y convertirse en protagonista de la aprendizaje, el conocimiento asume un nuevo valor. Ya no se pregunta hacer repetir los datos, sino comprender, analizar y cuestionar aprendido. Esta postura les facilita encontrar contradicciones, hacer comparativas, defender sus puntos de vista y replantar ideas. De esta manera, el aprendizaje no solo refuerza su rendimiento académico, sino que también crea personas con juicio propio, capaces de pensar con responsabilidad y autonomía.

Autonomía en el proceso de aprender:

Una de las grandes fortalezas de este enfoque es que promueve que el estudiante se reconozca como dueño de su propio proceso. No espera que todo le sea dicho: busca, explora, decide cómo y cuándo aprender.

Una gran fortaleza de este enfoque es que impulsa al que el alumno reconozca que es el quien debe motivarse, no operar a que alguien le dé órdenes, él es quien debe decidir como debe aprender y cuando debe hacerlo. Esta autonomía va más allá del aula: se convierte en una



herramienta para la vida, porque quien sabe aprender por sí mismo, también sabe adaptarse, persistir y crecer frente a nuevos desafíos. Además, al regular su propio avance, el estudiante se vuelve más consciente de sus errores y de las estrategias que necesita para superarlos.

Revisión y transformación del conocimiento previo:

Aprender implica transformar. No se trata simplemente de añadir nuevos datos a una lista, sino de revisar lo que ya se sabe y reformularlo a la luz de nuevas experiencias. En este sentido, el conocimiento no se acumula: evoluciona. El estudiante confronta lo que creía cierto, lo analiza y lo reconstruye desde una nueva perspectiva. Este tipo de aprendizaje es más profundo y duradero, porque no se memoriza: se integra. Y lo integrado es más fácil de aplicar, de conectar y de transferir a otros contextos.

Vinculación con la experiencia personal y social:

El aprendizaje cobra mayor fuerza cuando conecta con la vida real del estudiante. Cuando puede ver reflejadas sus emociones, sus historias o las situaciones que observa a diario en su entorno, el conocimiento deja de ser abstracto y se vuelve significativo. Al traer al aula sus propias experiencias, y compartirlas con sus compañeros, el conocimiento que se construye se vuelve más humano, más contextualizado y más respetuoso con la diversidad. Así, lo que se aprende no solo se entiende mejor, sino que también se siente más propio.

Desarrollo de habilidades cognitivas complejas:

Construir conocimiento no es solo comprender, sino también pensar en profundidad. Implica activar capacidades como analizar, evaluar, sintetizar, comparar, crear. Estas habilidades conocidas como cognitivas superiores son indispensables para entender fenómenos complejos, tomar decisiones con criterio y resolver problemas reales. Un estudiante que aprende de esta manera no solo adquiere contenidos: aprende a pensar con claridad, a actuar con sentido y a adaptarse con inteligencia a nuevas situaciones.



Según Shulman (2005), citado por Chacón (2015), conocer a los estudiantes no se reduce a memorizar sus nombres, sus edades o sus calificaciones. Implica ir mucho más allá: ver a cada uno como una persona única, con emociones, historias, intereses propios y necesidades particulares. Para un docente, entender a sus alumnos significa reconocer cómo aprenden, qué los motiva, en qué destacan y en qué áreas requieren apoyo. También significa tener en cuenta los factores sociales, culturales y familiares que influyen en su forma de relacionarse con el aprendizaje y con el entorno escolar.

En esta línea, Shulman (2005) plantea que el conocimiento del docente no es algo plano ni único, sino una mezcla de saberes que se entrecruzan en la práctica diaria. Estas distintas formas de conocer son esenciales si se quiere enseñar de manera más consciente, más efectiva y con un verdadero impacto en quienes aprenden.

Conocimiento didáctico general:

Este tipo de conocimiento es como la caja de herramientas del docente. Incluye estrategias, técnicas, recursos y formas de presentar los contenidos para que realmente lleguen a los estudiantes. No se trata de aplicar siempre lo mismo, sino de saber cuándo cambiar de enfoque, cuándo probar con una dinámica diferente o cuándo hacer una pausa. Es esa habilidad de leer el momento, el grupo, y adaptarse para lograr que el aprendizaje ocurra. Un buen profesor no solo sabe qué enseñar, también sabe cómo hacerlo para que sus alumnos realmente se conecten con lo que están viendo.

Conocimiento pedagógico general:

Este saber va más allá de los contenidos y de la técnica. Tiene que ver con la capacidad de sostener el aula como un espacio vivo, donde hay respeto, seguridad, participación y aprendizaje. Incluye organizar tiempos, manejar el espacio, evaluar con sentido... pero también, y quizás más importante, entender cómo aprende cada estudiante. Es saber mirar, escuchar y



actuar con criterio, sin caer en recetas fijas. Es comprender que cada grupo es distinto, que no todos aprenden igual, y que la flexibilidad, cuando va de la mano con el propósito, es una de las mayores fortalezas pedagógicas.

Conocimiento del contexto:

Enseñar no ocurre en el vacío. Cada aula, cada grupo, cada estudiante forma parte de una realidad concreta, con características sociales, culturales y emocionales propias. Comprender ese entorno es fundamental para que la enseñanza tenga sentido. Un docente que conoce el contexto de sus estudiantes adapta sus estrategias, selecciona contenidos pertinentes y genera vínculos más cercanos. Este conocimiento permite leer lo que sucede más allá de lo evidente: entender por qué un alumno se retrae, por qué otro se frustra, por qué un grupo se desmotiva. Y desde ahí, intervenir de manera respetuosa, oportuna y efectiva.

Conocimiento de los estudiantes:

En el centro de todo proceso educativo están las personas que aprenden. Por eso, conocer a los estudiantes no es un aspecto secundario, es un pilar fundamental. No basta con saber sus nombres o sus calificaciones; se trata de reconocer cómo piensan, qué les interesa, cuáles son sus fortalezas y desafíos, qué los motiva, qué los frena. Este conocimiento permite personalizar la enseñanza, abrir espacios de diálogo, proponer tareas significativas.

Conocimiento de los objetivos educativos:

No solo las metas académicas son tratadas con seriedad, asimismo, se tratan los objetivos educativos, enseñar no solo consta de clases para compartir información. El docente que domina esta dimensión entiende que su labor tiene un impacto ético y social, y que en cada clase también se cultivan valores, actitudes y conciencia crítica. Saber por qué y para qué se enseña permite que la práctica pedagógica esté orientada a formar sujetos capaces de convivir, pensar con autonomía y contribuir activamente en la transformación de su entorno.



Conocimiento del contexto educativo

Finalmente, todo docente necesita comprender profundamente el entorno en el que trabaja: la comunidad, la cultura local, las condiciones económicas y sociales que influyen en sus estudiantes. Este conocimiento contextual es clave para hacer que la escuela dialogue con la vida. Cuando el maestro conoce la realidad de sus alumnos, puede adaptar sus estrategias, gestionar mejor los recursos disponibles y tender puentes entre el saber académico y la experiencia cotidiana.

Tal como plantea Chacón (2015), uno de los grandes desafíos en el camino del aprendizaje tiene que ver con la falta o la debilidad de esquemas previos. Para que lo nuevo tenga sentido, es necesario que pueda conectarse con algo que el estudiante ya conoce. Cuando esa base no existe, es confusa o está mal construida, el aprendizaje se vuelve frágil. Es como intentar levantar una casa sin cimientos firmes: cualquier intento por avanzar se tambalea. Por eso, antes de seguir sumando contenidos, es clave identificar qué sabe realmente el estudiante, y a partir de ahí, construir con mayor solidez.

1. Dificultades para conectar conceptos:

Aprender no significa acumular datos sueltos, sino ser capaz de ver cómo se relacionan. Cuando los estudiantes no logran establecer vínculos entre lo que ya sabían y lo que están aprendiendo, el conocimiento queda desarticulado. Pueden memorizar para un examen, pero lo olvidan pronto porque no logran darle sentido. En estos casos, el saber no se transforma en algo útil ni duradero. El rol del docente es ayudar a que cada pieza del conocimiento se ubique en su lugar, como parte de un mapa más amplio y coherente.

2. Falta de pensamiento crítico:

Construir conocimiento verdadero exige más que repetir lo que otros dicen. Implica pensar, analizar, dudar, contrastar. Pero cuando no se ha desarrollado el pensamiento crítico,



los estudiantes tienden a aceptar todo sin cuestionarlo no llegan a conocer nada más allá, esto es peligroso ya que el educando deja que el conocimiento sea olvidado. Es clave que se fomente el pensamiento crítico para reformular lo aprendido.

3. Resistencia a cambiar ideas previas:

Aceptar que uno estaba equivocado no es sencillo, especialmente en creencias o en ideas muy cotizadas. A veces el conocimiento nuevo se opone a lo que el estudiante ya cree, y en lugar de abrirse, se defiende. Esta resistencia acelera el proceso, porque aprender también implica desaprender. Para que exista apertura, hay que abrir espacios donde el error no se viva como una amenaza, sino como una posibilidad. Dónde cambiar de opinión no sea sinónimo de debilidad, sino de crecimiento.

4. Falta de motivación:

Si uno no está motivado, aprender se torna imposible, pues el educando no haya sentido a lo que esta haciendo, hace lo justo y no hay un esfuerzo real. En cambio, cuando algo despierta su interés, la curiosidad se activa y el aprendizaje cobra vida. Para encender ese deseo de saber, hace falta más que un contenido bien explicado: hay que vincular lo que se enseña con la realidad del estudiante, con lo que siente, con lo que vive. El conocimiento, cuando se conecta con la experiencia, deja de ser una obligación y se vuelve una necesidad.

5. Débil desarrollo de la metacognición:

Aprender también implica entender cómo se aprende. Algunos estudiantes no saben reconocer si están comprendiendo bien, si una estrategia les funciona o si necesitan cambiar de enfoque. Esta falta de autoconciencia los vuelve más dependientes, menos autónomos y más propensos a repetir errores. La metacognición, en cambio, les permite detenerse, revisar su proceso, hacer ajustes y avanzar con más seguridad. Enseñarles a pensar sobre su propio aprendizaje es darles una herramienta poderosa para toda la vida.



2.2.1.3. Interdependencia positiva.

Hablar de interdependencia positiva es ir más allá del simple hecho de trabajar en grupo. Se trata de entender que el logro de uno es el logro de todos. En este tipo de dinámica, cada integrante del grupo asume que su esfuerzo tiene un impacto directo en el resultado colectivo, y al mismo tiempo, valora el papel que los demás desempeñan en ese mismo proceso. Es aquí donde el aprendizaje ya se siente como una meta individual, aquí es donde se le capta como una meta común, donde todos se necesitan para lograr un propósito común (Yedra, 2017).

Según Yedra (2017), hay cinco características fundamentales que hacen posible este tipo de vínculo solidario y cooperativo dentro del aula:

Compromiso con el proceso, no solo con el resultado:

En el aprendizaje colaborativo, el foco no está únicamente en llegar a la meta, sino en cómo se llega. El camino recorrido, las decisiones compartidas, los errores y aciertos, todo forma parte del aprendizaje. Los estudiantes aprenden que colaborar no es hacer lo mínimo necesario, sino involucrarse de verdad en cada etapa del proceso.

Construcción de una identidad colectiva:

Poco a poco, el grupo ya no es una simple suma de individuos, sino una comunidad con identidad propia. Se van construyendo lazos, acuerdos tácitos, un lenguaje común. El grupo se reconoce como tal, con fortalezas compartidas, con historias que se entrelazan. Esta identidad colectiva no borra lo individual, sino que lo potencia: permite que cada quien brille, pero sabiendo que forma parte de algo más grande. Esa vivencia de pertenencia y propósito compartido es una de las experiencias más potentes que puede ofrecer el aprendizaje en comunidad.

Aprender a convivir mientras se aprende a conocer:

En este tipo de dinámicas no solo se aprenden contenidos escolares; se aprenden formas de estar con otros. El trabajo colaborativo enseña a negociar, a ceder, a expresar desacuerdos sin herir, a construir acuerdos con paciencia y respeto. Son aprendizajes invisibles pero fundamentales, que preparan a los estudiantes para la vida. Porque al final del día, saber convivir es tan importante como saber resolver una ecuación o escribir un buen texto. Y cuando la convivencia se aprende de manera práctica, en un entorno real, ese conocimiento se queda grabado mucho más allá de las aulas.

La interdependencia positiva constituye uno de los pilares más sólidos del aprendizaje colaborativo. Se manifiesta cuando los integrantes de un grupo comprenden que el éxito individual está directamente ligado al éxito colectivo. En este tipo de dinámica, nadie avanza en solitario: cada estudiante no solo se enfoca en su tarea personal, sino que también se convierte en un apoyo activo para sus compañeros. Compartir ideas, resolver dificultades juntos y celebrar los logros como parte de una construcción común deja de ser una estrategia y se vuelve parte del día a día (Lobato, 1997).

