



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**RELACIÓN ENTRE EL TRABAJO COLABORATIVO Y EL
APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DEL 5° GRADO
DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°
83006 “ANDRÉS AVELINO CÁCERES”, LOS BAÑOS DEL INCA -
CAJAMARCA, 2025.**

Para optar el Título Profesional de Licenciado en Educación -
Especialidad “Educación Primaria”

Presentado por:

Bachiller: Heiner Estiwar Garay Collantes

Asesor:

Dr. Jorge Daniel Díaz García

Cajamarca - Perú

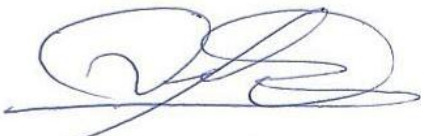
2026



CONSTANCIA DE INFORME DE ORIGINALIDAD

1. Investigador:
Heiner Estiwar Garay Collantes
DNI: 78633038
Escuela Profesional/Unidad UNC:
Escuela Académico Profesional de Educación
2. Asesor:
Dr. Jorge Daniel Díaz García
Facultad/Unidad UNC:
Facultad de Educación
3. Grado académico o título profesional
☐ Bachillér ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad
☐ Maestro ☐ Doctor
4. Tipo de Investigación:
☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional
☐ Trabajo académico
5. Título de Trabajo de Investigación:
Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje
significativo en estudiantes del 5º grado de Educación Primaria
de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Bello Cáceres",
Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025
6. Fecha de evaluación: 13 / 02 / 2026
7. Software antiplagio: ☒ TURNITIN ☐ URKUND (ORIGINAL) (*)
8. Porcentaje de Informe de Similitud: 21%
9. Código Documento: 010: 3117:556793132
10. Resultado de la Evaluación de Similitud:
☒ APROBADO ☐ PARA LEVANTAMIENTO DE OBSERVACIONES O DESAPROBADO

Fecha Emisión: 13 / 02 / 2026

Firma y/o Sello Emisor Constancia
 <u>Jorge Daniel Díaz García</u> Nombres y Apellidos DNI: 26609702

* En caso se realizó la evaluación hasta setiembre de 2023

COPYRIGHT © 2026 by

HEINER ESTIWAR GARAY COLLANTES

Todos los derechos reservados



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA
"NORTE DE LA UNIVERSIDAD PERUANA"



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Escuela Académico Profesional de Educación

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Cajamarca, siendo las 2:35 pm. horas del día 30 de enero del 2026; se reunieron presencialmente en el ambiente 1H. 104, los miembros del Jurado Evaluador del proceso de titulación en la modalidad de Sustentación de la Tesis, integrado por:

1. Presidente: M. Es. Oscar Jaime Marín Rosell
2. Secretario: M. Es. Ana María Betzabé Arribasplate Jazano
3. Vocal: M. Es. Carlos Alberto Sorabia Orhuela
4. Asesor (a): Dr. Jorge Daniel Díaz García

Con el objeto de evaluar la Sustentación de la Tesis, titulada:

"Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje, significativo en estudiantes del 5° grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Bello", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025"

presentado por: Bach. Heiner Estuardo Garay Collantes
con la finalidad de obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación en la Especialidad de Educación Primaria

El Presidente del Jurado Evaluador, de conformidad al Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Académico Profesional de Educación de la Facultad de Educación, procedió a autorizar el inicio de la sustentación.

Recibida la sustentación y las respuestas a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado Evaluador, referentes a la exposición y al contenido final de la Tesis, luego de la deliberación respectiva, se considera: APROBADO (X) DESAPROBADO (), con el calificativo de: Buena (16)
(Letras) (Números)

Acto seguido, el Presidente del Jurado Evaluador, informó públicamente el resultado obtenido por el sustentante.

Siendo las 3:38 pm. horas del mismo día, el señor Presidente del Jurado Evaluador, dio por concluido este acto académico y dando su conformidad firman la presente los miembros de dicho Jurado.

Cajamarca, 30 de enero del 2026.

Presidente

Secretario

Vocal

Asesor

DEDICATORIA

A Dios todopoderoso, quien siempre me brinda sabiduría y fortaleza para seguir adelante y no rendirme, a pesar de los momentos tan duros y desafiantes.

A mi amada madre, Rosa, quien siempre me ofrece consejos y palabras de aliento que me dan fuerza para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles. Además, su cariño tan profundo y su apoyo incondicional son el motor que me impulsa a perseguir mis sueños con determinación.

A mis queridos hermanos Dilmer, Jhon, Leopoldo y Deysi, por siempre animarme en cada etapa, estar a mi lado en los momentos más complicados y brindarme respaldo a lo largo de este recorrido. Los amo con todo mi corazón.

Heiner Garay.

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional de Cajamarca por abrirme las puertas y permitirme completar mi formación académica con éxito. Durante estos cinco años, encontré un espacio que me acogió, donde cada experiencia resultó valiosa y llena de aprendizajes que marcaron mi camino. Este tiempo ha sido realmente enriquecedor y ha dejado una huella especial en mi vida.

A los docentes de la Universidad que, con dedicación, paciencia y empatía, me guiaron y enriquecieron mi aprendizaje al compartir sus valiosos conocimientos. Gracias a ellos, mi trayectoria académica fue mucho más significativa.

A mi asesor, Dr. Jorge Daniel Díaz García, por brindarme su guía en cada etapa del desarrollo de mi tesis. Su apoyo constante y la profundidad de sus conocimientos han sido una verdadera fuente de motivación y aprendizaje que me ha acompañado durante todo este proceso.

A mis amigos Chalo y Maycol, por estar siempre presentes. Su paciencia, su sincera amistad, su compañía y su apoyo hicieron que este recorrido fuera mucho más llevadero y gratificante.

Finalmente, al director, docentes y estudiantes de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres” por su apoyo en el desarrollo de esta investigación.

Heiner Garay.

ÍNDICE

DEDICATORIA	v
AGRADECIMIENTO	vi
ÍNDICE	vii
LISTA DE TABLAS	xii
LISTA DE FIGURAS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.1. Planteamiento del problema	4
1.2. Formulación del problema.....	7
1.2.1. Problema general	7
1.2.2. Problemas derivados	8
1.3. Justificación de la investigación	8
1.3.1. Teórica.....	8
1.3.2. Práctica.....	8
1.3.3. Metodológica	8
1.4. Delimitación de la investigación.....	9
1.4.1. Espacial	9
1.4.2. Temporal	9
1.5. Objetivos de la investigación.....	9

1.5.1. Objetivo general.....	9
1.5.2. Objetivos específicos	9
CAPÍTULO II	10
MARCO TEÓRICO	10
2.1. Antecedentes de la investigación.....	10
2.1.1. A nivel internacional.....	10
2.1.2. A nivel nacional.....	12
2.1.3. A nivel local	14
2.2. Marco teórico o Marco conceptual	15
2.2.1. Marco conceptual relacionado con la variable trabajo colaborativo	15
2.2.1.1. Teorías relacionadas con el trabajo colaborativo.....	15
2.2.1.2. Conceptualización del trabajo colaborativo	21
2.2.1.3. Enfoques del trabajo colaborativo	22
2.2.1.4. Características del trabajo colaborativo	24
2.2.1.5. Estrategias para fomentar el trabajo colaborativo	26
2.2.1.6. Rol del docente en el trabajo colaborativo	30
2.2.1.7. Rol del estudiante en el trabajo colaborativo	32
2.2.1.8. Beneficios del trabajo colaborativo en la educación.....	35
2.2.1.9. Dimensiones del trabajo colaborativo.....	38
2.2.2. Marco conceptual relacionado con la variable aprendizaje significativo	40
2.2.2.1. Teorías relacionadas con el aprendizaje significativo	40
2.2.2.2. Conceptualización del aprendizaje significativo	45

2.2.2.3. Enfoques del aprendizaje significativo	46
2.2.2.4. Características del aprendizaje significativo	48
2.2.2.5. Condiciones para lograr el aprendizaje significativo	50
2.2.2.6. Estrategias para fomentar el aprendizaje significativo	52
2.2.2.7. Rol del docente en el aprendizaje significativo	56
2.2.2.8. Rol del estudiante en el aprendizaje significativo	59
2.2.2.9. Beneficios del aprendizaje significativo en la educación	62
2.2.2.10. Dimensiones del aprendizaje significativo	66
2.3. Definición de términos básicos.....	68
CAPÍTULO III.....	70
MARCO METODOLÓGICO	70
3.1. Caracterización y contextualización de la investigación.....	70
3.1.1. Descripción de la Institución Educativa.....	70
3.1.2. Breve reseña histórica de la Institución Educativa	70
3.1.3. Características demográficas de la Institución Educativa	71
3.1.4. Características socioculturales de la Institución Educativa.....	72
3.2. Hipótesis de investigación.....	72
3.3. Variables de investigación.....	73
3.4. Matriz de operacionalización de variables	74
3.5. Población y muestra	76
3.5.1. Población.....	76
3.5.2. Muestra.....	76

3.6.	Unidad de análisis	77
3.7.	Métodos	77
3.8.	Tipo de investigación	78
3.9.	Diseño de investigación	79
3.10.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	79
3.10.1.	Técnica	79
3.10.2.	Instrumento.....	80
3.11.	Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos	80
3.12.	Validez y confiabilidad.....	81
3.12.1.	Validez	81
3.12.2.	Confiabilidad	81
CAPÍTULO IV		83
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		83
4.1.	Resultados de las variables de estudio	83
4.1.1.	Resultados de la variable trabajo colaborativo.....	83
4.1.2.	Resultados por dimensiones de la variable trabajo colaborativo.....	85
4.1.3.	Resultados de la variable aprendizaje significativo.....	93
4.1.4.	Resultados por dimensiones de la variable aprendizaje significativo.....	95
4.2.	Prueba de hipótesis	103
4.2.1.	Prueba de normalidad.....	103
4.2.2.	Prueba de hipótesis general	104
CONCLUSIONES		112

SUGERENCIAS	113
REFERENCIAS	114
APÉNDICES	126
APÉNDICE A: Matriz de consistencia.....	127
APÉNDICE B: Fichas técnicas de los cuestionarios.....	129
APÉNDICE C: Cuestionarios	131
APÉNDICE D: Matriz de datos recolectados	135
ANEXOS	137
ANEXO A: Validación de los instrumentos	137
ANEXO B: Solicitud de permiso para la aplicación de instrumentos.....	149
ANEXO C: Fotografías de la aplicación de instrumentos	150
ANEXO D: Constancia de aplicación de instrumentos a la prueba piloto y muestra	152

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Población de la investigación.....	76
Tabla 2 Muestra de la investigación.....	77
Tabla 3 Estadísticas de fiabilidad - Trabajo colaborativo	82
Tabla 4 Estadísticas de fiabilidad - Aprendizaje significativo	82
Tabla 5 Escala de valoración del Alfa de Cronbach	82
Tabla 6 Nivel de trabajo colaborativo	83
Tabla 7 Distribución de los estudiantes en la dimensión: interdependencia positiva	85
Tabla 8 Distribución de los estudiantes en la dimensión: responsabilidad individual y grupal	87
Tabla 9 Distribución de los estudiantes en la dimensión: interacción estimuladora	88
Tabla 10 Distribución de los estudiantes en la dimensión: habilidades interpersonales.....	90
Tabla 11 Distribución de los estudiantes en la dimensión: evaluación interna del equipo	92
Tabla 12 Nivel de aprendizaje significativo	93
Tabla 13 Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes previos.....	95
Tabla 14 Distribución de los estudiantes en la dimensión: adquisición de conocimientos nuevos.....	97
Tabla 15 Distribución de los estudiantes en la dimensión: incorporación de conocimientos	99
Tabla 16 Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes nuevos	101
Tabla 17 Prueba de normalidad del trabajo colaborativo y aprendizaje significativo	103
Tabla 18 Correlación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo	104
Tabla 19 Escala de coeficiente de correlación.....	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Nivel de trabajo colaborativo.....	83
Figura 2 Distribución de los estudiantes en la dimensión: interdependencia positiva	85
Figura 3 Distribución de los estudiantes en la dimensión: responsabilidad individual y grupal	87
Figura 4 Distribución de los estudiantes en la dimensión: interacción estimuladora	89
Figura 5 Distribución de los estudiantes en la dimensión: habilidades interpersonales	90
Figura 6 Distribución de los estudiantes en la dimensión: evaluación interna del equipo	92
Figura 7 Nivel de aprendizaje significativo.....	94
Figura 8 Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes previos	96
Figura 9 Distribución de los estudiantes en la dimensión: adquisición de conocimientos nuevos	98
Figura 10 Distribución de los estudiantes en la dimensión: incorporación de conocimientos	99
Figura 11 Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes nuevos.....	101

RESUMEN

Este estudio determinó la relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025. La investigación fue de tipo básica, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, de nivel correlacional y de temporalidad transversal. Se aplicaron dos cuestionarios estructurados, válidos y confiables a una muestra de 31 estudiantes de una población de 124 sujetos, quienes fueron elegidos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados obtenidos revelaron que el 51.6% de los estudiantes reportó un nivel bueno en la variable trabajo colaborativo y un 61.3% alcanzó un nivel bueno en la variable aprendizaje significativo. Además, los resultados inferenciales mostraron un coeficiente de correlación de Pearson de 0,685 con una Sig.= 0,000 < 0,05, lo que permitió aceptar la hipótesis alternativa y rechazar la hipótesis nula, llegando a la conclusión de que existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.

Palabras clave: *trabajo colaborativo, aprendizaje significativo, educación primaria.*

ABSTRACT

This study determined the relationship between collaborative work and meaningful learning in students of the 5th grade of Primary Education of the Educational Institution No. 83006 “Andrés Avelino Cáceres” in the district of Los Baños del Inca, province and region of Cajamarca, 2025. The research was basic in nature, quantitative in approach, non-experimental in design, correlational in level, and cross-sectional in temporality. Two structured, valid, and reliable questionnaires were administered to a sample of 31 students from a population of 124 subjects, who were selected using non-probability convenience sampling. The results obtained revealed that 51.6% of the students reported a good level in the collaborative work variable, and 61.3% achieved a good level in the meaningful learning variable. Furthermore, the inferential results showed a Pearson correlation coefficient of 0.685 with Sig. = 0.000 < 0.05, which allowed the alternative hypothesis to be accepted and the null hypothesis to be rejected, leading to the conclusion that there is a significant relationship between collaborative work and meaningful learning.

Keywords: *collaborative work, meaningful learning, primary education.*

INTRODUCCIÓN

El trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo se han vuelto cada vez más importantes en la educación, gracias a su capacidad para fortalecer la interacción y el aprendizaje entre los estudiantes. En primer lugar, el trabajo colaborativo implica que un conjunto de individuos coordine sus esfuerzos para resolver problemas, realizar proyectos o construir conocimientos. En segundo lugar, el aprendizaje significativo ocurre cuando los educandos conectan de manera lógica y profunda la información nueva con lo que ya han aprendido, generando una comprensión duradera de los contenidos. En el ámbito educativo, estos enfoques aspiran a mejorar el desempeño académico y a crear un ambiente de aprendizaje donde cada alumno se sienta incluido y motivado para participar.

La presente investigación se centra en la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, ubicada en el distrito de Los Baños del Inca, Cajamarca, Perú, donde se ha observado que los estudiantes de quinto grado de educación primaria presentan dificultades para interactuar y cooperar de manera efectiva durante las actividades grupales. Esta situación motivó el presente estudio, cuyo objetivo fue determinar la relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo. La hipótesis que se plantea es que el uso constante del trabajo colaborativo tiene un impacto positivo en el aprendizaje significativo de los estudiantes, facilitando así la comprensión y la aplicación de los contenidos académicos.

La elección de este tema se fundamenta en la creciente evidencia que respalda la importancia del trabajo colaborativo como facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta estrategia activa ayuda al desarrollo personal mediante el fomento de habilidades sociales y emocionales, promueve la inclusión, la equidad y la participación dinámica de los estudiantes, lo que resulta en un aprendizaje más significativo. En este sentido, la investigación busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en la región, ofreciendo datos concretos que apoyen la incorporación del trabajo colaborativo en el quehacer pedagógico.

La metodología empleada en este estudio consistió en un diseño no experimental, donde se trabajó con una muestra de 31 estudiantes elegidos mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Asimismo, se aplicaron cuestionarios estructurados que evaluaron tanto el nivel de trabajo colaborativo como el nivel de aprendizaje significativo. Esta forma de abordar la investigación permitió obtener una perspectiva clara y objetiva sobre el efecto que tienen las actividades grupales en el aprendizaje de los alumnos, lo que permitió realizar un análisis profundo y detallado de los resultados.

La relevancia de esta investigación reside en su capacidad para identificar y proponer estrategias que fortalezcan el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en el aula. Por ello, mediante un diagnóstico minucioso de la situación actual y la implementación de intervenciones pedagógicas concretas, se busca contribuir al desarrollo de un entorno educativo más cohesionado y efectivo. Además, los hallazgos de este estudio pueden servir como base para la formulación de políticas educativas que den prioridad al trabajo colaborativo en el salón de clases.

La estructura de la tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos. **El Capítulo I** aborda la identificación y formulación del problema, así como los objetivos y las preguntas de investigación. En el **Capítulo II**, se presentan las bases teóricas y conceptuales que sustentan el estudio, incluyendo una revisión cuidadosa de la literatura relevante sobre trabajo colaborativo y aprendizaje significativo. El **Capítulo III** describe el diseño de la investigación, explicando con claridad los procedimientos que se aplicaron para recolectar y analizar los datos. Se destaca especialmente la selección de instrumentos, como los cuestionarios, que desempeñaron un papel fundamental al facilitar la obtención de información valiosa acerca del trabajo colaborativo y del aprendizaje significativo. El **Capítulo IV** expone los resultados de la investigación y su interpretación, contrastándolos con los antecedentes y el marco teórico expuestos con anterioridad.

Finalmente, se presentan las conclusiones, sugerencias, referencias y apéndice/anexos. Se reconoce que, aunque se han hecho esfuerzos importantes, el estudio enfrenta algunas limitaciones, como la posible subjetividad en las respuestas de los cuestionarios y el tamaño de la muestra. A pesar de esto, la intención va más allá de describir y analizar la situación actual del trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”. También busca ofrecer evidencia actualizada que ayude a mejorar estas prácticas, con la esperanza de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

El trabajo colaborativo entre estudiantes es una valiosa herramienta pedagógica que impulsa una atmósfera de apoyo y compañerismo dentro del aula. Esta forma de aprendizaje invita a los alumnos a ser protagonistas de su propio camino educativo, gracias a la dinámica del intercambio social, donde comparten conocimientos, métodos, experiencias y valores. Todo ocurre en un ambiente cargado de respeto y apertura, donde la participación se vive como un compromiso común para alcanzar objetivos compartidos. Por lo tanto, el papel del docente resulta clave, ya que es quien guía y sostiene la implementación del trabajo colaborativo para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esa misma dirección, múltiples investigaciones han demostrado que los niños aprenden con mayor profundidad cuando participan en actividades grupales que despiertan su curiosidad y movilizan todos sus sentidos. Por eso, resulta fundamental que la labor pedagógica se ajuste cuidadosamente para poder alcanzar las metas de aprendizaje que se han planteado. Esto implica aprovechar óptimamente los recursos didácticos, los materiales educativos y el espacio disponible, integrándolos de forma que realmente apoyen el proceso de enseñanza y logren un impacto significativo.

No obstante, a pesar de los avances, en los últimos cinco años, a nivel internacional se ha evidenciado que en un gran número de instituciones educativas el trabajo colaborativo entre estudiantes de educación básica se aplica de manera limitada. Al respecto, un estudio de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe reveló que en 2022 solo el 30% de las escuelas primarias en América Latina y el Caribe implementaban estrategias de trabajo colaborativo de manera efectiva, con un declive al 25% en 2024 por falta de capacitación docente e infraestructura educativa. Esto se traduce en un 50% más de estudiantes con bajo

rendimiento en habilidades colaborativas, como la resolución de problemas en grupo, en zonas rurales en comparación con las urbanas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2024).

En esta misma línea, según datos del Banco Mundial, en 2021, aproximadamente el 65% de los estudiantes de educación primaria en América Latina no alcanzaron niveles básicos de aprendizaje significativo. Esto se identificó a través de pruebas estandarizadas que buscan medir cómo los alumnos conectan conceptos, por ejemplo, en áreas como matemáticas y ciencias. Para 2023, este porcentaje aumentó al 70%, lo que se atribuye a métodos pedagógicos centrados en la memorización, dejando de lado la construcción activa del conocimiento. En países como México y Brasil, el aprendizaje significativo descendió un 35%, un impacto estrechamente vinculado con las brechas sociales y digitales que se profundizaron tras la pandemia (Banco Mundial, 2023).

En el contexto educativo peruano, esta situación también se ha hecho evidente. Durante 2022, el 65% de los docentes de educación primaria reportaron que enfrentaron grandes dificultades para llevar a cabo el trabajo colaborativo en las aulas. Apenas el 25% de los estudiantes participaba activamente en los grupos, una situación que se explica en buena medida por la falta de capacitación adecuada de los maestros y la carencia de espacios físicos apropiados para esta modalidad. Como resultado, se observó un aumento del 40% en el abandono escolar temprano, una cifra que refleja la pérdida de entusiasmo y motivación grupal (CEPAL, 2024). Asimismo, de acuerdo con datos del Ministerio de Educación del Perú, durante 2023, el 60% de los estudiantes de primaria que viven en áreas rurales no tuvieron acceso a experiencias de aprendizaje significativo. La diferencia con las zonas urbanas fue notable, mostrando una brecha del 45%, un problema que se profundizó debido a la pobreza y a la falta de conectividad. Estos obstáculos afectaron la posibilidad de que los educandos pudieran construir conocimiento a partir de interacciones reales y enriquecedoras (Ministerio

de Educación del Perú [MINEDU], 2023). Además, en 2024, los resultados de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) y el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) reflejaron que el 55% de los estudiantes de educación primaria en Perú presentaron dificultades en tareas que implicaban trabajo colaborativo. Esta cifra representa una caída del 25% en comparación con 2019, un fenómeno vinculado a la continuidad de las clases híbridas y a las desigualdades socioeconómicas que persisten. Esta situación impactó negativamente en el aprendizaje significativo, ya que disminuyeron las ocasiones para dialogar y aplicar conceptos en grupo (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024).

Mientras que en la región de Cajamarca se detecta una situación similar e incluso más grave que la que se observa en el sector educativo a nivel nacional, un estudio revela que, entre 2020 y 2025, el aprendizaje significativo en estudiantes de primaria disminuyó un 35%. Apenas el 30% logró demostrar habilidad para integrar conocimientos nuevos con los previos. El trabajo colaborativo también se redujo notablemente, un 40%, influido por la escasez de recursos materiales, barreras socioculturales como la estigmatización o la resistencia parental, y la limitada capacitación docente, ya que únicamente el 15% de los profesores recibió preparación en metodologías colaborativas. Esta realidad contribuyó a que el abandono escolar creciera en un 25% (Chuquipiondo García y Ñaccha Quispe, 2025). Agregando a lo anterior, un informe de la Contraloría General de la República en 2022 halló que más de la mitad de las II. EE. públicas en Cajamarca, alrededor del 57%, enfrentaban serias carencias en su infraestructura y servicios básicos. Estas condiciones, que incluyen tanto el hacinamiento como la falta de espacios adecuados, dificultan enormemente la creación de aulas dinámicas donde el trabajo colaborativo pueda desarrollarse de manera natural y efectiva (Contraloría General de la República, 2022). Asimismo, en esta región, según Arévalo Monteza (2018), los profesores de educación primaria no utilizan el trabajo colaborativo como metodología

pedagógica de manera suficiente; esto contribuye a que muchos estudiantes enfrenten dificultades para lograr un aprendizaje significativo y duradero. En las zonas rurales, esta problemática se agrava por motivos como la elevada incidencia de anemia infantil, la procedencia de hogares disfuncionales y el escaso acompañamiento educativo de los padres de familia.

Ante lo expuesto, Coley (2022) sostiene que la inadecuada planificación de las actividades de aprendizaje es uno de los factores que empeoran esta situación. En muchos centros educativos, se mantiene un enfoque que prioriza la memorización mecánica de contenidos en vez de metodologías colaborativas que posibiliten a los estudiantes transferir y utilizar sus conocimientos creativamente en diferentes contextos. Por tanto, la carencia de actividades experienciales dificulta la creación de entornos de aprendizaje dinámicos y cooperativos, que son absolutamente esenciales para que los educandos logren comprender los contenidos académicos y desarrollar un interés por aprender.

Finalmente, con base en los análisis anteriores, se percibe que en la IE de nivel primaria N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, los docentes no integran adecuadamente el trabajo colaborativo al diseñar y llevar a cabo sus estrategias pedagógicas. Este panorama, lamentablemente, tiene un impacto negativo en el proceso de formación académica, poniendo de manifiesto que los estudiantes tienen problemas para asimilar los contenidos curriculares. Surge la necesidad de responder a las siguientes preguntas.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025?

1.2.2. Problemas derivados

- ¿Cuál es el nivel de trabajo colaborativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025?
- ¿Cuál es el nivel de aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025?

1.3. Justificación de la investigación

1.3.1. Teórica

Esta investigación se justifica teóricamente al llenar un vacío y enriquecer el conocimiento científico actual sobre la relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca - Cajamarca. Para tal fin, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura especializada relacionada con las dos variables de estudio.

1.3.2. Práctica

Este estudio aporta hallazgos y datos prácticos que sirven como guía para que directivos, docentes, psicólogos y especialistas en educación puedan seleccionar, adaptar y aplicar estrategias de trabajo colaborativo, con el fin de lograr que los estudiantes desarrollen un aprendizaje significativo y duradero. Esto les permitirá hacer frente a desafíos en su vida cotidiana, avanzar con éxito en su trayectoria educativa y, en el futuro, desempeñarse de manera satisfactoria en diferentes contextos laborales.

1.3.3. Metodológica

Esta investigación justifica su valor metodológico al aportar dos instrumentos validados, llamados “Cuestionario para estudiantes relacionado con el trabajo colaborativo” y “Cuestionario para estudiantes relacionado con el aprendizaje significativo”. Estos

instrumentos sirven como referentes para posteriores investigaciones que aborden el mismo eje temático y cuyas muestras presenten características que se asemejen a las de este estudio.

1.4. Delimitación de la investigación

1.4.1. Espacial

Esta investigación se realizó en la región de Cajamarca, provincia de Cajamarca, distrito de Los Baños del Inca, en la IE de nivel primaria N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, con los estudiantes del 5° grado “A”.

1.4.2. Temporal

Esta investigación inició en marzo y culminó en diciembre de 2025.

1.5. Objetivos de la investigación

1.5.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

1.5.2. Objetivos específicos

a) Objetivo específico 1. Identificar el nivel de trabajo colaborativo que presentan los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

b) Objetivo específico 2. Identificar el nivel de aprendizaje significativo que presentan los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. A nivel internacional

Ramírez López (2020), en su tesis de maestría titulada *El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo y colaborativo: caso Institución Educativa Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano de la comuna 15 de la ciudad de Cali, 2017-2018*, tuvo como objetivo implementar el trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para fortalecer tanto el aprendizaje significativo como la colaboración entre los estudiantes, buscando así enriquecer su experiencia educativa y potenciar sus habilidades de manera conjunta. Los hallazgos revelaron que, mediante el trabajo colaborativo, los educandos logran generar un nivel de confianza que facilita que su aprendizaje sea realmente significativo. Esta investigación concluye que las estrategias basadas en el trabajo colaborativo fortalecen la confianza, la autoestima y la seguridad personal; además, fomentan una convivencia saludable entre estudiantes y docentes.

Herrera González (2021), en su tesis de maestría titulada *El trabajo colaborativo en educación primaria, generador de ambientes de aprendizaje para el rendimiento académico*, tuvo como objetivo poner en práctica el trabajo colaborativo dentro de un grupo de estudiantes de la Escuela Primaria “José Rodríguez Elías”, ubicada en la ciudad de Zacatecas, buscando generar espacios de aprendizaje que favorecieran un avance significativo en su rendimiento académico. Los resultados evidenciaron que, mediante la colaboración, se pueden construir aprendizajes significativos que realmente consideran y responden a las necesidades e intereses de los alumnos. Concluye que el trabajo colaborativo fomenta una conexión más cercana entre los estudiantes, creando un ambiente donde el conocimiento se construye colectivamente y a

partir del intercambio constante. Esto eleva de forma notable el rendimiento académico y hace que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

Toalombo De la Cruz et al. (2024), en su artículo científico de posgrado titulado *El trabajo colaborativo en el aprendizaje del área de ciencias naturales de estudiantes de sexto grado*, tuvieron como objetivo indagar la implementación del trabajo colaborativo en el aprendizaje del área de Ciencias Naturales entre los estudiantes de sexto grado de Educación General Básica en la Unidad Educativa “La Granja CEBLAG”, situada en el cantón de Ambato. Las investigadoras concluyen que, en la enseñanza de Ciencias Naturales, el trabajo colaborativo juega un papel fundamental porque fomenta que los educandos se apoyen entre sí, piensen de manera crítica y resuelvan problemas a través de la interacción con sus compañeros.

Gómez Coral y Potosí López (2025), en su tesis de licenciatura titulada *Desarrollo del aprendizaje significativo a través de estrategias activas en el aula de clase con estudiantes de grado tercero en la Institución Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto*, tuvieron como objetivo aplicar estrategias activas en el aula de clase con estudiantes de grado tercero en la IE Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto, con el fin de lograr el desarrollo de un aprendizaje significativo. Las investigadoras presentan como sus conclusiones más importantes las siguientes: a) Las estrategias activas ayudan a que los alumnos desarrollen autonomía, trabajen en equipo y despierten su creatividad para poder así explorar, descubrir y reflexionar con más profundidad, lo que hace que su aprendizaje sea significativo. b) Los docentes de educación primaria deben dar prioridad a que las estrategias activas sean el corazón de su quehacer pedagógico, puesto que permiten a los estudiantes convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje.

2.1.2. A nivel nacional

Santa Cruz Cordova (2020), en su tesis de maestría titulada *Trabajo colaborativo y desarrollo de la creatividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. Santa Rosa, 2019*, tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la IE Santa Rosa, 2019. Como resultados, obtuvo que el trabajo colaborativo se relaciona de manera directa, significativa y moderada con las dimensiones de originalidad ($Rho = 0.677$, $p = 0.000$), elaboración ($Rho = 0.566$, $p = 0.000$) y flexibilidad ($Rho = 0.543$, $p = 0.000$) en el desarrollo de la creatividad en estudiantes de quinto de primaria. Esta investigación concluye mencionando que existe una relación directa y significativa entre el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad en la muestra seleccionada, ya que la aplicación de los cuestionarios arrojó como resultados un coeficiente de correlación Rho de Spearman de 0,663 y un nivel de significancia $p = 0.000$ ($p < 0,01^{**}$).

Montellanos Solis (2022), en su tesis doctoral titulada *Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo en la actitud hacia el área de Matemática en estudiantes de primaria, SJM, 2021*, tuvo como objetivo determinar la influencia del trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo en la actitud hacia el área de matemática en estudiantes de educación primaria, San Juan de Miraflores 2021. Como resultados, obtuvo que el nivel alto (86%) del trabajo cooperativo fue un determinante para que el aprendizaje de los niños en el área de Matemática se incrementara de un grado bajo a uno medio en un 62% y a uno alto en un 36%. Por lo tanto, su conclusión es que existe una influencia positiva, significativa y directa entre las dos variables, ya que el p-valor fue igual a 0.023 (menor que 0.05). Asimismo, concluyó respecto a la prueba de pseudo R cuadrado que el valor (Nagelkerke = 0.080) demostró que las variables independientes influyen en un 8.00% en la variable dependiente.

León Quispe et al. (2023), en su artículo científico de maestría titulado *El trabajo colaborativo en la educación*, tuvieron como objetivo analizar el trabajo colaborativo en la educación mediante una revisión sistemática, considerando 35 artículos. Esta investigación concluye señalando que el trabajo colaborativo promueve el desarrollo tanto personal como grupal de quienes participan en el proceso educativo, y que esto contribuye a elevar la calidad educativa. Además, resalta que esta forma de trabajar impulsa el aprendizaje de contenidos y la creación de un ambiente escolar saludable y motivador, de modo que tanto los estudiantes como los profesores experimentan un espacio donde aprender y enseñar se vuelven más satisfactorios.

Pinchi Pinchi (2024), en su tesis de segunda especialidad titulada *Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo del área de comunicación en estudiantes de primaria, San Martín, 2024*, tuvo como objetivo determinar la relación entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo del área de Comunicación en estudiantes de nivel primaria, Picota - San Martín, 2024. Los resultados muestran que las dimensiones del trabajo cooperativo (interdependencia positiva, responsabilidad, interacción estimuladora, gestión interna de equipo y evaluación de equipo) se relacionan significativamente con el aprendizaje significativo del área de Comunicación, puesto que en todos los casos se obtuvo un p-valor de $0.000 < 0.01$. Mientras tanto, en la prueba de Rho de Spearman, se obtuvo un p-valor de $0.000 < 0.01$ y un coeficiente rho de 0.925^{**} (correlación positiva muy alta), concluyendo que hay una relación significativa entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo del área de Comunicación en los estudiantes de nivel primario, Picota - San Martín, 2024.

