



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
EDUCATIVA**

Comprensión de textos y aprendizaje colaborativo en estudiantes de
educación primaria Piura, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Psicología Educativa

AUTORA:

Ubillus León, Araceli del Socorro (<https://orcid.org/0000-0002-9968-4910>)

ASESORA:

Dra. Espinoza Salazar, Liliana Ivonne (<https://orcid.org/0000-0002-6336-4771>)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo A La Reducción De Brechas Y Carencias En La Educación En Todos Sus
Niveles

PIURA - PERÚ

2022

Dedicatoria

La presente tesis se la dedico a Dios por ser el inspirador en mi vida y me da la fuerza para continuar, a mi familia y a mi esposo por sus palabras y su confianza, por su amor y por brindarme el tiempo necesario para realizarme profesionalmente.

Agradecimiento

A Dios, a mi familia, a mi esposo, amigos y personas que están conmigo en la realización de este gran logro.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de gráficos y figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Variables, operacionalización	15
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	16
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5. Procedimientos	19
3.6. Métodos de análisis de datos	19
3.7. Aspectos éticos	20
IV. RESULTADOS	21
V. DISCUSIÓN	29
VI. CONCLUSIONES	37
VII. RECOMENDACIONES	38
REFERENCIAS	39
ANEXOS	46

Índice de tablas

Tabla 1 Distribución de la población de estudio	17
Tabla 2 Distribución de la muestra de estudio.....	18
Tabla 3 Relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo ..	21
Tabla 4 Relación entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo	22
Tabla 5 Relación entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo.	23
Tabla 6 Relación entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo	24
Tabla 7 Comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo	25
Tabla 8 Comprensión literal y el aprendizaje colaborativo	26
Tabla 9 Comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo.....	27
Tabla 10 Comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo	28

Índice de gráficos y figuras

Figura 1. Esquema de tipo de investigación.....	14
---	----

Resumen

El presente estudio denominado “Comprensión de textos y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022”, tuvo como objetivo determinar la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. El estudio planteó la hipótesis de existe relación significativa entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. La muestra no probabilística fueron 25 niños de quinto grado de educación primaria. La investigación fue de tipo básica y diseño no experimental, correlacional, donde se utilizó la técnica de la encuesta basado en dos cuestionarios que fueron validados, y contuvieron respuestas de escala ordinal en ambas variables investigadas. Los análisis estadísticos que se aplicaron fueron la estadística fue la prueba de normalidad para pruebas no paramétricas y el estadístico de correlación chi - cuadrado, donde para el procesamiento de información fue necesario el uso del software SPSS versión 27. Los resultados correlacionales de la Tabla 7 explicaron que, dado los valores sig. 0.800 y chi cuadrado: ,446 alcanzados, pudo comprobarse la hipótesis de la investigación. El estudio concluye afirmando que la comprensión de textos no se relaciona significativamente con el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022.

Palabras clave: Comprensión textos, aprendizaje colaborativo, interdependencia positiva, comprensión literal, comprensión inferencial

Abstract

The present study called "Text comprehension and collaborative learning in Piura primary school students, 2022", aimed to determine the relationship between text comprehension and collaborative learning in Piura primary school students, 2022. The study hypothesized of there is a significant relationship between text comprehension and collaborative learning in primary school students Piura, 2022. The non-probabilistic sample was 25 children in the fifth grade of primary school. The research was of a basic type and a non-experimental, correlational design, where the survey technique was used based on two questionnaires that were validated, and contained ordinal scale responses in both variables investigated. The statistical analyzes that were applied were the statistic was the normality test for non-parametric tests and the chi-square correlation statistic, where the use of SPSS version 27 software was necessary for information processing. The correlational results of Table 7 explained that, given the values sig. 0.800 and chi square: .446 reached, the research hypothesis could be verified. The study concludes by stating that text comprehension is not significantly related to collaborative learning in primary school students Piura, 2022.