Tal como advierte Lobato (1997), muchas de estas dificultades tienen su origen en habilidades sociales poco desarrolladas, una comunicación deficiente o una participación desigual. A continuación, se presentan algunos de los retos más comunes:

1. Participación desigual dentro del grupo:

Uno de los problemas más frecuentes al trabajar en equipo es que no todos participan con el mismo nivel de compromiso. En muchos grupos, hay estudiantes que tienden a asumir la mayoría de las tareas, mientras otros adoptan un rol más pasivo. Esta situación no solo genera desequilibrios funcionales, sino que puede crear tensiones internas. Quienes se involucran más pueden llegar a sentirse frustrados o sobrecargados, y quienes participan menos, pierden



oportunidades valiosas para crecer y contribuir. La interdependencia positiva solo se consolida cuando todos sienten que su esfuerzo es valorado y necesario.

2. Falta de compromiso individual:

Cuando un estudiante no se siente realmente parte del grupo, tiende a desconectarse. Esto puede expresarse en actitudes como entregar tareas a medias, mostrar desinterés o depender constantemente de los demás. Este tipo de comportamiento debilita el proceso grupal, ya que rompe el equilibrio entre dar y recibir. Además, puede afectar el ánimo de quienes sí están comprometidos, generando malestar y desmotivación. Promover el sentido de responsabilidad individual dentro del grupo es clave para que el trabajo colaborativo no se vuelva una carga injusta para unos pocos.

3. Conflictos mal gestionados:

Las diferencias de opinión, los estilos de trabajo distintos o incluso las personalidades pueden generar roces dentro del grupo. Estas tensiones no son negativas por sí mismas —de hecho, bien gestionadas, pueden enriquecer el trabajo—, pero si no se abordan con respeto y apertura, pueden frenar el aprendizaje y fragmentar al equipo. Enseñar estrategias de comunicación asertiva y resolución de conflictos es tan importante como abordar los contenidos académicos. Crear un espacio donde sea posible disentir sin romper el diálogo es esencial para mantener una colaboración sana.

4. Dependencia excesiva hacia algunos miembros:

En ciertos grupos, se observa que algunos estudiantes se apoyan de forma constante en aquellos compañeros que consideran más hábiles o comprometidos. Aunque esta situación puede parecer útil en el corto plazo, a la larga limita el crecimiento de quienes no asumen un rol activo y agota a quienes terminan cargando con el trabajo. Para que exista verdadera



interdependencia, es necesario que todos participen desde sus propias fortalezas, asuman retos y se reconozcan como piezas fundamentales del proceso.

5. Dificultades en la comunicación y resolución de problemas:

No basta con hablar: hay que saber comunicarse. Cuando los estudiantes no manejan herramientas para expresarse con claridad, escuchar al otro o resolver un desacuerdo con respeto, el grupo se estanca. Surgen malentendidos, tensiones y frustraciones que, si no se abordan, afectan la cohesión y el avance colectivo. Trabajar las habilidades comunicativas y de resolución de problemas no es un añadido, es una necesidad central del aprendizaje colaborativo.

6. Falta de claridad en los roles grupales:

Cuando no está claro quién debe hacer qué, aparecen la confusión y la desorganización. La ausencia de roles definidos puede llevar a que se repitan tareas, se omitan responsabilidades o se genere una sensación de inercia dentro del grupo. Asignar roles no significa encasillar a los estudiantes, sino darles un punto de partida claro y compartido para aportar desde sus capacidades. Establecer funciones consensuadas ayuda a ordenar el trabajo, mejorar la coordinación y fortalecer el sentido de propósito colectivo.

2.2.1.4. Autorregulación.

Dentro del aprendizaje colaborativo, la autorregulación se presenta como una de las competencias más potentes y transformadoras. Se manifiesta cuando los estudiantes no solo participan, sino que se involucran de forma activa y consciente en la toma de decisiones, en la organización del trabajo y en la evaluación de sus propios avances, tanto individuales como colectivos. En lugar de depender exclusivamente del docente, el grupo se convierte en una comunidad que se guía a sí misma, que se ajusta, que reflexiona y que avanza con propósito (Sánchez et al., 2023).



Sánchez et al. (2023) señalan que la autorregulación presenta distintas características:

1. Gestión de metas y objetivos comunes:

Uno de los primeros indicadores de un grupo autorregulado es su capacidad para definir metas claras y compartidas. No trabajan simplemente para cumplir una consigna, sino porque entienden qué se busca lograr y por qué eso es importante. Este sentido de propósito colectivo le da dirección al esfuerzo, refuerza el compromiso de cada miembro y fortalece el sentido de pertenencia al grupo. Todos se sienten parte de algo más grande, y eso motiva.

2. Planificación y organización estratégica:

Tener objetivos claros no basta si no hay una estrategia para alcanzarlos.

Es aquí donde la autorregulación es vista como una actividad esencial, porque se designan responsabilidades, se establecen metas realistas y se utilizan los recursos que se tiene de la mejor manera. Organizarse se convierte en una medida de evitar problemas, hace que los trabajos no sean improvisados y hace que el grupo trabaje mejor.

3. Toma de decisiones consensuada

En los grupos autorregulados, las decisiones no se imponen ni se toman de manera aislada. Cada voz cuenta, cada opinión tiene espacio, y el consenso se construye a partir del diálogo y el respeto mutuo. Esta forma de decidir no solo fortalece la cohesión del grupo, sino que enseña a argumentar con fundamentos, a escuchar sin prejuicios y a buscar soluciones que beneficien a todos. Los estudiantes comprenden que decidir juntos no siempre es lo más rápido, pero sí lo más justo y enriquecedor, porque permite que cada integrante se sienta parte real del proceso.

4. Gestión equilibrada del tiempo y las tareas:



Una de las cosas que distingue a los grupos que se autorregulan bien es que saben organizarse sin necesidad de que alguien esté todo el tiempo diciéndoles qué hacer. Aprenden a repartir las tareas según lo que cada uno puede y quiere aportar, a poner tiempos que realmente se pueden cumplir, y a trabajar con responsabilidad. Pero también entienden que las cosas no siempre salen perfectas. Si hay que reorganizar, se reorganiza. Si alguien va más lento, se le espera y se le ayuda. Esa mezcla de orden y flexibilidad no solo les sirve para el aula, también los prepara para la vida.

5. Reflexión final como cierre significativo:

Cuando terminan una actividad, el grupo no se limita a entregar el trabajo y ya. Se toma un momento para mirar todo el camino recorrido. Se preguntan qué salió bien, qué podría haber salido mejor, cómo se sintieron en el proceso. Esa pausa para pensar no es un detalle menor: es lo que les permite aprender de verdad, reconocer sus avances y prepararse mejor para lo que venga después. No se trata solo de hacer por hacer, sino de entender, crecer y seguir construyendo juntos.

Desarrollar la autorregulación no es algo que ocurra de un día para otro. Es un proceso que se va construyendo con el tiempo, con práctica, con apoyo y con muchas pausas para pensar. Los estudiantes no nacen sabiendo cómo organizarse o cómo enfrentar un reto por sí solos, lo van descubriendo. Aprenden a identificar qué les resulta útil, qué no les sirve tanto, cuándo es momento de pedir ayuda y cuándo pueden resolver algo por su cuenta. Todo esto requiere mirarse con honestidad, reconocer los propios ritmos, las fortalezas y también las dificultades. Es un camino que no solo mejora lo académico, también ayuda a conocerse mejor y a crecer como persona (Vives et al., 2014).

Vives et al. (2014), menciona que entre los beneficios más notables de la autorregulación son:



Motivación intrínseca: aprender por deseo, no por obligación:

Uno de los primeros efectos de trabajar la autorregulación es el desarrollo de una motivación que nace desde adentro. Cuando los estudiantes establecen metas personales alineadas con sus intereses, el aprendizaje deja de ser una imposición externa y se convierte en una elección consciente. Ya no estudian solo por una calificación o para evitar una sanción, sino porque realmente quieren aprender. Este tipo de motivación es mucho más resistente: se sostiene incluso cuando hay obstáculos, y alimenta la curiosidad, el esfuerzo y la perseverancia a lo largo del tiempo.

Desarrollo de habilidades metacognitivas:

Otra de las grandes fortalezas de la autorregulación es que promueve la metacognición, es decir, la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes aprenden a observar cómo aprenden, a evaluar qué estrategias les resultan útiles y cuáles no, y a modificar su enfoque cuando algo no funciona. Esta conciencia los hace más eficaces y seguros, porque ya no temen equivocarse: entienden que el error es una oportunidad para ajustar y seguir creciendo. En lugar de depender siempre de una guía externa, se convierten en gestores de su propio progreso.

Mejor gestión del tiempo y reducción del estrés:

La administración del tiempo es uno de los desafíos más frecuentes en la vida estudiantil. Postergar tareas, sentir que el tiempo no alcanza o no saber por dónde empezar son situaciones comunes. La autorregulación ayuda a combatir esto ofreciendo herramientas prácticas: organización por etapas, agendas, listas, esquemas visuales, aplicaciones digitales... Todo con el objetivo de que el estudiante aprenda a planificar, distribuir tareas con realismo y anticiparse a los plazos. Esta organización no solo mejora su rendimiento, sino que también reduce el estrés y la sensación de estar constantemente corriendo detrás del tiempo.



Estrategias personalizadas para aprender mejor:

Cuando los estudiantes se autorregulan, el aprendizaje deja de ser algo improvisado o al azar. Comienzan a identificar qué les funciona mejor: algunos encuentran utilidad en los mapas conceptuales, otros prefieren el repaso por intervalos, la autoevaluación frecuente o el uso de técnicas como los descansos programados. En lugar de estudiar muchas horas sin foco, lo hacen con intención, con ritmo y con un método que les resulta propio y efectivo. Esta capacidad de adaptar el estudio a sus necesidades individuales marca la diferencia entre un aprendizaje superficial y uno verdaderamente profundo.

2.2.2. Enfoques teóricos de la segunda variable

2.2.2.1. Comprensión lectora.

La comprensión lectora va mucho más allá de simplemente descifrar palabras en una página. Es la capacidad de interpretar, analizar y dar sentido a un texto, conectando lo que se lee con conocimientos previos, con la propia experiencia y con el mundo que nos rodea. Es leer con intención, con conciencia, con profundidad. Se trata de comprender no solo lo que el autor dice, sino también cómo lo dice, por qué lo dice y qué quiere provocar en el lector (Vásquez, 2022).

Aunque mucho se ha hablado de las dificultades clásicas asociadas a la comprensión lectora como el escaso vocabulario o la falta de concentración, Vásquez (2022) pone sobre la mesa otras barreras menos visibles, pero igual de significativas, que limitan la capacidad del estudiante para interpretar un texto de forma completa. A continuación, se detallan algunas de ellas:

Dificultades para captar el tono y la intención del autor:

Uno de los aspectos más sutiles, pero también más reveladores de un texto, es el tono con el que está escrito y la intención que lo impulsa. ¿El autor quiere informar? ¿Advertir?



¿Persuadir? ¿O simplemente entretener? ¿Lo hace con seriedad, con ironía, con humor? Muchos estudiantes no logran identificar estos matices, lo que afecta directamente su comprensión global del mensaje. Leer sin captar el tono es como escuchar sin notar la emoción del que habla: se puede repetir lo que dijo, pero no se entiende realmente lo que quiso decir.

Dificultades para inferir lo que no está dicho:

No todo en un texto está escrito de forma explícita. A menudo, el lector debe "leer entre líneas", deducir intenciones, conectar ideas implícitas o completar significados a partir del contexto. Esta capacidad de inferir es esencial para acceder a la profundidad del texto. Sin embargo, hay estudiantes que se quedan solo en lo literal, lo evidente, y por eso pierden gran parte del mensaje. No desarrollar esta habilidad limita la interpretación, especialmente en textos más complejos o cargados de simbolismo.

Problemas para reconocer la estructura del texto:

Cada texto tiene una forma, una lógica interna que organiza las ideas: puede ser narrativo, argumentativo, expositivo, descriptivo. Saber reconocer esto ayuda a comprender cómo se construye el mensaje y a seguir el hilo de lo que se está leyendo. Pero cuando los estudiantes no distinguen estas diferencias, el texto se les presenta como una serie de párrafos sin cohesión. En un texto argumentativo, por ejemplo, si no reconocen la tesis o los argumentos de respaldo, difícilmente comprenderán el propósito del autor.

Baja metacognición lectora:

La metacognición es decir, la capacidad de pensar sobre el propio pensamiento— juega un rol esencial en la lectura. Un lector metacognitivo se da cuenta cuando algo no está entendiendo, se detiene, relee, ajusta su estrategia o busca ayuda. Por el contrario, un estudiante con baja metacognición sigue leyendo sin darse cuenta de que no está comprendiendo. Esta



falta de autorregulación hace que la lectura se convierta en un acto mecánico, sin reflexión, sin sentido.

Dificultad para conectar con conocimientos previos

Comprender un texto también implica relacionarlo con lo que ya se sabe o se ha vivido. Cuando el lector logra hacer estas conexiones, el contenido adquiere mayor significado y se vuelve más fácil de recordar y aplicar. Pero si el texto parece desconectado de la experiencia o del saber previo del estudiante, se vuelve ajeno, lejano, incluso irrelevante. Esto puede ser causado por culpa de la falta de experiencia previa o falta de planes para conectarlos durante la lectura.

Desarrollar una buena comprensión lectora va mucho más allá de entender lo que dice el texto a simple vista. Se trata de formar lectores que realmente se conecten con lo que leen, que no solo busquen respuestas rápidas, sino que se animen a pensar, a preguntarse cosas, a leer entre líneas. Es dialogar con el texto, cuestionarlo, relacionarlo con lo que uno ya sabe o ha vivido. Es leer con curiosidad, con intención, con ganas de descubrir algo más. Un lector competente no acepta todo lo que lee de forma automática: interpreta, contrasta, evalúa y saca sus propias conclusiones (Ramírez, 2017).