2.1.3. A nivel local

Banda Vázquez (2022), en su tesis de segunda especialidad titulada *Trabajo colaborativo: una propuesta para fortalecer la contextualización de las experiencias de aprendizaje en una institución pública de Jaén*, tuvo como objetivo fortalecer el trabajo colaborativo de los docentes para favorecer la contextualización de las experiencias de aprendizaje en una IE pública de Jaén. Los hallazgos evidenciaron que la gestión escolar con liderazgo pedagógico es relevante en la consecución de los objetivos institucionales. En conclusión, la investigación demostró que el trabajo colaborativo entre quienes forman parte del proceso educativo fortalece la integración entre la planificación y la dirección de las estrategias pedagógicas, haciendo que todo tenga sentido dentro del contexto en que se desarrolla. Además, fomenta espacios donde el diálogo se vuelve cercano, reflexivo y lleno de empatía, permitiendo que los saberes se construyan entre todos. De esta forma, se asegura que el currículo tenga un sentido real de pertenencia y que los enfoques interdisciplinarios encuentren un lugar natural dentro de las experiencias de aprendizaje.

Mestanza Huamán (2024), en su tesis de licenciatura titulada *Trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 82019 La Florida, Cajamarca, 2024*, tuvo como objetivo determinar la relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de sexto grado de la IE N° 82019 “La Florida” en Cajamarca durante el año 2024. Los resultados evidenciaron que el nivel de trabajo colaborativo que manifestaron los estudiantes es alto (71,3%). Al desglosar sus dimensiones, la capacidad de aprender a aprender presentó un nivel alto (63,5%), mientras que la competencia social ciudadana alcanzó un nivel alto (70,2%). En relación con el aprendizaje colaborativo, este se evaluó como bueno en un 65,7%. Al desglosar sus dimensiones, se identificaron los siguientes porcentajes: interdependencia positiva (55,8%), responsabilidad individual y de equipo (57,5%), interacción estimuladora (45,3%), gestión interna del equipo

(37,6%) y evaluación interna del equipo (53,0%), todas las dimensiones clasificadas dentro del nivel bueno. En conclusión, el estudio demostró que existe una correlación positiva media entre ambas variables, respaldada por un coeficiente Rho de Spearman de 0.547 y un p-valor de significancia (Sig.) = 0.000 < 0.05.

Ruiz Cortez (2024), en su tesis de maestría titulada *Estrategia de aprendizaje colaborativo para el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de la I.E. N° 82674, Chugur, 2024*, tuvo como objetivo aplicar la estrategia del aprendizaje colaborativo para lograr mejorar el rendimiento escolar en estudiantes de segundo grado, cuyas edades están entre 7 y 9 años. Esta investigación concluye mencionando que la implementación sistemática y continua de la estrategia de aprendizaje colaborativo aumenta considerablemente los aprendizajes y, por ende, mejoró el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de la IE N° 82674, Chugur, en el año 2024.

2.2. Marco teórico o Marco conceptual

2.2.1. Marco conceptual relacionado con la variable trabajo colaborativo

2.2.1.1. Teorías relacionadas con el trabajo colaborativo

A. Teoría Sociocultural de Vygotsky

La teoría sociocultural propuesta por Lev Vygotsky destaca lo importante que es la interacción social y la cultura para el desarrollo cognitivo de las personas. Según Vygotsky (1978), aprender no es algo que ocurre en aislamiento, sino que se construye a través de la mediación de otros, lo que significa que el conocimiento toma forma dentro de un entorno social. Bajo esta mirada, el contexto cultural y las herramientas que brinda tienen un peso considerable en la manera en que cada individuo aprende y se desarrolla.

Un concepto clave dentro de esta teoría es la “zona de desarrollo próximo” o ZDP. De acuerdo con Vygotsky (1978), este término se refiere a la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que podría lograr con el apoyo de un adulto o de compañeros que

tengan más experiencia. En el ámbito educativo, este concepto resulta vital porque invita a los docentes a identificar esa zona en la que cada alumno está listo para crecer y a trabajar cuidadosamente en ella para favorecer un aprendizaje profundo. Así, con el acompañamiento adecuado, los educadores pueden guiar a los estudiantes hacia niveles superiores de comprensión, habilidades y destrezas.

Además de lo anterior, Vygotsky (1978) señala que el proceso conocido como “andamiaje” funciona como un apoyo temporal que facilita la internalización de conocimientos y estrategias. Esto permite que el estudiante los vaya incorporando y usándolos de manera independiente conforme progresa en su aprendizaje. Desde esta perspectiva, el andamiaje se adapta de forma flexible a las necesidades particulares de cada alumno, disminuyendo poco a poco a medida que sus habilidades se fortalecen y se vuelven más sólidas.

La mediación es otro aspecto clave dentro de la teoría sociocultural. Según Vygotsky (1986), las herramientas culturales, especialmente el lenguaje, actúan como mediadores del aprendizaje y el pensamiento. El lenguaje no se limita a ser un simple medio para comunicarse; se transforma en una herramienta que estructura la manera de pensar. Por ejemplo, cuando los estudiantes emplean el lenguaje en situaciones sociales, fortalecen habilidades cognitivas que les permiten enfrentar problemas con mayor facilidad y reflexionar críticamente. De esta manera, el lenguaje ocupa un lugar central y crucial en el proceso educativo, siendo un motor que impulsa el desarrollo intelectual y personal.

Por otro lado, Vygotsky destaca el papel crucial que tiene el contexto cultural en el proceso de aprendizaje. Cada cultura trae consigo prácticas y herramientas propias que moldean la forma en que las personas aprenden y enseñan. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje no se puede dissociar del contexto cultural en el que ocurre. Esto conlleva a que los profesores identifiquen y valoren las diferencias culturales presentes, ajustando sus métodos pedagógicos para que sean inclusivos y realmente significativos para cada alumno en el aula.

En el campo educativo, la teoría de Vygotsky ha propiciado la implementación de estrategias como el aprendizaje colaborativo y la enseñanza diferenciada. Estas estrategias permiten que los educandos colaboren entre sí, intercambien ideas y se ayuden mutuamente en su proceso de aprendizaje. A juicio de Chaves Salas (2001), estas prácticas mejoran el desempeño académico y promueven habilidades emocionales y sociales que son importantes para el desarrollo integral del estudiante.

Finalmente, la teoría sociocultural de Vygotsky ha impactado profundamente en la educación primaria. Su enfoque en la interacción social y la mediación cultural ha influido en la forma en que se conciben el aprendizaje y la enseñanza. Como resultado, los educadores están cada vez más interesados en crear ambientes de aprendizaje que fomenten la colaboración entre estudiantes y que reflejen la diversidad cultural (Carrera y Mazarella, 2001).

B. Teoría del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget

En el campo de la educación, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget es fundamental, ya que proporciona un marco teórico preciso para comprender el modo en que los estudiantes construyen su conocimiento a medida que crecen. De igual forma, esta teoría destaca que el aprendizaje es un proceso activo y no algo pasivo, en el cual las personas van formando su comprensión del mundo mediante la interacción constante con su entorno.

Según Piaget (1954), el aprendizaje tiene su origen en la maduración biológica y la exploración autónoma del mundo, que se organiza en cuatro etapas evolutivas: la sensoriomotriz, la preoperacional, la operatoria concreta y la operatoria formal. En este contexto, las estructuras cognitivas y los esquemas mentales que organizan la experiencia se fortalecen mediante la autorregulación y la resolución de conflictos cognitivos. Ahora bien, las interacciones sociales (por ejemplo, debatir con los compañeros) actúan como catalizadores al generar desequilibrios que estimulan el aprendizaje. Igualmente, Piaget (1954) enfatiza que, si se quiere que una enseñanza sea efectiva, esta debe ser diseñada de acuerdo con el nivel de

desarrollo biológico de los estudiantes. Por lo tanto, se deben propiciar espacios que incentiven el pensamiento crítico y la manipulación de objetos, en vez de basarse en la transmisión directa de contenidos culturales.

Siguiendo esa misma línea, Piaget (1973) sostiene que la construcción del conocimiento es producto de la interacción activa del individuo con su entorno físico y las vivencias sociales, donde los desacuerdos con otros iguales producen conflictos cognitivos que estimulan procesos de equilibración intelectual. Bajo esta visión, los alumnos que se enfrentan a perspectivas divergentes en contextos colaborativos sufren un desequilibrio cognitivo y social que motiva la reestructuración de sus esquemas mentales a través de la acomodación, lo que fomenta su progreso hacia estructuras de pensamiento más complejas. En este sentido, el trabajo colaborativo no modifica las estructuras cognitivas de manera directa; en vez de eso, crea condiciones que permiten al estudiante revisar y ajustar sus interpretaciones por sí mismo, consolidando así un proceso constructivo orientado por la autorregulación intelectual.

Por otra parte, Glasersfeld (1995) añade a la concepción de Piaget que el aprendizaje es un proceso guiado por la autorregulación cognitiva, en el cual las dinámicas grupales funcionan como estímulos para reorganizar esquemas mentales. Por ejemplo, cuando los educandos trabajan en equipos, comparan sus interpretaciones personales; esto puede provocar desequilibrios cognitivos que impulsen la adaptación de sus estructuras conceptuales, siempre bajo una lógica individual de construcción subjetiva.

En síntesis, la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget da a conocer que el conocimiento no se transmite pasivamente, sino que se construye de manera activa mediante la experiencia práctica y la reorganización interna de las estructuras mentales, en un proceso orientado por la maduración biológica y la interacción con objetos concretos.

C. Teoría de la Interdependencia Social

La teoría de la interdependencia social se basa en la premisa de que el aprendizaje se potencia mediante las relaciones interpersonales entre los estudiantes. Al respecto, Johnson y Johnson (2009) sostienen que, cuando los alumnos trabajan en un ambiente donde su éxito depende del de sus compañeros, se fomenta una mayor colaboración y apoyo recíproco. En este sentido, la interdependencia social se transforma en un impulsor de comunidades de aprendizaje en las que cada individuo se siente valorado y motivado para colaborar con el grupo.

Además, la creación de un clima de aula positivo es primordial para que la interdependencia social funcione. Ante esto, Slavin (2011) manifiesta que un ambiente en el que los estudiantes se sientan seguros y respaldados puede mejorar su motivación y compromiso. Este tipo de entorno optimiza el rendimiento académico y también disminuye la ansiedad y el estrés en los alumnos. Por ello, los docentes tienen la responsabilidad de construir un clima de colaboración, confianza y respeto mutuo, promoviendo así el aprendizaje y la interacción social.

En relación con lo anterior, el aprendizaje cooperativo se presenta como una estrategia efectiva en la teoría de la interdependencia social. Dillenbourg (1999) indica que esta estrategia posibilita que los educandos se ayuden mutuamente, lo que lleva a una mejor comprensión de los contenidos. Cuando colaboran, los alumnos desarrollan habilidades interpersonales, como la empatía y la comunicación, que son fundamentales para su crecimiento integral. En consecuencia, la interdependencia social conduce a un rendimiento académico superior y ayuda a formar individuos más competentes y solidarios.

Sin embargo, la interdependencia social también enfrenta desafíos que necesitan ser abordados. Como bien señalan Johnson et al. (2013), cuando la dinámica grupal no se gestiona adecuadamente, es casi inevitable que aparezcan tensiones y desacuerdos. Por eso, resulta

fundamental que los educadores estén verdaderamente capacitados para impulsar la colaboración y resolver conflictos de manera eficiente.

La interdependencia social, de acuerdo con Deutsch (1949), se manifiesta en dos modalidades opuestas: positiva y negativa. Ambas tienen un impacto significativo en las dinámicas grupales y en los resultados colectivos. Cuando los individuos se dan cuenta de que alcanzar sus metas personales depende directamente de colaborar con otros, surge la interdependencia positiva, lo que desencadena actitudes cooperativas como el apoyo mutuo, la comunicación abierta y la distribución justa de responsabilidades. Por el contrario, cuando los participantes tienen la impresión de que sus objetivos son incompatibles con los de sus compañeros, se establece una interdependencia negativa. Esto tiende a resultar en conflictos interpersonales, desconfianza y competencia destructiva. Por lo tanto, estas dos formas reflejan cómo el diseño estructural de las tareas grupales, en particular, la manera en que se articulan los objetivos, determina la eficacia del trabajo colaborativo y la calidad de las relaciones sociales dentro del equipo.

Finalmente, para llevar a la práctica la teoría de la interdependencia social en el ámbito educativo, es necesario transformar el enfoque pedagógico tradicional que ha predominado en las aulas. Al respecto, Hattie (2009) sostiene que los docentes deben poner el foco en los alumnos, promoviendo una colaboración genuina y una interdependencia real entre ellos. Este cambio enriquece el aprendizaje y prepara a los niños para convertirse en ciudadanos comprometidos y responsables, capaces de aportar de manera significativa a la sociedad. Por consiguiente, la enseñanza se convierte en un espacio donde el crecimiento intelectual va de la mano con el desarrollo humano y social.

En síntesis, la teoría de la interdependencia social ofrece un marco teórico esencial para entender cómo la manera en que se estructuran las relaciones en un grupo influye directamente en la calidad de las interacciones entre estudiantes y en sus resultados académicos.

Particularmente, cuando existe una interdependencia positiva, cada miembro del grupo se da cuenta de que su éxito está ligado al de los demás, lo que crea un ambiente en el que todos se apoyan y colaboran para alcanzar metas comunes.

2.2.1.2. Conceptualización del trabajo colaborativo

Respecto a las conceptualizaciones de la variable trabajo colaborativo, Johnson y Johnson (1989) lo conceptualizan como una situación de interdependencia positiva en la que los miembros de un grupo perciben que el éxito de cada uno depende del éxito de todos, fomentando metas compartidas, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, habilidades interpersonales y una evaluación interna del equipo. Para Jonassen y Rohrer-Murphy (1999), el trabajo colaborativo es un suceso interactivo en el que un conjunto de individuos trabaja de forma intencionada para lograr objetivos comunes, produciendo conocimientos colectivos y fortaleciendo habilidades individuales a través del intercambio de ideas. En cambio, Lucero (2003) refiere que es una estrategia pedagógica sistemática que crea ambientes de aprendizaje donde los estudiantes asumen roles complementarios con el fin de elaborar conjuntamente soluciones a problemas situados.

Por su parte, Magallanes Domínguez (2011) sostiene que el trabajo colaborativo es una estrategia metodológica grupal que permite una profunda internalización de conocimientos, el crecimiento socioemocional y el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, como el pensamiento crítico y la solución de problemas. Ahora bien, Revelo-Sánchez et al. (2018) lo definen como una estrategia activa e intencional que promueve la co-construcción de conocimiento a través de la transacción de ideas, en la cual los estudiantes integran sus competencias y habilidades individuales en un proceso dialógico para alcanzar metas comunes de manera consensuada.

De acuerdo con Maldonado Pérez (2007), el trabajo colaborativo, desde una perspectiva pedagógica, es una estrategia que tiene como objetivo promover procesos de aprendizaje activo

y democrático. Esta estrategia fomenta la participación comprometida de los alumnos en la construcción de saberes, incorporando sus competencias, habilidades y talentos individuales de forma estructurada, mediante acuerdos explícitos que favorecen el cumplimiento de metas establecidas en conjunto.

Por otro lado, Arbañil Barrientos (2019) declara que el trabajo colaborativo, desde una perspectiva socioformativa, trasciende la mera distribución de tareas porque promueve interacciones significativas entre los educandos. Estas interacciones se caracterizan por la participación equitativa y el respeto mutuo, que son elementos clave para crear un ambiente favorable al aprendizaje recíproco.

En síntesis, el trabajo colaborativo es una estrategia educativa primordial para promover competencias interpersonales, como la comunicación asertiva y el respeto por diferentes puntos de vista, e intrapersonales, como la confianza en las habilidades propias y la autorregulación. Además, estas competencias están orientadas a alcanzar objetivos grupales mediante la participación activa y la responsabilidad compartida de los estudiantes.

2.2.1.3. Enfoques del trabajo colaborativo

A. Interdisciplinario. Según Beane (1997), el enfoque interdisciplinario facilita a los estudiantes el reconocimiento de las interrelaciones entre diversas áreas curriculares, promoviendo de este modo una educación más holística. Además, la interacción entre alumnos de diferentes disciplinas fomenta la innovación, la creatividad y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lo que les ayuda a resolver problemas complejos de manera integral.

B. Inclusivo. De acuerdo con Ainscow y Miles (2009), el enfoque inclusivo promueve la diversidad, la equidad, el respeto y la empatía, generando así un ambiente educativo en el que todos los estudiantes, sin importar sus antecedentes o habilidades, puedan colaborar y aprender. Igualmente, este enfoque permite que los docentes ajusten sus métodos pedagógicos para atender las necesidades de todos los educandos, lo cual mejora la calidad educativa.

C. Basado en Juegos. Gee (2003) sostiene que el enfoque basado en juegos incorpora elementos lúdicos con el fin de promover la colaboración en clase e impulsar la participación activa. Asimismo, estimula la comunicación fluida, la creatividad y la habilidad para solucionar retos de manera innovadora. Por lo tanto, al participar en actividades recreativas, los estudiantes desarrollan competencias socioemocionales que mejoran su proceso de aprendizaje y enriquecen las dinámicas colaborativas, lo que propicia un ambiente educativo más cohesionado y productivo.

D. Constructivista. Chaljub Hasbún (2015) argumenta que el enfoque constructivista enfatiza que la educación es más efectiva cuando hay interacción entre compañeros, lo que resalta la superioridad del aprendizaje colaborativo por encima del estudio individual. Adicionalmente, este enfoque teoriza la conexión inherente entre las dinámicas sociales y el desarrollo cognitivo, lo que otorga al educando un papel principal en la autorregulación de su proceso de formación. Sin embargo, para Papalia et al. (2009), el docente aún cumple una función importante como orientador que monitorea y asegura la correcta realización del proceso, lo cual requiere una capacitación previa para planificar y gestionar dinámicas grupales efectivas.

E. Socioformativo. El enfoque socioformativo destaca el rol fundamental de la colaboración en proyectos de la comunidad que buscan abordar problemas sociales y medioambientales complejos (Hernández-Mosqueda et al., 2014). Además, este enfoque incorpora de manera explícita los entornos socioculturales en los que se desenvuelven los individuos. Su propósito es facilitar que los estudiantes asimilen conocimientos teórico-prácticos, desarrollen proyectos de vida sostenibles y lleven a cabo iniciativas innovadoras con impacto social (Vásquez-Antonio et al., 2017).

En síntesis, los enfoques examinados respaldan la implementación del trabajo colaborativo, cada uno con sus respectivas características y beneficios. En consecuencia, la

selección del enfoque más adecuado está condicionada por factores contextuales, que incluyen la disponibilidad de recursos, las particularidades del ambiente pedagógico en el que se desarrolla el proceso educativo, los objetivos de aprendizaje, el nivel de desarrollo cognitivo y la edad de los educandos.

2.2.1.4. Características del trabajo colaborativo

A continuación, se presentan las características más importantes del trabajo colaborativo, teniendo en cuenta las ideas de autores destacados que han estudiado este tema.

- **Interacción social.** El trabajo colaborativo impulsa las interacciones entre los estudiantes, lo que nutre de manera profunda sus habilidades sociales y de comunicación, ayudándolos a conectar con mayor empatía y fluidez (Johnson y Johnson, 2014).
- **Aprendizaje activo.** El involucramiento activo de los alumnos en su proceso de aprendizaje genera una retención más sólida de la información, lo que, a su vez, fomenta el desarrollo genuino de competencias académicas y sociales (Bonwell y Eison, 1991).
- **Diversidad de perspectivas.** La colaboración facilita el intercambio de opiniones variadas entre los aprendices, lo cual coadyuva a optimizar el proceso educativo. Además, esta diversidad resulta clave para fomentar un aprendizaje más profundo (Garrison y Vaughan, 2008).
- **Desarrollo de habilidades críticas.** A través del trabajo colaborativo, los educandos desarrollan habilidades esenciales, como la resolución de problemas y el pensamiento crítico, que son tan vitales en este siglo XXI, lleno de desafíos complejos (Facione, 2015).
- **Responsabilidad compartida.** En un contexto de colaboración, los estudiantes asumen la responsabilidad por su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que despierta un sentido de pertenencia y compromiso (Dillenbourg, 1999).

- **Mejora la motivación.** La colaboración motiva a los estudiantes, convirtiendo su aprendizaje en una experiencia verdaderamente atractiva y significativa, mientras les brinda un impulso que los invita a involucrarse activamente con los contenidos (Deci y Ryan, 2000).
- **Desarrollo de la empatía.** El trabajo colaborativo ayuda a los educandos a cultivar empatía y habilidades sociales que marcan la diferencia en su éxito personal y académico (Rimm-Kaufman y Sandilos, 2011).
- **Feedback constructivo.** La colaboración permite que los estudiantes compartan retroalimentación de forma continua, lo que enriquece profundamente su proceso de aprendizaje. Por tanto, este intercambio constante de ideas y opiniones genera un ambiente en el que cada alumno crece y mejora gracias a las perspectivas de los demás (Hattie y Timperley, 2007).
- **Promoción de la creatividad.** El trabajo colaborativo abre la puerta a la integración de diversas perspectivas e ideas, lo que, a su vez, impulsa la creatividad y la innovación entre los alumnos (Sawyer, 2006).
- **Desarrollo de liderazgo.** Los ambientes colaborativos brindan la posibilidad de que los estudiantes, mediante la práctica y la experiencia, asuman roles de liderazgo (Kouzes y Posner, 2012).
- **Adaptabilidad.** Los educandos adquieren la habilidad de adaptarse al exponerse a diversas personalidades y modos de trabajo, lo cual resulta indispensable en un contexto global caracterizado por su diversidad (Tuckman, 1965).
- **Construcción de conocimiento.** La colaboración brinda a los aprendices la oportunidad de construir conocimientos de manera conjunta y permanente, enriqueciendo así su proceso de aprendizaje (Vygotsky, 1978).

- **Resolución de conflictos.** El trabajo colaborativo permite a los estudiantes desarrollar la habilidad de resolver conflictos, ya que fomenta la comunicación efectiva y la empatía entre los participantes. De esta manera, logran una interacción positiva y se adaptan a diversos contextos (Johnson y Johnson, 2014).
- **Preparación para el futuro.** El trabajo colaborativo brinda a los alumnos las competencias que requieren para incorporarse óptimamente al ambiente laboral. Además, Pink (2006) resalta que el mercado laboral valora cada vez más las habilidades colaborativas.

2.2.1.5. Estrategias para fomentar el trabajo colaborativo

A continuación, se describen algunas estrategias que los docentes de educación primaria pueden poner en práctica para promover el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

- **Reflexionar-Pareja-Compartir.** Es una forma estupenda de garantizar que todos los estudiantes participen activamente y, además, de cultivar su pensamiento crítico. Por ejemplo, en una clase donde se acaba de tratar el ciclo del agua, en lugar de hacer una simple pregunta, el profesor les pide a los alumnos que tomen lápices de colores y dibujen su propia interpretación de cómo se forma la lluvia. Después, indica que se formen en pares y alineen sus dibujos uno junto al otro; notan diferencias, hallan aspectos que ellos habían pasado por alto y, juntos, logran una mejor comprensión de la que tenían individualmente. Por último, presentan a la clase las conclusiones que han surgido de su colaboración. Así, consolidan su capacidad para examinar conceptos de manera crítica y establecen una red de aprendizaje colaborativo (Lyman, 1981).
- **Método Jigsaw (Rompecabezas).** Creado con la finalidad de reducir los prejuicios y promover una interdependencia positiva entre los alumnos. Por ejemplo, en un proyecto centrado en la fauna, cada grupo se enfoca en un hábitat particular, como puede ser el desierto, la selva o el océano. Más tarde, se forman nuevos equipos compuestos por un

especialista de cada ecosistema que guía la redacción de un informe colectivo. Así, la estrategia fomenta la colaboración entre los participantes y facilita la incorporación de puntos de vista especializados, lo cual fortalece el aprendizaje recíproco (Aronson et al., 1978).

- ***Roles estructurados en equipos.*** La asignación de roles bien definidos contribuye a que la responsabilidad, tanto individual como grupal, se vea fortalecida. Por ejemplo, en un experimento de ciencias enfocado en plantas, un estudiante se encarga de medir el crecimiento, otro registra datos y un tercero analiza y expone los resultados. Por lo tanto, la distribución específica de tareas garantiza que cada participante asuma compromisos diferenciados, lo cual promueve la colaboración efectiva (Johnson y Johnson, 1999).
- ***Tutoría entre pares.*** Esta estrategia pedagógica contribuye al fortalecimiento del aprendizaje y la empatía. Por ejemplo, estudiantes de quinto grado colaboran con compañeros de tercer grado para practicar la lectura en voz alta mediante el uso de tarjetas que incluyen palabras clave. Como resultado, se potencian las habilidades académicas de los participantes y se fomenta la comprensión recíproca, lo cual consolida un entorno de aprendizaje basado en la cooperación y el apoyo mutuo (Topping, 2005).
- ***Proyectos colectivos con objetivos compartidos.*** El fortalecimiento de la identidad grupal y el desarrollo del sentido de logro compartido se ven favorecidos por proyectos colaborativos. Por ejemplo, crear un mural sobre los derechos de los niños, en el que cada alumno diseña un símbolo específico, como un lápiz que representa el derecho a la educación, es una actividad que promueve la unión entre los participantes y refuerza la satisfacción colectiva al integrar aportaciones individuales hacia un objetivo común (Slavin, 1995).

- **Uso de tecnología colaborativa.** El uso de herramientas tecnológicas mejora la interacción y permite la co-construcción de conocimiento, el acceso equitativo a los recursos educativos y que los estudiantes pasen de ser consumidores a “prosumidores” (productores) colaborativos de contenido (Díaz-Barriga, 2015). Por ejemplo, si se emplea *Google Jamboard* para crear un mapa conceptual sobre el sistema solar, cada equipo proporciona datos específicos acerca de un planeta. En consecuencia, esta estrategia genera una colaboración activa y posibilita la organización estructurada del conocimiento, lo que resulta en el fortalecimiento de la cohesión grupal y en la comprensión integral del tema tratado.
- **Asambleas de clase.** Las asambleas son lugares prácticos para fomentar el ejercicio de la democracia y la resolución pacífica de conflictos. Por ejemplo, los educandos establecen criterios para usar el patio de la escuela y, luego de discutir sus propuestas, determinan juntos cuáles son las reglas más justas a través de una votación. Así, además de establecer normas, los estudiantes aprenden a escuchar diferentes puntos de vista, negociar soluciones y aceptar compromisos compartidos. Como resultado, mejoran su convivencia cotidiana y sientan las bases para una ciudadanía activa y respetuosa (Devine, 2002).
- **Dramatización colaborativa.** Los alumnos aprenden a colaborar de manera eficaz e internalizar conceptos complejos mediante la dramatización. Por ejemplo, los estudiantes, al simular el proceso de la fotosíntesis, asumen roles como el agua, la hoja o el sol y se relacionan entre ellos para representar cómo estos elementos se integran en este fenómeno natural. Por consiguiente, los educandos consolidan su comprensión científica mediante la acción y el diálogo, y desarrollan habilidades clave como la escucha activa, la adaptación a distintas perspectivas y la construcción colectiva del

conocimiento. Además, refuerzan su aprendizaje individual y su capacidad para trabajar en equipo (Heathcote y Bolton, 1995).

- ***Resolución de problemas en equipo.*** Los desafíos prácticos fomentan la creatividad y fortalecen las dinámicas efectivas de trabajo colaborativo. Por ejemplo, un grupo de estudiantes quiere construir un puente con bloques de madera (materiales escasos) que aguante un juguete. Para lograrlo, se organizan en turnos para brindar sus propuestas. A través de este proceso, los alumnos aprenden a integrar ideas variadas bajo restricciones concretas y se dan cuenta de que la innovación surge cuando se conjugan la flexibilidad para adaptar estrategias con la escucha activa. De este modo, más allá de obtener un resultado específico, internalizan cómo el respeto hacia las perspectivas de los demás y la cooperación son esenciales para superar dificultades como equipo (Capel et al., 2019).
- ***Retroalimentación entre pares estructurada.*** La calidad del aprendizaje se mejora con la retroalimentación estructurada, que también guía a los estudiantes hacia una reflexión profunda sobre su propio proceso formativo. Por ejemplo, el maestro solicita que los alumnos revisen los escritos de sus compañeros. Para ello, deben emplear la estrategia “dos estrellas y un deseo”, que consiste en resaltar dos aspectos positivos y ofrecer una sugerencia. Así, al equilibrar el reconocimiento de logros con la orientación constructiva, los educandos se apropian de criterios de calidad y aprenden a dar y recibir críticas respetuosamente. Por lo tanto, se consolida un ambiente de confianza en el que el crecimiento académico es un proceso conjunto y significativo (Liu y Carless, 2006).

2.2.1.6. Rol del docente en el trabajo colaborativo

A continuación, se detallan las funciones esenciales que el docente de educación primaria debe asumir en el trabajo colaborativo, tomando en cuenta las contribuciones de autores destacados en este campo.

- **Facilitador del aprendizaje.** El maestro tiene la responsabilidad de guiar e incentivar a los alumnos para que construyan conocimientos mediante la exploración independiente, en vez de simplemente transmitir información. Para conseguirlo, es necesario crear un entorno seguro en el que los estudiantes se sientan apoyados al exponer sus dudas, plantear ideas y cuestionar conceptos sin miedo a equivocarse (Brookfield, 2006).
- **Mediador de conflictos.** El docente debe actuar como mediador activo, guiando a los alumnos hacia estrategias que transformen los conflictos en oportunidades de crecimiento. De esta manera, su intervención resuelve tensiones puntuales y fortalece la cohesión del grupo al incentivar un diálogo respetuoso y la comprensión mutua (Johnson y Johnson, 2005).
- **Diseñador de actividades.** En lugar de enfocarse solo en compartir contenido, es necesario que el profesor diseñe actividades que promuevan la colaboración entre los estudiantes y un aprendizaje significativo y activo. Además, si estas actividades están organizadas con un propósito definido, los alumnos se involucran más y asumen la responsabilidad de su propio proceso formativo (Bonwell y Eison, 1991).
- **Evaluador del proceso.** El educador debe evaluar el proceso de colaboración, más allá de enfocarse únicamente en el resultado final, observando la manera en que los aprendices gestionan sus interacciones, solucionan divergencias y establecen consensos a lo largo de las actividades (Hattie, 2009).

- **Motivador.** El maestro tiene la responsabilidad de fomentar un entorno que valore la autonomía y el interés genuino por aprender; así, motiva a los alumnos a participar activamente en dinámicas colaborativas (Deci y Ryan, 2000).
- **Modelador de habilidades sociales.** El docente debe demostrar en su práctica pedagógica habilidades como la empatía y la comunicación efectiva, incorporándolas de manera natural en las dinámicas grupales. Por ende, se evitan malentendidos y se crea un entorno de confianza en el que los alumnos aprenden a apreciar las perspectivas de los demás (Goleman, 1995).
- **Guía en la autoevaluación.** El profesor tiene que incentivar a los estudiantes a que se autoevalúen, orientándolos para que analicen críticamente su avance personal y su contribución al trabajo en equipo. De esta manera, al permitir que cada educando reconozca sus fortalezas y las áreas en las que puede mejorar, se promoverá la autonomía en el aprendizaje y se reforzará la responsabilidad individual (Andrade, 2005).
- **Promotor de la diversidad.** El educador tiene la responsabilidad de impulsar un ambiente en el que cada estudiante sienta que su perspectiva es valorada y tiene cabida en las dinámicas grupales. Así, el aula trasciende la mera coexistencia para transformarse en un espacio donde la diferencia se celebra como motor de crecimiento; además, se fomenta una cultura educativa en la que aprender unos de otros se convierte en una práctica natural y enriquecedora (Banks, 2016).
- **Conector de recursos.** El docente tiene la responsabilidad de garantizar que los estudiantes cuenten con recursos y herramientas apropiados, como plataformas digitales o materiales didácticos accesibles, que fomenten la participación activa en el salón de clases (Garrison y Anderson, 2003).

- **Observador crítico.** Para proporcionar una retroalimentación oportuna y específica que guíe a los estudiantes en la mejora de su trabajo colaborativo, el maestro debe observar con atención las interacciones grupales. Esta retroalimentación también permite corregir desvíos inmediatos y orientar a los alumnos hacia la incorporación de estrategias eficaces para escuchar, negociar y lograr acuerdos (Hattie y Timperley, 2007).
- **Creador de un ambiente seguro.** El profesor debe cultivar un clima de respeto y seguridad emocional, a fin de que los estudiantes se expresen con libertad, propongan ideas sin temor al error y enfrenten desafíos con confianza. Por ende, este entorno seguro satisface necesidades básicas de pertenencia y se convierte en el cimiento para un aprendizaje auténtico y transformador (Maslow, 1943).
- **Facilitador de la reflexión grupal.** Es necesario que el docente apoye a los aprendices en la reflexión crítica acerca de su actuación como grupo y les ofrezca herramientas para identificar claramente sus contribuciones valiosas y los aspectos que necesitan ajustes. Por lo tanto, esta práctica reflexiva refuerza un aprendizaje significativo al ahondar en el “por qué” y el “cómo” de las acciones (Schön, 1983).