Keywords: Text comprehension, collaborative learning, positive interdependence, literal comprehension, inferential comprehension

I. INTRODUCCIÓN

Leer y comprender correctamente aquello que se ha leído, viene siendo la base fundamental de la educación, dado que la comprensión de textos tiende a favorecer todos los procesos de aprendizaje en distintos contextos educativos y promueve la accesibilidad a niveles máximos de la expresión simbólica (Fuentes & Renobell, 2020). Por ello, la comprensión de textos, es la capacidad que incluye los conocimientos, destrezas y estrategias que los seres humanos desarrollamos a lo largo de nuestra vida y la capacidad de aplicar estos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad (Romo, 2019). Mientras que el aprendizaje colaborativo es un tipo de aprendizaje que permite que cada alumno aprenda, pero no solo, sino junto a sus compañeros (Martínez, 2021).

Sin embargo, el aprendizaje colaborativo que implica actividades compartidas en la que los estudiantes pretenden aprender, no es una gestión tan fácil de coordinar (Leiva et al., 2020), debido a diferentes factores como los hallados en República Dominicana, en relación a la escasa preparación de los profesores, los bajos niveles en conocimientos en TIC, la falta de políticas educativas para la práctica de este tipo de metodología, etc. (Acosta et al., 2022). En México, se asociaron al individualismo del profesorado y la ausencia de promoción y capacitación por parte del ente directivo (Sainz, 2019). Esta situación se asocia a lo que señala la UNESCO (2017) en la que se señala que a nivel mundial, 6 de cada 10 niños no alcanzan a completar el puntaje mínimo requerido para la comprensión de textos. Al respecto, el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE (2017) demostró niveles bajos en comprensión lectora en alrededor del 10% en las naciones de Canadá, Estonia e Irlanda sin embargo se alcanzó un promedio de 40% en países como Colombia, Costa Rica, México y Turquía, en una mayor preponderancia en Brasil (51%). Por su parte, el Banco Mundial (2021) destaca que en Latinoamérica, existirían niños y niñas alrededor de los 10 años de edad que tienen incapacidad de para leer y comprender relatos simples.

En el ámbito nacional, en referencia a la ineficacia del aprendizaje colaborativo, se ha conocido que ello está dado por la carencia de adecuadas

estrategias comprensión lectora, dificultades y conflictos en la interacción comunicativa de los alumnos (Ramírez, 2018). También se asoció a problemas en la coordinación procesos didácticos de la comprensión lectora, ausencia de monitoreos y falta del acompañamiento del profesorado y las interacciones agresivas entre alumnos (Paúcar, 2018). Además se conoció que un 60% de alumnos tuvieron grandes dificultades para coordinarse en el trabajo colaborativo (Damian, 2019). Estos problemas pueden tener asociaciones al estudio de PISA en 2018, en la que los alumnos peruanos ocuparon el puesto 64 en base a una totalidad de 77 naciones. Donde en Sudamérica Perú se halla en el puesto último (El Comercio, 2019). Sumado a ello, la Evaluación Censal de Estudiantes del año 2019 realizada por MINEDU (2019) reveló que un 37,6% de estudiantes de primaria del segundo grado alcanzaron un nivel satisfactorio en la comprensión lectora, y solo el 34,5% de los estudiantes del 4to grado, lograron el mismo nivel. Cuyo análisis implica que sólo 3 de cada 10 niños en 2do y 4to de primaria apenas logra los niveles satisfactorios en la comprensión lectora. Además en Piura, la misma evaluación de MINEDU (2019) demostró que solamente un 33.4% de estudiantes del 2do grado de primaria, lograron niveles satisfactorios en la lectura, mientras que en los alumnos de cuarto grado de primaria, el mismo nivel lo obtuvieron alrededor del 30.1% de alumnos.

La realidad problemática de la población de estudio, los mismos que pertenecen al Caserío de Mambulque, Yamango, Piura evidencia la manifestación de déficits en la temática de comprensión lectora y esto repercute en su aprendizaje, motivo por el cual encontramos niños poco colaborativos en el trabajo en grupos, ausencia de empática y participación organizada. En base a lo destallado previamente, la formulación del problema se plantea como: ¿Cuál es la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022? Con relación a la justificación del estudio en sus criterios como relevancia social, se pretende dar beneficio a las entidades, directivos y miembros en general para la comprensión del contexto actual de los estudios, por la cual se puedan proponer lineamientos o políticas de trabajo para atenuar la ausencia de metodologías de trabajo colaborativo y que sea un influente en la comprensión de textos, en beneficio de los escolares en general. En tanto que