Según Ramírez (2017), hay ciertos elementos clave que los estudiantes deben desarrollar para lograr una comprensión profunda y auténtica. A continuación, los exploramos con un enfoque más cercano y aplicado:

1. Conocimientos previos:

Comprender lo que se lee es mucho más fácil cuando el tema no es completamente nuevo. Los conocimientos previos actúan como un puente entre lo que ya se conoce y lo que se está por descubrir. Cuando un educando puede encontrar similitudes en la nueva información



que encuentra, la lectura comienza a ser fácil y es más enriquecedora. Las ideas cobran sentido y se integran en un marco más amplio, lo que favorece una interpretación más sólida y personal.

Entender lo que uno le es más difícil cuando el tema es nuevo, es ahí donde los conocimientos previos facilitan la lectura, cuando en educando vincula algo nuevo con algo que ya conoce, su lectura se hace fácil y aprende más, además, las ideas comienzas a tener sentido, lo que favorece a una mejor interpretación del contenido que se investiga.

2. Anticipación:

Una vez que se despierta la curiosidad, el lector comienza a conectar lo que va a leer con lo que ya sabe. Trae a la mente experiencias, ideas, temas similares o incluso emociones que puedan relacionarse con el texto. Esta activación previa no solo enriquece la comprensión, sino que la personaliza: cada lector se acerca al texto desde su propia historia, lo que le permite interpretarlo con mayor profundidad y sentido. Leer deja de ser un acto neutro para convertirse en una experiencia cargada de significado.

3. Predicción:

Cuando un lector avanza, surge de manera natural la pregunta sobre que seguirá después, se imagina como se originaran las ideas, no solo se mantiene el interés, también la lectura se convierte en una actividad recurrente. Esta predicción constante ayuda al estudiante a comprometerse con el texto, a comparar lo que anticipaba con lo que realmente ocurre, y a construir una comprensión más rica.

4. Observación:

La observación va más allá de mirar por encima. Implica detenerse en los detalles, notar palabras clave, estructuras repetidas, matices en el lenguaje. Es saber reconocer tanto lo que está a la vista como lo que se sugiere de forma sutil. Observar bien es el primer paso para captar

los significados más profundos, esos que muchas veces están escondidos en pequeñas señales del texto.

5. Monitorización:

Uno de los hábitos más valiosos de un buen lector es detenerse cuando algo no queda claro. La monitorización consiste justamente en eso: en revisar, mientras se lee, si el contenido se está comprendiendo.

6. Evaluación crítica del texto:

Una vez comprendido y concluido el contenido, es importante dar un paso más: cuestionarlo. Evaluar críticamente un texto significa ir más allá de lo que dice y preguntarse cómo lo dice, por qué lo dice y para qué. ¿Es confiable la información? ¿Hay argumentos sólidos o se apela más a las emociones? ¿Qué puntos de vista quedan fuera? Este tipo de lectura no solo construye lectores más autónomos, sino también ciudadanos capaces de discernir, de no quedarse con la primera impresión y de formar opiniones informadas.

7. Conexión con otras fuentes y realidades:

Un lector competente no se queda con un solo texto: lo enlaza con otros. Relaciona lo leído con otras lecturas, con noticias, películas, experiencias personales o conocimientos previos. Esta capacidad de establecer conexiones amplía la comprensión y profundiza el pensamiento. Leer un texto y asociarlo con el mundo real permite que lo aprendido trascienda las páginas y se convierta en una herramienta para interpretar la realidad, para tomar decisiones y para participar activamente en la sociedad.

8. Expresión de opiniones fundamentadas:

Finalmente, comprender un texto también implica poder hablar de él con propiedad. No basta con decir si te gustó o no: se trata de explicar por qué, de defender tu punto de vista con argumentos, de respetar otras opiniones pero sostener la tuya con claridad. Esta capacidad de



opinar desde el análisis y la comprensión es clave para los procesos de aprendizaje, para el trabajo colaborativo y para la vida democrática. Enseñar a los estudiantes a expresar sus ideas sobre lo que leen es también enseñarles a pensar con libertad y con responsabilidad.

2.2.2.2. Construcción de significados.

La construcción de significados es mucho más que entender lo que un texto dice. Es la capacidad que tienen los estudiantes de darle sentido al mensaje, conectarlo con lo que ya saben, con lo que han vivido, con lo que sienten. Implica ir más allá de las palabras para comprender el contexto, las emociones, las intenciones del autor. Solo cuando esto ocurre, el texto cobra vida en la mente del lector, y la información deja de ser externa para volverse parte de su mundo interior (Ortega, s.f.).

Desde esta perspectiva, el estudiante no es un simple receptor de datos, sino un participante activo del proceso de aprendizaje, alguien que interpreta, reflexiona, transforma y resignifica. Según Ortega (s.f.) “construir significados no es un acto automático: requiere de conciencia, de disposición, de una actitud abierta y comprometida”. A continuación, se presentan algunas claves que permiten entender cómo se activa este proceso en el aula:

1. Anticipan lo que se espera de ellos:

Una parte fundamental de construir sentido es que el estudiante logre anticipar el propósito de la interacción educativa. Esto no se refiere solo a comprender una consigna, sino a captar la intención del docente, el tipo de participación que se espera y el contexto en el que se está dando el aprendizaje. En este “discurso compartido” que se da en el aula, el estudiante se posiciona activamente, preparado para preguntar, aportar, relacionar lo nuevo con lo vivido. Es decir, no se limita a escuchar, sino que se convierte en parte activa de la conversación educativa.

2. Le dan sentido a lo que piensan y expresan:

Los estudiantes no repiten ideas como si fueran ajenas, sino que las procesan, las reformulan y les dan un significado propio. Cada vez que expresan lo que han entendido, lo que piensan o lo que sienten respecto a un tema, están dándole forma al conocimiento. Esta interiorización no solo fortalece el aprendizaje, sino que permite que lo leído o lo aprendido encaje con su mundo emocional y cognitivo. Cuando los estudiantes significan lo que dicen, están transformando la información en algo valioso, que les pertenece.

3. Construyen conocimiento por sí mismos:

Aunque el docente acompaña, guía y propone, el que realmente aprende es el estudiante. Y aprende cuando se implica, cuando investiga, cuando cuestiona, cuando conecta ideas y genera nuevas comprensiones. Esta construcción activa del conocimiento es lo que permite que el aprendizaje sea profundo, duradero y significativo. No basta con saber “qué” se dice: el estudiante también necesita comprender el “por qué” y el “para qué”. En este proceso, se fortalece como sujeto crítico, autónomo y reflexivo.

4. Sienten la necesidad interna de aprender:

Aprender de forma significativa implica dejar de ser un espectador para convertirse en protagonista. El estudiante no se limita a recibir datos, sino que los manipula, los reorganiza, los conecta y, poco a poco, les da forma dentro de su propio universo mental. Esta construcción activa es lo que permite que el conocimiento no se borre al poco tiempo, sino que se arraigue, evolucione y se vuelva una herramienta real para pensar, decidir y actuar. Cuando el aprendizaje nace desde dentro, tiene raíces más profundas.

La comprensión se potencia cuando el estudiante encuentra sentido en lo que está aprendiendo. No se trata únicamente de saber para cumplir, sino de saber para vivir, para entender el entorno, para resolver problemas reales o para sentirse parte del mundo. Cuando lo que se enseña se vincula con los intereses, las emociones o los proyectos personales del

estudiante, se enciende una chispa que transforma por completo la experiencia educativa. Esa conexión entre contenido y propósito es el motor que sostiene el esfuerzo, la constancia y el deseo de seguir aprendiendo (Fernández, 2021).

Según Fernández (2021) algunas de sus principales ventajas de la construcción de significados son:

1. Promueve un aprendizaje significativo:

Cuando se descubre nueva información, esta se conecta con saberes previos, se vuelve más claro, lógico y relevante. El estudiante no se limita a repetir lo que ha leído o escuchado, sino que lo comprende desde su propia vivencia, desde su propia mirada. Esto evita la memorización mecánica, vacía de contexto, y da lugar a un aprendizaje que realmente transforma. Lo aprendido se vuelve parte de uno, porque tiene sentido y propósito.

2. Favorece la retención a largo plazo:

Cuando algo nos resulta significativo, lo recordamos con mayor facilidad. Así ocurre también con los conocimientos. Cuanto más conectada está una idea con otras que ya tenemos consolidadas, más fácil es recordarla en el futuro. La construcción de significados permite que los conceptos aprendidos se almacenen de manera más sólida en la memoria de largo plazo, a diferencia de la información memorizada solo para pasar un examen, que suele olvidarse rápidamente.

3. Desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo:

Dar sentido a lo que se aprende no es un acto pasivo. Implica analizar, interpretar, cuestionar, y muchas veces, reorganizar las propias ideas. Este proceso de reflexión activa permite que los estudiantes sean más críticos frente a la información, que no acepten todo como verdad absoluta, sino que se pregunten, contrasten y elaboren sus propias conclusiones. Así, no solo aprenden contenidos, sino que aprenden a pensar con mayor profundidad y autonomía.



4. Facilita la transferencia del conocimiento:

Una de las grandes fortalezas de construir significados es que lo aprendido no se queda atrapado en una materia o en un contexto específico. Al comprender conceptos nuevos los alumnos pueden asimilarlos para futuras situaciones que involucren la solución de problemas y la adaptación a cosas imprevistas.

5. Fortalecimiento de la autonomía en el aprendizaje:

Cuando los estudiantes construyen significados por sí mismos, se empoderan. Dejan de depender exclusivamente de explicaciones externas y comienzan a confiar en su capacidad para comprender, relacionar e interpretar la información. Esta autonomía no solo fortalece su confianza, sino que los convierte en aprendices más activos, capaces de tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje. Aprenden a aprender, y eso es una habilidad que los acompañará toda la vida.

6. Mayor implicación emocional y motivacional:

La construcción de significados no solo activa la mente, también moviliza emociones. Cuando un contenido se conecta con algo que el estudiante ya vivió, pensó o sintió, se genera un vínculo afectivo que incrementa la motivación y el interés.

7. Promoción de una actitud crítica frente al conocimiento:

Construir significados no es solo entender lo que se dice, sino también atreverse a preguntarse si tiene sentido, si es justo, si hay otras formas de verlo. Aprender con profundidad implica no quedarse con lo primero que se enseña, sino revisar, contrastar, y encontrar una forma propia de interpretar la información. Esta postura crítica es clave para formar personas que no solo sepan cosas, sino que piensen con autonomía, que puedan tomar decisiones con criterio y que se animen a participar activamente en su realidad.

2.2.2.3. Metacompreensión.

La metacompreensión va un paso más allá de simplemente entender un texto. Es la conciencia que tiene el lector sobre cómo está comprendiendo y qué estrategias puede usar para mejorar ese proceso. Es esa habilidad que permite darse cuenta, en tiempo real, si algo no está quedando claro, si se necesita releer, buscar más información o cambiar de enfoque. En otras palabras, es leer con intención, con atención, y con una mente que no solo sigue el texto, sino que también se observa a sí misma (Gaona et al., 2021).

Según Gaona et al. (2021), la metacompreensión se manifiesta a través de varias características que convierten al lector en un verdadero estratega de su aprendizaje:

Conciencia del propio proceso de comprensión:

Uno de los pilares de la metacompreensión es saber cómo estás entendiendo lo que lees. Es ese momento en que el lector reconoce si va bien o si algo se está escapando. En lugar de seguir avanzando sin rumbo, se detiene, repasa, ajusta. Esta conciencia evita malentendidos y permite que la lectura no se quede en la superficie, sino que cale hondo.

Monitoreo en tiempo real:

La metacompreensión no espera a que se termine el texto para darse cuenta de un problema. Funciona como un radar activo, que detecta a medida que se avanza si hay algo que no encaja, si se perdió el hilo o si surgió una duda. Este monitoreo constante permite intervenir a tiempo, haciendo que la lectura sea mucho más efectiva y significativa.

Uso de estrategias para ajustar la comprensión:

Un lector con metacompreensión no se frustra si no entiende algo: actúa. Cambia su ritmo, subraya, toma notas, relee, busca ejemplos, hace pausas... Tiene una serie de estrategias que aplica de manera flexible, según lo que el texto le exige. Esa capacidad de adaptarse es lo que transforma una lectura difícil en una oportunidad para aprender más y mejor.

Reconocimiento de los obstáculos:

Identificar que hay algo que no se entiende ya es un gran paso. Pero lo más valioso es que el lector sepa cómo afrontar ese obstáculo: buscar el significado de una palabra, relacionar lo que está leyendo con algo que ya conoce, o incluso pedir ayuda. Esa actitud activa marca una gran diferencia en la comprensión y en la actitud frente al aprendizaje.

Reflexión sobre las estrategias utilizadas:

No todas las estrategias funcionan igual para todos los textos. Parte de la metacompreensión es saber evaluar lo que se está haciendo. ¿Me ayuda más tomar notas o subrayar? ¿Este tipo de lectura requiere más concentración? Reflexionar sobre lo que sirve y lo que no, permite al lector mejorar sus métodos y elegir con más inteligencia la forma en que se enfrenta a cada lectura.