2.2.1.7. Rol del estudiante en el trabajo colaborativo

A continuación, se describen las principales funciones que debe efectuar el estudiante de educación primaria en el trabajo colaborativo, teniendo en cuenta los aportes de autores relevantes en el tema.

- **Participante activo.** El alumno debe involucrarse activamente en las dinámicas grupales, aportando ideas propias que elevan el proceso colectivo y enriquecen su comprensión de los contenidos. De este modo, su participación trasciende una mera interacción pasajera para enlazar lo teórico y lo práctico, permitiendo que los conocimientos se consoliden en la memoria a largo plazo (Bonwell y Eison, 1991).

- **Comunicador efectivo.** El educando debe desarrollar habilidades de comunicación que le permitan escuchar a sus compañeros con confianza y expresar sus ideas con claridad. Por lo tanto, estas habilidades le permitirán llegar a acuerdos y transformar los desafíos en oportunidades para el aprendizaje mutuo (Goleman, 1995).
- **Pensador crítico.** El aprendiz tiene la responsabilidad de analizar con rigor y evaluar críticamente la información compartida por sus compañeros, a fin de impulsar un diálogo en el que las ideas se confronten con respeto y apertura. Por consiguiente, esta capacidad de pensamiento crítico permite identificar argumentos sólidos y cuestionar supuestos, y guía al grupo hacia decisiones colectivas fundamentadas, donde cada aporte se integra con discernimiento (Facione, 2015).
- **Responsable.** El discente debe comprometerse de manera activa con su proceso de aprendizaje y asumir con responsabilidad las tareas asignadas por el equipo; todo esto con el objetivo de fomentar el éxito del grupo y fortalecer su autoeficacia y motivación intrínseca (Schunk, 2003).
- **Resolutor de conflictos.** El alumno debe aprender a manejar tensiones a través del diálogo respetuoso y de la búsqueda de consensos que incorporen los puntos de vista de todos. Por lo tanto, se mantendrá la cohesión del grupo y los conflictos se volverán oportunidades para ahondar en la comprensión mutua (Johnson y Johnson, 2009).
- **Reflexivo.** El estudiante debe dedicar tiempo a reflexionar críticamente tanto sobre su progreso como sobre el de sus compañeros, a fin de identificar con claridad aquellas estrategias que potencian su aprendizaje y los aspectos que requieren mejoras. Por lo tanto, esta reflexión convierte las experiencias cotidianas en conocimiento significativo e impulsa el desarrollo personal con una mirada autocrítica y proactiva (Schön, 1983).
- **Líder.** El alumno debe, en momentos decisivos, asumir naturalmente un papel de liderazgo para guiar al grupo con iniciativa y claridad hacia objetivos comunes, no

imponiendo, sino inspirando. Por tal razón, esta actitud despierta la motivación individual al generar confianza en las habilidades de cada miembro y teje un compromiso colectivo en el que las metas se perciben como una responsabilidad compartida (Northouse, 2018).

- **Innovador.** El educando debe aportar ideas creativas y novedosas para enriquecer las discusiones grupales y alentar al equipo a explorar enfoques innovadores. Por consiguiente, esta actitud creativa es esencial en proyectos colaborativos, ya que cada propuesta, por pequeña que parezca, se convierte en una contribución fundamental que, al interactuar con otras perspectivas, fortalece la capacidad colectiva de resolver problemas con originalidad y profundidad (Amabile, 1996).
- **Apoyo emocional.** El estudiante debe ofrecer a sus compañeros de clase apoyo emocional con sensibilidad y empatía para crear una atmósfera de confianza y respeto que fortalezca la cohesión del grupo. De esta manera, la inteligencia emocional permite la gestión equilibrada de las tensiones inherentes a la colaboración y sienta las bases para una interacción en la que cada voz es escuchada y valorada (Goleman, 1995).
- **Organizador.** El educando debe organizar las tareas y gestionar el tiempo del grupo para asegurar el cumplimiento puntual de plazos y objetivos mediante una distribución clara y equilibrada de las responsabilidades. Por ende, esta estructura organizativa mejora la efectividad del trabajo en equipo y fomenta un entorno en el que la proactividad individual está entrelazada con el compromiso colectivo (Covey, 1989).
- **Aprendiz autónomo.** El alumno debe asumir la responsabilidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje, buscando proactivamente recursos e integrando conocimientos críticos para fortalecer su capacidad de resolver desafíos cotidianos y desarrollar una mentalidad orientada al crecimiento continuo (Candy, 1991).

En síntesis, se puede afirmar que el rol del estudiante en el trabajo colaborativo no se circunscribe únicamente a la ejecución mecánica de tareas, ya que invita a una participación activa, a una reflexión crítica y a un compromiso sincero con el bienestar colectivo.

2.2.1.8. Beneficios del trabajo colaborativo en la educación

A. Beneficios para el estudiante

- **Mejora de las habilidades comunicativas.** La interdependencia positiva en grupos crea un ambiente donde la comunicación interpersonal se practica constantemente, lo que permite a los estudiantes organizar sus pensamientos de manera más coherente y resolver diferencias mediante la expresión clara de ideas, la escucha activa y la negociación (Johnson y Johnson, 1999).
- **Desarrollo del pensamiento crítico.** El alumno consigue aumentar su habilidad para realizar análisis exhaustivos, poner en duda supuestos y construir argumentos sólidos. Asimismo, logra participar constantemente en un “diálogo colectivo”, donde su voz e ideas se entremezclan para cuestionar interpretaciones simplistas y ampliar la comprensión de un tema (Bruffee, 1999).
- **Exposición a la diversidad de perspectivas.** El educando logra enriquecer su proceso formativo al ser partícipe de grupos heterogéneos, donde se ve expuesto a diferentes conocimientos, experiencias y perspectivas que desafían sus propios puntos de vista. Adicionalmente, esta diversidad estimula su empatía, ya que promueve el entendimiento de las realidades ajenas (Cohen, 1994).
- **Aumento de la motivación intrínseca.** El aprendiz incrementa su sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, así como su motivación al transformar su aprendizaje en una experiencia colectiva, donde sus contribuciones son valoradas como una parte esencial del crecimiento del grupo. Asimismo, el trabajo colaborativo supera al

individualismo en el rendimiento académico debido a la retroalimentación mutua (Roseth et al., 2008).

- ***Fortalecimiento de habilidades para resolver problemas.*** El estudiante fortalece su capacidad para enfrentar desafíos complejos, explorar caminos innovadores a través del diálogo colectivo y, además, adquirir una mentalidad colaborativa en la que su perspectiva es valorada (Slavin, 1996).
- ***Desarrollo de habilidades sociales y emocionales.*** El alumno logra gestionar con respeto las diferencias de opinión y apreciar las diversidades. De igual manera, consolida habilidades socioemocionales fundamentales para una vida escolar pacífica, ya que convierte los conflictos en espacios de diálogo enriquecedor (Johnson y Johnson, 2009).
- ***Comprensión profunda del contenido.*** El educando refuerza su propio conocimiento y pone en marcha un proceso de reflexión que le ayuda a detectar vacíos en su comprensión y a reorganizar ideas con más claridad. Por ende, su aprendizaje se internaliza mejor, particularmente en el marco de la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la cual el intercambio colaborativo transforma lo que al principio requiere apoyo externo en competencias autónomas (Vygotsky, 1978).
- ***Preparación para el entorno laboral.*** El trabajo colaborativo, al replicar dinámicas profesionales reales, como la gestión de proyectos y la coordinación de equipos, expone a los estudiantes a contextos laborales. Por consiguiente, se prepara a los profesionales del futuro para abordar retos complejos con una mentalidad colaborativa y capacidad de adaptación (Barr y Tagg, 1995).
- ***Fomento de la responsabilidad y rendición de cuentas.*** En entornos colaborativos, cuando cada miembro del equipo asume responsabilidades específicas, se fortalece su autonomía individual y se consolida un compromiso colectivo orientado a objetivos

comunes. De igual manera, la rendición de cuentas mutua mejora la calidad del trabajo y reduce la dependencia del profesor (Webb, 2010).

- ***Reducción de la ansiedad académica.*** El alumno consigue disminuir su ansiedad al abordar tareas complejas. Del mismo modo, cuando se ve involucrado en un entorno de colaboración, reinterpreta sus errores como oportunidades de aprendizaje y deja de considerarlos fracasos, lo que incrementa su resiliencia (Topping, 2005).

B. Beneficios para el docente

- ***Diversificación de las estrategias de enseñanza.*** El trabajo colaborativo emerge como una propuesta innovadora que permite a los educadores diseñar, contextualizar y ejecutar estrategias para lograr un diálogo efectivo y la co-creación del conocimiento por parte de los estudiantes, transformando su rol de receptor pasivo a protagonista activo (León Quispe et al., 2023).
- ***Monitoreo del proceso educativo.*** A través de la observación precisa de las interacciones grupales, los maestros obtienen en tiempo real información actualizada sobre las competencias en desarrollo, los desafíos académicos que surgen y el progreso individual de los alumnos. De este modo, esta práctica les permite reconocer de inmediato las oportunidades de mejora y guiar la adaptación ágil de las estrategias pedagógicas, lo que fortalece el desarrollo personal de cada uno de los estudiantes (León Quispe et al., 2023).
- ***Dinamización del entorno educativo.*** El uso de metodologías colaborativas por parte de los profesores redefine el aula como un entorno dinámico y participativo. De manera similar, esta estrategia transforma las interacciones en oportunidades para explorar, debatir y crear juntos (León Quispe et al., 2023).
- ***Innovación en la práctica docente.*** Al transformar el aula en un espacio para la experimentación colectiva, los docentes identifican oportunidades para ajustar sus

métodos y desarrollar una mentalidad proactiva que prioriza una adaptación constante a las necesidades de los alumnos. Además, demuestran que la innovación pedagógica prospera cuando la colaboración se convierte en el eje central de la planificación curricular (León Quispe et al., 2023).

- **Fortalecimiento de relaciones pedagógicas.** La colaboración en el aula fomenta una convivencia más armoniosa y fortalece la relación entre maestros y alumnos, creando así un entorno en el que la confianza y el respeto mutuo se convierten en pilares esenciales para un aprendizaje enriquecedor (León Quispe et al., 2023).

2.2.1.9. Dimensiones del trabajo colaborativo

Según Johnson y Johnson (1989), el trabajo colaborativo presenta las siguientes dimensiones:

a) Interdependencia positiva. El éxito individual está estrechamente vinculado con el aprendizaje colectivo de todos los integrantes del equipo. En este contexto, los estudiantes entienden que su progreso cognitivo depende de la colaboración activa y el compromiso mutuo orientado hacia objetivos comunes. Del mismo modo, cualquier dificultad o la pérdida de motivación de uno de los participantes afecta directamente el rendimiento general del grupo. En resumen, se puede decir que los éxitos son intrínsecamente colectivos y que el fracaso de uno impacta a todos.

b) Responsabilidad individual y grupal. Los estudiantes deben asumir un papel proactivo en las actividades educativas, aportando sus ideas, habilidades y recursos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Para lograr esto, es fundamental que cada participante identifique y comprenda claramente sus obligaciones específicas y las metas del grupo, además de cómo su contribución individual influye en el resultado final. En consecuencia, esta conciencia de responsabilidad asegura que ningún aspecto del proceso educativo sea omitido, garantizando un equilibrio entre el avance personal y el progreso colectivo.

c) Interacción estimuladora. Esta dimensión se centra en las dinámicas colaborativas entre los estudiantes para alcanzar objetivos académicos compartidos. Así, los participantes desarrollan estrategias que fomentan la motivación individual y colectiva, ofreciendo apoyo mutuo mediante el reconocimiento de aportes, la distribución equitativa de responsabilidades y la gestión eficiente de los recursos disponibles. Además, esta dimensión refuerza el compromiso con las metas grupales y crea un ambiente propicio para la retroalimentación constructiva.

d) Habilidades interpersonales. Esta dimensión se enfoca en el desarrollo de habilidades socioemocionales, las cuales son fundamentales para conformar equipos académicos cohesionados y productivos. Por lo tanto, es esencial integrar la comunicación asertiva, el respeto mutuo y estrategias colaborativas para la resolución de conflictos, además de fomentar un entorno grupal caracterizado por el apoyo constante entre los miembros. Al mismo tiempo, los equipos que interiorizan estas dinámicas tienden a consolidar un clima de confianza basado en la transparencia comunicativa y la capacidad proactiva para identificar y superar obstáculos en conjunto.

e) Evaluación interna del equipo. Esta dimensión está configurada como un proceso metacognitivo permanente, en el que los participantes evalúan críticamente su desempeño colectivo en relación con los objetivos académicos definidos. Por ello, realizan un análisis y reflexión sistemática que abarca la participación activa de cada integrante, la calidad de las interacciones colaborativas y el logro efectivo de las metas de aprendizaje compartidas. Por otra parte, el equipo identifica tanto sus fortalezas como los aspectos que requieren ajustes y desarrolla estrategias correctivas que mejoran el rendimiento individual y grupal. Por consiguiente, se asegura un progreso sostenido hacia los objetivos establecidos y se fomenta una dinámica grupal orientada a la adaptación continua y al aprendizaje reflexivo.

2.2.2. Marco conceptual relacionado con la variable aprendizaje significativo

2.2.2.1. Teorías relacionadas con el aprendizaje significativo

A. Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel sostiene que la integración de nuevos conocimientos es más efectiva cuando se vincula con los conocimientos previos del educando. Al respecto, Ausubel (1968) manifiesta que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial y no arbitraria con lo que ya forma parte de la estructura cognitiva del estudiante, lo que permite una asimilación profunda. Por esta razón, se facilita la retención del aprendizaje y se mejora su aplicación en situaciones prácticas futuras.

Por otro lado, entre las contribuciones más relevantes de la teoría de Ausubel se encuentra la distinción entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje memorístico. Este último, caracterizado por la retención superficial de información sin comprensión de su significado, a menudo resulta en un rápido olvido. En cambio, el aprendizaje significativo exige una profunda integración de los conceptos, lo que facilita su aplicación en diversas situaciones. Asimismo, Ausubel (2000) sostiene que este tipo de aprendizaje fomenta habilidades como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que son esenciales para afrontar los desafíos educativos actuales.

Con el propósito de potenciar el aprendizaje significativo, Ausubel introdujo la estrategia de los organizadores previos. Estos organizadores, que pueden ser gráficos, esquemas o resúmenes estructurados, proporcionan un marco conceptual que facilita la integración de nuevos contenidos. Por supuesto, como señalan Novak y Gowin (1984), los organizadores previos permiten una visualización clara de las relaciones entre conceptos, lo que profundiza la comprensión del material y fortalece su retención a largo plazo. En consecuencia, son imprescindibles para construir un aprendizaje que sea coherente y que se pueda aplicar en distintos escenarios educativos.

En la misma línea, la teoría de Ausubel destaca la relevancia de la motivación como un factor clave en el proceso educativo. Al respecto, Schunk (2004) declara que la motivación intrínseca es el impulso e interés genuino por aprender, y esta es indispensable para lograr un aprendizaje significativo. Por ende, los profesores pueden fortalecer esta motivación creando ambientes de aprendizaje que sean adecuados para los alumnos, lo que, a su vez, les facilita la integración efectiva de nuevos contenidos con sus experiencias y saberes previos.

La teoría del aprendizaje significativo redefine los enfoques pedagógicos y transforma las prácticas de evaluación en el salón de clases. En este marco, Ausubel (1968) enfatiza que las evaluaciones, en lugar de limitarse a medir la capacidad de recuperar datos aislados, deberían enfocarse en cómo los estudiantes comprenden y aplican el conocimiento en situaciones concretas. Por ello, es necesario el uso de evaluaciones formativas, las cuales permiten a los docentes acompañar el proceso de aprendizaje, proporcionando retroalimentación constante que oriente y motive a los alumnos. Asimismo, Black y Wiliam (1998) refuerzan esta idea al destacar que los aprendices, cuando identifican claramente sus fortalezas y áreas de mejora, interiorizan mejor los contenidos y desarrollan una mayor confianza para enfrentar nuevos desafíos. Por consiguiente, la evaluación deja de ser un simple juicio final y se convierte en un diálogo continuo, donde cada observación se convierte en una oportunidad de crecimiento.

Por las razones expuestas, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel constituye un recurso valioso para los educadores, ya que ofrece una explicación clara de cómo los estudiantes construyen el conocimiento de manera significativa. Igualmente, la propuesta de Ausubel apunta a formar individuos críticos y autónomos, capaces de aprender a lo largo de la vida y contribuir activamente a su entorno.

B. Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner

La teoría del aprendizaje por descubrimiento, desarrollada por Jerome Bruner, resalta que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando se convierten en protagonistas activos de su propio proceso formativo. Según Bruner (1961), este modo de aprender despierta la curiosidad y la exploración, lo que permite a los alumnos comprender conceptos a través de la interacción directa con su entorno. Además, el aprendizaje por descubrimiento fomenta que los educandos formulen preguntas, investiguen y encuentren respuestas de manera autónoma, lo cual transforma el aprendizaje en una experiencia significativa y duradera.

De acuerdo con Bruner (1961), el aprendizaje por descubrimiento es un recorrido dinámico que se estructura en tres fases: adquisición de información, procesamiento cognitivo y evaluación reflexiva. En la primera fase, los estudiantes exploran un tema y recopilan información, creando así una base empírica para el análisis posterior. Luego, en la segunda etapa, se lleva a cabo la reorganización e interpretación crítica de los datos recopilados. Finalmente, en la tercera fase, los alumnos evalúan la información que han aprendido y la aplican a nuevas situaciones. Por lo tanto, cada fase profundiza en su comprensión y les permite sentirse como protagonistas de su propio aprendizaje, lo que cultiva la confianza y la autonomía para seguir descubriendo con curiosidad y entusiasmo.

En la misma línea, Bruner (1961) señala que el aprendizaje por descubrimiento tiene una serie de ventajas sobre el aprendizaje receptivo, destacando en particular la capacidad de fomentar una motivación intrínseca sostenida, una interiorización duradera del conocimiento y una transferencia efectiva a nuevos contextos. Por tanto, este tipo de aprendizaje mejora la comprensión académica y la autonomía intelectual de los estudiantes mediante la integración de desafíos cognitivos progresivos y retroalimentaciones orientadas al razonamiento, aspectos esenciales para el desarrollo de una “mente estructurada en espiral”, capaz de evolucionar a través de la interacción dinámica entre teoría y práctica.

Por otra parte, Bruner enfatiza que el aprendizaje debe surgir de la participación activa de los estudiantes, no de la pasiva. Esto exige que los profesores diseñen actividades que propicien una interacción creativa con el contenido educativo. Así, los alumnos son capaces de conservar mejor la información y desarrollar habilidades como el análisis crítico y la resolución de problemas (Guilar, 2009).

De manera análoga, la teoría de Bruner se complementa con metodologías activas que priorizan la participación de los estudiantes en el proceso formativo. En este marco, estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo facilitan la colaboración entre compañeros y la socialización de hallazgos, al mismo tiempo que fomentan tanto la construcción de conocimientos como el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales, que son indispensables en la sociedad actual (Baro Cáliz, 2011).

Por último, la implementación efectiva de la teoría de Bruner en el salón de clases requiere una planificación cuidadosa y una comprensión de las particularidades y necesidades de los educandos. En este sentido, los docentes deben asumir el papel de guías e impulsar la exploración de los estudiantes mediante estrategias que equilibren la autonomía con el apoyo pedagógico oportuno.

C. Teoría del Aprendizaje Experiencial de David Kolb

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) propone que el aprendizaje no transcurre de forma lineal, sino como un ciclo dinámico que involucra cuatro etapas interconectadas: experiencia concreta, reflexión sobre la experiencia, conceptualización abstracta y experimentación activa. Esta teoría resalta que, cuando los estudiantes se convierten en agentes activos de su propio proceso formativo, absorben información y la transforman en aprendizajes significativos, ya que la interacción directa con los contenidos fortalece su capacidad para integrar teoría y práctica.

Además, Kolb (1984) identifica en su modelo cíclico cuatro estilos de aprendizaje: asimilador, acomodador, convergente y divergente. Cada estilo representa una manera única de procesar la información y abordar el aprendizaje. Por ejemplo, los asimiladores prefieren la síntesis teórica y la organización de ideas, mientras que los acomodadores aprenden mejor mediante la experimentación activa y la adaptación a contextos dinámicos. Asimismo, quienes predominan en el estilo convergente se caracterizan por aplicar soluciones prácticas a problemas concretos. En contraste, las personas divergentes tienden a ser más creativas y reflexivas. Ante esta diversidad, los profesores tienen la oportunidad de diseñar estrategias flexibles que integren actividades teóricas, prácticas y colaborativas, evitando así métodos rígidos que ignoren las cualidades individuales.

En la práctica educativa, el aprendizaje basado en la experiencia se concreta mediante estrategias como proyectos colaborativos, estudios de caso y simulaciones, lo que permite a los aprendices adquirir conocimientos directamente y reinterpretarlos en función de su propia realidad. En este contexto, Dewey (1938) afirma que la experiencia es la base para el aprendizaje significativo y, por ende, el docente tiene la responsabilidad de llevar a cabo actividades que combinen de manera equilibrada acción y reflexión, para que los saberes no permanezcan en un estado abstracto. Además, la inclusión de momentos para experimentar, equivocarse y reevaluarse fomenta una comprensión profunda del material de aprendizaje y el desarrollo de la capacidad para adaptarse a escenarios inesperados, como ocurre fuera de la escuela.

Sin embargo, la evaluación del aprendizaje experiencial presenta desafíos, ya que interfiere con los paradigmas de medición tradicionales. Este proceso requiere un enfoque más integral que capture la esencia de su mecánica. En este marco, Boud y Falchikov (2006) proponen que los educadores desarrollen herramientas que reflejen el “cómo” y el “por qué” de los aprendizajes, como la autoevaluación, que permite a los aprendices mirarse a sí mismos;

la evaluación entre pares, que promueve la colaboración; y la reflexión escrita, que transforma la experiencia en un espejo para el propio progreso. Por lo tanto, en lugar de reducir el conocimiento a una nota numérica, se construye un diálogo constante entre lo que se ha hecho y lo que se ha aprendido.

Finalmente, la teoría del aprendizaje experiencial de David Kolb ha tenido una influencia significativa en la educación contemporánea al promover un enfoque que coloca al estudiante en el centro del proceso educativo. Por consiguiente, a medida que las instituciones educativas evolucionan, es crucial que los docentes reconozcan la importancia de integrar experiencias prácticas en el proceso de aprendizaje, puesto que aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes, convirtiéndolos en individuos autónomos y pensadores críticos.

2.2.2.2. Conceptualización del aprendizaje significativo

De acuerdo con Ausubel (1968), el aprendizaje significativo es el proceso en el que los estudiantes incorporan conocimientos nuevos en su estructura cognitiva ya existente, lo que permite que la información se modifique y se convierta en una comprensión profunda, perdurable y aplicable a diversos contextos. Este proceso no se lleva a cabo de manera pasiva, como si los alumnos fueran meros receptáculos vacíos; por el contrario, exige que ellos se comporten como constructores activos de su propio saber.

Por otro lado, Bruner (1962) conceptualiza al aprendizaje significativo como un saber estratégico que se adquiere con la experiencia acumulada a lo largo de la vida y que permite a los individuos afrontar cualquier desafío con garantías de éxito. Entre tanto, Alviárez et al. (2005) sostienen que el aprendizaje significativo surge cuando el estudiante conecta los nuevos conceptos con sus experiencias previas y esquemas cognitivos. Esto no ocurre de forma pasiva, sino que requiere que el educando reorganice su manera de pensar, otorgando a la información un propósito y un significado personal.

Moreira (2008) refiere que el aprendizaje significativo es el proceso en el que la información nueva se conecta de forma lógica y profunda (no memorística) con lo que el individuo ya sabe. En este proceso, la información nueva se relaciona con un conocimiento específico preexistente, llamado concepto integrador o subsumidor. Al interactuar con este subsumidor, la nueva información adquiere significado y, a su vez, el conocimiento previo se modifica.

Para Contreras Oré (2016), el aprendizaje significativo se desarrolla en el instante en que el alumno relaciona el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva previa. Esta incorporación se realiza de forma sustantiva y no arbitraria, produciendo una interacción entre lo nuevo y la presencia de ideas, conceptos y proposiciones claras y disponibles en la mente del educando, que precisamente dotan de significado al nuevo contenido. Mientras tanto, Guamán Gómez y Venet Muñoz (2019) señalan que los estudiantes utilizan sus saberes previos como base para abordar desafíos educativos y sociales, lo que posibilita la construcción de aprendizajes significativos mediante la reflexión crítica en contextos colaborativos.

En síntesis, el aprendizaje significativo se entiende como un proceso activo y relacional mediante el cual el aprendiz entrelaza los nuevos conocimientos con su bagaje previo, creando conexiones que transforman la información académica en comprensión real y aplicable a situaciones cotidianas.

2.2.2.3. Enfoques del aprendizaje significativo

A. Cognitivo. El aprendizaje significativo surge de la habilidad de los estudiantes para organizar y dar sentido a la información, no como datos aislados, sino como piezas de un rompecabezas cognitivo. De acuerdo con Piaget (1976), este proceso se construye mediante dos mecanismos clave: la asimilación (incorporar nuevas experiencias a esquemas existentes) y la acomodación (ajustar esos esquemas para incluir lo nuevo). De esta manera, los alumnos

no solo almacenan conocimientos, sino que los transforman, creando un entendimiento que perdura.

B. Enfoque de Aprendizaje Multisensorial. Según Gardner (1983), el aprendizaje significativo se enriquece cuando se activan múltiples sentidos durante el proceso educativo, reconociendo que los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y que la utilización de diversas estrategias, como actividades visuales, auditivas y kinestésicas, puede facilitar la comprensión y retención de la información. Además, al diversificar las herramientas pedagógicas, se adapta al alumnado y se le invita a explorar sus fortalezas y a descubrir nuevas formas de conectar con los contenidos.

C. Enfoque de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Barrows (1996) afirma que el ABP promueve el aprendizaje significativo al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales. Asimismo, este enfoque fomenta el pensamiento crítico y la aplicación práctica del conocimiento, ya que los educandos tienen que investigar, colaborar y reflexionar acerca de sus descubrimientos. Adicionalmente, la relevancia de los problemas tratados, ya sean temas actuales o situaciones que se relacionen con sus intereses, actúa como un motor motivacional porque conecta el aprendizaje con necesidades genuinas, generando así un compromiso activo.

D. Enfoque de Aprendizaje por Servicio. Desde la perspectiva de Jacoby (1996), el aprendizaje por servicio permite a los estudiantes consolidar sus saberes mediante la participación en proyectos orientados a resolver necesidades comunitarias. Por ello, a diferencia del voluntariado convencional, este enfoque se distingue por su diseño intencional, en el que los docentes integran sistemáticamente los objetivos curriculares con problemáticas sociales reales. Como resultado, se fomenta la internalización de contenidos académicos, el desarrollo de la responsabilidad social y una ciudadanía activa.

E. Enfoque de Aprendizaje Situado. Según Lave y Wenger (1991), el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino que emerge de manera natural en el seno de comunidades de práctica, donde las personas participan activamente en actividades reales y significativas. Más aún, este enfoque destaca que el conocimiento se construye no solo mediante la información teórica, sino a través de la inmersión en contextos auténticos, como el aprendizaje de un oficio junto a un maestro o el trabajo colaborativo en equipos.

En síntesis, los enfoques analizados constituyen alternativas sólidas para impulsar un proceso de aprendizaje más duradero, dinámico y profundo en los educandos. Así pues, la elección del enfoque más adecuado estará determinada por factores contextuales, como los objetivos curriculares, la edad y el nivel de desarrollo cognitivo del alumnado, además de la disponibilidad de materiales didácticos y las particularidades relacionadas con los estilos individuales de aprendizaje.

2.2.2.4. Características del aprendizaje significativo

A continuación, se describen las características más relevantes del aprendizaje significativo, apoyándose en las ideas de autores destacados que han profundizado en este tema.

- **Relevancia.** El aprendizaje significativo se logra al vincular nuevos conocimientos con experiencias relevantes anteriores, lo cual favorece la comprensión y fortalece la memoria a largo plazo (Ausubel, 1968).
- **Participación activa.** Cuando los estudiantes se convierten en los verdaderos protagonistas de su propio aprendizaje, se despierta en ellos un compromiso mucho más profundo y una motivación que no se desvanece con facilidad (Piaget, 1976).
- **Contextualización.** Este tipo de aprendizaje surge en entornos significativos, lo que facilita a los alumnos trasladar sus conocimientos a escenarios prácticos y les permite responder con creatividad ante desafíos reales (Bruner, 1996).

- ***Transferencia de conocimientos.*** El aprendizaje significativo confiere a los alumnos la capacidad de aplicar lo aprendido en nuevos escenarios y, además, les facilita adaptar los conceptos vistos en el aula (Mayer, 2003).
- ***Motivación intrínseca.*** Aprender significativamente estimula la motivación interna de los aprendices y les permite reconocer el propósito y la relevancia práctica de los contenidos abordados en la escuela (Deci y Ryan, 1985).
- ***Reflexión crítica.*** Se invita a los estudiantes a reflexionar críticamente sobre su proceso de aprendizaje, a cuestionar lo aprendido y a desarrollar las habilidades analíticas necesarias para resolver tareas complejas (Brookfield, 1987).
- ***Diversidad de estrategias.*** Se implementan diversas estrategias de enseñanza que se alinean con los estilos individuales de aprendizaje y que responden a las diferentes necesidades de los educandos (Gardner, 1983).
- ***Autonomía.*** Estimula la autonomía del educando al invitarlo a tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje; asimismo, lo impulsa a desarrollar habilidades de autorregulación (Zimmerman, 2002).
- ***Integración de emociones.*** Reconoce la relevancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, puesto que las emociones positivas, como la alegría y la ternura, potencian la retención de contenidos (Pekrun, 1992).
- ***Aprendizaje experiencial.*** El aprendizaje significativo se fundamenta en la acción directa y la experiencia práctica, una combinación de descubrimiento y emoción que hace que la educación sea algo tangible y capaz de generar cambios (Kolb, 1984).
- ***Evaluación formativa.*** La evaluación formativa es como un espejo que refleja el progreso en tiempo real. De igual manera, actúa como un compañero de viaje que proporciona información constante sobre cómo mejorar el proceso de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998).

2.2.2.5. Condiciones para lograr el aprendizaje significativo

De acuerdo con la teoría de David Ausubel, el aprendizaje significativo no se olvida con facilidad, sino que se integra en la estructura cognitiva del estudiante y cobra sentido. Ahora, para que esto suceda, Ausubel propuso tres condiciones esenciales, las cuales se explican y ejemplifican a continuación en el contexto de la educación primaria:

a) Existencia de conocimientos previos relevantes

Según Ausubel (1968), el cerebro humano necesita apoyarse en lo que ya conoce para dar sentido a lo nuevo. Es como cuando un niño aprende algo por primera vez; necesita ideas familiares que actúen como anclas, algo a lo que agarrarse con confianza. Por eso, cada estudiante requiere una base cognitiva previa, formada por conceptos o nociones que conoce bien, para integrar información desconocida. Estos conocimientos no pueden ser cualquiera; deben ser relevantes y tener una relación clara y lógica con lo que se intenta aprender.

Ejemplo. Antes de presentar las fracciones a su clase de 4° grado, un docente puede despertar los conocimientos que ya tienen sus alumnos mediante una actividad muy concreta, como repartir una barra de chocolate. Luego, plantea una pregunta sencilla, algo así como: ¿Cómo harían para dividirla de forma justa entre cuatro compañeros? Esta simple acción conecta una idea abstracta, como lo son las fracciones, con una vivencia que les resulta muy familiar. De este modo, los niños echan mano de lo que ya saben sobre repartir de manera equitativa para así darle sentido a un concepto nuevo. Sin proponérselo de manera formal, el profesor está aplicando justo lo que Ausubel describió, que es construir sobre lo conocido. ¿Y por qué funciona tan bien? Porque esos pequeños ya tienen experiencia en dividir cosas, ya sean juguetes, golosinas o un pastel en una fiesta. Al recurrir a esas experiencias, la clase les ofrece una base sólida para entender lo nuevo. En consecuencia, la fracción deja de ser un símbolo en la pizarra y se transforma en algo que pueden visualizar, tocar y hasta discutir.

b) Material potencialmente significativo

A juicio de Ausubel (1968), el material debe ser no arbitrario (con sentido intrínseco) y sustancial (con conexiones claras con la estructura cognitiva existente). Por el contrario, si el material es fragmentado o carece de relación con lo conocido, el resultado más probable es que el aprendizaje se base en una memorización forzada, sin verdadera comprensión. Por lo tanto, el contenido a enseñar debe estar organizado de manera lógica y coherente, permitiendo al estudiante tender esos puentes mentales tan importantes entre lo nuevo y lo que ya sabe.