la implicancia práctica, está sujeta a beneficiar a los docentes, tutores, psicólogos educativos, entre otros que trabajen con este tipo de poblaciones para que en su práctica puedan proponer y desarrollar mejores lineamientos o métodos de trabajo que fortalezcan el aprendizaje tanto en su comprensión como en su dinámica de trabajo en grupos. Además, el valor teórico del estudio se sustenta en el Modelo transaccional de la lectura de Rosenblatt y el Enfoque constructivista del aprendizaje colaborativo de Piaget, que favorecen el análisis para llegar a conclusiones importantes que aporten a la literatura científica. Respecto a la utilidad metodológica, se aporte con el uso de instrumentos sustentados plenamente por los criterios de validez y confiabilidad, para la medición de las variables y el análisis inferencial que sustente la relación o no entre las mismas y como las mismas repercuten en la conducta de los estudiantes, siendo factible para futuros investigadores en esa línea de estudio. Además, la conveniencia de la investigación se enfoca en reconocer la importancia de la comprensión de texto cuando la labor educativa se basa a la vez en el trabajo en equipo y se retroalimenta el estudiante de una información más significativa en su proceso de aprendizaje.

En consideración al objetivo de estudio de forma general implicó: Determinar la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. En tanto los específicos: Establecer la relación entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022; Establecer la relación entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. Establecer la relación entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022.

En cuanto a la hipótesis general esta alude a: Existe relación significativa entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. Mientras que los específicos: Existe relación significativa entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022; Existe relación significativa entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. Existe relación significativa entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

En el estudio se hallaron investigaciones nacionales como el de Menacho (2021) con el propósito de reconocer como los aprendizajes compartidos en base a estrategias colaborativas tiende a optimizar la comprensión de textos en los estudiantes de primaria, en un estudio de enfoque cuantitativo de diseño preexperimental con dos grupos, en una muestra de 46 alumnos del 4to grado de primaria que se dividió en grupo 1 (22) y grupo 2 (24), donde se administró cuestionarios propuestos por el autor que investigó. Llegó a reconocerse que en el grupo 1, un 54% de alumnos obtuvo bajos niveles en pretest sobre la comprensión de textos, aunque posterior al postest se elevó a 63% evidenciando cambios significantes en niveles regulares ($t = 3.813$; $p 0.001$). Asimismo, el 66% de estudiantes del grupo 2 obtuvo puntajes bajos en la comprensión de textos, sin embargo, se elevó a niveles regulares al llegar a un 58% en el postest lo cual evidenció un cambio significativo ($t = 5.786$; $p 0.000$). Se concluyó que el programa sobre estrategias colaborativas mejoró de forma significativa la comprensión lectora en los grupos de estudio.

Quintana & Bardales (2019), tuvo como propósito analizar cuál es el efecto que tiene los aprendizajes colaborativos en relación al desarrollo de la comprensión de textos en el contexto primario, de acuerdo a una metodología de tipo cuasi experimental de acuerdo a un muestreo de 19 alumnos del quinto y sexto grado, a los que se aplicó un cuestionario desarrollado por los mismos investigadores. La emisión de análisis puso en evidencia que al momento del pretest los niños mostraron que su comprensión de texto era baja en el 47%, un 36% presentó niveles medios y solamente un 15.79% obtuvo altos niveles. Mientras que en el post test, posterior al desarrollo de un programa sobre aprendizaje colaborativo alcanzó un nivel medio en el 52.63% de estudiantes, un nivel alto en el 26.32% y solo 21.05% se ubicó en un nivel bajo. Asimismo, se observaron influencias significativas entre aprendizaje colaborativo y los componentes como comprensión literal, inferencial y crítica ($p=,000<0,01$). Por lo que llegó a concluir que los aprendizajes colaborativos impactan de forma significativa el desarrollo de la comprensión de textos de los escolares ($p=,000<0,01$).