Capacidad de anticipar dificultades:

Los lectores con metacompreensión no solo reaccionan a los problemas, también se anticipan a ellos. Si saben que un texto es complejo, se preparan: activan conocimientos previos, buscan definiciones antes de empezar, o se organizan para leer con más calma. Esta capacidad de prever lo desafiante potencia su comprensión y reduce la frustración.

La metacompreensión es esa habilidad que permite al lector ir un paso más allá: no solo leer, sino estar atento a cómo está leyendo. Es darse cuenta en el momento si se está entendiendo o no, y saber qué hacer cuando algo no queda claro. Esta forma de autorregular la lectura es fundamental para lograr una comprensión real y duradera. Un estudiante con buena metacompreensión no sigue de largo cuando se pierde en el texto; se detiene, relee, busca pistas, ajusta su ritmo. Hace lo necesario para recuperar el sentido. No va en piloto automático, va presente, conectado, leyendo con plena conciencia de su propio proceso (Muñoz, 2021).



Según Muñoz (2021), existen varias estrategias concretas que ayudan a fortalecer la metacomprensión. A continuación, las presentamos con una mirada cercana, pensada para aplicarse de forma natural en el aula y en la vida cotidiana:

1. Haz una lista con las palabras clave de tu lectura:

La mejora formar de comprobar si se está entendiendo un texto es explicarlo con palabras propias, esto consta de seleccionar información esencial, organizarla y reconstruirla desde el punto de vista propia. Esta práctica no solo refuerza la comprensión, sino que te permite apropiarte del contenido, hacerlo verdaderamente tuyo.

2. Hazte preguntas que reten tu interpretación:

Leer sin entender y seguir como si nada es una trampa común. Un lector metacognitivo se detiene cuando siente que algo no cuadra, cuando pierde el hilo o no capta el sentido. Reconocer esos momentos de confusión no es un fracaso, sino una oportunidad para ajustar la estrategia: volver atrás, leer más despacio, buscar el significado de una palabra o hacerse una pregunta clave. Este tipo de conciencia es lo que distingue a un lector que simplemente pasa los ojos por el texto de uno que realmente aprende.

3. Formula tus propias conclusiones:

Al terminar una lectura, no des por hecho que comprendiste solo porque llegaste al final. Detente y pregúntate: “¿Qué aprendí?”, “¿Qué mensaje me dejó?”. Poner en palabras tus propias conclusiones te ayuda a consolidar el aprendizaje, a transformarlo en una idea propia que puedes aplicar, compartir y recordar con mayor facilidad.

4. Relaciona lo que leíste con tus experiencias:

Nada conecta más rápido el conocimiento que vincularlo con algo vivido. Si un texto habla sobre resolución de conflictos, por ejemplo, puedes pensar en alguna situación personal



en la que aplicaste o podrías haber aplicado esa estrategia. Este ejercicio no solo fortalece la comprensión, sino que le da sentido y utilidad real al aprendizaje.

5. Habla sobre lo que entendiste:

Una forma poderosa de saber si comprendiste un texto es explicárselo a alguien. Al contar lo que leíste en una charla casual, no solo refuerzas lo aprendido, sino que pones a prueba tu nivel de entendimiento. Además, puedes recibir nuevas perspectivas o preguntas que enriquezcan tu propia interpretación. Cuando lo que lees se convierte en parte de tu conversación diaria, se vuelve parte de ti.

6. Piensa en cómo lo aprendido puede mejorar tu vida:

La metacompreensión no se queda solo en lo académico. También implica preguntarte: “¿Qué me aporta esto?”, “¿Cómo puedo usar esta información para crecer, resolver algo o tomar una mejor decisión?”. Reflexionar sobre cómo aplicar lo que leíste transforma el conocimiento en una herramienta práctica para tu vida personal, académica y profesional.

2.2.2.4. Evaluación crítica.

En un mundo donde la información no solo abunda, sino que corre a una velocidad que a veces abrumba, leer de manera crítica ya no es un lujo, es una necesidad. La evaluación crítica es lo que permite al lector no quedarse en la superficie de un texto, sino ir más allá: mirar con atención, hacerse preguntas, analizar si lo que está leyendo tiene sentido, si es relevante, si le aporta algo, y sobre todo, si se puede confiar en ello todo lo que se publica es cierto útil, y por eso esta capacidad de leer con una mirada más despierta y exigente se vuelve clave para moverse con criterio en medio de tanto contenido (Betancourth et al., 2017).

Según Betancourth et al. (2017), los beneficios más significativos de la evaluación crítica son:

1. Desarrollo del juicio ético:

Leer con mirada crítica también significa hacerse preguntas incómodas pero necesarias: ¿Qué se está diciendo realmente? ¿Desde qué lugar se está diciendo? ¿A quién beneficia o perjudica esa información? No todo texto es inocente ni neutral; muchos llevan detrás una intención, un valor, una postura. Un lector crítico no solo detecta eso, también se detiene a pensar en el impacto que esa información puede tener a nivel social, cultural o incluso humano. Esa reflexión ética va construyendo un sentido de responsabilidad que es clave para formar ciudadanos más conscientes, empáticos y comprometidos.

2. Mejora en la toma de decisiones informadas

Todos los días tomamos decisiones, algunas pequeñas, otras más importantes. Y muchas de esas decisiones se basan en lo que leemos o escuchamos. La evaluación crítica nos da herramientas para filtrar, para no tragarnos todo lo que circula sin pensar. Permite detenerse, analizar y elegir con criterio. Por eso, leer críticamente no es solo útil para la escuela o la universidad: es una habilidad necesaria para moverse por la vida con más sensatez, con más claridad y con menos riesgo de caer en lo superficial o en lo falso.

3. Aporte a la formación de una voz propia

Uno de los efectos más valiosos de leer críticamente es que ayuda a construir una forma propia de pensar. Al enfrentarse a distintas ideas, al analizarlas, al compararlas, el estudiante empieza a definir qué cree, cómo lo argumenta, desde qué lugar se para frente al mundo. Esa voz no se forma repitiendo lo que otros dicen, se forma leyendo, pensando y atreviéndose a cuestionar. Es una voz que no busca imponer, pero tampoco se deja arrastrar. Y una vez que empieza a escucharse, se vuelve una guía potente para todo lo demás.

4. Profundización de la comprensión lectora:

Evaluar críticamente también enriquece la comprensión de los textos, porque obliga al lector a considerar aspectos que a menudo pasan desapercibidos. ¿Qué intención tiene el autor?

¿Qué contexto rodea a este texto? ¿A quién va dirigido? ¿Qué efectos puede generar? Hacer este tipo de preguntas permite descubrir los matices, los subtextos, los posibles sesgos, y entender que un texto nunca es neutro. Leer críticamente es, en definitiva, ver más allá de lo evidente.

En un mundo donde la información se comparte con un clic y las opiniones se disfrazan fácilmente de hechos, leer de forma crítica ya no es una opción, sino una necesidad urgente. La evaluación crítica va más allá de entender lo que un texto dice; se trata de analizarlo con conciencia, preguntarse si es confiable, si tiene sentido y, sobre todo, si aporta algo significativo a nuestra vida y aprendizaje (Betancourth et al., 2017).

Betancourth et al. (2017), señalan algunos efectos positivos de la evaluación crítica:

Distinguir lo confiable de lo manipulador:

En medio de tanta información, muchas veces contradictoria, la evaluación crítica actúa como un filtro inteligente. Permite identificar qué es confiable y qué no lo es. Ayuda a separar los hechos de las opiniones, lo argumentado de lo sensacionalista. Un estudiante crítico no se deja llevar por el titular llamativo: va al fondo, revisa la fuente, entiende el contexto y se pregunta cuál es la verdadera intención detrás del mensaje.

Esto no solo previene caer en desinformación, sino que forma ciudadanos más conscientes, menos manipulables, y más preparados para tomar decisiones informadas.

Autonomía para pensar y decidir:

Cuando un estudiante aprende a evaluar lo que lee, empieza a pensar por cuenta propia. Ya no depende de lo que otros dicen para formarse una opinión. Tiene herramientas para cuestionar, contrastar y construir sus propias ideas. Esa autonomía intelectual le permite aprender con más sentido, con más libertad, y lo prepara para enfrentar cualquier entorno académico o profesional con criterio y confianza.



Argumentar con solidez:

La evaluación crítica también desarrolla la capacidad de argumentar con fundamento, de sostener una postura no solo desde lo que se cree, sino desde lo que se puede probar. El estudiante que evalúa críticamente aprende a justificar sus ideas con lógica, con evidencias, con coherencia. Y eso es clave no solo para escribir mejor, sino para hablar, debatir y convencer desde la razón, no desde la reacción.

Pensar de forma creativa e innovadora:

Sorprendentemente, cuestionar también es una puerta a la creatividad. Cuando los estudiantes no se conforman con lo que ya está dicho, empiezan a imaginar otras formas de abordar un problema, a proponer alternativas, a ver más allá del texto. Esta mirada crítica despierta la innovación, porque no se trata solo de repetir lo aprendido, sino de transformarlo y aplicarlo de manera original.

Leer con profundidad, no solo con los ojos:

Finalmente, la evaluación crítica lleva la comprensión lectora a otro nivel. Permite entender no solo qué dice el autor, sino por qué lo dice, desde dónde lo dice, y cómo eso puede influir en el lector. Analizar la intención, detectar posibles sesgos, descubrir los mensajes ocultos... todo eso enriquece la lectura y la convierte en un diálogo real entre el texto y quien lo interpreta.

Pensar con criterio: el verdadero poder de leer bien:

Evaluar críticamente lo que leemos es una forma de libertad. Es aprender a pensar con cabeza propia, a construir conocimiento en lugar de consumirlo sin filtros. Y en una época donde cada día se publican miles de textos, mensajes y opiniones, leer con conciencia es, sin duda, una de las habilidades más poderosas que cualquier estudiante puede desarrollar.

La evaluación crítica en un estudiante no es simplemente decidir si algo está bien o mal. Es un proceso reflexivo que implica mirar la información con atención, cuestionarla desde diferentes ángulos, y preguntarse si lo que se está leyendo realmente tiene sentido, si es coherente, si está bien sustentado y si sirve para algo más que repetirlo (Llanos y Figueroa, 2021).

Llanos y Figueroa (2021) explican que este proceso va mucho más allá de estar de acuerdo o en desacuerdo con un texto. Se trata de comprender con profundidad, reflexionar con honestidad y, finalmente, emitir juicios con argumentos y no con suposiciones. Estas son algunas de sus características más relevantes:

1. Análisis profundo y objetivo:

La primera característica esencial de la evaluación crítica es la profundidad. No basta con leer en diagonal o quedarse con lo obvio. Un estudiante que piensa críticamente se toma el tiempo de desarmar las ideas, de entender su estructura y su lógica interna. No solo analiza lo que está explícito, sino también lo que se omite, lo que se sugiere, lo que se repite o lo que podría estar intencionalmente oculto.

Este tipo de análisis exige honestidad intelectual. Implica evaluar sin prejuicios, sin afán de confirmar lo que ya se cree, y con la disposición de cuestionar incluso aquello que resulta cómodo o familiar.

2. Capacidad para detectar sesgos:

Todo texto, toda opinión, toda postura tiene un punto de vista. A veces ese punto de vista está claro, y otras veces está disfrazado de neutralidad. Por eso, identificar los sesgos los pequeños o grandes desequilibrios en la manera de presentar la información es clave para leer con criterio propio.



Los estudiantes que desarrollan esta capacidad no se dejan llevar por una narrativa bien escrita. Se preguntan: ¿Desde dónde escribe esta persona?, ¿Qué intereses puede haber detrás de este argumento?, ¿Qué voces no están siendo escuchadas aquí? Esa mirada crítica los protege de manipulaciones, los vuelve más objetivos y los prepara para valorar distintas perspectivas sin cerrarse a una sola verdad.



2.3. Marco conceptual

Adaptación curricular:

Adaptar el currículo no significa simplificarlo ni recortarlo, sino hacerlo accesible, flexible y significativo para todos. Cada estudiante aprende a su ritmo, con sus propias formas de comprender el mundo. Por eso, un docente comprometido no enseña de la misma manera a todos, sino que ajusta sus estrategias, recursos y contenidos para atender esas diferencias con respeto e inteligencia pedagógica (Yucato et al., 2024).

Ambiente de aprendizaje:

Más allá de las paredes del aula, el ambiente de aprendizaje es un espacio emocional, social y cognitivo donde el estudiante debe sentirse en confianza para equivocarse, preguntar, crear y crecer. No basta con tener sillas ordenadas y pizarras limpias: hace falta un entorno donde se respire respeto, se valore la voz de cada uno y se fomente una participación activa y segura. Un buen ambiente de aprendizaje no nace por casualidad; se construye día a día, con gestos, con palabras y con una mirada que no juzga, sino que acompaña (Hernández et al., 2024).

Autonomía educativa:

Educar no consiste en llenar cabezas de datos, sino en enseñar a pensar con claridad, a decidir con conciencia y a actuar con responsabilidad. Promover la autonomía educativa significa dar a los estudiantes la oportunidad de adueñarse de su propio camino de aprendizaje: que sean capaces de fijarse objetivos, observar sus avances y enfrentar sus retos con determinación. Un estudiante autónomo no estudia solo para pasar, lo hace para entender, para desarrollarse, para moverse por el mundo con criterio y seguridad. En ese sentido, educar en autonomía es sembrar libertad con raíces firmes (Belén y Álvarez, 2020).