Ejemplo. En un aula de tercer grado, la maestra explica el ciclo del agua utilizando un mapa conceptual lleno de dibujos, donde hay nubes con caritas divertidas, gotas de lluvia cayendo y ríos que serpentean como si estuvieran vivos. Luego, se dirige a sus pequeños alumnos con mucha calma y les hace una pregunta que los hace pensar de inmediato: ¿Se acuerdan de cuando vieron llover en el patio de la escuela y corrieron a mirar por la ventana, o de aquella vez que ayudaron en casa a calentar agua para preparar un té calentito? De esta manera, tal como lo señalaba Ausubel, ella logra que sus estudiantes vinculen conceptos abstractos como la precipitación y la evaporación con sus propias experiencias, y así el aprendizaje deja de ser algo lejano para convertirse en algo cercano y lleno de significado.

c) Disposición del estudiante para aprender de manera significativa

Empleando las palabras de Ausubel (1968), un aprendizaje de verdad solo surge cuando los estudiantes sienten una curiosidad genuina por profundizar y cuando dejan atrás la idea de memorizar para abrazar la de comprender. Desde luego, esto significa que los educandos necesitan ser partícipes activos de su propio aprendizaje. No se trata de recibir datos pasivamente, sino de tejer con cuidado esas nuevas ideas con los conocimientos que ya tienen, como si poco a poco construyeran una red personal.

Ejemplo. En quinto grado, los alumnos se embarcan en un proyecto maravilloso sobre su historia familiar, el cual los saca de la rutina habitual para sentarse a charlar con sus abuelos

o tíos, escuchando anécdotas del pasado. Un caso sería descubrir cómo se construyó la carretera que ahora recorren cada mañana para llegar a la escuela. Al entrelazar los temas de clase, como la historia regional, con las vivencias de su propia familia, los estudiantes encuentran una motivación auténtica para investigar, analizar y luego unir toda esa información. Ese proceso fomenta un aprendizaje que realmente perdura. Por eso, cuando sienten que ese conocimiento es parte de su identidad, lo guardan como un tesoro personal. Al final, ellos no entregan un simple trabajo, sino que construyen un puente íntimo entre su pasado y su presente.

2.2.2.6. Estrategias para fomentar el aprendizaje significativo

A continuación, se describen algunas estrategias que pueden ser implementadas por los docentes de educación primaria para fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes:

- **Organizadores previos.** Según Ausubel (1968), los organizadores previos ayudan a que las personas integren mejor la información nueva con lo que ya conocen. Por ejemplo, cuando una maestra desea enseñar el ciclo de las estaciones, evita comenzar con gráficos complejos. En cambio, prefiere colgar un póster con dibujos de las cuatro estaciones y luego pregunta a sus alumnos qué diferencias notan en su ropa o en los árboles del parque en cada época. Entonces, casi sin darse cuenta, los niños empiezan a hacer conexiones y piensan en ese abrigo pesado que usan en invierno o en cómo, en primavera, los animales sueltan más pelo. De este modo, al relacionar lo desconocido con lo cotidiano, el aprendizaje deja de ser algo distante para volverse cercano y fascinante. Adicionalmente, gracias a los organizadores previos, incluso los temas más abstractos pueden cobrar vida y sentido.
- **Mapas conceptuales.** Los mapas conceptuales fomentan una comprensión profunda y significativa, ya que permiten visualizar las relaciones entre ideas y conceptos (Novak y Gowin, 1984). Por ejemplo, tras una lección sobre ecosistemas, los estudiantes no se limitan a escribir “sol, plantas, animales” en una hoja. Por el contrario, se ponen manos

a la obra con lápices de colores, fotos o incluso pegatinas para construir su propio mapa. El sol se convierte en el corazón del sistema, ocupando el centro, y a partir de él van surgiendo ramas en las que los niños colocan preguntas tales como: ¿Qué come la planta? ¿Qué le pasaría a un conejo si el suelo se secara? De esta manera, el mapa se convierte en un puente que une lo que ya conocen con lo que están por descubrir. Igualmente, esta forma de trabajar hace que el aprendizaje se sienta como un juego, una auténtica aventura en la que todos, sin excepción, salen ganando.

- ***Aprendizaje basado en problemas (ABP).*** El ABP es un método maravilloso que logra conectar la teoría con el mundo real, lo que despierta una motivación auténtica en los educandos (Hmelo-Silver, 2004). Por ejemplo, se puede crear un programa de reciclaje en el aula, donde los estudiantes investigan qué materiales se pueden reutilizar (como cartón, plástico o incluso los libros viejos que nadie usa), convirtiéndose así en héroes ecológicos al diseñar carteles, hacer videos u organizar ferias escolares para explicarle a otros grados cómo transformar la “basura” en arte o utilería. El ABP funciona como un imán; mientras investigan, debaten y ejecutan, los alumnos conectan lo que aprenden con su entorno. De este modo, no solo reciclan materiales, sino que también reciclan su forma de pensar.
- ***Uso de analogías.*** De acuerdo con Harrison y Treagust (2006), las analogías tienen un poder especial para tender puentes entre lo que los estudiantes ya conocen y aquello que les resulta completamente nuevo. Para que ello suceda, es necesario que el docente las utilice eficazmente, conociendo su función pedagógica. Por ejemplo, un profesor podría querer explicar el funcionamiento del corazón, pero en lugar de recurrir a diagramas técnicos y complejos, decide hacer algo diferente. Les pide a sus alumnos que imaginen que el corazón es como un bombero valiente con una manguera. Es natural que los aprendices se queden con la duda y pregunten a qué se refiere. Entonces,

el maestro les aclara que, de la misma manera en que un bombero bombea agua con fuerza para apagar un incendio, el corazón se esfuerza por bombear sangre a cada rincón del cuerpo para mantenernos con vida. Por lo tanto, las analogías se convierten en algo más que una estrategia didáctica; logran que el aprendizaje se parezca mucho a explorar un mundo fascinante, donde hasta lo más desconocido termina resultando familiar.

- ***Aprendizaje personalizado.*** La personalización del aprendizaje permite a cada estudiante avanzar según su propio ritmo, intereses y necesidades particulares (Tomlinson, 2001). Por ejemplo, si un alumno siente pasión por el espacio, puede explorar la física a través de videos de misiones espaciales, mientras que otro que adora el arte podría aprender geometría pintando fractales. De esta manera, cada educando avanza al compás de su propia respiración y no bajo la presión de un reloj ajeno. Por eso, cuando en el aula no hay flexibilidad, el conocimiento tiende a resistirse. De hecho, la personalización trasciende lo metodológico para convertirse en un acto de respeto, ya que reconoce que cada cerebro es un universo único, con sus propias estrellas y agujeros negros. Como bien señala Tomlinson, simplemente no existe una velocidad correcta para aprender.
- ***Narrativas y cuentos.*** Según Bruner (1990), las narrativas organizan el conocimiento de una forma que resulta memorable y, sobre todo, emocionalmente significativa. Por ejemplo, un docente, en lugar de limitarse a explicar el ciclo hidrológico con gráficos, podría darle vida al relatar la historia de doña Lucía, una gota de agua que despierta en el río, se evapora bajo el calor del sol, viaja en las nubes y finalmente llega al mar para comenzar otra vez. Al hacerlo, los estudiantes no solo aprenden el proceso, sino que además logran ponerse en el lugar de la gota. Entonces se preguntan qué sentiría Lucía al ascender al cielo, o incluso comentan que debe ser emocionante volar sobre una nube.

En consecuencia, el ciclo hidrológico deja de ser una sucesión de conceptos abstractos para convertirse en una historia llena de vida.

- **Conexión con experiencias personales.** El aprendizaje es significativo cuando se conecta con las experiencias cotidianas de los estudiantes (Brooks, 1999). Por ejemplo, en la clase de matemáticas no es lo mismo resolver “ $5 + 3 = 8$ ” que plantear: “Si tu papá compró 9 manzanas y 6 peras, y tu hermano se comió 4, ¿cuántas frutas quedan para la cena?”. Por ende, cuando los educandos se ven reflejados en los ejercicios, los números, las fórmulas y el aprendizaje en general dejan de ser algo abstracto para convertirse en algo tangible.
- **Andamiaje pedagógico.** El andamiaje potencia el desarrollo cognitivo dentro de la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, cuando un grupo de estudiantes quiere escribir un cuento, el profesor no les dice: “Vamos, inventen algo de la nada”. En cambio, les ofrece un “andamio” representado en un guion con preguntas clave como: ¿Quién es el personaje principal? ¿Qué problema debe resolver? ¿Cómo termina la historia? De este modo, los alumnos redactan su historia con creatividad, pero con un mapa para no perderse. Por lo tanto, esta estrategia no solo ayuda a los educandos a crecer cognitivamente, sino que les guía justo en el borde de lo que ya saben y lo que aún no dominan. Cabe destacar que, cuando el aprendiz ya no necesita el andamio, no es porque el docente se haya ido, sino porque el niño ya es dueño de su aprendizaje (Wood et al., 1976).
- **Diarios reflexivos.** Son registros en los que los educandos documentan pensamientos, emociones y conexiones sobre su aprendizaje. Ayudan a fomentar la metacognición, la retención y la comprensión de los contenidos académicos (Moon, 2006). Por ejemplo, después de una clase de ciencias sobre las plantas, los estudiantes dibujan y escriben lo siguiente: “Hoy descubrí que, sin luz, las hojas se marchitarían. En mi casa, mi planta

favorita está justo al lado de la ventana. Ahora entiendo por qué siempre parece sonreír al sol”. De esta manera, cuando un alumno escribe en su diario, no solo demuestra que entendió el tema, sino que también lo vivió. Asimismo, el aprendizaje se vuelve un diálogo entre lo que ocurre en la escuela y en casa. Finalmente, los diarios reflexivos ayudan a recordar lecciones y a recordarse a uno mismo.

- **Actividades multisensoriales.** La estimulación multisensorial enriquece de manera notable la forma en que se codifica la información en la memoria (Gardner, 1983). Por ejemplo, si en lugar de ver un mapa plano del relieve terrestre, los estudiantes lo moldean con sus manos. Imagina la escena: plastilina de distintos colores para crear montañas, hacer serpentear ríos y formar llanuras, mientras escuchan una narración del docente llena de detalles sobre el tema. De este modo, al tocar, oír y ver al mismo tiempo, el cerebro no solo registra información; la convierte en una experiencia única. En definitiva, cuando se aprende con actividades que involucran varios sentidos, el conocimiento se incrusta en la memoria como un tatuaje de ideas.

2.2.2.7. Rol del docente en el aprendizaje significativo

El rol del docente en el aprendizaje significativo es realmente crucial, pues se convierte en un guía y mediador que acompaña a sus estudiantes en el descubrimiento del conocimiento, ayudándoles a construir de manera activa saberes que tengan sentido para ellos y que puedan aplicarlos en la vida real. Dentro de este marco pedagógico, existen algunas funciones fundamentales que el profesorado debe llevar a cabo para hacer posible este proceso. Se tienen las siguientes:

- **Diseñador de mapas conceptuales.** La labor del profesor trasciende el hecho de solo presentar información; se trata de utilizar herramientas visuales para tejer ideas, conectarlas y darles sentido. Así, ayudaría a armar un rompecabezas de conceptos, de

manera que los alumnos no solo memoricen datos sueltos, sino que construyan significados profundos y coherentes (Novak y Gowin, 1984).

- **Activador de conocimientos previos.** El maestro debe guiar a los estudiantes en la recuperación de conocimientos y experiencias que ya tienen. Este paso marca la diferencia, puesto que permite anclar la información actual a ideas que son familiares (Ausubel, 1963).
- **Creador de un ambiente de aprendizaje inclusivo.** El educador tiene la tarea de crear un ambiente de clase donde todos, sin excepción, se sientan respetados e incluidos. Por eso, la clave está en personalizar la enseñanza; es decir, en adaptar lo que se enseña y cómo se enseña para que cada mente pueda conectar de la manera que le resulte más natural. Además, la diferenciación honra la diversidad en el aula (Tomlinson, 2001).
- **Proveedor de andamiaje cognitivo.** El docente debe ofrecer apoyo justo en el momento en que los estudiantes más lo necesitan. Posteriormente, a medida que los alumnos ganan autonomía y confianza, ese apoyo se va retirando gradualmente. En consecuencia, aprenden el contenido y crecen en la capacidad de enfrentar desafíos individualmente (Vygotsky, 1978).
- **Impulsor del pensamiento crítico.** El profesor debe crear actividades que induzcan o desafíen a los educandos a analizar, evaluar y sintetizar conceptos por sí mismos. Así, no serán meros repetidores de información, sino que aprenderán a interrogarse, desmenuzar y construir su propia perspectiva (Paul y Elder, 2006).
- **Integrador de contextos reales.** El maestro debe tener la capacidad de conectar los contenidos curriculares con el mundo real. Se trata de tender un puente entre la teoría y la vida cotidiana de los estudiantes. Además, cuando un alumno ve para qué sirve lo que está aprendiendo, todo cambia. Su motivación se dispara porque deja de ser algo abstracto para volverse relevante y, sobre todo, aplicable (Dewey, 1938).

- ***Fomentador de la metacognición.*** El educador debe enseñar al aprendiz a planificar, monitorear y, finalmente, evaluar su propio proceso de aprendizaje. Para lograrlo, se puede apoyar en herramientas tremendamente útiles, como los mapas conceptuales. Estos no son solo dibujos bonitos; son una forma fantástica de organizar las ideas, ver las conexiones entre ellas y visualizar el propio pensamiento (Novak y Gowin, 1984).
- ***Brindador de retroalimentación efectiva.*** El docente debe ofrecer comentarios específicos y constructivos que iluminen el camino a seguir para los estudiantes. Se trata de enfocarse en el progreso, no en la persona, para que el alumno se sienta seguro de equivocarse y de volver a intentarlo (Hattie y Timperley, 2007).
- ***Fomentador de la motivación intrínseca.*** El profesor, en su día a día, tiene la tarea de construir un espacio que alimente tres necesidades vitales en sus estudiantes. Se trata de brindarles algo de libertad para tomar sus propias decisiones, lo que fortalece su autonomía, además de plantearles desafíos alcanzables que, con un poco de esfuerzo, les hagan sentirse realmente capaces. Pero quizás lo más importante es que debe tejer un sentido de comunidad donde cada aprendiz se sienta valorado y perteneciente al grupo. Cuando un alumno se siente así de seguro, competente y acompañado por sus compañeros, su curiosidad innata surge casi sin esfuerzo. De esta manera, el docente puede dejar atrás la presión de las calificaciones o los premios externos y, en su lugar, nutrir un interés auténtico y profundo por aprender, que perdurará mucho más allá del aula (Deci y Ryan, 1985).
- ***Modelo de aprendizaje continuo.*** Los maestros que demuestran su propio camino de aprendizaje son quienes realmente inspiran a sus alumnos a abrazar una mentalidad de crecimiento. Asimismo, cuando comparten sus curiosidades, sus esfuerzos por entender algo nuevo o incluso sus errores, envían un mensaje clarísimo a los estudiantes: aprender es un proceso que nunca termina y está lleno de oportunidades (Hattie, 2009).

- **Motivador del aprendizaje autónomo.** El educador debe fomentar en los aprendices la seguridad en sí mismos (autoeficacia) y la capacidad de autorregularse. Es decir, ayudarles a planificar su tiempo, a reconocer cuándo necesitan ayuda y a celebrar sus avances (Bandura, 1997).
- **Practicante reflexivo.** El docente debe analizar con perspicacia y espíritu crítico lo que hace cada día en el aula: ¿Qué funcionó? ¿Qué pudo salir mejor? ¿Cómo reaccionaron los estudiantes? Consiste en observar, aprender y realizar ajustes sobre la marcha, casi como un jardinero que cuida su tierra y se va adaptando a lo que cada planta necesita. De este modo, no se queda estancado en métodos que quizá ya no sirvan, sino que evoluciona profesionalmente junto con los alumnos (Schön, 1983).

En suma, los docentes desempeñan un papel fundamental a la hora de generar ese aprendizaje significativo que tanto se anhela para los aprendices. Por lo tanto, han de ejercer como profesionales reflexivos, comprometidos de corazón con su mejora continua y con la ilusión puesta en innovar sus estrategias pedagógicas, para así poder responder a las necesidades únicas de cada alumno.

2.2.2.8. Rol del estudiante en el aprendizaje significativo

Para que el aprendizaje realmente cale hondo, el estudiante tiene que poner de su parte, con ganas, curiosidad y esa chispa que lo empuja a preguntar, a equivocarse y a volver a intentarlo. A continuación, se describen las funciones clave que todo aprendiz debe asumir cuando se siente genuinamente motivado para aprender.

- **Constructor activo de conocimientos.** En su proceso de interactuar con lo que va aprendiendo, el alumno necesita enlazar y combinar lo nuevo con lo que ya conoce, dándole un significado personal y encontrando el lugar donde cada cosa encaja. De esta manera, su aprendizaje se transforma en algo que realmente comprende y recuerda con claridad (Ausubel, 1968).

- ***Elaborador de mapas conceptuales.*** El estudiante debe conectar visualmente los conceptos como si tejiera una red de ideas donde cada uno encaja con el otro. Así, construye una comprensión profunda y lógica de los contenidos académicos. De igual manera, organiza la información de manera gráfica, le encuentra sentido y hace que esta perdure en el tiempo (Novak y Gowin, 1984).
- ***Colaborador en interacciones sociales.*** El educando debe sumergirse en debates grupales, compartir perspectivas y, entre todos, construir una comprensión mucho más rica que la que se podría lograr individualmente. En el aula, los compañeros se guían, retan y apoyan; así, la famosa “zona de desarrollo próximo” se convierte en un espacio real donde, gracias a la interacción, se dan pasos que solo eran posibles con un poco de ayuda (Vygotsky, 1978).
- ***Definidor de metas de aprendizaje.*** El estudiante debe plantearse metas concretas que valoren, sobre todo, su esfuerzo diario, no simplemente el resultado que obtenga al final. Este pequeño acto de planear resulta muy poderoso, ya que le ofrece una sensación de control y claridad sobre hacia dónde se dirige (Zimmerman, 2000).
- ***Autorregulador de estrategias.*** El aprendiz debe prestar atención a su forma de estudiar y tener la flexibilidad de hacer cambios sobre la marcha. De esta manera, ese ciclo continuo de planificar, actuar y evaluar mejora su rendimiento académico y le ayuda a sentirse dueño de todo su proceso de aprendizaje (Zimmerman, 2002).
- ***Persistente.*** El alumno debe tener la determinación para no rendirse ante los obstáculos; es decir, su percepción debe volverse más abierta y flexible, alimentando su resiliencia. Esto le ayuda a sobreponerse después de un tropiezo, a ajustar sus estrategias y a confiar en que, con su esfuerzo, puede progresar. Al fin y al cabo, no se trata de que sea perfecto, sino de estar siempre creciendo (Dweck, 2006).

- ***Aplicador contextual.*** El educando debe ser capaz de conectar lo que aprende con la vida real. No se trata solo de acumular teoría, sino de darle sentido; de ese modo, podrá usar ese conocimiento para resolver problemas auténticos y tomar decisiones con confianza. En otras palabras, su aprendizaje cobra vida cuando logra aplicarlo en situaciones que le importan y que sirven a la sociedad (Bransford et al., 2000).
- ***Buscador de retroalimentación.*** El estudiante debe convertirse en alguien que busca activamente comentarios y opiniones sobre su trabajo; es decir, debe tener la confianza para preguntar: ¿cómo lo hice? Y la humildad para escuchar la respuesta, no como una crítica, sino como una brújula que lo guía. De este modo, al pedir retroalimentación, puede descubrir esos puntos fuertes que quizás no veía y, además, identificar aquellos detalles en los que puede mejorar (Hattie y Timperley, 2007).
- ***Estratega metacognitivo.*** El aprendiz debe desarrollar la capacidad de planificar cómo abordará un tema, observarse con atención mientras lo hace y luego reflexionar honestamente sobre si lo ha interiorizado de verdad. Para ello, es importante que sea consciente de sus pasos y que use estrategias con intención, como explicar la información con sus propias palabras o relacionar ideas nuevas con lo que ya conoce. De esta forma, va tomando las riendas de su propio aprendizaje, en lugar de limitarse a dejarse llevar (Pintrich, 2000).
- ***Resolutor de problemas.*** El alumno debe ser capaz de enfrentarse a problemas complicados y reales, como diseñar una campaña de reciclaje para su comunidad o resolver un conflicto grupal en la escuela. Para lograrlo, necesita hacer algo más que recordar datos; debe conectar de manera inteligente lo que ya sabe con los nuevos conocimientos que va descubriendo (Jonassen, 1999).
- ***Motivado intrínsecamente.*** El educando debe cambiar el “tengo que aprender” por el “quiero aprender”. ¿Y cómo se logra eso? Pues, en esencia, cuando asume autonomía

para tomar decisiones, cuando siente que es perfectamente capaz de dominar los retos y, además, cuando forma parte de un grupo donde se siente acompañado y valorado. Por eso, es clave que experimente esa combinación de libertad, confianza en sí mismo y conexión con los demás (Deci y Ryan, 2000).

- ***Transformador de perspectivas.*** El estudiante debe profundizar y atreverse a cuestionar lo establecido, sobre todo esas ideas que siempre ha dado por sentadas, así como esos supuestos que rara vez examina. De este modo, construye una comprensión mucho más rica, personal y crítica. Asimismo, no solo aprende cosas nuevas, sino que aprende de un modo nuevo (Mezirow, 1991).

En síntesis, al asumir el rol protagónico de su propio aprendizaje, el alumno va ganando autonomía poco a poco y empieza a organizar su tiempo, a buscar recursos por su cuenta y, sobre todo, a entender no solamente el “qué”, sino también el “por qué” de las cosas. Finalmente, deja de memorizar para pasar a comprender de manera significativa.

2.2.2.9. Beneficios del aprendizaje significativo en la educación

A. Beneficios para el estudiante

- ***Mejora la retención a largo plazo.*** Cuando el estudiante, a diferencia de memorizar datos como si fuera un disco duro que, al poco tiempo, se olvidan, entiende el porqué de las cosas y les da un sentido personal, logra que el conocimiento se quede con él (Ausubel, 1968).
- ***Profundiza la comprensión conceptual.*** El alumno logra organizar sus ideas de manera visual, jerárquica y relacionada, casi como si estuviera dibujando un mapa conceptual; así, todo empieza a cobrar sentido de una manera mucho más profunda. Por consiguiente, no solo recuerda mejor la información, sino que la comprende de un modo más intuitivo y duradero (Novak, 1998).

- ***Desarrolla habilidades para resolver problemas.*** El educando deja de ser un simple receptor de información para convertirse en un solucionador activo de problemas. De la misma manera, obtiene una especie de “caja de herramientas mental” que le permite afrontar incluso las situaciones más complejas con mayor creatividad y confianza (Bransford et al., 2000).
- ***Estimula el pensamiento crítico.*** El aprendiz logra analizar información desde diversas perspectivas, estableciendo relaciones entre ideas y sintetizando conceptos. Por eso, ya no se limita a aceptar las ideas tal como se le presentan, sino que comienza a cuestionarlas, a evaluar diversos argumentos y a formular sus propias conclusiones con mayor confianza y fundamento (Bransford et al., 2000).
- ***Promueve la creatividad.*** El estudiante es capaz de vincular sus conocimientos adquiridos con sus pasiones y experiencias reales. En otras palabras, se asemeja a la irrigación de una semilla, donde inmediatamente brotan conceptos novedosos, soluciones originales y perspectivas innovadoras para interpretar el mundo. Es importante subrayar que el pensamiento creativo no constituye un don exclusivo de una minoría; es una habilidad que se cultiva de manera cotidiana (Robinson, 2011).
- ***Incrementa la motivación intrínseca.*** El alumno consigue vincular lo que estudia con sus intereses personales, ya sean videojuegos, deportes, música o cualquier otro asunto que le cause satisfacción. Así, deja de estudiar por obligación y comienza a aprender por voluntad propia. Por supuesto, el interés genuino es el mejor combustible para aprender (Pintrich, 2003).
- ***Fomenta la participación activa.*** El educando concreta su aprendizaje a través de la acción, como, por ejemplo, al resolver un problema real de su comunidad o al diseñar un proyecto educativo. De este modo, retiene más información y descubre una motivación mucho más auténtica (Hattie, 2009).

- ***Optimiza la estructura cognitiva.*** El aprendiz logra organizar y vincular la nueva información con sus conocimientos previos; así, se libera de esa sensación de bloqueo y sobrecarga mental. Además, este proceso de asimilación es fundamental, puesto que no se trata de aprender datos aislados, sino de incorporarlos a una red de significados (Ausubel, 1968).
- ***Promueve la aplicación práctica.*** El estudiante no solo aprende teoría, sino que también encuentra la manera de aplicar ese conocimiento en su vida cotidiana, casi sin darse cuenta. Por lo tanto, logra retener mejor la información y, además, adquiere confianza y se siente motivado a poner en práctica lo que sabe (Lave & Wenger, 1991).
- ***Potencia el trabajo colaborativo.*** El alumno aprende de forma conjunta, dialogando y colaborando. Así, no solamente escucha al profesor, sino que aprovecha las ideas de sus compañeros para enriquecer su aprendizaje. Por consiguiente, a través de este intercambio auténtico de puntos de vista, el conocimiento deja de ser algo inmóvil y se vuelve dinámico, creciendo y modificándose con cada contribución (Vygotsky, 1978).

B. Beneficios para el docente

- ***Reducción de repasos frecuentes.*** Cuando los alumnos aprenden de manera significativa, se produce una fácil integración de los nuevos conocimientos con los anteriores, lo que además favorece la conservación de estos últimos a largo plazo. Como resultado, los docentes optimizan el tiempo en clase al evitar la repetición de explicaciones (Ausubel, 1968).
- ***Mayor participación estudiantil.*** Mediante el uso de herramientas como los mapas conceptuales, los maestros promueven un entorno interactivo en el que los estudiantes establecen conexiones lógicas, consiguiendo así que su compromiso y motivación durante las clases aumenten (Novak, 1998).

- **Identificación eficaz de malentendidos conceptuales.** Los profesores logran desarrollar la capacidad de identificar y rectificar equivocaciones de carácter conceptual utilizando herramientas visuales, como los mapas conceptuales, lo cual les permite modificar sus estrategias didácticas en tiempo real (Mintzes et al., 2005).
- **Estructuración curricular más coherente.** Los educadores tienen la posibilidad de emplear “organizadores previos” como herramientas útiles para estructurar los contenidos de manera lógica y progresiva, lo que facilita considerablemente la claridad y el avance coherente del currículo (Ausubel, 1960).
- **Fomento del pensamiento crítico en los estudiantes.** Los docentes logran fomentar en los alumnos la capacidad de resolver problemas y analizar situaciones al conectar el aprendizaje con contextos reales, lo que les permite centrarse en objetivos de alto nivel cognitivo (Bransford et al., 2000).
- **Mejora en la gestión del aula.** Un mayor compromiso académico, producto del aprendizaje significativo, disminuye las distracciones y los conflictos, permitiendo así que los maestros gestionen un ambiente de clase más organizado y productivo (Hattie, 2009).
- **Desarrollo profesional continuo.** El análisis de prácticas pedagógicas enfocadas en el educando motiva a los profesores a innovar y perfeccionar sus métodos y estrategias, lo que mejora su competencia didáctica (Darling-Hammond, 2006).
- **Fortalecimiento de la relación docente-estudiante.** Los educadores tienen la posibilidad de adaptar su enseñanza partiendo de lo que los estudiantes ya conocen, construyendo así un ambiente lleno de confianza y empatía, componentes esenciales para un aprendizaje realmente significativo (Noddings, 2005).
- **Incremento de la satisfacción profesional.** A través del aprendizaje significativo, los educandos pueden alcanzar logros académicos consistentes que, de esta manera,

fortalecen tanto la motivación profesional como el sentido de realización personal en sus docentes (Hattie, 2009).

2.2.2.10. Dimensiones del aprendizaje significativo

Considerando la investigación realizada por Maraví (2021), el aprendizaje significativo se articula en múltiples dimensiones que abarcan los saberes previos, la adquisición de conocimientos nuevos, la incorporación de conocimientos y los saberes nuevos. Todo ello fue adaptado de lo descrito por Ausubel al contexto educativo actual.

a) Saberes previos. Conforme a Maraví (2021), el aprendizaje de información nueva está fuertemente condicionado por las ideas concretas que ya están presentes en la estructura cognitiva de los individuos. En otras palabras, la mente se parece a una biblioteca personal en la que se conserva todo lo que se aprende y vive, formando de esta manera una base que otorga sentido a lo nuevo. En concreto, se pueden mencionar tres indicadores que son clave. Para empezar, está la información general, que es como ese bagaje cultural que ayuda a entender el mundo y a especializarse en un área curricular específica. Además, se tienen los conceptos básicos, que actúan como herramientas mentales indispensables; son los lentes que permiten observar, interpretar y reflexionar sobre casi cualquier situación. Finalmente, están las representaciones que tiene el estudiante, es decir, la manera única en que cada persona visualiza las ideas, ya sea de forma espacial, cuantitativa o cualitativa, dependiendo del contexto.

b) Adquisición de conocimientos nuevos. Según Maraví (2021), la adquisición de nuevos conocimientos proviene de diversas fuentes, tanto teóricas como prácticas y de experiencias anteriores. De esta manera, el interés que los alumnos le dan a los contenidos determina su grado de asimilación conceptual. En concreto, se pueden mencionar tres indicadores que son fundamentales. Para empezar, está la naturaleza del conocimiento. Este es el más intuitivo; se basa en la confianza que se le tiene a alguien o algo, en una corazonada o en esa comprensión casi inmediata que se tiene de las cosas. Además, es el que directamente

lleva a la acción, a desarrollar habilidades y a interactuar con objetos. Luego está el conocimiento declarativo. Suena técnico, pero en realidad es la información concreta que se puede explicar con palabras: las proposiciones, las definiciones y los conceptos que se organizan en la mente. Y, en consecuencia, tiene su contraparte práctica: el conocimiento procedimental. Este es el “saber cómo”. No se queda en la teoría, sino que se enfoca en las estrategias para hacer las cosas. En otras palabras, es lo que permite llevar a la práctica todo lo que se sabe.

c) Incorporación de conocimientos. Según Maraví (2021), los estudiantes forman sus propios conceptos a partir de lo que han aprendido anteriormente en entornos familiares, educativos y comunitarios, ajustándolos de acuerdo con su importancia para la vida diaria. Los indicadores que se consideran son los siguientes: la comparación, que surge cuando los alumnos logran contextualizar la nueva información al interactuar con su entorno y, gracias a una retroalimentación constante, van regulando su comprensión. Además, está la clasificación, que consiste en organizar todos los saberes en grupos con sentido, fijándose en su origen, en cómo se transmiten o en el impacto que tienen. Luego se da un paso más hacia la abstracción, que consiste en la síntesis de patrones esenciales para formar nociones teóricas. Todo esto se sustenta en dos formas de pensar. Por un lado, el razonamiento inductivo, que es cuando, a fuerza de observar casos concretos o experimentar, se infiere un principio general (como sacar una conclusión de la propia experiencia). Por otro lado, el razonamiento deductivo, que hace el camino inverso: se parte de una ley o principio universal para aplicarlo a una situación concreta, garantizando coherencia lógica entre las premisas y las conclusiones.

d) Saberes nuevos. Según Maraví (2021), esta dimensión se enfoca en la generación de nuevos saberes a través de la vinculación entre lo que el estudiante ya sabe y la información nueva, un procedimiento fundamental para promover un aprendizaje significativo y perdurable. Los indicadores que se consideran son los siguientes: la comprensión sobre un tema, que va

más allá de memorizar datos. Se trata de que los alumnos sean capaces de explicar un concepto con sus propias palabras, defender sus ideas con argumentos sólidos, aplicar lo aprendido en contextos totalmente distintos e incluso innovar. Luego, está la disposición a aprender cosas nuevas. Esto nace de una curiosidad auténtica, de una motivación que surge por el placer de descubrir y de tener la mente abierta a nuevas perspectivas. Por supuesto, en un mundo lleno de datos, es crucial el análisis y la evaluación crítica de la nueva información. Esto significa que los educandos aprenden a cuestionar y evaluar lo que leen o escuchan, filtrando lo relevante y veraz de lo que no lo es, para poder usarlo estratégicamente. De igual manera, está la aplicación de los nuevos saberes a diferentes situaciones; es decir, los aprendices deben ser capaces de tomar ese conocimiento y adaptarlo flexible y creativamente a situaciones inesperadas. Esto conduce directamente a la solución de problemas, en la que los estudiantes movilizan toda la información aprendida para afrontar desafíos complejos de manera autónoma y efectiva. Para terminar, se encuentra la comparación de saberes previos con los nuevos. Los alumnos, en esta etapa, reflexionan y contrastan de manera sistemática lo nuevo con lo antiguo, encontrando semejanzas y diferencias para su integración teórico-práctica.

2.3. Definición de términos básicos

- **Trabajo colaborativo.** Es una situación de interdependencia positiva en la que los miembros de un grupo perciben que el éxito de cada uno depende del éxito de todos, fomentando metas compartidas, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, habilidades interpersonales y una evaluación interna del equipo (Johnson y Johnson, 1989).
- **Aprendizaje significativo.** Es el proceso en el que los estudiantes incorporan conocimientos nuevos en su estructura cognitiva ya existente, lo que permite que la información se modifique y se convierta en una comprensión profunda, perdurable y aplicable a diversos contextos (Ausubel, 1968).

- **Saberes previos.** Son el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias, valores y creencias que tiene el alumno antes de comenzar un proceso de aprendizaje. Estos saberes pueden ser formales, es decir, que se adquieren en la escuela o en contextos educativos, o informales, que se obtienen por medio de la experiencia propia, el entorno familiar o la comunidad (Ausubel, 1963).
- **Saberes nuevos.** Son aquellos conocimientos que facilitan enfrentar con sensibilidad y seguridad los retos del entorno, apoyándose en la colaboración y en la iniciativa personal. Se enfocan en el desarrollo del “ser” y del “hacer” en contextos auténticos, en lugar de la mera acumulación de información (Tobón, 2013).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Caracterización y contextualización de la investigación

3.1.1. Descripción de la Institución Educativa

La Institución Educativa Pública N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres” se encuentra en la avenida Manco Cápac N° 811, a 2,670 m.s.n.m. Está ubicada en el área urbana del distrito de Los Baños del Inca (Cajamarca), y su administración está a cargo de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) y de la Dirección Regional de Educación (DRE) de Cajamarca. El acceso se lleva a cabo por medio de carreteras pavimentadas en excelentes condiciones, que conectan el distrito con la ciudad de Cajamarca y zonas comerciales cercanas. Este establecimiento brinda educación en los niveles primario y secundario, con 770 estudiantes matriculados en el primer nivel y 820 en el segundo. El servicio se presta en turnos matutinos y vespertinos. Sus instalaciones, construidas con material noble, incluyen 25 aulas, dos oficinas de dirección y subdirección, una oficina de secretaría, un aula de innovación pedagógica, un centro de recursos educativos, un auditorio, un patio trasero sin techar, una losa deportiva sin techar, un quiosco y servicios higiénicos diferenciados. En cuanto al personal, cuenta con 32 funcionarios en primaria (directivos, docentes nombrados y contratados, y personal de limpieza) y 42 en secundaria, asegurando una gestión integral en ambos niveles educativos.

3.1.2. Breve reseña histórica de la Institución Educativa

La IE “Andrés Avelino Cáceres” nace como ampliación de la Escuela Estatal de Varones N° 83006, creada entre los años 1903 y 1905, cuyos documentos se desconocen. Posteriormente, en el año 1971, según la Resolución Ministerial N° 1114, de acuerdo con el modelo educativo, se le asigna el nombre de Escuela Estatal Primaria N° 83006 en sus modalidades de menores y adultos.

Por necesidad de una IE Secundaria en el distrito de Los Baños del Inca, se crea, por Resolución Directoral Zonal N° 112 del 24 de marzo de 1977, con el nombre de Centro Base, una sección de primer grado de secundaria, con una población de 15 estudiantes. Por Resolución N° 156-79, adopta el nombre del héroe “Andrés Avelino Cáceres” y, por Resolución Directoral Zonal N° 018280, se fusionan el C.E. Primario de Menores y Adultos N° 83006 y el Colegio Nocturno Atahualpa. Con R.D.Z. N° 1891, a propuesta de la comunidad educativa, se le da el nombre de Centro Educativo: “Mariscal Andrés Avelino Cáceres”. Con R.D. 306, se adecúa de Centro Base a Colegio Nacional “Andrés Avelino Cáceres”, hoy IE, siendo actualmente una de las instituciones más comprometidas con la educación de la población bañosina.

3.1.3. Características demográficas de la Institución Educativa

El rápido aumento demográfico ha provocado un crecimiento significativo en el número de alumnos inscritos, así como en la expansión tanto del comercio como de las residencias. La población estudiantil de la IE abarca a niños y adolescentes entre los 6 y los 17 años de edad (varones y mujeres), que van desde el primer grado de primaria hasta el quinto de secundaria. Los estudiantes provienen del área urbana del distrito de Los Baños del Inca y de localidades aledañas como Huayrapongo, Puyllucana y Shaullo. Los educandos que viven lejos de la escuela utilizan diversos medios de transporte, como bicicletas, motocicletas, mototaxis y automóviles; en cambio, aquellos que habitan cerca prefieren ir a pie.

Por otro lado, las actividades económicas de la agricultura, la ganadería, la construcción civil, el comercio (tanto formal como ambulante) y el transporte son las que más aportan a los ingresos de las familias. De igual manera, un segmento de los hogares tiene miembros que ejercen trabajos técnicos o universitarios, lo cual les posibilita satisfacer sus necesidades básicas a través de ingresos estables.

3.1.4. Características socioculturales de la Institución Educativa

Según el director Walter Victoriano Sánchez Lezama, uno de los objetivos institucionales es formar estudiantes competentes, con una sólida autoestima y una conciencia ético-moral, así como con habilidades socioemocionales que les permitan tener éxito a nivel personal y académico, y adaptarse a los desafíos de una sociedad contemporánea en constante cambio. A fin de lograr lo mencionado, la comunidad educativa promueve una colaboración activa basada en el diálogo y el respeto a las diferentes perspectivas. Esto ayuda a crear un clima escolar positivo que favorece el aprendizaje.

Siguiendo esa misma línea, tanto los docentes como los estudiantes se comprometen intensamente con la conservación cultural, no solo al participar en celebraciones locales como la Feria del Huanchaco y la festividad de la Santísima Virgen de la Natividad, sino también al incorporar en los planes de estudio actividades pedagógicas que salvaguardan las costumbres, tradiciones y expresiones artísticas. De igual manera, se fomenta en los alumnos un sentimiento de pertenencia y orgullo por la identidad cultural regional mediante talleres de danza, música, deportes, proyectos educativos y ferias escolares.

Finalmente, la diversidad religiosa es un rasgo que caracteriza a la comunidad educativa. La mayoría de sus integrantes son católicos, y un grupo menor se identifica con el evangelismo y otras doctrinas. Se valoran y se respetan todas las prácticas religiosas como componentes fundamentales para la cohesión social.

3.2. Hipótesis de investigación

- **Ha:** Existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

- **Ho:** No existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

3.3. Variables de investigación

- **Variable 1:** Trabajo colaborativo.
- **Variable 2:** Aprendizaje significativo.

3.4. Matriz de operacionalización de variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS
V1: TRABAJO COLABORATIVO	El trabajo colaborativo es una situación de interdependencia positiva en la que los miembros de un grupo perciben que el éxito de cada uno depende del éxito de todos, fomentando metas compartidas, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, habilidades interpersonales y una evaluación interna del equipo (Johnson y Johnson, 1989).	La variable “trabajo colaborativo” se midió de acuerdo con sus dimensiones: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, habilidades interpersonales y evaluación interna del equipo, cada una con sus respectivos indicadores, los cuales se evidencian en el instrumento de recopilación de datos.	Interdependencia positiva	▪ Conciencia de solidaridad y tolerancia. ▪ Identificación de la meta personal y de equipo. ▪ Dependencia del éxito personal y de equipo. ▪ Compartir en equipo el logro de las acciones.	La encuesta/ Cuestionario de trabajo colaborativo.
			Responsabilidad individual y grupal	▪ Disposición y compromiso de trabajo. ▪ Asignación de roles o tareas. ▪ Aportación en el constructo aprendizaje. ▪ Cumplimiento de compromisos.	
			Interacción estimuladora	▪ Fortalecimiento de los vínculos. ▪ Clima y ambiente acogedor. ▪ Motivación personal y del equipo. ▪ Ayuda mutua entre los miembros.	
			Habilidades interpersonales	▪ Aceptación y confianza de unos en otros. ▪ Comunicación adecuada y precisa. ▪ Toma de decisiones en consenso. ▪ Manejo y resolución de conflictos.	
			Evaluación interna del equipo	▪ Metacognición sobre el proceso de aprendizaje. ▪ Evaluación del desempeño individual. ▪ Valora el funcionamiento del equipo.	

				▪ Análisis de la efectividad de la participación.	
V2: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	El aprendizaje significativo es el proceso en el que los estudiantes incorporan conocimientos nuevos en su estructura cognitiva ya existente, lo que permite que la información se modifique y se convierta en una comprensión profunda, perdurable y aplicable a diversos contextos (Ausubel, 1968).	La variable “aprendizaje significativo” se midió de acuerdo con sus dimensiones: saberes previos, adquisición de conocimientos nuevos, incorporación de conocimientos y saberes nuevos, cada una con sus respectivos indicadores, los cuales se evidencian en el instrumento de recopilación de datos.	Saberes previos	▪ Información general. ▪ Conceptos básicos. ▪ Representaciones que tiene el estudiante.	La encuesta/ Cuestionario de aprendizaje significativo.
			Adquisición de conocimientos nuevos	▪ Naturaleza del conocimiento. ▪ Conocimiento declarativo y procedimental.	
			Incorporación de conocimientos	▪ Comparación. ▪ Clasificación. ▪ Abstracción. ▪ Razonamiento inductivo. ▪ Razonamiento deductivo.	
			Saberes nuevos	▪ Comprensión sobre un tema. ▪ Disposición a aprender cosas nuevas. ▪ Análisis y evaluación crítica de la nueva información. ▪ Aplicación de los nuevos saberes a diferentes situaciones. ▪ Solución de problemas. ▪ Comparación de saberes previos con los nuevos.	

Nota. Elaboración propia.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

Ñaupas-Paitán et al. (2014) subrayan que cualquier investigación necesita examinar una población específica para poder medir las variables y conseguir los resultados esperados, definiéndola como el total de personas, entidades o instituciones que son objeto de estudio durante un período de tiempo determinado. En tal sentido, en esta investigación, la población estuvo constituida por 124 estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

Tabla 1

Población de la investigación

Grado / secciones	Frecuencia	Porcentaje
5° “A”	31	25%
5° “B”	31	25%
5° “C”	31	25%
5° “D”	31	25%
Total	124	100%

Nota. Datos obtenidos de las nóminas de matrícula del año 2025 de los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”.

3.5.2. Muestra

Desde la perspectiva de Hernández Sampieri et al. (2014), “la muestra es, en esencia, un subgrupo de la población” (p. 170). Asimismo, en el presente estudio se optó por elegir el muestreo no probabilístico por conveniencia, puesto que “en muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 207). Por lo tanto, la muestra estuvo conformada por los 31 estudiantes (varones y mujeres) del 5° grado, sección “A” de Educación Primaria de la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

Tabla 2

Muestra de la investigación

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	13	41.9%
Femenino	18	58.1%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos de las nóminas de matrícula del año 2025 de los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”.

3.6. Unidad de análisis

Según Hernández Sampieri et al. (2014), la unidad de análisis se refiere a “los entes, casos o elementos sobre los cuales se recolectarán los datos” (p. 192). Por tanto, en la presente investigación, la constituyeron cada uno de los 31 estudiantes del 5° grado “A” de Educación Primaria de la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

3.7. Métodos

Para la presente investigación se emplearon los siguientes métodos:

- **Método estadístico.** Referido a un conjunto de procedimientos que facilitan la recolección, el análisis y la interpretación de datos numéricos, estos procedimientos buscan comprobar las hipótesis formuladas y, a partir de ahí, llegar a conclusiones claras y concretas vinculadas con la investigación (Hernández Sampieri et al., 2010). Por tanto, en el presente estudio se aplicaron dos cuestionarios cuyos resultados se organizaron en tablas estadísticas. A partir de esas tablas, se realizó un análisis descriptivo con frecuencias y porcentajes para determinar el nivel de trabajo colaborativo y de aprendizaje significativo. De igual modo, mediante estadística inferencial, se determinó la relación entre las variables de estudio.
- **Método deductivo.** Este método implica partir de principios generales, leyes o teorías ya consolidadas para deducir conclusiones específicas que se aplican a un caso concreto

(Palmett Urzola, 2020). Por lo tanto, en esta investigación, este método permitió analizar el problema de estudio comenzando desde teorías generales sobre trabajo colaborativo y aprendizaje significativo, para así llegar a conclusiones específicas relacionadas con la muestra de estudio.

- **Método analítico-sintético.** De acuerdo con Lozano (2022), este método se basa en la descomposición de un todo en sus partes, lo que ayuda a entender mejor cómo se comporta cada parte del objeto de estudio. Por otro lado, la síntesis implica volver a unir esas partes analizadas, permitiendo así descubrir las relaciones que existen entre los diferentes fenómenos de la realidad. En tal sentido, en esta tesis se empleó este método para descomponer la información recogida a través de la aplicación de los dos instrumentos de investigación. Al mismo tiempo, mediante la síntesis, se integraron los resultados para construir una visión más amplia que ayudó a interpretar de qué manera el trabajo colaborativo está relacionado con el aprendizaje significativo, lo que llevó a elaborar las conclusiones pertinentes.

3.8. Tipo de investigación

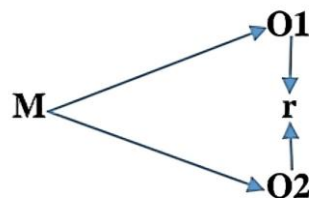
Según la naturaleza del estudio, la presente investigación se clasifica como básica, puesto que, de acuerdo con Arias y Covinos (2021), “en este tipo de investigación no se resuelve ningún problema inmediato; más bien, sirve de base teórica para otros tipos de investigación” (p. 68). Según los datos empleados, esta es una investigación bajo un enfoque cuantitativo, el cual se caracteriza por la medición objetiva, la estadística y el análisis de los datos numéricos adquiridos a través de la recolección empírica, con el propósito de responder a interrogantes investigativas y contrastar hipótesis. Para ello, se llevaron a cabo mediciones estadísticas que dieron lugar a conclusiones (Arias et al., 2022). Según el nivel de investigación, es correlacional, dado que solo se enfocó en el estudio de la relación o asociación entre las variables trabajo colaborativo y aprendizaje significativo en la muestra seleccionada, sin que

exista la manipulación de las mismas (Hernández Sampieri et al., 2010). Por su alcance temporal, es transversal, ya que los datos se recolectaron en un momento único, en este caso, en el año 2025 (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018). Según la manipulación de variables, esta es de tipo no experimental, debido a que se limitó a medir la relación entre las variables sin intervenir en ellas. Además, el análisis se llevó a cabo en el ambiente natural donde se desarrollan, sin manipular ninguna de las variables involucradas (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

3.9. Diseño de investigación

La presente investigación corresponde al diseño no experimental, de carácter descriptivo-correlacional, puesto que se describe la relación entre la variable trabajo colaborativo (1) y la variable aprendizaje significativo (2) en la muestra seleccionada.

Según Rodríguez Figueroa y Huamanchumo Venegas (2015), el diagrama para este caso es el siguiente:



Donde:

M = muestra.

O1 = Trabajo colaborativo.

r = coeficiente de correlación entre ambas variables.

O2 = Aprendizaje significativo.

3.10. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.10.1. Técnica

La técnica empleada para recolectar los datos fue la encuesta. Según Bernal (2010), la encuesta es considerada una técnica de recolección de datos que permite captar las percepciones de un grupo humano en torno al tema de investigación, lo que posibilita hacer inferencias para la

toma de decisiones. Por lo tanto, en esta investigación se utilizó esta técnica para recopilar datos vinculados a las variables de estudio, que son el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo.

3.10.2. Instrumento

Como instrumento, se utilizó el cuestionario. Según Maya (2014), este es un instrumento que contiene un conjunto estructurado de preguntas o ítems cuyas respuestas pueden ser abiertas o cerradas, según el criterio del investigador, y permite obtener datos sobre una muestra de personas.

Los dos instrumentos aplicados (Cuestionario de trabajo colaborativo y Cuestionario de aprendizaje significativo) fueron elaborados por el autor y se empleó la escala valorativa de Likert con las siguientes opciones: nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5).

3.11. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

Posterior a la aplicación de los cuestionarios destinados a medir el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, se utilizaron los programas Microsoft Excel 365 y el software SPSS v.26, herramientas que permitieron organizar, sistematizar y analizar los datos de manera clara y eficiente. El análisis de los resultados se llevó a cabo mediante la estadística descriptiva e inferencial. Durante el análisis descriptivo, se emplearon medidas como frecuencias absolutas y porcentajes para entender mejor cómo se comportaban las variables de trabajo colaborativo y aprendizaje significativo dentro de la muestra estudiada. Por otro lado, en el análisis inferencial se aplicaron pruebas estadísticas con la finalidad de determinar el grado de relación entre ambas variables. Se evaluó la normalidad de los datos con el test de Shapiro-Wilk; al confirmarse que se cumplía este supuesto, se decidió optar por aplicar el coeficiente de correlación de Pearson, apropiado para variables con distribuciones normales de datos. Todos los resultados se presentan cuidadosamente en tablas estadísticas, lo que facilita la

interpretación y comparación de los hallazgos. Esta manera de proceder responde a los lineamientos metodológicos que Hernández Sampieri et al. (2014) sugieren para las investigaciones cuantitativas con nivel correlacional.

3.12. Validez y confiabilidad

3.12.1. Validez

Según Hernández Sampieri et al. (2010), la validez “se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir, de acuerdo con expertos en el tema” (p. 201). Por tanto, para garantizar la validez de los instrumentos de recolección de datos, se recurrió al juicio de tres expertos. Estos especialistas revisaron y evaluaron meticulosamente los cuestionarios, prestando especial atención a que los ítems fueran pertinentes, claros y coherentes con las dimensiones teóricas de las variables trabajo colaborativo y aprendizaje significativo. Gracias a este procedimiento detallado, fue posible hacer los ajustes necesarios antes de aplicar los instrumentos en su versión final.

3.12.2. Confiabilidad

Según Hernández Sampieri et al. (2010), “la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales” (p. 200). Por lo tanto, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach a los datos obtenidos durante la prueba piloto realizada en la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, en 5° grado “C” de Educación Primaria, obteniendo valores superiores a 0.80, lo cual indica un nivel de consistencia interna adecuado, de acuerdo con los criterios establecidos por la literatura metodológica (Hernández Sampieri et al., 2014). Estos procedimientos brindaron la certeza necesaria para que los instrumentos utilizados fueran realmente válidos y confiables para medir las variables objeto de estudio.

Tabla 3*Estadísticas de fiabilidad - Trabajo colaborativo*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,825	20

Nota. Resultados obtenidos del programa SPSS.

Se infiere de la Tabla 3 que el Alfa de Cronbach de 0,825 indica una fiabilidad aceptable del cuestionario utilizado para evaluar la variable “Trabajo colaborativo”, ya que se encuentra entre los valores de 0.70 a 0.84 (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Tabla 4*Estadísticas de fiabilidad - Aprendizaje significativo*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,882	24

Nota. Resultados obtenidos del programa SPSS.

Se infiere de la Tabla 4 que el Alfa de Cronbach de 0,882 indica una fiabilidad elevada del cuestionario utilizado para evaluar la variable “Aprendizaje significativo”, ya que se encuentra entre los valores de 0.85 a 0.95 (Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2018).

Tabla 5*Escala de valoración del Alfa de Cronbach*

VALOR	SIGNIFICADO
0	Nula
0.1 a 0.15	Muy Baja
0.16 a 0.29	Baja
0.30 a 0.69	Regular
0.70 a 0.84	Aceptable
0.85 a 0.95	Elevada
0.96 a 1	Perfecta

Nota. Adaptado de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados de las variables de estudio

4.1.1. Resultados de la variable trabajo colaborativo

Tabla 6

Nivel de trabajo colaborativo

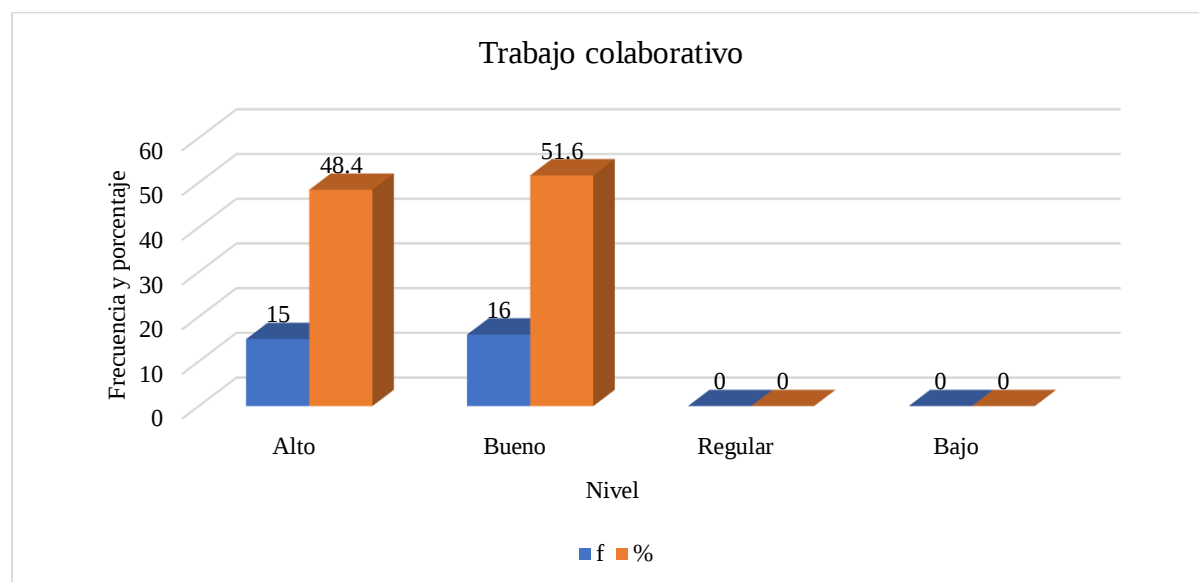
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	15	48.4%
Bueno	16	51.6%
Regular	0	0%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre trabajo colaborativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 1

Nivel de trabajo colaborativo



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 6 y en la Figura 1, se aprecia que el 51.6% de los estudiantes se sitúan en el nivel “Bueno” y un 48.4% se ubica en el nivel “Alto”. Estos porcentajes indican que el trabajo

colaborativo se utiliza de manera plena en el aula, al brindar espacios y momentos amenos para el intercambio de saberes.

En la misma línea, las cifras demuestran la preponderancia del trabajo colaborativo y la notable sensibilidad con la que la docente orienta su labor pedagógica. Esto asegura que todos los educandos participen y se involucren con ímpetu en las actividades académicas, logrando enriquecer considerablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el hecho de que no haya estudiantes en los niveles “Regular” y “Bajo” resulta un hallazgo relevante, porque apunta a que nadie enfrenta barreras para sumarse al trabajo colaborativo con entusiasmo. Así, se percibe que en el salón de clases existe una estructura sólida y amable, con propuestas didácticas que consideran la diversidad y se ajustan con precisión al ritmo intelectual de cada niño.

Este hallazgo es consistente con la conceptualización del trabajo colaborativo de Revelo-Sánchez et al. (2018), quienes enfatizan que esta estrategia pedagógica debe ser intencional y promover siempre la co-construcción del conocimiento para lograr objetivos comunes, a través de la puesta en práctica de las competencias y habilidades de los alumnos. Asimismo, la efectividad visualizada también se alinea con algunas de las funciones clave que todo docente de educación primaria debe asumir en el trabajo colaborativo, descritas por Bonwell y Eison (1991), Brookfield (2006) y Banks (2016), sobre todo la función de diseñador de actividades, la función de facilitador del aprendizaje y la función de promotor de la diversidad. Todas estas funciones parecen haber sido cumplidas a plenitud por la profesora del aula en este contexto.

La predisposición entusiasta de todos los estudiantes hacia el trabajo colaborativo evidencia que las estrategias aplicadas resultaron idóneas y, además, fomentaron un aprendizaje significativo. Por eso, este entorno estimula la participación activa y el compromiso profundo de los educandos, pilares esenciales para el éxito educativo.

En resumen, los resultados muestran un manejo efectivo del trabajo colaborativo en el aula y resaltan el valor de su integración pedagógica constante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se sugiere seguir fortaleciendo actividades grupales variadas y adecuadas que atiendan las necesidades e intereses de cada estudiante, asegurando así un aprendizaje inclusivo con verdadero sentido.

4.1.2. Resultados por dimensiones de la variable trabajo colaborativo

Tabla 7

Distribución de los estudiantes en la dimensión: interdependencia positiva

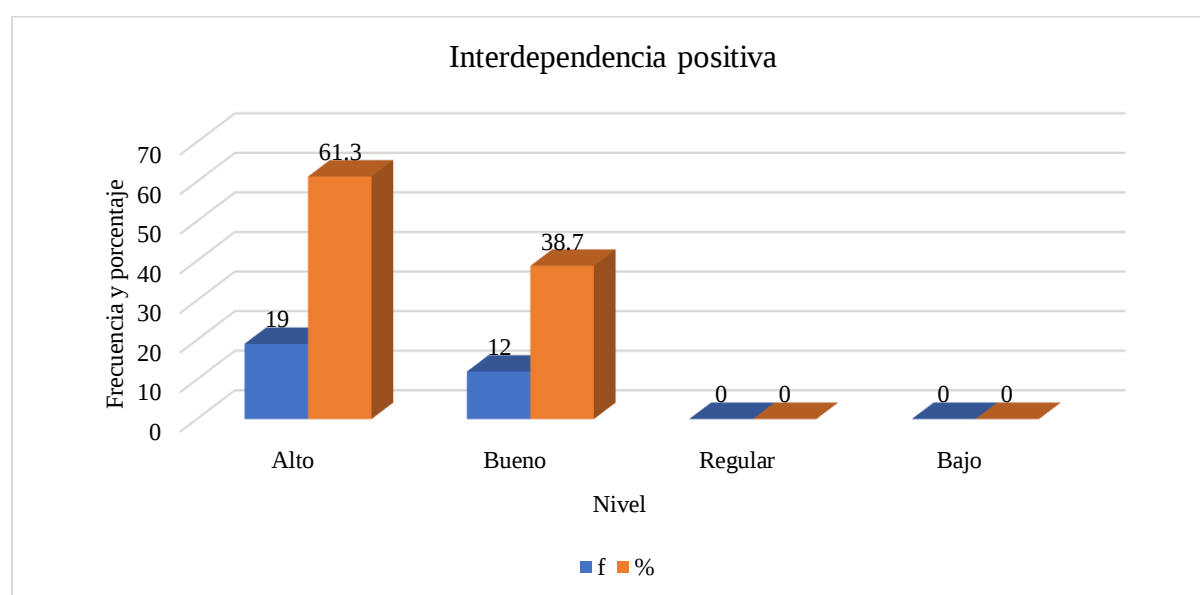
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	19	61.3%
Bueno	12	38.7%
Regular	0	0%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre trabajo colaborativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 2

Distribución de los estudiantes en la dimensión: interdependencia positiva



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 7 y en la Figura 2, se observa que el 61.3% de los estudiantes se ubica en el nivel “Alto”, lo que indica una fuerte presencia de la interdependencia positiva al momento de realizar trabajo colaborativo dentro del aula. Por su parte, un 38.7% se encuentra en el nivel “Bueno”, mientras que ningún estudiante fue clasificado en los niveles “Regular” y “Bajo”.

Esto concuerda íntegramente con los antecedentes de investigación a nivel internacional y nacional. Toalombo De la Cruz et al. (2024) en Ecuador demostraron que el trabajo colaborativo impulsa el aprendizaje al fomentar que los educandos se apoyen entre ellos, piensen de manera crítica y resuelvan problemas a través de la interacción con sus compañeros. La alta efectividad de esta dimensión refuerza la conclusión de Toalombo De la Cruz et al. (2024) sobre la importancia de utilizar sostenidamente el trabajo colaborativo para lograr un aprendizaje dinámico, significativo y duradero. De la misma manera, Santa Cruz Cordova (2020), a nivel nacional, destaca que el trabajo colaborativo facilita la participación activa y el desarrollo de competencias y habilidades clave, evidenciando su relevancia en la educación actual, lo que valida la fuerte presencia de esta dimensión en un nivel alto en la presente investigación. Esto sugiere que la interdependencia positiva en el trabajo colaborativo, tal como describen Johnson y Johnson (1999) en el marco conceptual, crea un ambiente donde la comunicación interpersonal se practica constantemente, lo que permite a los estudiantes organizar sus pensamientos de manera más coherente y resolver diferencias mediante la expresión clara de ideas, la escucha activa y la negociación.

El hecho de que los estudiantes demuestren niveles altos y buenos de interdependencia positiva se alinea con los beneficios del trabajo colaborativo expuestos por Cohen (1994), quien señala que en esta dimensión se logra enriquecer el proceso formativo de los educandos, involucrándolos en grupos heterogéneos donde se ven expuestos a diferentes conocimientos, experiencias y perspectivas que desafían sus propios puntos de vista. Finalmente, la ausencia

de alumnos en los niveles “Regular” y “Bajo” constituye un claro indicador de que la estrategia del trabajo colaborativo se aplica de manera sostenida, cuidadosa y efectiva.

Tabla 8

Distribución de los estudiantes en la dimensión: responsabilidad individual y grupal

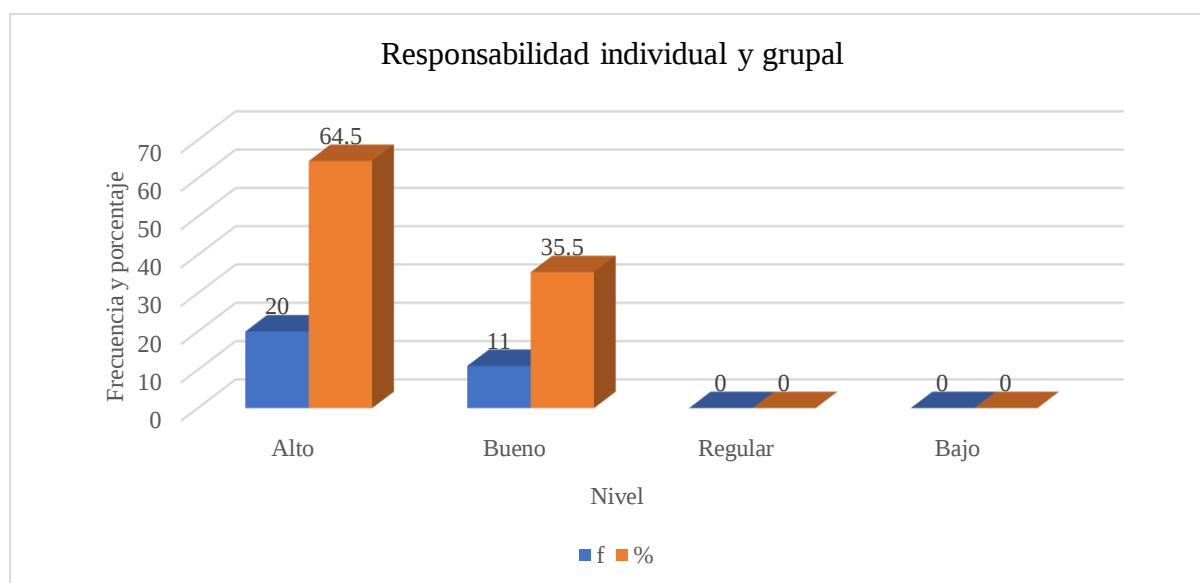
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	20	64.5%
Bueno	11	35.5%
Regular	0	0%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre trabajo colaborativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 3

Distribución de los estudiantes en la dimensión: responsabilidad individual y grupal



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 8 y en la Figura 3, se aprecia que el 64.5% de los estudiantes está ubicado en el nivel “Alto”, lo cual evidencia que cumplen con sus responsabilidades individuales y grupales al trabajar colaborativamente. Por su parte, un 35.5% se encuentra en el nivel “Bueno”, mientras que ningún estudiante se ubica en los niveles “Regular” y “Bajo”.

Este resultado es análogamente significativo, ya que la considerable proporción de estudiantes en el nivel “Alto” sugiere un entorno de aula que fomenta la integración activa y la participación comprometida en la construcción de saberes, incorporando sus competencias, habilidades y talentos individuales de forma estructurada a través de acuerdos explícitos que favorecen el cumplimiento de metas establecidas en conjunto, tal como lo conceptualiza Maldonado Pérez (2007).