Competencias comunicativas:



Saber comunicarse no es solo hablar con claridad; también es escuchar con atención, interpretar con sensibilidad y responder con coherencia. Estas competencias son vitales para vivir en armonía, resolver problemas y compartir ideas, en una institución educativa no solo se debe tener buenas respuestas, se debe saber cómo, cuándo y con quien se deben compartirlas (Álvarez, s.f.)

Didáctica:

La didáctica es una arte donde se convierte el conocimiento en experiencias significativas, no solo trata de conocer contenidos, trata también de encontrar la mejor forma de enseñarlo, un buen educador sabe cuándo debe contar una historia, cuando hacer pausas y cambiar de estrategias. Una didáctica bien aplicada logra que lo complicado sea más entendible (López y Pérez, 2018).

Pensamiento crítico:

El pensamiento crítico no se trata de desconfiar de todo ni de llevarle la contra a cualquier idea que se presente. Va mucho más allá. Es aprender a pensar con profundidad, con libertad, con intención. Es hacerse preguntas, cuestionar lo que parece obvio, revisar de dónde viene la información, qué argumentos se usan y qué consecuencias podría tener lo que se está diciendo. En un mundo donde la información va rápido y donde muchas veces se busca convencer más que invitar a pensar, esta capacidad se vuelve esencial (Castillero, 2017).

Retroalimentación:

Una buena retroalimentación no se enfoca en señalar lo que está mal, sino en mostrar con claridad por dónde seguir. No es solo corregir, es acompañar, guiar, fortalecer. Es ese momento en el que el docente se detiene junto al estudiante, miran juntos el camino recorrido y piensan en cómo avanzar mejor (Piñon, 2020).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación

El enfoque utilizado fue el cuantitativo.

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo. Este tipo de enfoque se caracteriza por ser estructurado, objetivo y orientado a la medición precisa de los fenómenos. Utiliza herramientas estadísticas para analizar los datos, lo que permite obtener resultados concretos, confiables y comparables. Gracias a ello, es posible identificar patrones, tendencias o relaciones entre variables de manera clara y fundamentada (Torres, 2016).

3.2. Método aplicado a la investigación

El método aplicado fue el deductivo.

El método utilizado fue el deductivo. Este parte de teorías o principios generales ya establecidos para analizar situaciones específicas. A través de esta lógica, se parte de un marco conceptual sólido que permite interpretar los datos recogidos de forma coherente. Es decir, las conclusiones que se obtienen no surgen al azar, sino que se fundamentan en una base teórica previamente construida, lo que da mayor claridad y respaldo a los hallazgos (Westreicher, 2020).

3.3. Tipo de investigación

El tipo de este estudio fue el básico.

El estudio fue de tipo básico. Su finalidad no fue resolver un problema práctico inmediato, sino profundizar en la comprensión teórica del fenómeno estudiado. Este tipo de



investigación busca ampliar el conocimiento disponible, generar nuevas ideas y sentar bases conceptuales que puedan servir como punto de partida para futuras investigaciones. Es, en esencia, una contribución al desarrollo del saber científico (Castillo, 2020).

3.4. Nivel de investigación

El nivel considerado fue el correlacional.

Se trabajó desde un nivel correlacional. Esto significa que el propósito fue identificar si existe una relación entre dos o más variables, sin intervenir ni manipularlas directamente. El interés no estuvo en encontrar causas, sino en observar cómo se relacionan ciertos factores y qué tipo de vínculo existe entre ellos. Este nivel es especialmente útil para generar hipótesis y abrir nuevas líneas de investigación (Rus, 2020).

3.5. Diseño de investigación

El diseño fue el no experimental.

El diseño fue no experimental. Esto quiere decir que no se introdujo ninguna modificación en las variables, sino que se observaron tal como se dan en su contexto natural. Este tipo de diseño permite preservar la autenticidad del fenómeno, dejando que los datos hablen por sí mismos, sin forzarlos. De este modo, se asegura que los resultados reflejen de manera fiel la realidad que se investiga (Landeró, 2021).

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

La población de este estudio estuvo conformada por 64 estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072, ubicada en el Distrito de Samán. Este grupo representa el universo al que se dirige la investigación, ya que todos los alumnos comparten una misma realidad educativa y cultural dentro de un contexto rural.



3.6.2. Muestra

Para la recolección de datos, se trabajó con una muestra de 64 estudiantes, seleccionados a través de un muestreo intencional. Este tipo de muestreo, que forma parte de los métodos no probabilísticos, permitió elegir a los participantes de forma deliberada, considerando características relevantes para el estudio. Gracias a esta elección, fue posible obtener una comprensión más profunda y ajustada a los fenómenos educativos que se buscó analizar.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de información

3.7.1. Técnica de la investigación

Se utilizó la observación como técnica para recopilar información de los estudiantes durante las actividades de aprendizaje colaborativo.

3.7.2. Instrumento de la investigación

El instrumento seleccionado para la recolección de datos fue la lista de cotejo. Este instrumento permitió registrar de manera estructurada las conductas y habilidades observadas en los estudiantes en sesiones de aprendizaje.

3.8. Validez y confiabilidad del instrumento de investigación

3.8.1. Validez de los instrumentos

La validez del instrumento fue asegurada a través de la revisión por juicio de expertos.

3.8.2. Confiabilidad de los instrumentos

La confiabilidad del instrumento se estableció mediante el cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach. Este método permitió determinar la consistencia interna de la lista de cotejo.



Tabla 2

Estadísticas de confiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,710	18

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Interpretación:

El valor conseguido de la tabla 2 de 0,710 demuestra que el instrumento usado en esta investigación tuvo una confiabilidad aceptable.

3.9. Diseño de la estrategia para la prueba de hipótesis

El análisis de los datos recopilados implicó la aplicación de una prueba de normalidad para determinar la distribución de las variables estudiadas. Una vez verificada la distribución de los datos, se estableció un nivel de significancia o Alfa del 0,05 como criterio para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación, análisis e interpretación de los resultados

Tabla 3

Resultados de la prueba de normalidad

Shapiro-Wilk			
	Estadístico	gl	Sig.
Aprendizaje colaborativo	,958	46	,092
Comprensión lectora	,929	46	,008

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Interpretación:

La tabla 3 muestra los resultados obtenidos en la prueba de normalidad. Según los datos, la primera variable presentó un valor de significancia de 0,092, superando el umbral establecido de 0,05. Esto sugiere que sus datos se distribuyen normalmente y, por tanto, podrían analizarse con pruebas paramétricas. En contraste, la segunda variable obtuvo un valor de 0,008, lo que indica una desviación significativa de la normalidad. Ante esta diferencia en los resultados, fue necesario optar por pruebas estadísticas no paramétricas, debido a que si una variable muestra otra variación de normalidad se tiene que optar por este tipo de pruebas.

Tabla 4*Baremo de correlación*

Valor de Rho	Significado
-1	Correlación negativa grande y perfecta
-0.9 a -0.99	Correlación negativa muy alta
-0.7 a -0.89	Correlación negativa alta
-0.4 a -0.69	Correlación negativa moderada
-0.2 a -0.39	Correlación negativa baja
-0.01 a -0.19	Correlación negativa muy baja
0	Correlación nula
0.01 a 0.19	Correlación positiva muy baja
0.2 a 0.39	Correlación positiva baja
0.4 a 0.69	Correlación positiva moderada
0.7 a 0.89	Correlación positiva alta
0.9 a 0.99	Correlación positiva muy alta
1	Correlación positiva grande y perfecta

Nota. Este baremo pertenece a Martínez y Campos (2015).

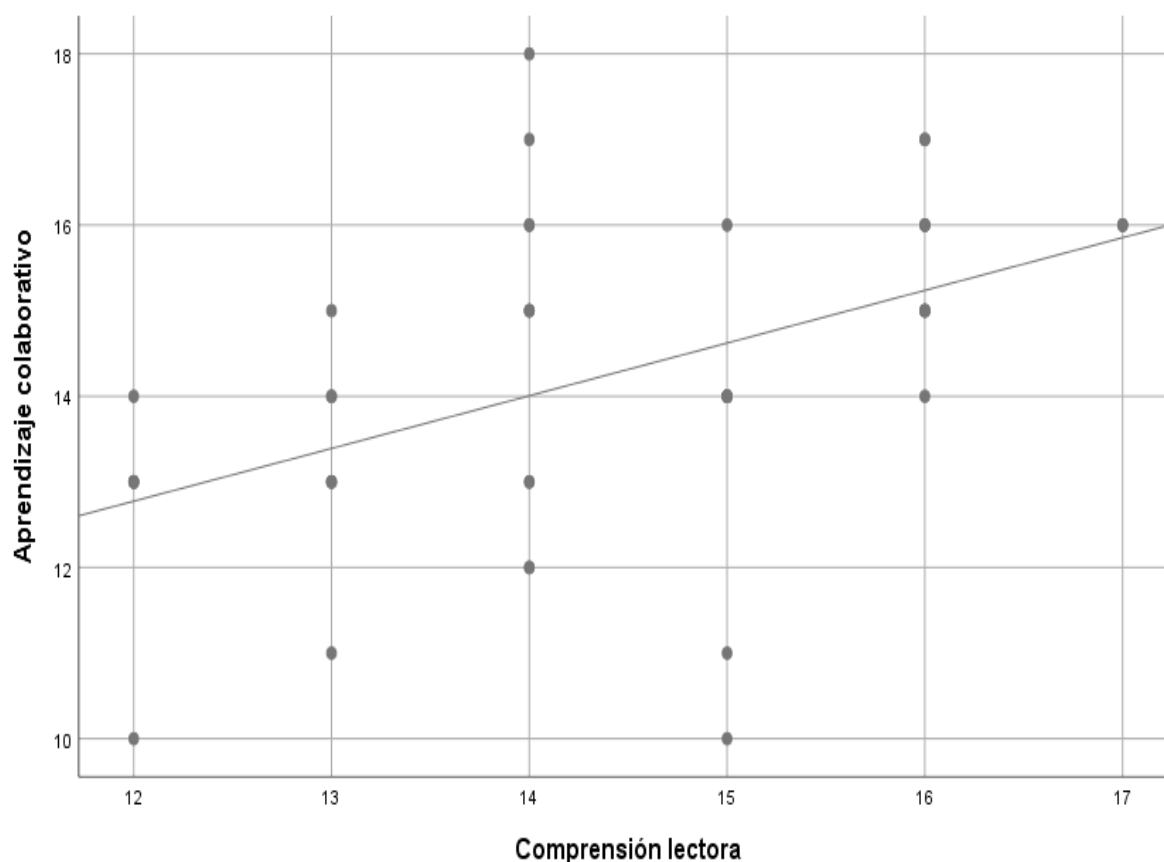
Tabla 5*Correlación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora*

			Aprendizaje colaborativo	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Aprendizaje colaborativo	Coefficiente de correlación	1,000	,563**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	46	46

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Figura 1

Diagrama de dispersión entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora



Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Interpretación:

El valor de Rho mostrado en la tabla 5, con un resultado de 0,563, reflejó una correlación positiva moderada entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora. En otras palabras, a medida que los estudiantes participan en actividades de trabajo conjunto, su capacidad para comprender textos mejora de forma notable. Este resultado no solo confirma que aprender en grupo es efectivo, sino que también deja claro que la comprensión lectora no es solo una tarea individual. Cuando los estudiantes leen, piensan y conversan juntos, se enriquece el proceso: surgen nuevas ideas, se aclaran dudas, se fortalecen los vínculos, y el aprendizaje se vuelve más profundo, más compartido y mucho más significativo.