Por otro lado, la efectividad de la responsabilidad individual y grupal refuerza la idea de que, en entornos colaborativos, los estudiantes se hacen responsables tanto de su propio aprendizaje como del de sus compañeros. De esta manera, se promueve un sentido de pertenencia y compromiso, tal como lo expresa Dillenbourg (1999). Además, la alta efectividad observada en esta dimensión valida uno de los beneficios del trabajo colaborativo mencionado por Webb (2010), quien indica que, cuando cada miembro del equipo asume responsabilidades específicas, se fortalece su autonomía individual y se consolida un compromiso colectivo orientado a objetivos comunes. Asimismo, la rendición de cuentas mutua mejora la calidad del trabajo y reduce la dependencia del profesor. Finalmente, como señalan Kouzes y Posner (2012), los ambientes colaborativos brindan la posibilidad de que los educandos, mediante la práctica y la experiencia, asuman roles de liderazgo.

Tabla 9

Distribución de los estudiantes en la dimensión: interacción estimuladora

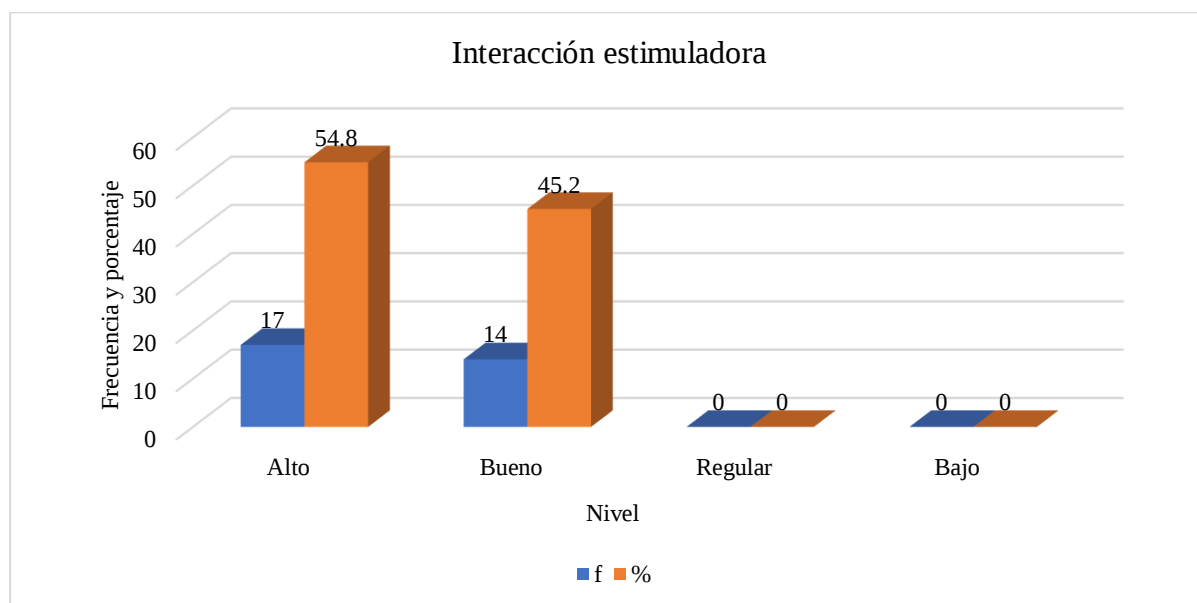
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	17	54.8%
Bueno	14	45.2%
Regular	0	0%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre trabajo colaborativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 4

Distribución de los estudiantes en la dimensión: interacción estimuladora



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 9 y en la Figura 4, se observa que el 54.8% de los estudiantes está ubicado en el nivel “Alto” y un 45.2% se sitúa en el nivel “Bueno”. Estos resultados evidencian que los aprendices demuestran una sólida interacción estimuladora, la cual es sumamente necesaria para establecer vínculos positivos entre compañeros durante el trabajo colaborativo.

El hecho de que ningún estudiante esté en los niveles “Regular” y “Bajo” indica que la mayoría es capaz de crear y participar en estrategias y dinámicas que posibiliten a sus compañeros disfrutar de experiencias educativas enriquecedoras que optimicen el rendimiento colectivo para la consecución de metas comunes. Cabe destacar que este dato es de suma importancia, ya que, según Roseth et al. (2008), a través de la interacción estimuladora, el educando incrementa su sentido de pertenencia y responsabilidad compartida, así como su motivación al transformar su aprendizaje en una experiencia conjunta, donde sus contribuciones son valoradas como una parte esencial del crecimiento del grupo.

Por otra parte, la significativa proporción de estudiantes en el nivel “Alto” de esta dimensión sugiere que, de manera recurrente, se involucran activamente en las actividades

grupales. Este hallazgo se alinea con lo planteado por Hattie y Timperley (2007), quienes destacan que la interacción estimuladora en el trabajo colaborativo permite que los educandos compartan retroalimentación de forma continua, lo que refuerza su proceso de aprendizaje y propicia la retención de los contenidos impartidos por su docente.

Tabla 10

Distribución de los estudiantes en la dimensión: habilidades interpersonales

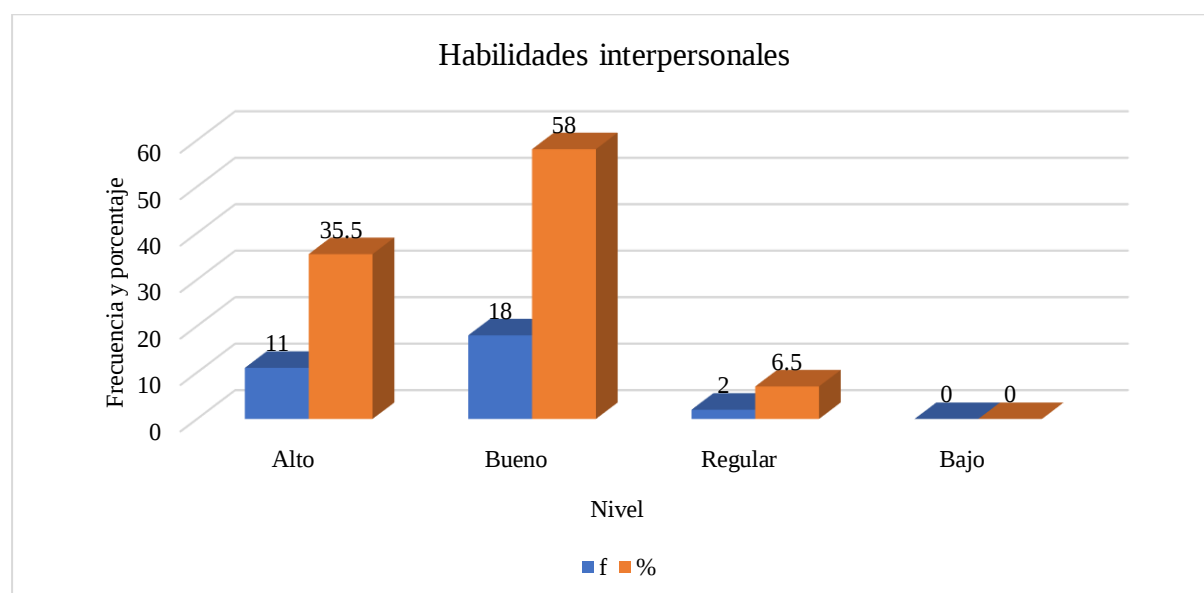
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	11	35.5%
Bueno	18	58%
Regular	2	6.5%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre trabajo colaborativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 5

Distribución de los estudiantes en la dimensión: habilidades interpersonales



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 10 y en la Figura 5, se aprecia que el 58% de los estudiantes se ubicó en el nivel “Bueno”, lo que indica que la gran mayoría posee habilidades interpersonales que les permiten

convivir en armonía con sus compañeros durante el trabajo colaborativo. De igual manera, esto es un indicativo evidente de que el salón de clases es un espacio de tranquilidad en donde los educandos se ayudan mutuamente.

Por otro lado, un 35.5% se sitúa en el nivel “Alto”, lo que sugiere que estos estudiantes han alcanzado el nivel superior en esta dimensión y pueden ayudar a los demás a seguir el mismo rumbo para aumentar esta cifra. Mientras tanto, un 6.5% se ubica en el nivel “Regular”; aunque el porcentaje es mínimo, implica que todavía les falta desarrollar y adquirir habilidades interpersonales para relacionarse mejor con sus compañeros.

Los resultados expuestos anteriormente coinciden con lo mencionado por Johnson y Johnson (2014), quienes enfatizan que la puesta en práctica de las habilidades interpersonales impulsa la interacción entre los estudiantes, lo que favorece la resolución de conflictos y logra una convivencia pacífica en el aula. Asimismo, estas habilidades permiten la comunicación efectiva y la empatía entre los participantes.

El hecho de que la mayor parte se ubique en los niveles “Alto” y “Bueno” demuestra que casi la totalidad de los estudiantes dispone de habilidades interpersonales que les ayudan a entablar vínculos afectivos entre compañeros. Esto se alinea con uno de los beneficios del trabajo colaborativo, el cual indica que estas habilidades facilitan a los aprendices fortalecer su capacidad para enfrentar desafíos complejos, explorar caminos innovadores a través del diálogo colectivo, resolver problemas y adquirir una mentalidad colaborativa (Slavin, 1996).

Finalmente, la ausencia de alumnos en el nivel “Bajo” de esta dimensión es un hallazgo excepcional, evidenciando que no hay un rezago significativo en la aplicación de habilidades interpersonales al momento de realizar actividades grupales. Este resultado también puede ser un reflejo de que la colaboración, como señalan Garrison y Vaughan (2008), facilita el intercambio de opiniones variadas entre los estudiantes, lo cual coadyuva a optimizar el proceso educativo.

Tabla 11

Distribución de los estudiantes en la dimensión: evaluación interna del equipo

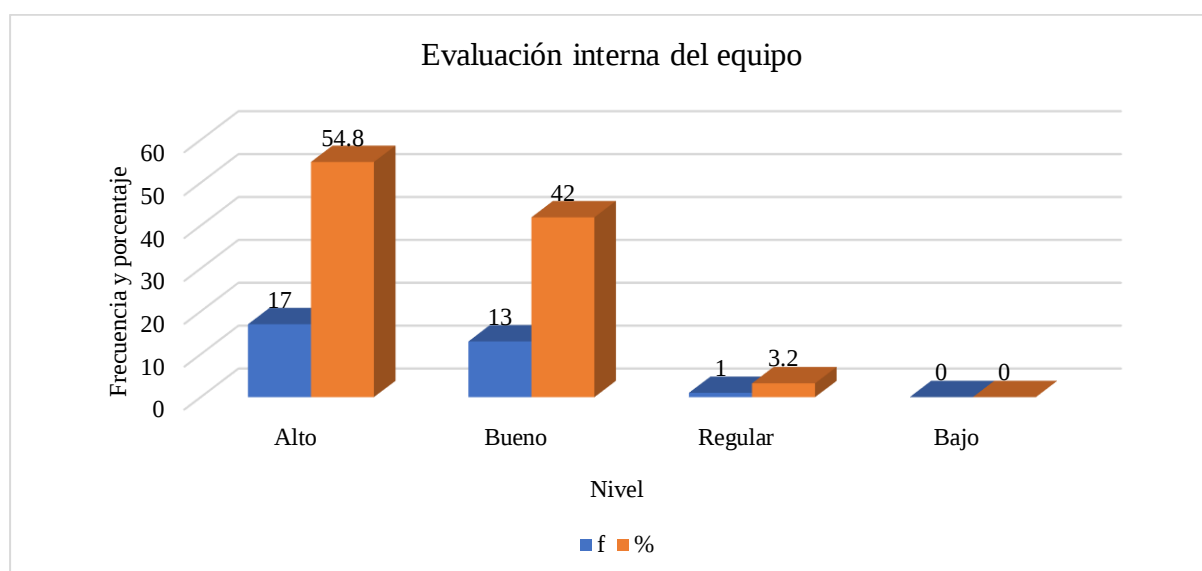
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	17	54.8%
Bueno	13	42%
Regular	1	3.2%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre trabajo colaborativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 6

Distribución de los estudiantes en la dimensión: evaluación interna del equipo



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 11 y en la Figura 6, se observa que el 54.8% de los estudiantes se ubica en el nivel “Alto”; esto indica que han logrado evaluarse reflexivamente a sí mismos y también a sus compañeros en función de su participación en trabajos grupales. Por su parte, un 42% se encuentra en el nivel “Bueno”, mientras que un 3.2% fue clasificado en el nivel “Regular”.

Estos resultados también coinciden con las conclusiones de Herrera González (2021), quien encontró que, cuando los educandos evalúan y valoran sus participaciones en el trabajo

colaborativo, generan espacios de diálogo donde intercambian diferentes puntos de vista que contribuyen a enriquecer su aprendizaje y, por ende, a aumentar su rendimiento académico. Asimismo, el nivel de evaluación interna del equipo expuesto en esta investigación implica que los estudiantes construyen aprendizajes significativos que realmente consideran y que responden a sus necesidades e intereses.

Al mismo tiempo, la cantidad de alumnos en el nivel “Alto” de esta dimensión sugiere la existencia de un entorno de aprendizaje efectivo donde, como señala Topping (2005), los aprendices suelen involucrarse activamente en su proceso formativo, reinterpretando sus errores como oportunidades de aprendizaje y dejando de considerarlos fracasos. Esto incrementa su resiliencia para superar obstáculos.

Para terminar, la evidencia de que buena parte de los estudiantes ha logrado evaluarse metacognitivamente en su participación, cuando trabajan colaborativamente, resalta su capacidad de autocrítica y disposición a recibir comentarios constructivos por parte de los demás. Por lo tanto, la creación de un ambiente educativo que favorezca la participación activa y su posterior evaluación se traduce en aprendizajes duraderos y transformadores.

4.1.3. Resultados de la variable aprendizaje significativo

Tabla 12

Nivel de aprendizaje significativo

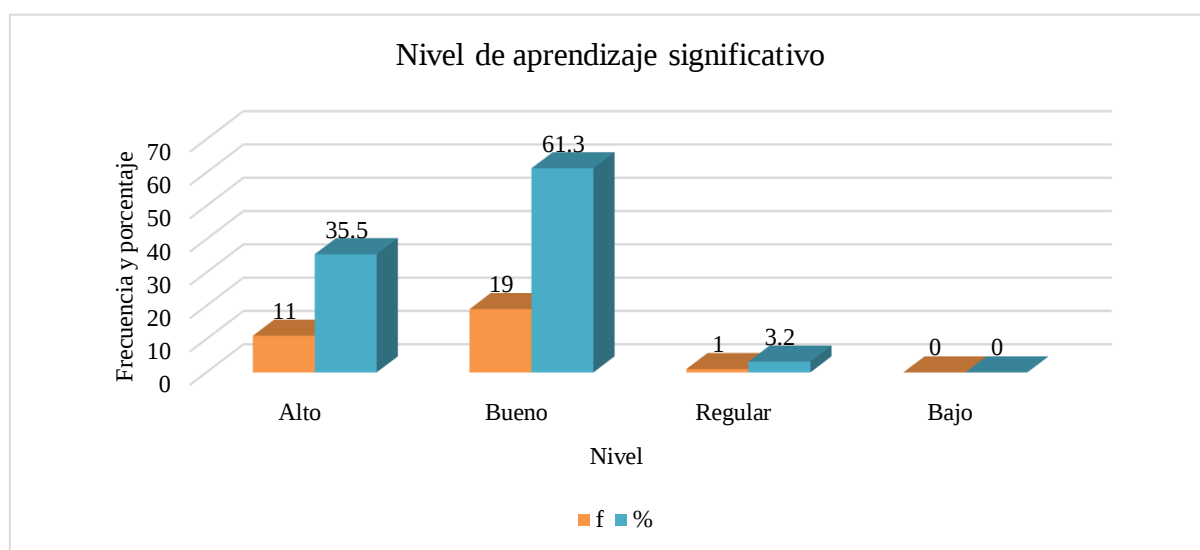
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	11	35.5%
Bueno	19	61.3%
Regular	1	3.2%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre aprendizaje significativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 7

Nivel de aprendizaje significativo



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 12 y en la Figura 7, se aprecia que el 61.3% de los estudiantes se sitúa en el nivel “Bueno” y un 35.5% se ubica en el nivel “Alto”. Estos porcentajes indican que los educandos poseen un aprendizaje significativo positivo que les permite desarrollarse satisfactoriamente en su vida cotidiana y académica. Por su parte, un 3.2% se encuentra en el nivel “Regular”.

La ausencia de estudiantes en el nivel “Bajo” revela un logro pedagógico realmente destacable. Por un lado, esto apunta a que no hay atrasos considerables en las actividades de las áreas curriculares y, además, subraya cómo la planificación didáctica se ha estructurado con solidez, siempre poniendo al alumno en el centro de todo. Así, este enfoque genuino potencia la motivación, despierta un interés profundo y fomenta una autonomía intelectual.

Este resultado se relaciona directamente con uno de los beneficios del aprendizaje significativo expuesto por Ausubel (1968), quien sostiene que, en este tipo de aprendizaje, las experiencias previas del estudiante son de vital importancia para la construcción de nuevos conocimientos. Por eso, el aprendizaje significativo para los alumnos no solo les es útil para el

examen de la semana que viene, sino que es una forma auténtica de construir bases que les acompañarán más allá del salón de clases.

Por otro lado, el ambiente escolar propicio para el aprendizaje significativo, evidenciado por el buen desempeño de los estudiantes, se traduce en la consolidación del conocimiento de manera duradera y en la priorización de estrategias pedagógicas que vayan más allá de la repetición mecánica y fomenten la construcción activa de los saberes, tal como señala Ausubel (2000).

En conclusión, los resultados reflejan un buen nivel de logro en las competencias de todas las asignaturas, resaltando la efectividad de las estrategias pedagógicas puestas en marcha. Por ende, se recomienda continuar con prácticas que impulsen el aprendizaje significativo, alineadas a las necesidades y experiencias previas de los estudiantes, garantizando así un desarrollo académico integral.

4.1.4. Resultados por dimensiones de la variable aprendizaje significativo

Tabla 13

Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes previos

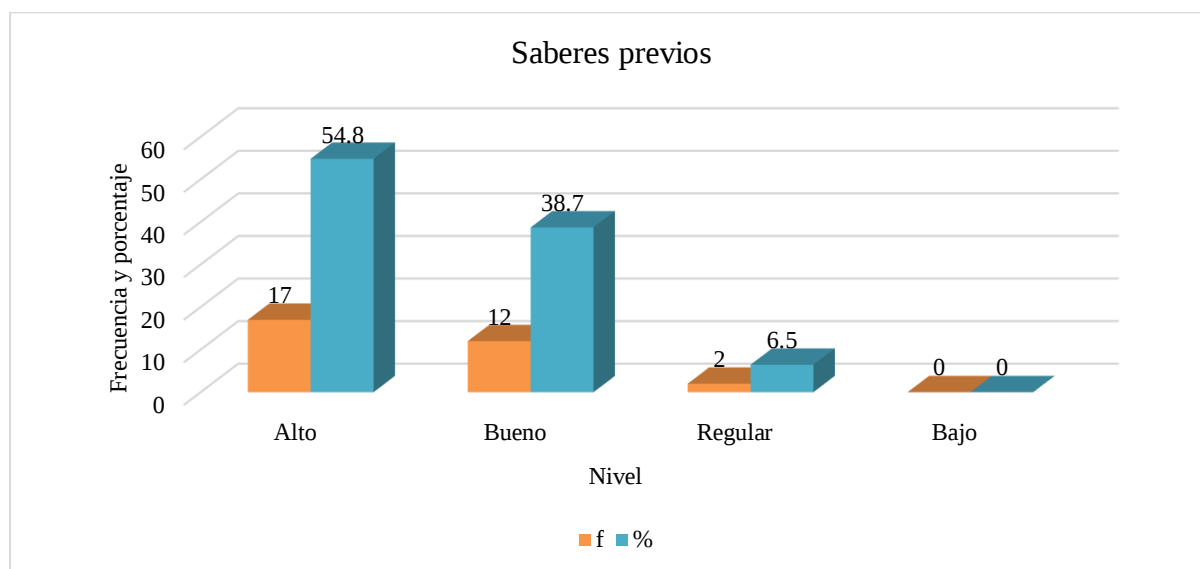
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	17	54.8%
Bueno	12	38.7%
Regular	2	6.5%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre aprendizaje significativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 8

Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes previos



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 13 y en la Figura 8, se observa que el 54.8% de los estudiantes está ubicado en el nivel “Alto” y un 38.7% se encuentra en el nivel “Bueno”. Estos resultados sugieren que los alumnos no solo poseen una base sólida de conocimientos y experiencias, sino que también recuerdan información y están en condiciones de integrarla, relacionarla y aplicarla en las diversas actividades educativas a las que se ven expuestos.

El hecho de que ningún estudiante esté en el nivel “Bajo” indica que la gran mayoría ha absorbido experiencias formativas tempranas, ya sea en el hogar, en grados anteriores o en su contexto cotidiano, lo que les permite sumergirse con confianza en las sesiones de aprendizaje planificadas y cumplir con la característica principal del aprendizaje significativo: tener en cuenta los saberes previos del educando. Por su parte, el 6.5% situado en el nivel “Regular” podría requerir un reforzamiento puntual para sacar a flote su bagaje intelectual previo.

Este dato cobra un valor especial, pues una base firme de conocimientos y experiencias pasadas resulta, conforme a la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel, el

requisito primordial para lograr un aprendizaje profundo que perdure en el tiempo. Al respecto, Ausubel (1968) enfatiza que el aprendizaje se produce cuando los estudiantes incorporan nuevos saberes en su estructura cognitiva ya existente, lo que permite que la información se convierta en una comprensión significativa y aplicable a distintos escenarios.

Mientras tanto, la gran mayoría de los estudiantes ubicados en el nivel “Alto” de esta dimensión sugiere que cuentan con una estructura cognitiva bien organizada y accesible, la cual les permite establecer vínculos significativos con los nuevos contenidos. Este hallazgo se alinea con lo manifestado por Bransford et al. (2000), quienes destacan que los educandos disponen de una especie de “caja de herramientas mental” que les ayuda a afrontar incluso las situaciones más complejas con mayor creatividad y confianza. Finalmente, la capacidad de los alumnos para incorporar y aplicar sus saberes previos en contextos educativos novedosos, como muestra este resultado, denota un aprendizaje dinámico y contextualizado, lo cual es esencial para el logro de las competencias en todas las áreas curriculares.

Tabla 14

Distribución de los estudiantes en la dimensión: adquisición de conocimientos nuevos

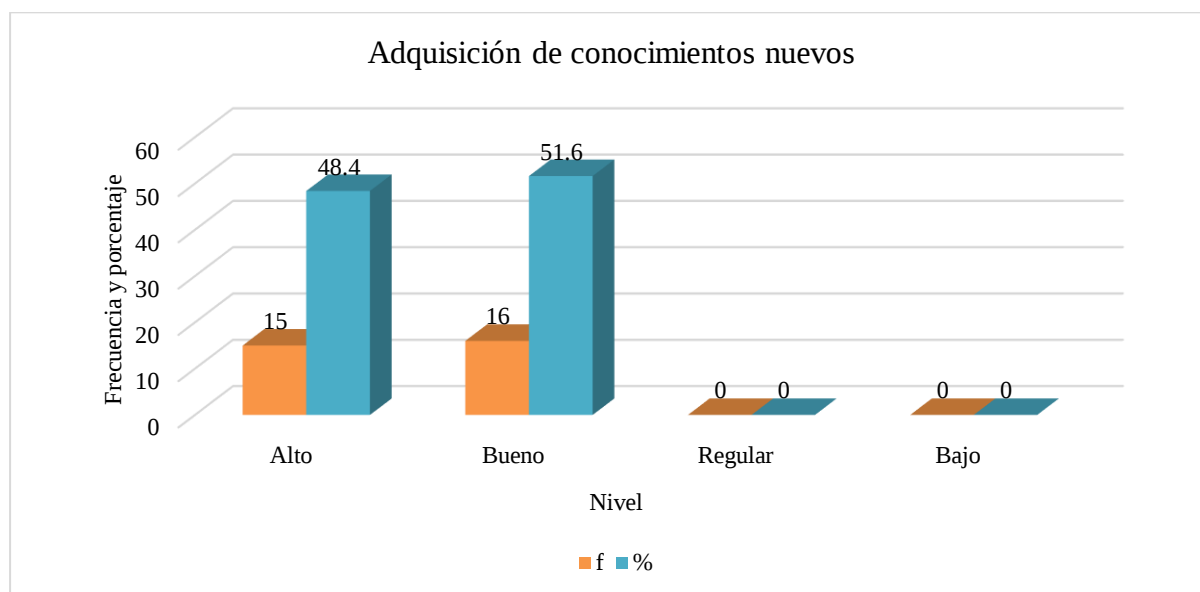
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	15	48.4%
Bueno	16	51.6%
Regular	0	0%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre aprendizaje significativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 9

Distribución de los estudiantes en la dimensión: adquisición de conocimientos nuevos



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 14 y en la Figura 9, se aprecia que el 51.6% de los estudiantes se ubica en el nivel “Bueno” y un 48.4% se sitúa en el nivel “Alto”. Esto es un indicativo evidente de que los educandos participan activamente en su proceso formativo, involucrándose en múltiples estrategias, dinámicas y actividades para adquirir de la mejor manera conocimientos nuevos.

Estos resultados concuerdan con lo expuesto por Robinson (2011), quien hace hincapié en que, cuando un estudiante adquiere nuevos conocimientos, suele vincularlos a sus pasiones y experiencias personales. De igual manera, en este proceso de adquisición, el alumno es capaz de generar conceptos novedosos, soluciones originales y perspectivas innovadoras para interpretar lo que le rodea.

Por otro lado, la ausencia de estudiantes en los niveles “Regular” y “Bajo” de esta dimensión es un hallazgo importante, el cual corrobora lo mencionado por Vygotsky (1978), quien sostiene que los alumnos aprenden mejor de forma conjunta, dialogando y colaborando en metodologías activas. De este modo, aprovechan las ideas de sus compañeros para

enriquecer su aprendizaje, y sus conocimientos dejan de ser inmóviles, puesto que se modifican con cada contribución.

En definitiva, los resultados positivos de los niveles “Alto” y “Bueno” de esta dimensión dan a conocer que no hubo un rezago preponderante entre los evaluados. Asimismo, pueden servir de reflejo de que la docente en el aula trabaja con estrategias pedagógicas centradas en el estudiante, poniendo por delante la participación continua, la indagación objetiva y la resolución de problemas.

Tabla 15

Distribución de los estudiantes en la dimensión: incorporación de conocimientos

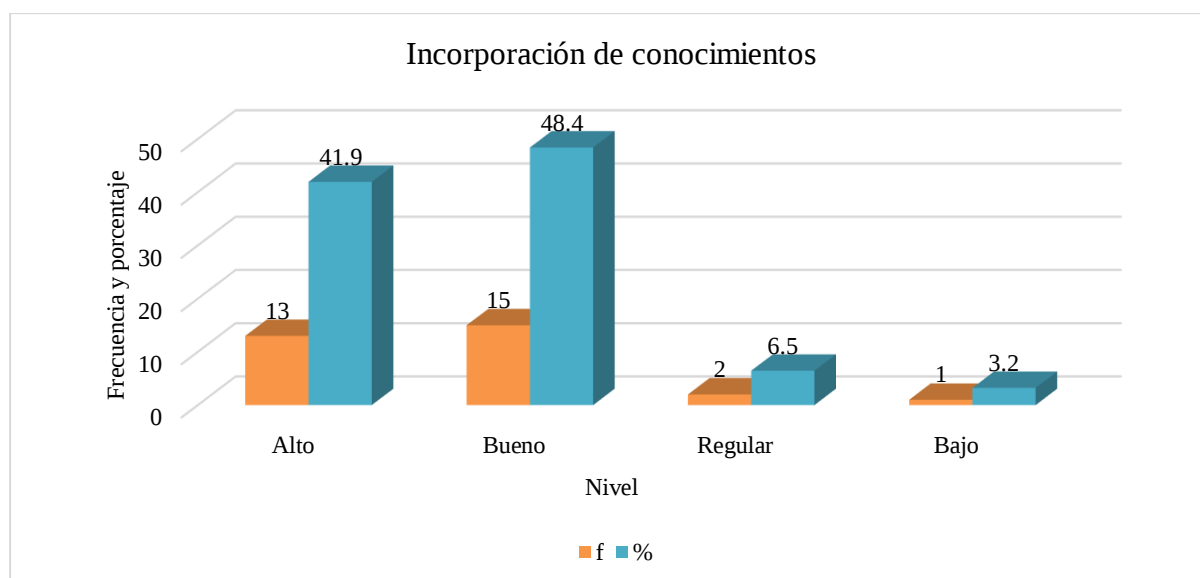
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	13	41.9%
Bueno	15	48.4%
Regular	2	6.5%
Bajo	1	3.2%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre aprendizaje significativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 10

Distribución de los estudiantes en la dimensión: incorporación de conocimientos



Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 15 y en la Figura 10, se observa que el 48.4% de los estudiantes se sitúa en el nivel “Bueno” y un 41.9% se ubica en el nivel “Alto”. Estos porcentajes indican que los educandos son capaces de incorporar sus conocimientos de manera sustancial, lo cual les dota de un arsenal de intelectos que suelen utilizar en el aula y fuera de ella. Por su parte, un 6.5% se encuentra en el nivel “Regular” y un 3.2% se clasifica en el nivel “Bajo”.

Igualmente, estos resultados coinciden plenamente con lo planteado por Ausubel (1968), quien manifiesta que, cuando el aprendiz logra organizar y vincular la nueva información con sus conocimientos previos, se libera de esa sensación de bloqueo y sobrecarga mental. Además, este proceso de asimilación es determinante, puesto que no se trata de que los estudiantes aprendan datos aislados, sino de que los incorporen a su red de significados personal.

Al mismo tiempo, el hecho de que casi la totalidad de los estudiantes se ubique en los niveles superiores demuestra que suelen utilizar diferentes herramientas, tales como los mapas conceptuales, para incorporar mejor los contenidos impartidos por la docente. Al respecto, Novak (1998) menciona que los mapas conceptuales ayudan al educando a organizar sus ideas de manera visual, jerárquica y relacionada; por consiguiente, recuerda mejor la información y la comprende de un modo más intuitivo y duradero.

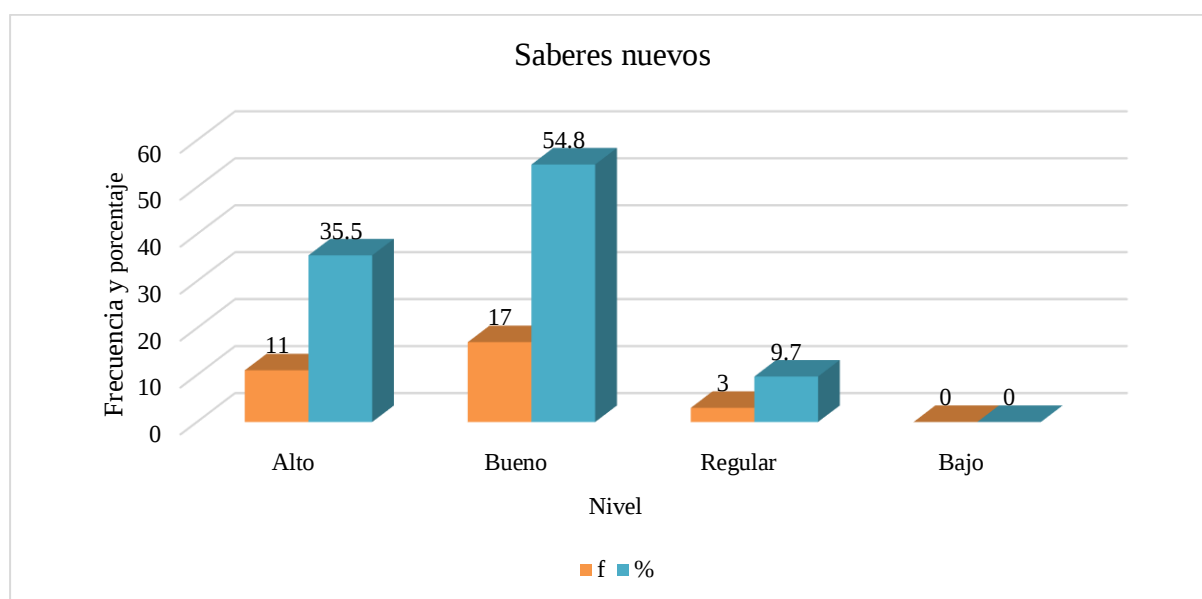
Por último, la escasa presencia de estudiantes en los niveles inferiores de esta dimensión evidencia que la mayoría de las actividades aplicadas por la docente han sido efectivas. No obstante, se sugiere que, para que este porcentaje de alumnos abandone estos niveles, la profesora debe implementar otras estrategias, como la enseñanza personalizada, para hacer que su práctica pedagógica sea eficaz y eficiente.

Tabla 16*Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes nuevos*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Alto	11	35.5%
Bueno	17	54.8%
Regular	3	9.7%
Bajo	0	0%
Total	31	100%

Nota. Datos obtenidos del cuestionario sobre aprendizaje significativo, aplicado a estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Fuente. Matriz de datos.