Tabla 6

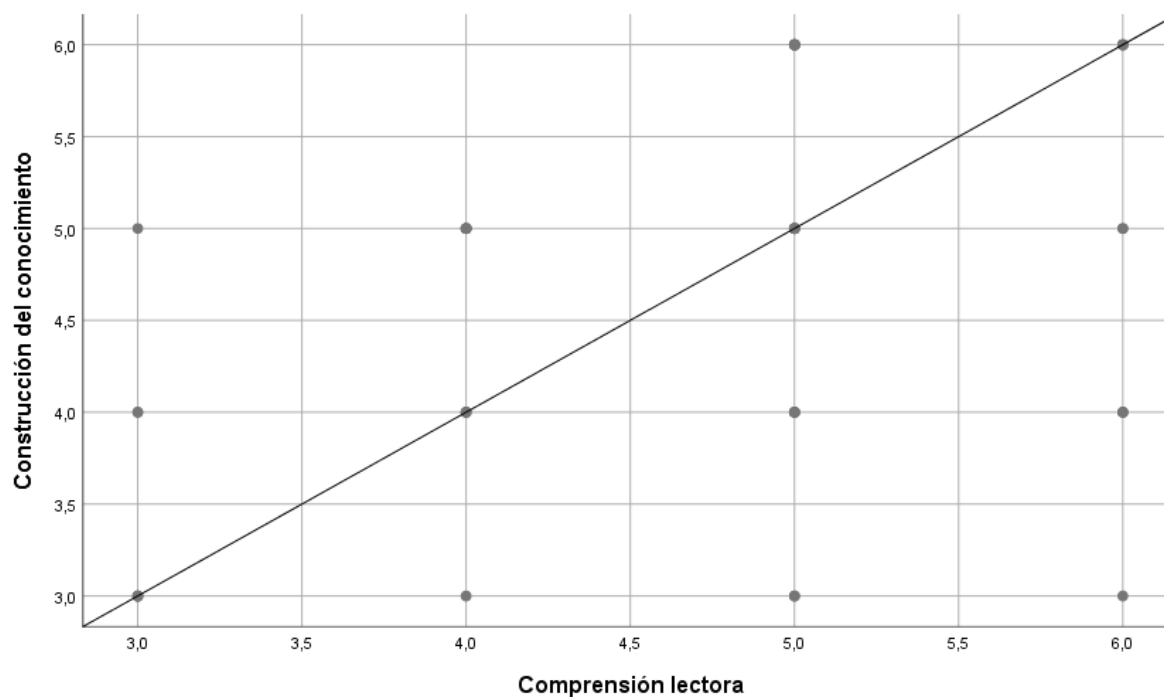
Correlación entre la construcción del conocimiento y la comprensión lectora

		Construcción del conocimiento	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,385**
	Sig. (bilateral)	.	,008
	N	46	46

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Figura 2

Diagrama de dispersión entre la construcción del conocimiento y la comprensión lectora



Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Interpretación:

El valor de Rho mostrado en la tabla 6, con un resultado de 0,385, evidenció una correlación positiva baja entre la construcción del conocimiento y la comprensión lectora. Aunque la relación no es tan marcada como la observada con el aprendizaje colaborativo en general, sí resulta significativa. Esto quiere decir que cuando los estudiantes se involucran activamente en la creación de ideas, analizan en conjunto y reflexionan en grupo, su habilidad para comprender lo que leen se ve favorecida. Este resultado refuerza la idea de que leer y entender un texto no es un proceso exclusivamente individual; también se enriquece cuando se comparte, se discute y se construye el conocimiento en colectivo.

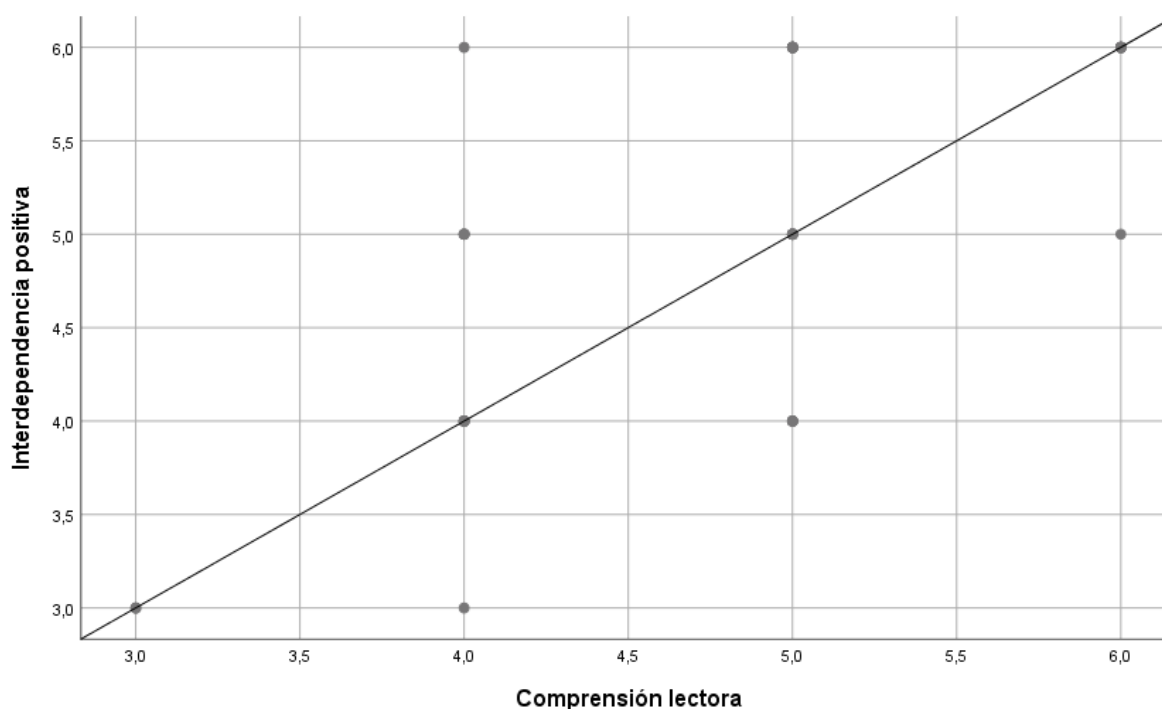
Tabla 7*Correlación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora*

		Interdependencia positiva	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,464**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	46	46

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Figura 3

Diagrama de dispersión entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora



Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Interpretación:

El valor de Rho registrado en la tabla 7, con un resultado de 0,464, mostró una correlación positiva moderada entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora. Este dato indica que cuando los estudiantes entienden que su propio avance está conectado con el del grupo, su habilidad para comprender textos también mejora.

En espacios donde cada estudiante asume un rol activo y reconoce que su participación influye en los logros colectivos, se genera mucho más que colaboración: se cultiva un ambiente donde pensar, argumentar e interpretar se vuelve parte del día a día. En este tipo de dinámica, la lectura deja de ser una tarea individual y se transforma en una experiencia compartida, donde comprender lo que se lee se convierte en un logro de todos, no solo de uno.

Tabla 8

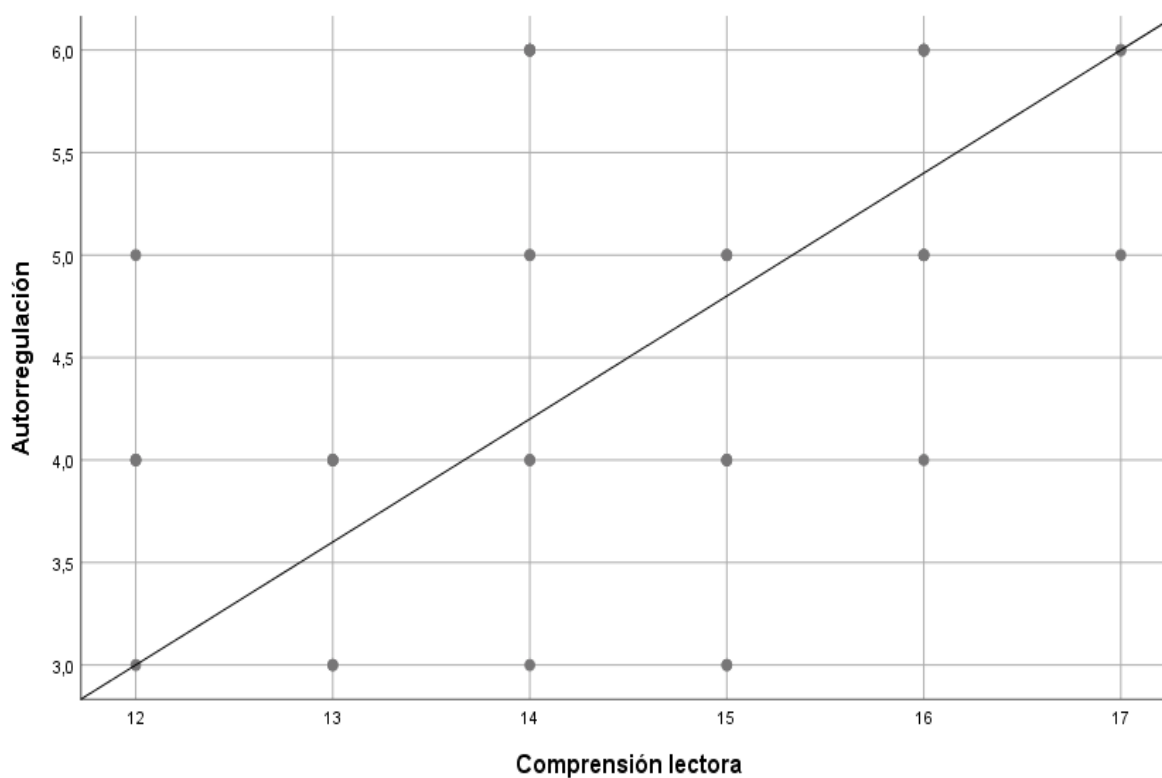
Correlación entre la autorregulación y la comprensión lectora

		Autorregulación	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	1,000	,485**
	Sig. (bilateral)	.	,001
	N	46	46

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Figura 4

Diagrama de dispersión entre la autorregulación y la comprensión lectora



Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.



Interpretación:

El valor de Rho obtenido en la tabla 8, de 0,485, evidencia una correlación positiva moderada entre la autorregulación y la comprensión lectora. En otras palabras, cuando los estudiantes logran gestionar sus propias acciones y ajustar sus estrategias en función de las metas grupales, su habilidad para comprender textos se fortalece notablemente.

La autorregulación, al impulsar a los alumnos a planificar, evaluar y modificar sus métodos de lectura, les permite enfrentar los textos con mayor eficacia y profundidad. Esto no solo mejora la comprensión individual, sino que también contribuye a un ambiente de aprendizaje colaborativo donde la autonomía se vuelve parte esencial del proceso educativo.

En definitiva, promover la autorregulación dentro de los entornos de aprendizaje colaborativo no solo empodera a los estudiantes, sino que también tiene un impacto directo y positivo en su capacidad para interpretar y asimilar información de manera crítica.

4.2. Proceso de la prueba de hipótesis

Planteamiento de la hipótesis general:

H0: El aprendizaje colaborativo no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

H1: El aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Alfa:

0,05.

Prueba estadística:

Tabla 9

Contrastación de la hipótesis general

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,446	,084	5,295	,000
N de casos válidos		46			

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Decisión:

Se puede observar en la tabla 9 una significancia estadística de 0,000, este resultado al ser inferior al alfa del 0,05 faculta la aceptación de la hipótesis alterna, la cual menciona que el aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Planteamiento de la hipótesis específica 1:

H0: La construcción de conocimiento no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

H1: La construcción de conocimiento se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Alfa:

0,05.

Prueba estadística:

Tabla 10

Contrastación de la hipótesis específica 1

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,339	,117	2,820	,005
N de casos válidos		46			

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Decisión:

Se puede observar en la tabla 10 una significancia estadística de 0,005, este resultado al ser menor al alfa del 0,05 permite la aceptación de la hipótesis alterna, la cual menciona que la construcción de conocimiento se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Planteamiento de la hipótesis específica 2:

H0: La interdependencia positiva no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

H1: La interdependencia positiva se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Alfa:

0,05.

Prueba estadística:

Tabla 11

Contrastación de la hipótesis específica 2

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,410	,084	6,000	,000
N de casos válidos		46			

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Decisión:

Se puede apreciar que en la tabla 11 se encontró un valor de significancia estadística de 0,000, este resultado al ser menor al alfa del 0,05 permite aceptar la hipótesis alterna, por ende, se acepta que la interdependencia positiva se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Planteamiento de la hipótesis específica 3:

H0: La autorregulación no se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

H1: La autorregulación se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

Alfa:

0,05.

Prueba estadística:

Tabla 12

Contrastación de la hipótesis específica 3

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,390	,091	4,238	,000
N de casos válidos		46			

Nota. Elaborado por el tesista a través del SPSS V25.

Decisión:

La tabla 12 muestra una significancia estadística del 0,000, menor al 0,05, este resultado faculta la aceptación de la hipótesis alterna, la cual menciona que la autorregulación se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

4.3. Discusión de los resultados

Los resultados de esta investigación, que muestran una correlación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora, coinciden con los hallazgos de otros estudios similares, lo que subraya la importancia de esta estrategia pedagógica para mejorar las habilidades lectoras en diversos contextos educativos.

Para comenzar, el estudio de Mariscal (2023) dejó en claro que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en los distintos niveles de la comprensión lectora literal, inferencial y crítico en estudiantes de séptimo grado. Con un coeficiente de correlación de 0,660, se concluyó que cuando los chicos se involucran activamente en dinámicas grupales, no solo entienden mejor lo que leen, sino que también desarrollan una mirada más analítica sobre los textos. Este hallazgo tiene mucho en común con lo que se encontró en esta investigación, donde se vio que las interacciones entre pares y el apoyo mutuo dentro del grupo marcan una diferencia real en cómo se construye un aprendizaje que tiene sentido y profundidad.

Algo similar ocurrió en el estudio de Bastidas (2024). En su trabajo con estudiantes de tercero de bachillerato, mostró que quienes formaron parte de un grupo experimental con actividades colaborativas mejoraron notablemente su comprensión lectora, sobre todo en los niveles inferencial y contextual. Con una correlación de 0,614, se concluyó que trabajar en equipo no solo ayuda a pensar mejor, sino que permite hacer conexiones, interpretar con más claridad y contextualizar lo que se está leyendo. Y eso va muy en la línea de lo que se vivió también en este estudio, donde quedó claro que construir el conocimiento en grupo tiene un peso real en cómo se entiende lo que se lee.