Figura 11*Distribución de los estudiantes en la dimensión: saberes nuevos*

Análisis y discusión de resultados

En la Tabla 16 y en la Figura 11, se aprecia que el 54.8% de los estudiantes se clasifica en el nivel “Bueno” y un 35.5% se ubica en el nivel “Alto”. Este hallazgo sugiere que casi la totalidad ha logrado adquirir saberes nuevos e integrarlos para poder aplicarlos de manera significativa en diversos contextos. Por su parte, el 9.7% restante se encuentra en el nivel “Regular”, lo que indica que aún está en camino de obtener un aprendizaje profundo y perdurable.

La capacidad de los educandos para aplicar sus conocimientos de manera notable se relaciona íntimamente con lo planteado por Bruner (1962) y Guamán Gómez y Venet Muñoz (2019), quienes expresan que los saberes nuevos permiten a los estudiantes afrontar cualquier desafío educativo y social con garantías de éxito; asimismo, posibilitan la construcción de aprendizajes significativos mediante la reflexión crítica en ambientes colaborativos.

Estos resultados también refuerzan la idea expresada por Mayer (2003), quien argumenta que los alumnos que poseen un aprendizaje significativo son capaces de aplicar lo aprendido en nuevos escenarios y adaptar los conceptos teóricos a contextos variados. En consecuencia, esto conduce a un desarrollo integral que aumenta considerablemente el desempeño académico y social.

Además, la gran proporción de estudiantes en los niveles superiores de esta dimensión sugiere la existencia de un entorno de aprendizaje altamente efectivo. Esto se alinea con lo propuesto por Hattie (2009), quien argumenta que los educandos concretan su aprendizaje a través de la acción, como, por ejemplo, al resolver un problema real de su comunidad o al diseñar un proyecto educativo. De esta manera, retienen más información y descubren una motivación mucho más auténtica.

En conclusión, la evidencia de que la gran mayoría de los estudiantes ha logrado integrar nuevos saberes destaca la pertinencia de las estrategias pedagógicas utilizadas por la docente. Sin embargo, esto no la exime de seguir innovando y ajustando sus prácticas educativas, porque de esa manera se garantizará que cada alumno acceda a un proceso de aprendizaje profundo y transformador.

4.2. Prueba de hipótesis

4.2.1. Prueba de normalidad

a) Formulación de hipótesis

H_0 : Los datos siguen una distribución normal $\sim(\mu, \sigma)$

H_1 : Los datos no siguen una distribución normal $\sim(\mu, \sigma)$

b) Establecimiento de la significancia

Nivel de confianza: 95%

Nivel de significancia: $\alpha = 0.05$

c) Estadístico de prueba

Se escogió el estadístico de Shapiro-Wilk debido a que el tamaño de la muestra es menor que 50 individuos ($n < 50$).

Tabla 17

Prueba de normalidad del trabajo colaborativo y aprendizaje significativo

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
V1: Trabajo colaborativo	,947	31	0,126
V2: Aprendizaje significativo	,956	31	0,221

Nota. Elaboración propia.

En la Tabla 17, con la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, se observa que los valores de significancia (0,126 y 0,221) son mayores a 0.05, lo que indica que aceptamos la H_0 y rechazamos la H_1 ; es decir, los datos siguen una distribución normal. Por lo tanto, se decidió emplear, para la contrastación de hipótesis, la prueba paramétrica denominada Coeficiente de correlación de Pearson.

4.2.2. Prueba de hipótesis general

a) Contrastación de hipótesis

- **Hipótesis nula (H_0):** No existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.
- **Hipótesis alternativa (H_a):** Existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

b) Coeficiente de correlación de Pearson

Nivel de confianza: 95%

Nivel de significancia estadística: $\alpha = ,05$

c) **Regla de decisión:** Si $p\text{-valor} \leq ,05$ se rechaza la hipótesis nula

Si $p\text{-valor} > ,05$ no se rechaza la hipótesis nula

Tabla 18

Correlación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo

		Trabajo colaborativo	Aprendizaje significativo
Trabajo colaborativo	Correlación de Pearson	1	0,685
	Sig. (bilateral)		0,000
	N	31	31
Aprendizaje significativo	Correlación de Pearson	0,685	1
	Sig. (bilateral)	0,000	
	N	31	31

Nota. Elaboración propia.

Se interpreta de la Tabla 18 que el p-valor de significancia es 0,000. Este valor es menor que 0.05, por lo que se puede afirmar que, al 95% de confianza, y según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), se acepta la hipótesis del investigador, indicando que existe una relación significativa positiva media (0,685) entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.

Tabla 19

Escala de coeficiente de correlación

VALOR	SIGNIFICADO
- 1	Correlación negativa perfecta
- 0.90	Correlación negativa muy alta
- 0.75	Correlación negativa alta
-0.50	Correlación negativa media
- 0.25	Correlación negativa débil
- 0.10	Correlación negativa muy débil
0	No existe correlación
+ 0.10	Correlación positiva muy débil
+ 0.25	Correlación positiva débil
+ 0.50	Correlación positiva media
+ 0.75	Correlación positiva alta
+ 0.90	Correlación positiva muy alta
+ 1	Correlación positiva perfecta

Nota. Adaptado de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018).

Análisis y discusión de resultados

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, se buscó determinar la relación que existe entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025. Al analizar los datos,

se observó que ambas variables presentaban una distribución normal, por lo que se decidió emplear el estadístico paramétrico coeficiente de correlación de Pearson. El análisis arrojó un valor de correlación de 0,685 y un p-valor de significancia de 0,000, que es menor que 0.05, indicando una correlación positiva media y significativa entre las variables, según los criterios de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018). De esta manera, al contrastar la hipótesis, se aceptó la hipótesis alternativa, confirmando que existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes de la institución mencionada.

El coeficiente de correlación de Pearson reveló un p-valor de 0,000 y una correlación positiva media (0,685) entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo, lo que refuerza la hipótesis alternativa. Este hallazgo empírico confirma con solidez las teorías expuestas en el marco teórico para cada variable. Se alinea directamente con las teorías del Desarrollo Cognitivo de Jean Piaget, de la Interdependencia Social y, fundamentalmente, con la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), quien postula que el aprendizaje no es algo que ocurre en aislamiento, sino que se construye a través de la mediación de otros. Esto significa que el conocimiento de los estudiantes tiende a incrementarse en la medida en que interactúan con sus compañeros. Además, la correlación positiva media valida la premisa de que el trabajo colaborativo fomenta el progreso académico y personal de los educandos, especialmente cuando se vuelven partícipes de relaciones interpersonales con quienes les rodean, en particular, con aquellos que cuentan con un nivel más alto de conocimiento y experiencia.

De la misma manera, este hallazgo se alinea directamente con las teorías del Aprendizaje por Descubrimiento de Jerome Bruner, del Aprendizaje Experiencial de David Kolb y, principalmente, con la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel (1968), quien manifiesta que el aprendizaje significativo ocurre cuando la nueva información se relaciona de manera sustancial y no memorística con lo que ya forma parte de la estructura

cognitiva del estudiante, lo que permite una asimilación profunda. Por esta razón, la estrategia metodológica del trabajo colaborativo adopta un papel primordial, puesto que brinda las condiciones necesarias para que los alumnos participen activamente, enriquezcan su comprensión y sienten las bases para un aprendizaje duradero, capaz de utilizarse en diversos contextos.

Los resultados se asemejan a investigaciones internacionales expuestas en el marco teórico, como la de Ramírez López (2020), quien demostró que el trabajo colaborativo contribuye a fortalecer el aprendizaje significativo en la educación primaria. Coinciden en que la colaboración ayuda a que los alumnos adquieran conocimientos, pero además crea un ambiente de aprendizaje cálido y motivador, donde se sienten apoyados y dispuestos a participar. En la IE “Andrés Avelino Cáceres”, se identificó que el nivel de trabajo colaborativo es bueno para el 51.6% de los estudiantes, lo cual se relaciona con los hallazgos de Ramírez López (2020), donde se observó que la implementación de estrategias basadas en el trabajo colaborativo fortalece la confianza, la autoestima y la seguridad personal de los educandos. Asimismo, la correlación positiva media ($r = 0,685$) entre trabajo colaborativo y aprendizaje significativo en “Andrés Avelino Cáceres” reafirma la importancia de las metodologías grupales para fomentar una convivencia saludable entre estudiantes y docentes.

De igual forma, coincide con los resultados de la investigación de Herrera González (2021), que exploró el trabajo colaborativo como una estrategia didáctica para generar ambientes de aprendizaje que mejoren el rendimiento académico de los estudiantes. Mientras que el estudio mexicano se enfocó en cómo la colaboración construye aprendizajes significativos que realmente consideran y responden a las necesidades e intereses de los alumnos, el estudio en la IE “Andrés Avelino Cáceres” evidenció que los niveles de trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo son altos en la mayoría de los estudiantes, con un impacto considerable en la interdependencia positiva y la responsabilidad individual y grupal.

En “Andrés Avelino Cáceres”, aunque no se evaluó directamente el rendimiento académico, los resultados positivos en dimensiones como la interacción estimuladora y la evaluación interna del equipo sugieren que la colaboración también puede contribuir a mejorar el desempeño escolar y hacer que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea efectivo.

Igualmente, existe similitud con los resultados de la investigación de Toalombo De la Cruz et al. (2024), quienes concluyeron que el trabajo colaborativo impacta positivamente en el aprendizaje de los alumnos. En la IE “Andrés Avelino Cáceres”, los resultados mostraron que el trabajo colaborativo es beneficioso para el 51.6% de los estudiantes, lo cual resuena con la idea de que esta estrategia fomenta un aprendizaje significativo e impulsa un ambiente institucional acogedor y estimulante, algo que resulta esencial para alcanzar una educación de calidad. Además, el estudio de Toalombo De la Cruz et al. (2024) destaca cómo el trabajo colaborativo posibilita que los educandos se apoyen entre sí, piensen de manera crítica y resuelvan problemas a través de la interacción con sus compañeros. Esto se evidencia también en los porcentajes de las dimensiones de interacción estimuladora, habilidades interpersonales y evaluación interna del equipo observadas en los estudiantes de “Andrés Avelino Cáceres”.

De igual modo, con los resultados de la investigación de Gómez Coral y Potosí López (2025), que exploró el desarrollo de estrategias activas para mejorar el aprendizaje significativo en estudiantes de tercer grado. El estudio de Gómez Coral y Potosí López (2025) y el efectuado en la IE “Andrés Avelino Cáceres” refuerzan la idea de que las estrategias activas, como el trabajo colaborativo, ayudan a que los alumnos desarrollen autonomía y despierten su creatividad a través de la exploración y reflexión sobre sus experiencias académicas.

También se encuentra semejanza con los resultados de investigaciones nacionales expuestas en el marco teórico, como la de Santa Cruz Cordova (2020), en el sentido de que el trabajo colaborativo y el desarrollo de la creatividad se relacionan con una constante Rho de Spearman = 0,663 y una significancia de $0,000 < 0,01^{**}$, lo cual indica una relación directa y

significativa entre ambas variables. El estudio de Santa Cruz Cordova (2020) y el llevado a cabo en la IE “Andrés Avelino Cáceres” destacan que el trabajo colaborativo facilita la participación activa y el desarrollo de competencias y habilidades clave, evidenciando su relevancia en la educación actual y la necesidad de promoverlo en todas las áreas curriculares.

Análogamente, se encuentra coincidencia con los resultados de la investigación de Montellanos Solis (2022), en el sentido de que existe una influencia positiva, significativa y directa entre el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo, ya que el p-valor fue igual a 0,023 (menor que 0.05). Asimismo, la prueba de pseudo R cuadrado mostró que el valor (Nagelkerke = 0.080) indica que el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo influyen en un 8% en la actitud de los estudiantes. El estudio de Montellanos Solis (2022) y el realizado en la IE “Andrés Avelino Cáceres” ponen de manifiesto que el trabajo conjunto de los educandos puede ser un determinante para que los aprendizajes se incrementen de manera notable, siempre y cuando esta práctica se mantenga en el tiempo.

Por igual, se encuentra concordancia con los resultados de la investigación de León Quispe et al. (2023), donde se destaca que el trabajo colaborativo promueve el desarrollo tanto personal como grupal de quienes participan en el proceso educativo, y que esto contribuye a elevar la calidad educativa. La investigación de León Quispe et al. (2023), así como la realizada en la IE “Andrés Avelino Cáceres”, evidencia que el trabajo colaborativo impulsa no únicamente el aprendizaje de contenidos, sino también la creación de un ambiente escolar saludable y motivador. De este modo, tanto estudiantes como profesores experimentan un espacio donde aprender y enseñar se vuelven más valiosos y satisfactorios.

Paralelamente, se halla coincidencia con los resultados de la investigación de Pinchi Pinchi (2024), en el sentido de que el trabajo cooperativo y el aprendizaje significativo se relacionan con una constante Rho de Spearman = 0,925** y una significancia de $0,00 < 0.01$, lo cual indica una correlación positiva muy alta entre ambas variables. El estudio de Pinchi

Pinchi (2024) y el realizado en la IE “Andrés Avelino Cáceres” resaltan la relevancia de la colaboración para el desarrollo de competencias clave, y lo hacen con una mirada que invita a valorar el progreso de los estudiantes cuando trabajan juntos. Además, ambos estudios exponen que el trabajo colaborativo facilita la adquisición de conocimientos y, al mismo tiempo, abre caminos que fortalecen habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico, lo cual suele despertar curiosidad y un deseo genuino de los educandos por seguir aprendiendo.

Asimismo, se halla similitudes significativas con los resultados de investigaciones locales expuestas en el marco teórico, como la de Banda Vázquez (2022), que exploró el fortalecimiento de la contextualización de los aprendizajes mediante el trabajo colaborativo. La consistencia en los hallazgos subraya la importancia de la gestión escolar con liderazgo pedagógico para la consecución de los objetivos institucionales. Al mismo tiempo, la investigación de Banda Vázquez (2022) y la realizada en la IE “Andrés Avelino Cáceres” destacan que el trabajo colaborativo fomenta espacios donde el diálogo se vuelve cercano, reflexivo y lleno de empatía, permitiendo que los saberes se construyan conjuntamente. De esta manera, se asegura que el currículo sea pertinente y que los enfoques interdisciplinarios encuentren un lugar natural dentro de las experiencias de aprendizaje.

De igual modo, con los resultados de la investigación de Mestanza Huamán (2024), en el sentido de que existe una correlación positiva media entre las variables trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo, con un Rho de Spearman de 0,547 y una significancia de 0,000. Es decir, a medida que aumenta el trabajo colaborativo, también incrementa el aprendizaje colaborativo de los estudiantes. Además, tanto en el estudio de Mestanza Huamán (2024) como en el ejecutado en la IE “Andrés Avelino Cáceres”, las dimensiones del trabajo colaborativo alcanzaron niveles altos y buenos, evidenciando que los educandos están dispuestos a trabajar colectivamente para lograr un aprendizaje significativo que les pueda servir tanto en lo académico como en su vida cotidiana.

De manera similar, el estudio coincide con los resultados de la investigación de Ruiz Cortez (2024), que abordó el desarrollo de la estrategia de aprendizaje colaborativo para mejorar el rendimiento escolar en estudiantes de segundo grado de educación primaria. El estudio de Ruiz Cortez (2024) y el realizado en la IE “Andrés Avelino Cáceres” fortalecen la idea de que, cuando la estrategia de aprendizaje colaborativo se lleva a cabo de manera constante en el aula, los alumnos crean relaciones positivas y los contenidos son comprendidos, lo que resulta en un incremento del rendimiento escolar.

Por otro lado, la correlación encontrada también valida la importancia del trabajo colaborativo en el proceso educativo, tal como lo describen Maldonado Pérez (2007) y Arbañil Barrientos (2019), al promover la participación comprometida de los estudiantes en la construcción de saberes, incorporando sus competencias, habilidades y talentos individuales de forma estructurada a través de acuerdos explícitos que favorecen el cumplimiento de metas compartidas. La alta efectividad del trabajo colaborativo, observada en las dimensiones previas de este estudio, alcanzando niveles altos y buenos, se traduce, lógicamente, en esta relación positiva media con el aprendizaje significativo.

Finalmente, los resultados de esta investigación van más allá de respaldar las teorías y antecedentes revisados. Además, aportan una evidencia empírica contundente que demuestra que la utilización permanente del trabajo colaborativo, junto con el acompañamiento oportuno de los docentes, es un factor determinante para promover un aprendizaje significativo de los educandos en todas las áreas curriculares de la educación primaria. Asimismo, la estrategia del trabajo colaborativo potencia la comprensión conceptual de los estudiantes, fomenta la autonomía, la participación equitativa, el respeto mutuo, la creatividad y un interés auténtico por el aprendizaje. Estos son elementos esenciales para lograr una educación de calidad.

CONCLUSIONES

1. Los resultados lograron determinar que existe un grado de correlación positiva media, con lo que se concluye que existe relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025 (Coeficiente de correlación de Pearson: $r = 0,685$).
2. Los resultados de la investigación identifican que el nivel de trabajo colaborativo que presentan los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025, es bueno (51.6%). En cuanto a los resultados por dimensiones: interdependencia positiva (61.3%) es alto, responsabilidad individual y grupal (64.5%) es alto, interacción estimuladora (54.8%) es alto, habilidades interpersonales (58%) es bueno, y evaluación interna del equipo (54.8%) es alto.
3. Los resultados de la investigación identifican que el nivel de aprendizaje significativo que presentan los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025, es bueno (61.3%). En cuanto a los resultados por dimensiones: saberes previos (54.8%) es alto, adquisición de conocimientos nuevos (51.6%) es bueno, incorporación de conocimientos (48.4%) es bueno, y saberes nuevos (54.8%) es bueno.

SUGERENCIAS

1. A la UGEL Cajamarca, implementar programas, talleres y charlas de capacitación docente continua sobre estrategias didácticas colaborativas que potencien el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta las necesidades, características e intereses de los estudiantes.
2. Al director de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, crear grupos de interaprendizaje enfocados en metodologías activas y uso de tecnologías educativas, donde los docentes tengan la oportunidad de compartir sus experiencias pedagógicas y estrategias didácticas exitosas que les permitan enriquecer su desempeño profesional.
3. A los docentes de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, capacitarse en estrategias sobre trabajo colaborativo y aprendizaje significativo para ampliar sus conocimientos, los cuales les permitirán realizar una mejor selección e implementación de actividades acordes a las características, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., y Miles, S. (2009). Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161-170). Barcelona: Horsor.
- Alviárez, L., Guerreiro, Y., & Sánchez, A. (2005). El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos. *Opción*, 21(47), 101-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31004706>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to "The Social Psychology of Creativity."* Westview Press.
- Andrade, H. (2005). Teaching With Rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-31. 10.3200/CTCH.53.1.27-31
- Arbañil Barrientos, M. (2019). Trabajo colaborativo y el liderazgo pedagógico directoral en un colegio Fe y Alegría. *Investigación Valdizana*, 13(2), 95-106. <https://doi.org/10.33554/riv.13.2.235>
- Arévalo Monteza, O. (2018). *El aprendizaje cooperativo y su influencia en el aprendizaje significativo del área de matemática en los alumnos del quinto grado de educación primaria de la I.E. "Fe y Alegría 69" de Cutervo, Región Cajamarca*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la UNE. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2296>
- Arias, G. J. y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL.
- Arias, G. J., Holgado, J., Tafur, T., & Vásquez, M. (2022). *Metodología de la Investigación. El método ARIAS para hacer el proyecto de tesis*. Editorial INUDI Revista Científica Disciplinarias.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephen, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing Company.
- Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51(5), 267–272. <https://doi.org/10.1037/h0046669>
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

- Ausubel, D. P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordresht: Kluwer Academic Publishers.
- Banco Mundial. (2023). *World development report 2023: Migrants, refugees, and societies*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2023>
- Banda Vázquez, Z. (2022). *Trabajo colaborativo: una propuesta para fortalecer la contextualización de las experiencias de aprendizaje en una institución pública de Jaén*. [Tesis de licenciatura de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/409404ad-075747fe-b3d8-1da015ec5e5f/content>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Banks, J. A. (2016). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson.
- Baro Cáliz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias Educativas*, 40(1), 1-11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista//pdf/Numero_40/ALEJANDRA_BARO_1.pdf
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3-12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966804>
- Beane, J. A. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. Heinemann.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). Pearson Educación.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399–413. <https://doi.org/10.1080/02602930600679050>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington DC: National Academy Press.
- Brookfield, S. D. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brookfield, S. D. (2006). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom* (2nd ed.). Jossey-Bass/Wiley.
- Brooks, J. G. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. ASCD.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21-32.
- Bruner, J. S. (1962). *On Knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Capel, S., Leask, M., & Turner, T. (Eds.). (2019). *Learning to teach in the secondary school: A companion to school experience* (8th ed.). Routledge.
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>
- Chaljub Hasbún, J. M. (2015). Trabajo Colaborativo como estrategia de Enseñanza en la Universidad / Collaborative work as a teaching Strategy in the University. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 11(22), 64–71. <https://doi.org/10.29197/cpu.v11i22.213>
- Chaves Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 25(2) 59-65. http://www.uv.mx/personal/yvelasco/files/2012/08/Implicaciones_educativas_de_la_teor%C3%ADa_sociocultural_de_Vygotsky.pdf
- Chuquipiondo García, J. G., & Ñaccha Quispe, M. (2025). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales: una revisión sistemática. *Revista Tribunal*, 5(12), 345-367. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.211>

- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543064001001>
- Coley, T. (2022). *Los estudiantes latinoamericanos están en los últimos lugares del mundo en Matemáticas. ¿Cómo lo arreglamos?*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://www.iadb.org/es/mejorandovidas/redisenar-la-educacion-en-matematicas>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2024). *Panorama social de América Latina 2024*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org/es/publicaciones>
- Contraloría General de la República. (2022). *57% de Instituciones Educativas Públicas de Cajamarca tiene problemas de infraestructura y servicios básicos* [Nota de prensa]. <https://www.gob.pe/institucion/contraloria/noticias/590696>
- Contreras Oré, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte de la Ciencia*, 6(10), 130-140. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2016.10.210>
- Covey, S.R. (1989) *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. Free Press, United States.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129-152. <https://doi.org/10.1177/001872674900200204>
- Díaz-Barriga, F., Rigo, M. A., & Hernández, G. (2015). *Experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales: Pautas para docentes y diseñadores educativos*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Devine, D. (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, 9(3), 303–320. <https://doi.org/10.1177/0907568202009003004>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, USA.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.

- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House Publishing Group.
- Facione, P. A. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. In *Insight Assessment*. <https://www.insightassessment.com/Resources/Importance-of-Critical-Thinking/Critical-Thinking-What-It-Is-and-Why-It-Counts>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer. 10.4324/9780203166093
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass/Wiley.
- Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Computers in Human Behavior.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Falmer Press.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books.
- Gómez Coral, A. Y., y Potosí López, C. L. (2025). *Desarrollo del aprendizaje significativo a través de estrategias activas en el aula de clase con estudiantes de grado tercero en la Institución Liceo Ronditas de San Juan de la ciudad de Pasto*. [Tesis de licenciatura, Universidad Mariana]. Repositorio institucional de la UM. <https://hdl.handle.net/20.500.14112/30919>
- Guamán Gómez, V. J., & Venet Muñoz, R. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Revista Conrado*, 15(69), 218–223. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1062>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 13(44), 235-241. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35614571028>
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2006). Teaching and learning with analogies: Friend or foe? In P. J. Aubusson, A. G. Harrison, & S. M. Ritchie (Eds.), *Metaphor and analogy in science education* (pp. 11–24). Springer.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://inspirasifoundation.org/wp->

- content/uploads/2020/05/John-Hattie-Visible-Learning_-A-synthesis-of-over-800-meta-analyses-relating-to-achievement-2008.pdf
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Heinemann.
- Hernández-Mosqueda, J. S., Tobón-Tobón, S., & Vázquez-Antonio, J. M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Ra Ximhai*, 10(5), 89-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134006>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F., México: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Educación McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Herrera González, E. J. (2021). *El trabajo colaborativo en educación primaria, generador de ambientes de aprendizaje para el rendimiento académico*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Zacatecas]. Repositorio institucional de la UAZ. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/2878>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jacoby, B. (1996). *Service Learning in Higher Education: Concepts and Practices*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series, San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New Developments in Social Interdependence Theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative learning in 21st century. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690008>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. Reigeluth, (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 215-239). University Park: Pennsylvania State University.
- Jonassen, D. H., & Rohrer-Murphy, L. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. Merrill Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. <http://academic.regis.edu/ed205/Kolb.pdf>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge: How to make extraordinary things happen in organizations*. Jossey-Bass.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- León Quispe, K., Santos Sebrían, A., & Alonzo Yaranga, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1423–1437. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>
- Lozano, A. (2022). *Guía práctica para elaborar el proyecto de tesis con citas y referencias APA*. (1. a ed.). San Marcos.
- Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 257–270. <https://doi.org/10.1080/13562510600563687>
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(1), 1–21. <https://doi.org/10.35362/rie3312923>
- Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussion: The inclusion of all students. In A. Anderson (Ed.), *Mainstreaming digest* (pp. 109–113). University of Maryland College of Education.
- Magallanes Domínguez, J. E. E. (2011). *El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad*. [Tesis de maestría, Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado. Unidad Juárez]. Repositorio institucional del CCHEP. <https://es.scribd.com/document/161223141/124-El-Trabajo-Colaborativo-Como-Estrategia-de-Aprendizaje-Jose-Magallanes>

- Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, 13(23), 263-278. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>
- Maraví Valencia, C. R. (2021). *Trabajo colaborativo y aprendizaje significativo durante el aislamiento social en los estudiantes de Radiología de una Universidad privada de Lima*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/65276>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maya, E. (2014). *Métodos y técnicas de investigación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mayer, R.E. (2003) *Learning and Instruction*. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Mestanza Huamán, L. (2024). *Trabajo colaborativo y aprendizaje colaborativo en estudiantes de sexto grado de primaria de la Institución Educativa N° 82019 “La Florida”, Cajamarca, 2024*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Cajamarca]. Repositorio institucional de la UNC. <https://repositorio.unc.edu.pe/handle/20.500.14074/7749>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación del Perú. (2023). *Informe anual de educación básica 2023*. MINEDU. <https://www.gob.pe/minedu>
- Mintzes, J. J., Wandersee, J. H., & Novak, J. D. (2005). *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. San Diego, CA: Academic Press.
- Moon, J. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203969212>
- Montellanos Solis, A. R. (2022). *Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo en la actitud hacia el área de matemática en estudiantes de primaria, SJM, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77147>
- Moreira, M. A. (2008). Aprendizaje significativo: la asimilación ausubeliana desde una visión cognitiva contemporánea. En M.L. Rodríguez-Palmero (Org.), *La Teoría del Aprendizaje Significativo en la Perspectiva de la Psicología Cognitiva* (pp. 198 – 201). Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Noddings, N. (2005) *The Challenge to Care in Schools*. Teachers College Press, New York.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and Practice* (8th ed.). Sage Publications.

- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139173469>
- Ñaupas-Paitán, H., Mejía-Mejía, E., Novoa-Ramírez, E., & Villagomez-Páucar, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (4th ed.). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Global education monitoring report 2024: Inclusion and education*. <https://www.unesco.org/en/education/gem-report>
- Palmett Urzola, A. M. (2020). Metodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Petroglifos Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36-42. <https://portal.amelica.org/ameli/journal/650/6503406006/>
- Papalia D. E., Wendkos Olds, S., & Duskin Feldman, R. (2009). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. Mc Graw Hill.
- Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: The nature of critical and creative thought. *Journal of Developmental Education*, 30(2), 34-35.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motivational Mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359–376. <https://doi.org/10.1111/j.14640597.1992.tb00712.x>
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. Basic Books.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. Grossman Publishers.
- Piaget, J. (1976). *The Child and Reality. Problems of Genetic Psychology*. London: Penguin Books.
- Pinchi Pinchi, J. (2024). *Trabajo cooperativo y aprendizaje significativo del área de comunicación en estudiantes de primaria, San Martín, 2024*. [Tesis de segunda especialidad, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/153104>
- Pink, D. H. (2006). *A whole new mind: Why right-brainers will rule the future*. Riverhead Books.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Ramírez López, L. G. (2020). *El trabajo colaborativo como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje significativo y colaborativo: caso Institución Educativa Gabriel García Márquez, sede José Ramón Bejarano de la comuna 15 de la ciudad de Cali, 2017-2018*. [Tesis de maestría, Universidad Guadalupe Victoria]. Repositorio institucional de la UNIGV. <https://doi.org/10.69986/NGXJ4255>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C., & Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *TecnoLógicas*, 21(41), 115-134. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01237799201800010008&lng=en&tlng=es.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Sandilos, L. E. (2011). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. In Handbook of school mental health (pp. 1-16). Springer.
- Robinson, K. (2011) *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Revised and Updated Edition, Capstone Publishing Ltd., Chichester. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Rodríguez Figueroa, J. J., & Huamanchumo Venegas, H. (2015). *Metodología de la investigación científica en las organizaciones* (1st ed.). Editorial Summy de José Jorge Rodríguez Figueroa.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Ruiz Cortez, J. W. (2024). *Estrategia de aprendizaje colaborativo para el rendimiento escolar de los estudiantes de segundo grado de la I.E. N° 82674, Chugur, 2024*. [Tesis de maestría, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional de la USS. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/12201>
- Santa Cruz Cordova, N. E. (2020). *Trabajo colaborativo y desarrollo de la creatividad en estudiantes de quinto grado de primaria de la I.E. Santa Rosa, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40754>

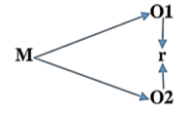
- Sawyer, R. K. (2006). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/10573560308219>
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2^a ed.). Allyn & Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43–69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>
- Slavin, R. E. (2011). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Pearson.
- Toalombo De la Cruz, D. M., Cevallos Goyes, A. A., & Toalombo De la Cruz, L. G. (2024). El trabajo colaborativo en el aprendizaje del área de ciencias naturales de estudiantes de sexto grado. *Revista InveCom / ISSN En línea: 2739-0063*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10892234>
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (4ta. Ed.). ECOE.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645. [10.1080/01443410500345172](https://doi.org/10.1080/01443410500345172)
- Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), 384-399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>
- Vásquez-Antonio, J. M., Hernández-Mosqueda, J. S., Vásquez-Antonio, J., Juárez Hernández, L. G., & Guzmán Calderón, C. E. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. MIT Press.

- Webb, N. M. (2010). Peer learning in the classroom. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of Learning* (pp. 636-642). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

APÉNDICES

APÉNDICE A: Matriz de consistencia

TÍTULO: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS/ INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
Problema General: ¿Qué relación existe entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025? Problemas Derivados: ¿Cuál es el nivel de trabajo colaborativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025?	Objetivo General: Determinar la relación que existe entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025. Objetivos Específicos: Identificar el nivel de trabajo colaborativo que presentan los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.	Ha: Existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025. Ho: No existe una relación significativa entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.	VI: Trabajo colaborativo	Interdependencia positiva Responsabilidad individual y grupal Interacción estimuladora Habilidades interpersonales Evaluación interna del equipo	- Conciencia de solidaridad y tolerancia. - Identificación de la meta personal y de equipo. - Dependencia del éxito personal y de equipo. - Compartir en equipo el logro de las acciones. - Disposición y compromiso de trabajo. - Asignación de roles o tareas. - Aportación en el constructo de aprendizaje. - Cumplimiento de compromisos. - Fortalecimiento de los vínculos. - Clima y ambiente acogedor. - Motivación personal y del equipo. - Ayuda mutua entre los miembros. - Aceptación y confianza de unos en otros. - Comunicación adecuada y precisa. - Toma de decisiones en consenso. - Manejo y resolución de conflictos. - Metacognición sobre el proceso de aprendizaje.	Encuesta/ Cuestionario de trabajo colaborativo	Tipo de investigación: - Según la naturaleza de estudio: Básica - Según el tipo de datos empleados: Cuantitativo - Según el nivel de investigación: Descriptivo-correlacional - Por su temporalidad: Transversal - Según la manipulación de variables: No experimental Diseño de investigación: No experimental, de carácter descriptivo-correlacional.  Donde: M = muestra O1 = Trabajo colaborativo

▪ ¿Cuál es el nivel de aprendizaje significativo en los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025?	▪ Identificar el nivel de aprendizaje significativo que presentan los estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, del distrito de Los Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.	Baños del Inca, provincia y región de Cajamarca, 2025.			▪ Evaluación del desempeño individual. ▪ Valora el funcionamiento del equipo. ▪ Análisis de la efectividad de la participación.		r = coeficiente de correlación entre ambas variables. O2 = Aprendizaje significativo
			V2: Aprendizaje significativo	Saberes previos	• Información general. • Conceptos básicos. • Representaciones que tiene el estudiante.	Encuesta/ Cuestionario de aprendizaje significativo	Métodos: ▪ Estadístico. ▪ Deductivo. ▪ Analítico-sintético. Población: Los 124 estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025. Muestra: 31 estudiantes del 5° grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025. Tipo de muestreo: No probabilístico-por conveniencia.
				Adquisición de conocimientos nuevos	▪ Naturaleza del conocimiento. ▪ Conocimiento declarativo y procedimental.		
				Incorporación de conocimientos	▪ Comparación. ▪ Clasificación. ▪ Abstracción. ▪ Razonamiento inductivo. ▪ Razonamiento deductivo.		
				Saberes nuevos	▪ Comprensión sobre un tema. ▪ Disposición a aprender cosas nuevas. ▪ Análisis y evaluación crítica de la nueva información. ▪ Aplicación de los nuevos saberes a diferentes situaciones. ▪ Solución de problemas.		

Nota. Elaboración propia.

APÉNDICE B: Fichas técnicas de los cuestionarios

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO TRABAJO COLABORATIVO

Nombre	Cuestionario para estudiantes relacionado con el trabajo colaborativo.				
Autor	Heiner Estiwar Garay Collantes.				
Fecha	2025				
Objetivo	Medir cuantitativamente el trabajo colaborativo mediante la opinión de los estudiantes de la muestra.				
Administración	Individualmente, de manera presencial.				
Duración	15 a 20 minutos.				
Dirigido a	Estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca.				
Validez y confiabilidad	▪ Validez: Juicio de expertos. Lo validaron tres docentes de la Universidad Nacional de Cajamarca. ▪ Confiabilidad: Alfa de Cronbach: 0,825 (Aceptable).				
N° de ítems	20				
Distribución	Dimensiones: ▪ Interdependencia positiva: 4 ítems. ▪ Responsabilidad individual y grupal: 4 ítems. ▪ Interacción estimuladora: 4 ítems. ▪ Habilidades interpersonales: 4 ítems. ▪ Evaluación interna del equipo: 4 ítems.				
Escala valorativa	Escala Likert: ▪ Nunca (1) ▪ Casi nunca (2) ▪ A veces (3) ▪ Casi siempre (4) ▪ Siempre (5)				
Baremo general	▪ De 80 a 100: Nivel de trabajo colaborativo alto. ▪ De 60 a 79: Nivel de trabajo colaborativo bueno. ▪ De 40 a 59: Nivel de trabajo colaborativo regular. ▪ De 20 a 39: Nivel de trabajo colaborativo bajo.				
Baremo específico					
Nivel	Dimensiones				
	Interdependencia positiva	Responsabilidad individual y grupal	Interacción estimuladora	Habilidades interpersonales	Evaluación interna del equipo
Alto	[16 - 20]	[16 - 20]	[16 - 20]	[16 - 20]	[16 - 20]
Bueno	[12 - 15>	[12 - 15>	[12 - 15>	[12 - 15>	[12 - 15>
Regular	[8 - 11>	[8 - 11>	[8 - 11>	[8 - 11>	[8 - 11>
Bajo	[4 - 7>	[4 - 7>	[4 - 7>	[4 - 7>	[4 - 7>

FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Nombre	Cuestionario para estudiantes relacionado con el aprendizaje significativo.			
Autor	Heiner Estiwar Garay Collantes.			
Fecha	2025			
Objetivo	Medir cuantitativamente el aprendizaje significativo mediante la opinión de los estudiantes de la muestra.			
Administración	Individualmente, de manera presencial.			
Duración	20 a 25 minutos.			
Dirigido a	Estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la IE N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca.			
Validez y confiabilidad	▪ Validez: Juicio de expertos. Lo validaron tres docentes de la Universidad Nacional de Cajamarca. ▪ Confiabilidad: Alfa de Cronbach: 0,882 (Elevada).			
N° de ítems	24			
Distribución	Dimensiones: ▪ Saberes previos: 5 ítems. ▪ Adquisición de conocimientos nuevos: 5 ítems. ▪ Incorporación de conocimientos: 8 ítems. ▪ Saberes nuevos: 6 ítems.			
Escala valorativa	Escala Likert: ▪ Nunca (1) ▪ Casi nunca (2) ▪ A veces (3) ▪ Casi siempre (4) ▪ Siempre (5)			
Baremo general	▪ De 96 a 120: Nivel de aprendizaje significativo alto. ▪ De 72 a 95: Nivel de aprendizaje significativo bueno. ▪ De 48 a 71: Nivel de aprendizaje significativo regular. ▪ De 24 a 47: Nivel de aprendizaje significativo bajo.			
Baremo específico				
Nivel	Dimensiones			
	Saberes previos	Adquisición de conocimientos nuevos	Incorporación de conocimientos	Saberes nuevos
Alto	[20 - 25]	[20 - 25]	[32 - 40]	[24 - 30]
Bueno	[15 - 19>	[15 - 19>	[24 - 31>	[18 - 23>
Regular	[10 - 14>	[10 - 14>	[16 - 23>	[12 - 17>
Bajo	[5 - 9>	[5 - 9>	[8 - 15>	[6 - 11>

APÉNDICE C: Cuestionarios

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES RELACIONADO CON EL TRABAJO COLABORATIVO

Estimado/a estudiante: El presente cuestionario tiene como finalidad registrar información relacionada con el uso del trabajo colaborativo dentro de tu Institución Educativa.

DATOS INFORMATIVOS:

IE: N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca.

Grado y sección: 5° “.....”

Sexo: masculino (), femenino ().

Edad:

Aplicador: Heiner Estiwar Garay Collantes.

INDICACIONES:

- Por favor, desarrolla todos los reactivos con la mayor sinceridad posible.
- Marca con una (X) la alternativa que creas conveniente, teniendo en cuenta lo siguiente:

ESCALA VALORATIVA				
Nunca = 1	Casi nunca = 2	A veces = 3	Casi siempre = 4	Siempre = 5
Es cuando el contenido del ítem no se cumple en absoluto.	Es cuando el contenido del ítem no se cumple en su mayoría.	El contenido del ítem a veces se cumple, y en otros casos no.	Es cuando el contenido del ítem se cumple en su mayoría.	Es cuando el contenido del ítem se cumple exactamente como está escrito.

ASPECTOS A CONTESTAR:

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
DIMENSIÓN 1: Interdependencia positiva						
1	¿Brindas apoyo a las necesidades y desafíos que enfrentan tus compañeros durante la ejecución de tareas académicas, sin resistencia alguna?	1	2	3	4	5
2	¿Cuándo trabajas en equipo, todos los integrantes tienen presente las metas que cada uno debe cumplir y las que tienen que lograr juntos?	1	2	3	4	5
3	¿Consideras que, para aprender bien y que el equipo tenga éxito, cada persona debe esforzarse mucho?	1	2	3	4	5
4	¿Crees que si un equipo se ayuda y se respeta, logra todas sus metas?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 2: Responsabilidad individual y grupal						
5	¿Te esfuerzas por hacer bien todas las tareas, tanto las que te tocan a ti como las que hacen juntos en el equipo?	1	2	3	4	5
6	¿Cuándo trabajas en equipo, decides quién realiza cada tarea según lo que cada compañero sabe hacer mejor?	1	2	3	4	5

7	¿Cuándo trabajas en equipo, compartes ideas que ayudan a todos a entender mejor el tema en cuestión?	1	2	3	4	5
8	¿Haces bien las tareas que te tocan en tu equipo para lograr las metas que se propusieron?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 3: Interacción estimuladora						
9	¿En tu equipo, brindas espacios para estimular y fortalecer las relaciones interpersonales y los vínculos afectivos entre los miembros?	1	2	3	4	5
10	¿En tu equipo ayudas a organizar actividades para crear un ambiente de respeto, confraternidad, cordialidad y armonía?	1	2	3	4	5
11	¿Tú y tu equipo hacen las tareas con dinamismo, responsabilidad y buen ánimo?	1	2	3	4	5
12	¿Propones ideas, ayudas a tus compañeros y los animas a terminar las tareas del equipo?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 4: Habilidades interpersonales						
13	¿En tu equipo, propicias y estableces relaciones positivas entre los miembros en un ambiente caracterizado por el cuidado, el respeto y la buena actitud?	1	2	3	4	5
14	¿En tu equipo, usas un vocabulario que todos entiendan y que sea pertinente para el tema en el que están trabajando?	1	2	3	4	5
15	¿En tu equipo existe consenso para la toma de decisiones cuando surge un problema mientras trabajan?	1	2	3	4	5
16	¿En tu equipo, resuelves los problemas que pueden hacer que no logren sus metas o que dejen de llevarse bien?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 5: Evaluación interna del equipo						
17	¿En tu equipo reflexionan sobre cómo trabajaron juntos y las cosas que aprendieron para hacer mejores proyectos o tareas después?	1	2	3	4	5
18	¿En tu equipo, valoras el desempeño de cada integrante en función de los roles o tareas asignadas?	1	2	3	4	5
19	¿En tu equipo revisas constantemente el funcionamiento interno y los resultados para tomar acciones correctivas?	1	2	3	4	5
20	¿En tu equipo, reconoces que las estrategias propuestas y desarrolladas por los integrantes ayudan a lograr sus metas personales y también las colectivas?	1	2	3	4	5

¡Gracias por su colaboración!

CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES RELACIONADO CON EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Estimado/a estudiante: El presente cuestionario tiene como finalidad registrar información relacionada con el aprendizaje significativo dentro de tu Institución Educativa.

DATOS INFORMATIVOS:

IE: N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca.

Grado y sección: 5° “.....”

Sexo: masculino (), femenino ().

Edad:

Aplicador: Heiner Estiwar Garay Collantes.

INDICACIONES:

- Por favor, desarrolla todos los reactivos con la mayor sinceridad posible.
- Marca con una (X) la alternativa que creas conveniente, teniendo en cuenta lo siguiente:

ESCALA VALORATIVA				
Nunca = 1	Casi nunca = 2	A veces = 3	Casi siempre = 4	Siempre = 5
Es cuando el contenido del ítem no se cumple en absoluto.	Es cuando el contenido del ítem no se cumple en su mayoría.	El contenido del ítem a veces se cumple, y en otros casos no.	Es cuando el contenido del ítem se cumple en su mayoría.	Es cuando el contenido del ítem se cumple exactamente como está escrito.

ASPECTOS A CONTESTAR:

Nº	ÍTEMS	ESCALA				
DIMENSIÓN 1: Saberes previos.						
1	¿Cuentas con los conocimientos necesarios para realizar bien una tarea o actividad escolar?	1	2	3	4	5
2	¿Tus saberes previos te permiten destacar en una o más áreas curriculares?	1	2	3	4	5
3	¿Cuándo haces un resumen o un mapa conceptual, utilizas primero las ideas que ya conoces para ordenar la información y que se entienda mejor?	1	2	3	4	5
4	¿Compartes lo que aprendiste en grados anteriores y escuchas asertivamente las ideas de tus compañeros?	1	2	3	4	5
5	¿Tienes suficientes conocimientos básicos para tomar la iniciativa cuando trabajas en equipo?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 2: Adquisición de conocimientos nuevos.						
6	¿Sueles adquirir información, ya sea porque responde a tus necesidades educativas o simplemente porque te llama la atención?	1	2	3	4	5
7	¿Cuándo te explican algo en clase, realizas anotaciones y seleccionas lo más importante para hacer tus tareas sin dificultad?	1	2	3	4	5

8	¿Cuándo descubres algo interesante en clase, lo comentas con tus compañeros para ayudarse mutuamente a comprender mejor la información?	1	2	3	4	5
9	¿Consideras que es importante trabajar en equipo para obtener un aprendizaje efectivo?	1	2	3	4	5
10	¿Consideras que influye la participación activa del equipo a la hora de aprender?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 3: Incorporación de conocimientos.						
11	¿Cuándo te explican un tema en clase, haces preguntas que te ayuden a entenderlo mejor y a averiguar más cosas?	1	2	3	4	5
12	¿Cuándo aprendes algo nuevo, organizas esa información de manera lógica para usarla posteriormente?	1	2	3	4	5
13	¿Sueles generar nuevas ideas y conceptos teóricos al participar en actividades colaborativas con tus compañeros?	1	2	3	4	5
14	¿Los conocimientos adquiridos en clase te permiten intercambiar ideas con tus compañeros?	1	2	3	4	5
15	¿Desarrollas nuevas ideas después de adquirir la información proporcionada por tu docente?	1	2	3	4	5
16	¿Debates sobre diferentes temas para fortalecer los conocimientos aprendidos?	1	2	3	4	5
17	¿Después de cada clase generas conclusiones sobre el tema abordado a fin de afianzar la información obtenida?	1	2	3	4	5
18	¿Consultas bibliografía científica (libros escolares, sitios web reconocidos, visitas a bibliotecas) para fortalecer tus conocimientos adquiridos?	1	2	3	4	5
DIMENSIÓN 4: Saberes nuevos.						
19	¿Utilizas los nuevos saberes para comprender un tema que te interesa?	1	2	3	4	5
20	¿Demuestras entusiasmo e iniciativa al leer, tomar notas, hacer preguntas o realizar otras actividades para descubrir cosas nuevas?	1	2	3	4	5
21	¿Cuándo te cuentan algo nuevo, preguntas de dónde viene y revisas si es verdad con la ayuda de libros escolares o tu profesor(a)?	1	2	3	4	5
22	¿Utilizas los nuevos conocimientos en contextos distintos? Es decir, ¿los aplicas al leer un libro, realizar un proyecto, elaborar una maqueta u otra actividad?	1	2	3	4	5
23	¿Utilizas los nuevos saberes para resolver problemas, tanto personales como académicos o sociales?	1	2	3	4	5
24	¿Estableces comparaciones entre los conocimientos que ya poseías y los nuevos saberes, a fin de identificar ventajas y desventajas?	1	2	3	4	5

¡Gracias por su colaboración!

APÉNDICE D: Matriz de datos recolectados

TRABAJO COLABORATIVO																				
	D1				D2				D3				D4				D5			
N°	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
E1	5	5	4	5	5	3	5	5	4	5	5	4	3	1	4	3	4	4	5	5
E2	4	3	5	3	4	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	3	4	5	3	4
E3	4	3	5	5	5	3	5	3	3	4	5	4	4	5	3	5	3	8	3	5
E4	3	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	4	2	3	4	3	4
E5	4	3	5	5	5	3	5	4	5	4	3	5	4	3	1	5	5	5	4	5
E6	3	3	4	3	4	4	3	4	4	5	5	5	4	4	3	2	5	4	3	2
E7	4	3	5	5	5	3	4	5	4	3	4	5	4	4	3	4	2	4	5	4
E8	3	3	5	5	5	4	3	5	2	3	5	3	2	5	3	4	3	5	4	4
E9	4	3	3	5	3	4	3	3	1	4	4	3	3	1	3	1	3	4	3	4
E10	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4
E11	4	3	5	5	5	4	4	4	4	5	3	5	4	4	3	3	3	4	4	5
E12	3	4	2	5	4	1	5	3	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4
E13	3	5	4	3	5	4	5	5	4	5	5	4	3	4	4	5	5	5	4	5
E14	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	3	5	4	4	3	4	5	5	4	5
E15	4	5	5	5	4	1	3	4	3	4	5	3	4	3	4	3	5	3	4	5
E16	4	3	5	3	5	2	5	4	4	5	4	5	4	3	4	2	5	4	4	4
E17	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3	3	3
E18	3	4	5	5	5	4	3	5	3	3	4	2	4	5	4	4	3	5	4	3
E19	3	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4	4	3	4	4	5	4	4	5	4
E20	3	5	5	5	4	1	5	3	3	5	5	3	4	5	5	3	5	5	4	5
E21	3	4	5	4	5	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4
E22	2	4	2	4	3	1	5	5	3	5	4	3	3	4	3	2	4	5	1	3
E23	3	4	5	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	3	5	3	4	4	4
E24	3	4	4	5	4	3	3	5	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4
E25	4	3	5	4	5	3	4	5	4	3	5	3	4	5	3	5	5	4	3	4
E26	4	4	5	5	4	3	5	4	5	4	4	5	5	3	4	5	5	5	4	5
E27	3	2	5	5	4	5	3	4	3	4	4	5	3	4	5	3	4	3	2	4
E28	3	4	5	4	3	3	4	3	4	4	2	3	4	3	2	3	1	4	3	3
E29	4	3	4	4	5	5	5	5	4	5	5	3	5	3	4	5	4	5	4	5
E30	3	4	3	5	4	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4
E31	3	5	4	5	5	1	4	5	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	4	3

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO																								
	D1					D2					D3								D4					
N°	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24
E1	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	3	2	5	3	5	5	5	2	5	5
E2	4	5	3	4	4	3	4	4	4	4	3	5	4	3	5	3	4	3	4	4	5	4	3	4
E3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	5	3	3	5	4	5	3	3	4	3
E4	5	4	3	4	3	4	3	2	5	4	2	5	5	5	3	5	4	3	5	4	5	4	5	5
E5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	3	5	4	5	5	5	4	1	5	4	4	5	4	5
E6	5	3	5	4	3	4	4	2	4	3	2	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4
E7	4	4	3	3	4	4	5	3	4	5	3	4	2	4	3	3	3	2	3	4	2	5	3	2
E8	4	4	3	4	4	5	3	4	5	4	3	4	3	4	2	5	3	2	4	3	3	4	3	4
E9	3	3	1	3	3	1	3	1	5	5	1	1	2	3	1	2	3	1	3	1	1	3	3	1
E10	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	3	2	4	4	5	4	4	4	4	4	3
E11	5	4	3	4	4	4	3	3	5	5	5	3	5	4	5	3	5	5	4	4	3	4	5	3
E12	4	3	5	4	4	3	4	3	4	5	3	4	4	5	4	5	4	5	4	3	4	4	3	3
E13	5	3	4	5	3	5	3	5	5	4	5	4	4	4	5	3	5	5	4	5	5	4	4	5
E14	4	3	4	3	5	5	3	4	5	5	3	4	5	4	5	4	4	3	5	5	4	5	4	5
E15	4	5	4	5	5	4	3	4	3	4	3	5	2	4	3	5	2	4	1	4	3	4	5	2
E16	5	5	4	3	4	5	3	3	4	3	3	3	4	5	4	3	3	4	5	4	4	4	5	4
E17	3	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	4
E18	3	4	3	5	4	4	3	2	3	5	2	3	3	4	3	4	3	2	5	3	2	3	3	4
E19	4	1	4	4	3	2	3	4	4	3	4	2	3	5	2	3	3	1	4	4	1	3	4	2
E20	5	3	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	3	3	5	3	5	5	5	3
E21	3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4	3	4	4	3
E22	2	5	4	5	4	3	4	3	5	5	4	3	2	5	4	2	3	5	4	2	1	4	2	5
E23	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	4	5
E24	5	5	4	2	4	3	4	4	5	5	3	4	4	5	5	4	4	3	4	3	2	4	5	4
E25	5	5	4	5	5	5	3	4	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	3	4	5	4	5	5
E26	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	4	5	5	5	5	3	4	4	5	4	5	3
E27	3	4	4	3	3	4	1	3	4	3	2	4	3	5	4	3	4	2	3	3	1	4	3	3
E28	3	2	2	4	3	4	3	1	3	4	5	5	4	4	3	1	3	4	4	2	3	1	4	3
E29	5	4	4	2	5	4	3	4	5	4	3	4	4	3	3	4	4	1	4	1	3	4	3	3
E30	4	4	5	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	2	4	3	3	4	3	3	4	3	3
E31	4	4	3	4	4	4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	5	4	3	4	3	4	3	4	3

ANEXOS

ANEXO A: Validación de los instrumentos

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE TRABAJO COLABORATIVO

Yo, Mariela Silvana Cabanillas Vásquez..., identificado(a) con DNI N° 44010900..., con grado académico de Magister en Psicología educativa..., por la Universidad César Vallejo...

Hago constar que he leído y revisado los veinte (20) ítems correspondientes a la Tesis de pregrado: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en cinco (05) dimensiones: Interdependencia positiva (04 ítems), Responsabilidad individual y grupal (04 ítems), Interacción estimuladora (04 ítems), Habilidades interpersonales (04 ítems), y Evaluación interna del equipo (04 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

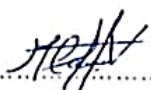
El instrumento corresponde a la tesis: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
20	20	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 06 de noviembre... del 2025.

Nombres y Apellidos del Evaluador: Mariela Silvana Cabanillas Vásquez.


FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO TRABAJO COLABORATIVO
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: Cabanillas Vásquez, Mariela Silvana.

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Variable: Trabajo colaborativo.

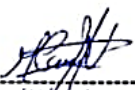
Autor: Heiner Estívar Garay Collantes.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión / indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	

EVALUACIÓN: No válido, Mejorar () Válido, Aplicar (X)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

Fecha: 6 de noviembre, del 2025.


 DNI: 44610900

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE TRABAJO COLABORATIVO

Yo, VICTOR ALFONSO TARRILLO SALCEDO, identificado(a) con DNI N° 26629449, con grado académico de *Maestría en gestión educativa* por la *Universidad César Vallejo*.

Hago constar que he leído y revisado los veinte (20) ítems correspondientes a la Tesis de pregrado: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en cinco (05) dimensiones: Interdependencia positiva (04 ítems), Responsabilidad individual y grupal (04 ítems), Interacción estimuladora (04 ítems), Habilidades interpersonales (04 ítems), y Evaluación interna del equipo (04 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

El instrumento corresponde a la tesis: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
20	20	100 %

Lugar y fecha: Cajamarca, 7 de NOVIEMBRE del 2025.

Nombres y Apellidos del Evaluador: VICTOR ALFONSO TARRILLO SALCEDO.



FIRMA DEL EVALUADOR

FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO TRABAJO COLABORATIVO (JUICIO DE EXPERTO)

Apellidos y Nombres del Evaluador: TARRILLO SALCEDO, VICTOR ALFONSO

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Variable: Trabajo colaborativo.

Autor: Heiner Estiwar Garay Collantes.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión / indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	

EVALUACIÓN: No válido, Mejorar () Válido, Aplicar (X)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

Fecha: ..7.. de NOVIEMBRE del 2025.


DNI: 26629449...

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE TRABAJO COLABORATIVO

Yo, Manuel Vázquez Terán, identificado(a) con DNI N° 27570664, con grado académico de maestro en Ciencias, por la Universidad Nacional de Cajamarca

Hago constar que he leído y revisado los veinte (20) ítems correspondientes a la Tesis de pregrado: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en cinco (05) dimensiones: Interdependencia positiva (04 ítems), Responsabilidad individual y grupal (04 ítems), Interacción estimuladora (04 ítems), Habilidades interpersonales (04 ítems), y Evaluación interna del equipo (04 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

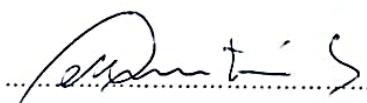
El instrumento corresponde a la tesis: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 “Andrés Avelino Cáceres”, Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
20	20	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, ..7.. de noviembre del 2025.

Nombres y Apellidos del Evaluador: Manuel Vázquez Terán.


FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO TRABAJO COLABORATIVO
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: Vásquez Terán, Manuel

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Variable: Trabajo colaborativo.

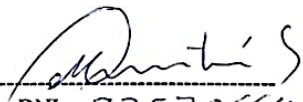
Autor: Heiner Estivar Garay Collantes.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión / indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	

EVALUACIÓN: No válido, Mejorar () Válido, Aplicar (X)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

Fecha: 7 de noviembre del 2025.


 DNI: 27572664

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Yo, Maricla Silvana Cabanillas Vásquez....., identificado(a) con DNI N° 44010900....., con grado académico de Magister en Psicología educativa, por la Universidad César Vallejo.....

Hago constar que he leído y revisado los veinticuatro (24) ítems correspondientes a la Tesis de pregrado: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en cuatro (04) dimensiones: Saberes previos (05 ítems), Adquisición de conocimientos nuevos (05 ítems), Incorporación de conocimientos (08 ítems), y Saberes nuevos (06 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

El instrumento corresponde a la tesis: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
24	24	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 6 de noviembre del 2025.

Nombres y Apellidos del Evaluador: Maricla Silvana Cabanillas Vásquez.


.....
FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: Cabanillas Vásquez, Mariela Silvana.

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Variable: Aprendizaje significativo.

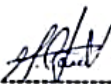
Autor: Heiner Estiwar Garay Collantes.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión / indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	

EVALUACIÓN: No válido, Mejorar () Válido, Aplicar (X)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

Fecha: 6 de noviembre del 2025.


 DNI: 44010900

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Yo, VICTOR ALFONSO TARRILLO SALCEDO....., identificado(a) con DNI N° 26629449..., con grado académico de *Maestría en Gestión Educativa* por la *Universidad César Vallejo*.....

Hago constar que he leído y revisado los veinticuatro (24) ítems correspondientes a la Tesis de pregrado: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en cuatro (04) dimensiones: Saberes previos (05 ítems), Adquisición de conocimientos nuevos (05 ítems), Incorporación de conocimientos (08 ítems), y Saberes nuevos (06 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

El instrumento corresponde a la tesis: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
24	24	100 %

Lugar y fecha: Cajamarca, 7... de NOVIEMBRE... del 20.25..

Nombres y Apellidos del Evaluador: VICTOR ALFONSO TARRILLO SALCEDO


FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: TARRILLO, SANCEDO, VICTOR ALFONSO

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Variable: Aprendizaje significativo.

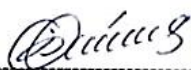
Autor: Heiner Estiwar Garay Collantes.

N° Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión / indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	

EVALUACIÓN: No válido, Mejorar () Válido, Aplicar (X)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

Fecha: 7 de NOVIEMBRE del 2025.


DNI: 26629449

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Yo, Manuel Vázquez Terán, identificado(a) con DNI N° 27.57.06.64, con grado académico de maestro en Ciencias, por la Universidad Nacional de Cajamarca.

Hago constar que he leído y revisado los veinticuatro (24) ítems correspondientes a la Tesis de pregrado: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Los ítems del cuestionario están distribuidos en cuatro (04) dimensiones: Saberes previos (05 ítems), Adquisición de conocimientos nuevos (05 ítems), Incorporación de conocimientos (08 ítems), y Saberes nuevos (06 ítems). Para la evaluación de los ítems, se tomaron en cuenta tres (03) indicadores: Claridad, coherencia y adecuación.

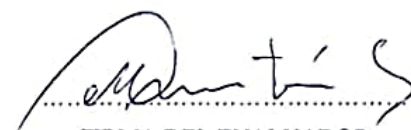
El instrumento corresponde a la tesis: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Luego de la evaluación de cada ítem y realizada las correcciones respectivas, los resultados son los siguientes:

CUESTIONARIO		
N° ítems revisados	N° de ítems válidos	% de ítems válidos
24	24	100%

Lugar y fecha: Cajamarca, 7 de noviembre del 2025.

Nombres y Apellidos del Evaluador: Manuel Vázquez Terán


FIRMA DEL EVALUADOR

**FICHA DE EVALUACIÓN DEL CUESTIONARIO APRENDIZAJE
SIGNIFICATIVO
(JUICIO DE EXPERTO)**

Apellidos y Nombres del Evaluador: Vásquez Terón, Manuel

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5º grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Variable: Aprendizaje significativo.

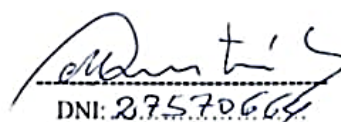
Autor: Heiner Estiwar Garay Collantes.

Nº Ítem	CRITERIOS DE EVALUACIÓN							
	Pertinencia con el problema, objetivos e hipótesis de investigación		Pertinencia con la variable y dimensiones		Pertinencia con la dimensión / indicador		Pertinencia con los principios de la redacción científica (propiedad y coherencia)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X		X	
2	X		X		X		X	
3	X		X		X		X	
4	X		X		X		X	
5	X		X		X		X	
6	X		X		X		X	
7	X		X		X		X	
8	X		X		X		X	
9	X		X		X		X	
10	X		X		X		X	
11	X		X		X		X	
12	X		X		X		X	
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15	X		X		X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X		X		X	
18	X		X		X		X	
19	X		X		X		X	
20	X		X		X		X	
21	X		X		X		X	
22	X		X		X		X	
23	X		X		X		X	
24	X		X		X		X	

EVALUACIÓN: No válido, Mejorar () Válido, Aplicar (X)

Nota: La validez exige el cumplimiento del 100%

Fecha: ..7.. de noviembre... del 2025..


DNI: 27570664

ANEXO B: Solicitud de permiso para la aplicación de instrumentos

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

SOLICITO: Permiso para realizar investigación.

SEÑOR WALTER VICTORIANO SÁNCHEZ LEZAMA

DIRECTOR DE LA I.E. N° 83006 "ANDRÉS AVELINO CÁCERES"

CENTRO EDUCATIVO
ANDRÉS A. CÁCERES
señor del lugar
Legajo N° 572
Fecha 11-11-25

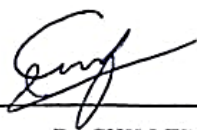
Yo, Heiner Estiwar Garay Collantes, identificado con DNI N° 78633038, con domicilio en Jr. El molino #125. Ante usted me presento para expresarle mi cordial saludo y a la vez exponer lo siguiente:

Que, siendo bachiller de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cajamarca, específicamente de la Escuela Académico Profesional de Educación Primaria, es que solicito su apoyo y autorización para realizar una investigación "Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres". Para dicha investigación, necesito aplicar dos instrumentos de investigación (cuestionarios) a los estudiantes del 5° grado, secciones "A y C" para recoger los datos necesarios para la elaboración de una tesis. Dicho estudio se realiza para optar el grado académico de Licenciado en Educación Primaria en la Universidad Nacional de Cajamarca.

Por lo expuesto, ruego a usted acceder a mi petición.

Sin otro particular, es propicia la ocasión para expresarle las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Cajamarca, 11 de noviembre del 2025.



BACHILLER

Heiner Estiwar Garay Collantes

DNI: 78633038

VOB



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
GOBIERNO REGIONAL CAJAMARCA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
MAG. WALTER V. SÁNCHEZ LEZAMA
DIRECTOR I.E. ANDRÉS AVELINO CÁCERES
11 de noviembre del 2025

ANEXO C: Fotografías de la aplicación de instrumentos

Aplicación de los instrumentos a la prueba piloto 5° “C”:



Aplicación de los instrumentos a la muestra 5° “A”:



ANEXO D: Constancia de aplicación de instrumentos a la prueba piloto y muestra

Institución Educativa N° 83006
"Andrés Avelino Cáceres"
Los Baños del Inca - Cajamarca



CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

El que suscribe, director de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Avelino Cáceres", Walter Victoriano Sánchez Lezama, otorga la presente constancia de aplicación de instrumentos a:

HEINER ESTIWAR GARAY COLLANTES

Bachiller en Educación Primaria, de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cajamarca, identificado con DNI N° 78633038, quien ha realizado la aplicación de los dos instrumentos de investigación al 5° grado de Educación Primaria, secciones "C" (prueba piloto) el día 13 de noviembre y "A" (muestra) el día 14 de noviembre de 2025, actividad que estuvo bajo la supervisión de los docentes de aula.

Se le otorga la presente constancia para los fines que sea concerniente.

Cajamarca, 28 de noviembre de 2025.

Atentamente,



DIRECTOR

Walter Victoriano Sánchez Lezama
DNI: 26680541

1. Datos del autor:

Nombres y Apellidos: Heiner Estiwar Garay Collantes

DNI/Otros N°: 78633038

Correo electrónico: hgarayc19-1@unc.edu.pe

Teléfono: 904247257

2. Grado académico o título profesional

☐ Bachiller ☒ Título profesional ☐ Segunda especialidad

☐ Maestro ☐ Doctor

3. Tipo de trabajo de investigación

☒ Tesis ☐ Trabajo de investigación ☐ Trabajo de suficiencia profesional

☐ Trabajo académico

Título: Relación entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje
significativo en estudiantes del 5° grado de Educación Primaria
de la Institución Educativa N° 83006 "Andrés Bello Cáceres",
Los Baños del Inca - Cajamarca, 2025.

Asesor: Dr. Jorge Daniel Díaz García.

Jurados: M. Cs. Oscar Jaime Marín Rosell.
Mtra. Ana María Betzabé Arribasplata Lozano.
M. Cs. Carlos Alberto Sarabia Orihuela.

Fecha de publicación: 23 / 02 / 2026

Escuela profesional/Unidad:

Escuela Académico Profesional de Educación

4. Licencias

Bajo los siguientes términos autorizo el depósito de mi trabajo de investigación en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad Nacional de Cajamarca.

Con la autorización de depósito de mi trabajo de investigación, otorgo a la Universidad Nacional de Cajamarca 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 trabajo de investigación, en formato físico o digital, en cualquier medio, conocido por conocerse, a través de los diversos servicios provistos por la Universidad, creados o por crearse, tales como el Repositorio Digital de la UNC, Colección de Tesis, entre otros, en el Perú y en el extranjero, por el tiempo y veces que considere necesarias, y libre de remuneraciones.

En virtud de dicha licencia, la Universidad Nacional de Cajamarca podrá reproducir mi trabajo de investigación en cualquier tipo de soporte y en más de un ejemplar, sin modificar su contenido, solo con propósitos de seguridad, respaldo y preservación.



23 / 02 / 2026
Fecha