Por otro lado, Chavarry (2022) presentó datos todavía más contundentes. Su estudio con estudiantes de cuarto de secundaria arrojó una correlación altísima: 0,984 entre aprendizaje colaborativo y comprensión lectora. En otras palabras, cuanto más colaboraban los estudiantes,



más profundamente entendían los textos. Según el autor, trabajar en equipo no solo mejora el análisis y la interpretación, sino que también ayuda a desarrollar habilidades críticas y reflexivas. Y eso se notó: los estudiantes no solo leían, pensaban. Discutían, cuestionaban, proponían. No es poca cosa.

Por último, el estudio de Torocahua (2024) con estudiantes de quinto de secundaria confirmó lo mismo desde otra mirada. Al aplicar estrategias cooperativas en el aula, encontró una correlación de 0,743. Los estudiantes que trabajaron en grupo no solo mejoraron su capacidad de análisis, sino que también mostraron una mayor disposición a construir conocimiento juntos. Esa forma de aprender no solo fortaleció su comprensión lectora, sino que la volvió más profunda, más conectada con el contexto y, sobre todo, más significativa.



CONCLUSIONES

PRIMERA. En esta investigación se estableció la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora. Los resultados mostraron un coeficiente de Rho de 0,563, lo que evidencia una relación positiva moderada. Además, el valor de significancia estadística obtenido fue de 0,000. Esto indica que, al fomentar prácticas de aprendizaje colaborativo en el aula, los estudiantes pueden mejorar sus habilidades de comprensión lectora de manera efectiva. Por ende, se concluye que el aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

SEGUNDA. En esta investigación se analizó la relación entre la construcción de conocimiento y la comprensión lectora. Se obtuvo un coeficiente de Rho de 0,385, lo que sugiere una relación positiva baja. El valor de significancia estadística también fue de 0,005. Esto implica que, a medida que los estudiantes participan activamente en la creación de ideas y conceptos, su capacidad para interpretar y comprender textos mejora gradualmente. Por ello, se concluye que la construcción de conocimiento se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.

TERCERA. En esta tesis se analizó la relación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora. Los resultados indicaron un coeficiente de Rho de 0,464, lo que demuestra una relación positiva moderada. El valor de significancia estadística fue de 0,000. Esto sugiere que, cuando los estudiantes sienten que sus logros individuales están ligados al éxito del grupo, se produce un efecto positivo en su capacidad para entender y analizar textos. En consecuencia, se concluye que la interdependencia positiva se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.



CUARTA. En esta tesis se analizó la relación entre la autorregulación y la comprensión lectora. Se obtuvo un coeficiente de Rho de 0,485, evidenciando una relación positiva moderada. El valor de significancia estadística fue de 0,000. Esto destaca la importancia de que los estudiantes desarrollen habilidades de autorregulación ya que influye directamente en su capacidad para comprender textos de manera más eficaz. Por ende, se concluye que la autorregulación se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.



RECOMENDACIONES

PRIMERA. Se recomienda a la Institución Educativa Primaria 72072 fortalecer el uso de estrategias de aprendizaje colaborativo en sus prácticas diarias. Para lograrlo, es importante que los docentes integren actividades grupales donde los estudiantes puedan resolver problemas, crear proyectos o participar en juegos educativos que los animen a trabajar juntos. La idea no es solo que compartan una tarea, sino que realmente se involucren, que hablen, que escuchen al otro, que se sientan parte.

SEGUNDA. Se recomienda a la Institución Educativa Primaria 72072 fomentar actividades que motiven a los estudiantes a construir el conocimiento de forma activa. Una manera efectiva de hacerlo es a través de proyectos de investigación colaborativos, donde puedan explorar temas que les interesen de verdad, investigar, y luego compartir lo que aprendieron de forma creativa. Ya sea con una maqueta, una exposición oral, un cartel o incluso una dramatización, lo importante es que sientan que lo que descubren tiene valor y sentido.

TERCERA. Se recomienda a la Institución Educativa Primaria 72072 promover un ambiente de trabajo que se fundamente en la interdependencia positiva, es decir, en la comprensión de que el éxito del grupo depende del compromiso y aporte de cada uno de sus miembros. Para ello, se pueden diseñar actividades en las que cada estudiante tenga un rol claro y necesario, como ocurre en los proyectos cooperativos o en las lecturas grupales.

CUARTA. Se recomienda a la Institución Educativa Primaria 72072 promover un ambiente de trabajo basado en la interdependencia positiva. Es decir, que cada estudiante entienda que el avance del grupo también depende de él, y que su participación es importante. Para esto, se pueden crear actividades donde cada uno tenga un rol definido y necesario, como en los proyectos cooperativos o en las lecturas compartidas. Así, no solo se construye aprendizaje, también se construye comunidad.



REFERENCIAS

- Álvarez, N. (s.f.). *Competencias comunicativas: definición y tipos*.
<https://www.inesem.es/revistadigital/idiomas/la-competencia-comunicativa-en-la-clase-de-ele/>
- Ayala, C. (2022). *Aprendizaje colaborativo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria de una Institución educativa del Callao, 2022*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/108062>
- Bastidas, E. (2024). *Aprendizaje colaborativo y las habilidades en comprensión lectora de estudiantes de tercero de bachillerato en una unidad educativa, Ecuador 2023*. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/155551>
- Belén, L., y Álvarez, G. (2020). ¿Qué autonomía educativa? una aproximación a la estandarización de las políticas de autonomía escolar desde la legitimación de los organismos internacionales. *Journal of Supranational Policies of Education*(11), 1–7.
<https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/13171>
- Betancourth, S., Muñoz, K., y Rosas, T. (2017). Evaluación del pensamiento crítico en estudiantes de educación superior de la región de Atacama-Chile. *Prospectiva*(23), 199-223. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i23.4594>
- Castillero, O. (2017). *¿Qué es el pensamiento crítico y cómo desarrollarlo?*
<https://psicologiyamente.com/inteligencia/pensamiento-critico>
- Castillo, I. (2020). *9 Ejemplos de Investigación Básica*. <https://www.lifeder.com/ejemplos-investigacion-basica/>
- Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39(1), 51-67.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17848>



- Chacón, M. (2015). La construcción del conocimiento sobre la enseñanza desde la perspectiva de los futuros docentes. *Revista Educación*, 39(1), 51-67.
<http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i1.17848>
- Chavarry, D. (2022). *Aprendizaje colaborativo y comprensión lectora en estudiantes del 4to grado de educación secundaria de una institución educativa de Cañete, 2021*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/88610>
- Damián, I., Benites, L., y Camizán, H. (2021). El Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en América Latina. *TecnoHumanismo*, 1(8), 31-52.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179007>
- España, J. (2022). *Ambientes de aprendizaje y su incidencia en la comprensión lectora en los estudiantes de la UE Emigdio Esparza Moreno, Babahoyo, 2022*. (Trabajo de Integración Curricular, Universidad Técnica De Babahoyo). Repositorio institucional.
<http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/13227>
- Fernández, J. (2021). *La importancia de construir significado (Efrat Furst)*.
<https://investigaciondocente.com/2021/01/02/la-importancia-de-construir-significado-efrat-furst/>
- Fuentes, O. (2018). *Trabajo colaborativo para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del segundo grado de la IES Simón Bolívar de Juliaca*. (Trabajo académico, Universidad San Ignacio de Loyola). Repositorio institucional.
<https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/e5d31ed2-725a-42bf-a956-e17f430941ce>
- Gallego, J., Figueroa, S., y Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*(40), 187-208.
<http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2066>



- Gaona, G., Oyanguren, J., y García, V. (2021). Nivel de uso estrategias de metacomprensión lectora de estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(18), 515-522. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.192>
- Guerra, M., Rodríguez, J., y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18(36), 269-281. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Hernández, E., Poma, L., Macas, G., Morocho, J., y Guamán, A. (2024). Ambientes de Aprendizaje y su Incidencia en el Desarrollo de Destrezas con Criterio de Desempeño en el Área de Ciencias Naturales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 7172-7194. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9251
- Hurtado, M. (2022). *Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado de primaria de una I.E. de Lima, 2022*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/118394>
- Landero, D. (2021). Retrieved 2024, from Investigación experimental y no experimental: <https://salazarvirtual.sistemaeducativosalazar.mx/assets/6102aa6750ff4/tareas/9252cbda265c7f789a59cbc8557cc217investigacion%20experiemmntal.pdf>
- Llanos, L., y Figueroa, L. (2021). Evaluación Crítica y Formativa en Estudiantes de Educación Secundaria. *Paradigma(2)*, 279-298. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9030890>
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica(4)*, 59-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>
- López, J., y Pérez, I. (2018). ¿Por qué es necesaria una didáctica específica para la educación Superior? *REVISTA CIENTÍFICA ECOCIENCIA*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.21855/ecociencia.51.13>



- Mariscal, S. (2023). *Aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en estudiantes de 7mo grado de una institución educativa de Ecuador, 2023*. (Tesis de maestría, Univerisdad César Vallejo). Repositorio institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/123967>
- Muñoz, E. (2021). *La metacomprensión en la lectura*. <https://viesantore.com/2021/01/29/la-metacomprension-en-la-lectura/#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20metacomprensi%C3%B3n?,m%C3%A1s%20all%C3%A1%20de%20la%20comprensi%C3%B3n>
- Martínez, A., y Campos, W. (2015). Correlación entre Actividades de Interacción Social Registradas con Nuevas Tecnologías y el grado de Aislamiento Social en los Adultos Mayores. *Revista mexicana de ingeniería biomédica*, 36(3), 181-191. <https://doi.org/10.17488/RMIB.36.3.4>
- Ortega, M. (s.f.). *Construcción de significados y aprendizaje situado en un contexto de intersubjetividad en un programa de formación de licenciados en intervención educativa*. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2515.pdf
- Palomino, J., Choque, L., Clemente, L., y Requis, L. (2023). Uso de la videoconferencia en el aprendizaje colaborativo de los estudiantes de una universidad peruana. *Conrado*, 19(90), 214-222. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442023000100214&script=sci_arttext&tlng=pt
- Piñon, E. (2020). *La importancia de la retroalimentación en el proceso de aprendizaje*. <https://blog.lirmi.com/la-importancia-de-la-retroalimentacion-en-el-proceso-de-aprendizaje>
- Ramírez, L. (2017). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros*. <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-8-21-la-comprension-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros/>



- Revelo, O., Collazos, C., y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecno Lógicas*, 21(41), 115-134.
<https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/>
- Rus, E. (2020). *Investigación correlacional*.
<https://economipedia.com/definiciones/investigacion-correlacional.html>
- Sánchez, J., Sánchez, D., Falconi, M., y Carrasco, Y. (2023). Autorregulación del aprendizaje en la asignatura contabilidad general en la formación del administrador de empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 285-296.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000200285
- Serruto, A. (2023). *Aprendizaje cooperativo y logros de aprendizaje del área de comunicación en escolares de una institución educativa, Puno - 2023*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo). Repositorio institucional.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/129204>
- Tekman. (2022). *Ejemplos para aplicar el aprendizaje colaborativo en tu aula*.
<https://www.tekmaneducation.com/ejemplos-para-aplicar-el-aprendizaje-colaborativo-en-tu-aula/>
- Torocahua, N. (2024). *Aprendizaje cooperativo y comprensión lectora en estudiantes del 5to. Grado de la Institución Educativa Secundaria José Carlos Mariátegui, Ajoyani, Puno, 2023*. (Tesis de licenciatura, Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote). Repositorio institucional.
<https://repositorio.uladech.edu.pe/handle/20.500.13032/36823>
- Torres, P. (2016). Acerca de los enfoques cuantitativo y cualitativo en la investigación educativa cubana actual. *Atenas*, 2(34).
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478054643001/478054643001.pdf>



- Vásquez, A. (2022). Comprensión lectora: fundamentos teóricos y estrategias de acercamiento al texto. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 618-633. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2607
- Villegas, M., y González, F. (2005). La construcción del conocimiento por parte de estudiantes de educación superior. Un caso de futuros docentes. *Perfiles educativos*, 27(109), 117-139.
- Vives, T., Durán, C., Varela, M., y Fortoul, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en educación médica*, 3(9), 34-39. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572014000100006#:~:text=El%20aprendizaje%20autorregulado%20se%20define,habilidades%20que%20permitan%20dicha%20adquisici%C3%B3n.
- Westreicher, G. (2020). *Método deductivo*. <https://economipedia.com/definiciones/metodo-deductivo.html>
- Yedra, P. (2017). *Un elemento esencial: La interdependencia positiva*. <https://donboscoeduca.com/2017/06/06/un-elemento-esencial-la-interdependencia-positiva/>
- Yucato, J., Melo, V., Montenegro, M., y Gudiño, C. (2024). Seguimiento de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas específicas. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(5), 2338 – 2349. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2783>
- Zambrano, D., y López, V. (2023). Aspectos teóricos que fortalecen el aprendizaje colaborativo. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3). <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3511>



ANEXOS



MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES	METODOLOGÍA
PROBLEMA GENERAL: ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024?	OBJETIVO GENERAL: Establecer la relación entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.	HIPÓTESIS GENERAL: El aprendizaje colaborativo se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.	A. VARIABLE 1: Aprendizaje colaborativo DIMENSIÓN: Construcción del conocimiento INDICADORES: - Frecuencia de participación en discusiones grupales. - Calidad de las aportaciones individuales al grupo. - Integración de ideas para formar nuevos conceptos. DIMENSIÓN: Interdependencia positiva INDICADORES: - Compromiso en el cumplimiento de tareas grupales. - Apoyo y ayuda mutua entre los integrantes. - Dependencia de los logros individuales del esfuerzo del grupo. DIMENSIÓN: Autorregulación INDICADORES: - Capacidad para establecer metas grupales. - Seguimiento y monitoreo del progreso de tareas.	Enfoque de investigación: Cuantitativo. Método: Deductivo. Tipo de investigación: Básico. Nivel de investigación: Correlacional. Diseño de investigación: No experimental. Población: 64 alumnos.
PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Cómo se relaciona la construcción del conocimiento con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072	OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Analizar la relación entre la construcción de conocimiento y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa	HIPÓTESIS ESPECÍFICAS: La construcción de conocimiento se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.		



del Distrito de Samán, 2024? ¿Cómo se relaciona la interdependencia positiva con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024? ¿Cómo se relaciona la autorregulación con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024?	Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024. Analizar la relación entre la interdependencia positiva y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024. Analizar la relación entre la autorregulación y la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.	La interdependencia positiva se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024. La autorregulación se relaciona significativamente con la comprensión lectora en los estudiantes de la Institución Educativa Primaria 72072 del Distrito de Samán, 2024.	• Ajuste de estrategias en función del avance del grupo. B. VARIABLE 2.: Comprensión lectora DIMENSIÓN: Construcción de significados INDICADORES: • Identificación de ideas principales en el texto. • Relación de la información con conocimientos previos. • Comprensión del mensaje central del texto. DIMENSIÓN: Metacomprensión INDICADORES: • Reconocimiento de dificultades en la comprensión. • Uso de estrategias para clarificar significados. • Reflexión sobre el nivel de comprensión alcanzado. DIMENSIÓN: Evaluación crítica INDICADORES: • Capacidad para analizar la coherencia del texto. • Evaluación de la relevancia de la información. • Formación de juicios críticos sobre el contenido leído.	Muestra: 46 alumnos. Técnica: Observación. Instrumento: Lista de cotejo.
---	--	---	--	--

Nota. Elaboración propia.



Matriz instrumental

Archivo	Editar	Ver	Datos	Transformar	Analizar	Gráficos	Utilidades	Ampliaciones	Ventana	Ayuda	
											
	Nombre	Tipo	Anchura	Decimales	Etiqueta	Valores	Perdidos	Columnas	Alineación	Medida	Rol
1	VAR00001	Número	8	0	Participa frecuentemente en discusiones grupales.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
2	VAR00002	Número	8	0	Hace aportaciones significativas al grupo.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
3	VAR00003	Número	8	0	Integra ideas para formar nuevos conceptos.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
4	VAR00004	Número	8	0	Se compromete en el cumplimiento de tareas grupales.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
5	VAR00005	Número	8	0	Brinda apoyo y ayuda a los demás integrantes.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
6	VAR00006	Número	8	0	Su logro individual depende del esfuerzo grupal.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
7	VAR00007	Número	8	0	Colabora en la definición de metas grupales.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
8	VAR00008	Número	8	0	Realiza seguimiento al progreso de las tareas del grupo.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
9	VAR00009	Número	8	0	Ajusta estrategias en función del avance del grupo.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
10	VAR00010	Número	8	0	Identifica las ideas principales en el texto.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
11	VAR00011	Número	8	0	Relaciona la información del texto con sus conocimientos previos.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
12	VAR00012	Número	8	0	Comprende el mensaje central del texto.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
13	VAR00013	Número	8	0	Reconoce dificultades en su comprensión lectora.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
14	VAR00014	Número	8	0	Utiliza estrategias para clarificar significados.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
15	VAR00015	Número	8	0	Reflexiona sobre su nivel de comprensión alcanzado.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
16	VAR00016	Número	8	0	Analiza la coherencia del texto.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
17	VAR00017	Número	8	0	Evalúa la relevancia de la información contenida en el texto.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
18	VAR00018	Número	8	0	Emite juicios críticos sobre el contenido leído.	{1, No}...	Ninguno	8	Derecha	Ordinal	Entrada
19	V1	Número	8	0	Aprendizaje colaborativo	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
20	V2	Número	8	0	Comprensión lectora	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
21	D1	Número	8	0	Construcción del conocimiento	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
22	D2	Número	8	0	Interdependencia positiva	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
23	D3	Número	8	0	Autoregulación	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
24	D4	Número	8	0	Construcción de significados	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
25	D5	Número	8	0	Metacomprensión	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada
26	D6	Número	8	0	Evaluación crítica	Ninguno	Ninguno	10	Derecha	Escala	Entrada

49 : VAR00002	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	V1
1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	16
2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	12
3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	16
4	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	16
5	1	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	1	1	13
6	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	15
7	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	15
8	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	15
9	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	13
10	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	16
11	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
12	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	13
13	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	15
14	1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	15
15	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	10
16	2	1	2	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14
17	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	13
18	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
19	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	10
20	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	12
21	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15
22	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	13
23	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
24	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17
25	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	13
26	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
27	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15
28	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
29	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14
30	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17
31	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
32	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
33	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15
34	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14
35	1	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	11
36	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
37	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	13
38	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17
39	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	11
40	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	13
41	1	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	13
42	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
43	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
44	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14
45	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16
46	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	14
47																			



Instrumento de investigación

Lista de cotejo.

ÍTEMS		Escala de valoración	
		Si	No
Vr. 1. Aprendizaje colaborativo	Dimensión 1. Construcción del conocimiento		
	1. Participa frecuentemente en discusiones grupales.		
	2. Hace aportaciones significativas al grupo.		
	3. Integra ideas para formar nuevos conceptos.		
	Dimensión 2. Interdependencia positiva		
	4. Se compromete en el cumplimiento de tareas grupales.		
	5. Brinda apoyo y ayuda a los demás integrantes.		
	6. Su logro individual depende del esfuerzo grupal.		
	Dimensión 3. Autorregulación		
	7. Colabora en la definición de metas grupales.		
	8. Realiza seguimiento al progreso de las tareas del grupo.		
	9. Ajusta estrategias en función del avance del grupo.		



Vr. 2. Aprendizaje del idioma quechua	Dimensión 1. Construcción de significados		
	10. Identifica las ideas principales en el texto.		
	11. Relaciona la información del texto con sus conocimientos previos.		
	12. Comprende el mensaje central del texto.		
	Dimensión 2. Metacomprensión		
	13. Reconoce dificultades en su comprensión lectora.		
	14. Utiliza estrategias para clarificar significados.		
	15. Reflexiona sobre su nivel de comprensión alcanzado.		
	Dimensión 3. Evaluación crítica		
	16. Analiza la coherencia del texto.		
	17. Evalúa la relevancia de la información contenida en el texto.		
	18. Emite juicios críticos sobre el contenido leído.		



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO



I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: SANTIAGO ROBLES OCHOA
- 1.2. Validado por: Dr. JESÚS MAMANI MAMANI
- 1.3. Título de la investigación:
APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÓN 2024
- 1.4. Nombre del instrumento: LISTA DE COTEJO

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																X				
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																	X			
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																X				
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																X				
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.																X				
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																X				
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																	X			
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																X				

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 80%
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULIACA 26 DE AGOSTO 2025

UNIVERSIDAD ANDINA NESTOR CÁCERES VELÁSQUEZ

Dr. Jesús Mamani Mamani
DOCENTE
FIRMA DEL EXPERTO



FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO OPINIÓN DEL EXPERTO

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Autor del instrumento: SANTIAGO ROBLES OCHOA
- 1.2. Validado por: Mgtr. PERCY BONZALO PUMA PUMA
- 1.3. Título de la investigación:
APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMAN, 2024
- 1.4. Nombre del instrumento: LISTA DE COTEJO

II. ASPECTOS A EVALUAR

Nº	INDICADORES		VALORACIÓN																			
			DEFICIENTE				BAJO				REGULAR				BUENA				EXCELENTE			
			1	9	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
			5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1	CLARIDAD	Esta formado con lenguaje apropiado.																X				
2	OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.																X				
3	ACTUALIDAD	Está adecuado al avance de la ciencia.																X				
4	ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.																X				
5	SUFICIENCIA	El número de ítems propuesto es suficiente para medir la variable.																X				
6	ADECUACIÓN	Está adecuado para valorar la variable de estudio.														X						
7	CONSISTENCIA	Está basado en aspectos teóricos y científicos.																X				
8	COHERENCIA	Existe coherencia entre el problema, objetivos e hipótesis.																X				
9	METODOLOGÍA	Responde al propósito de la investigación.																X				
10	PERTINENCIA	Es útil y adecuado para la investigación.																X				

- III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD: FAVORABLE
- IV. PROMEDIO DE VALORACIÓN: 85%
- V. OBSERVACIONES: NINGUNA
- LUGAR Y FECHA: JULIACA 21 DE AGOSTO DEL 2025

FIRMA DEL EXPERTO



ANEXO 1 FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN

AUTORIZACIÓN PARA LA INCORPORACIÓN DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL UANCV

Formato digital ☒

Fecha de entrega: 12-12-2025

1. Datos del autor (es):

Nombres y Apellidos: SANTIAGO ROBLES OCHOA

Dirección: JR. AEROPUERTO 651 URB. SAN JOSE ETAPA II MZ. D4 LT. 12A3

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: 02406306

Teléfono: 993645066 email: roblesochoasantiago@gmail.com

Nombres y Apellidos: _____

Dirección: _____

DNI/Carné de Extranjería/Pasaporte N°: _____

Teléfono: _____ email: _____

Facultad y/o Escuela de Posgrado: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Escuela Profesional o Mención: EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL Y GERENCIA EDUCATIVA

Título o Grado Académico a optar: MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Asesor: Dr. RICHARD CONDORI CRUZ

Esta obra se encuentra dentro de las siguientes denominaciones:

Trabajo de Investigación ☐ Tesis ☒ Trabajo de Suficiencia Profesional ☐ Trabajo Académico ☐

Título: APRENDIZAJE COLABORATIVO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN LOS ESTUDIANTES
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PRIMARIA 72072 DEL DISTRITO DE SAMÁN, 2024

Palabras claves, (3 a 5 términos): Aprendizaje colaborativo, comprensión lectora

¿Esta obra se desarrolló en la UANCV ^{1,2}?

2

¹ Indicar si su producción intelectual ha empleado recursos tales como, instalaciones, laboratorios, insumos, equipos, bases de datos, asesoría técnica por parte del personal de la UANCV, financiamiento, entre otros relacionados.

² Si su producción intelectual se desarrolló en la UANCV totalmente o parcialmente, deberá autorizar el depósito en el Repositorio de manera obligatoria.



2. Referencia de tesis:

☐ Bachiller ☐ Título ☐ 2da Especialidad ☒ Maestría ☐ Doctorado

3. Licencias:

a) Licencia estándar:

Bajo los siguientes términos, autorizo el depósito de mi tesis en el Repositorio Digital de la UANCV.

Con la autorización de depósito de mi producción Intelectual, otorgo a la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" una licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar al público, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público mi producción intelectual (incluido el resumen), en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido o por conocerse, a través de los diversos servicios por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de tesis UANCV, colección de producción intelectual, entre otros, en el Perú y en el extranjero por el tiempo y veces que considere necesarias, y libres de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" podrá reproducir mi producción intelectual en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.

Declaro que la producción intelectual es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, coautoría con titularidad compartida, y me encuentro facultado a conceder la presente licencia y, asimismo, garantizo que dicha producción intelectual no infringe derechos de autor de terceras personas.

La Universidad Andina "Néstor Cáceres Velásquez" consignará el nombre del y/o los autor(es) de la producción intelectual, y no le hará ninguna modificación más que la permitida en la licencia.

Autorizo su publicación (marque con una X)

- ☒ Sí, autorizo que se deposite inmediatamente.
- ☐ Sí, autorizo que se deposite a partir de la fecha (d/m/a): _____
- ☐ No autorizo.

b) Licencia CREATIVE COMMONS 4.0 INTERNACIONAL:

Si usted concede una licencia CREATIVE COMMONS sobre su producción intelectual, mantiene la titularidad de los derechos de autor de esta y, a la vez, permite que otras personas puedan reproducirla, comunicarla al público y distribuir ejemplares de esta, bajo las condiciones siguientes:

¿Quiere permitir usos comerciales de su producción intelectual?

Sí: significa que usted permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la producción intelectual incluso con fines comerciales.

No: significa que usted permite la reproducción, y comunicación pública de la producción intelectual, pero sin fines comerciales.

- ☐ Sí autorizo
- ☒ No autorizo



Jurisdicción de su Licencia

Todas las licencias CREATIVE COMMONS son de ámbito mundial, sin embargo, usted puede elegir entre la opción “internacional” o una adaptada a su jurisdicción, como para el caso peruano.

La opción “internacional” emplea el lenguaje y la terminología de los tratados internacionales; en cambio, la adaptada a su jurisdicción, recoge las particularidades de la legislación peruana.

En consecuencia, **la opción “internacional” goza de una mayor eficacia a nivel mundial, gracias a que tiene jurisdicción neutral.** Mientras que la opción adaptada a la jurisdicción del Perú goza de una mayor eficacia ante los tribunales peruanos.



Internacional



Nacional

Línea de investigación: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN - P34

Firma de Autor



huella digital

12 Diciembre del 2025

Fecha