Baez (2019) en su investigación tuvo el propósito de analizar el impacto que tiene el desarrollo de sesiones de aprendizajes colaborativos en relación a la reproducción de textos narrativos, siendo un estudio de tipo experimental y el diseño cuasi experimental, con un muestreo en 32 alumnos de 6° de primaria y donde se administró instrumentos de elaboración propia del investigador. Los análisis demostraron de acuerdo al posttest un nivel de significancia igual a 0.000 evidenciando diferencias estadísticas sobre los grupos de controles y experimentales. De tal manera forma que la conclusión es que los aprendizajes colaborativos afectan significativamente en la producción de textos narrativos en estudiantes del sexto de primaria ($p < 0,000 < 0,01$). Vilcherrez & Ubiarte (2018) tuvo el objetivo de poner a prueba estrategias de aprendizajes colaborativos en pro de optimizar la comprensión de texto narrativos de la región, siendo un estudio de diseño experimental de tipo cuasi experimental, en un estudio con dos muestras de grupo control (23) y grupo experimental (21) de 6to grado de primaria, utilizando el Cuestionario de Comprensión Lectora propuesta por los investigadores. Los resultados señalaron que la utilización de la estrategia aprendizaje colaborativo en aplicación como programa afecto positivamente al grupo de estudiantes denominados como grupo experimental. Concluyendo que a través de un programa experimental las sesiones de aprendizajes colaborativos favorecieron de manera relevante desarrollar las habilidades para la comprensión de textos (U de Mann-Whitney 27,500; $p = .000$). Lazo (2018) tuvo el objetivo de desarrollar un programa sobre los aprendizajes colaborativos con el objeto de promover la comprensión de textos, siendo un estudio diseño experimental, en relación a un muestreo con 14 niños, del 2do grado de primaria, en donde se aplicó un cuestionario de elaboración propia. En los resultados en el pretest se hallaron niveles bajos a nivel general en la comprensión lectora y sus dimensiones, aunque ello varió de forma importante después de poner a prueba el programa de estudio, comparándose los porcentajes en la comprensión literal (pre = 64,3%; post = 57.1%), Inferencial (pre = 64,3%; post = 71.4%) y crítico (pre = 57,1%; post = 57,1%). En conclusión, se determinó los aprendizajes colaborativos tienden a promover positivamente la comprensión de textos ($p = 0,000 < 0,01$) y de sus tipos como literal ($p = 0,000 < 0,01$), inferencial ($p = 0,000 < 0,01$) y crítico ($p = 0,000 < 0,01$) en los estudiantes. Arotinco (2018) pretendió analizar la asociación de los aprendizajes colaborativos y de

competencias cognitivas en la comprensión de textos, en un estudio de tipo correlacional, según un muestreo de 34 estudiantes de primaria, y se utilizó cuestionarios desarrollados a lo largo de la investigación. Pudo reconocerse asociaciones entre las dimensiones de interacción recíproca ($Rho = 0,763$; $p=0.00 < 0.01$); aprendizaje social ($Rho = 0,689$; $p=0.00 < 0.01$) y la experiencia en equipo ($Rho = 0,639$; $p=0.00 < 0.01$). Concluyendo que el aprendizaje colaborativo se relaciona con las habilidades cognitivas en comprensión lectora de los estudiantes ($Rho = ,713$; $p=0.00 < 0,01$). Entre estudios precedentes en el ámbito internacional se halló a Vega et al. (2020) pretendió analizar el impacto de combinar el uso de textos complejos, aprendizaje colaborativo y acceso a Internet en los puntajes de comprensión de lectura. Siendo un estudio de diseño pre experimental en un muestreo con 58 alumnos del 4to grado de primaria y donde la información se recolecto mediante la Rúbrica Blue Print. El análisis demostró que el alumnado evaluado mostró diferencias significantes sobre el nivel de comprensión cuando leen textos de nivel de octavo grado individualmente en comparación con la lectura grupal con acceso a Internet ($p=0.000 < 0.01$), de la misma manera se hallaron diferencias significantes sobre el grado de comprensión cuando leen en grupo con acceso a Internet de textos de nivel de cuarto grado en comparación con la lectura de textos de nivel de octavo grado ($p=0.000 < 0.01$). Concluyendo que la lectura de textos de cuarto y octavo grado, individualmente y en grupo muestran que cuando leen en grupo, los participantes no necesariamente requieren intervención de adultos, control de la complejidad del texto y compañeros como tutores. Rajaei et al. (2020), tuvo el objeto analizar que evidencias existen cuando se trabajan estrategias lectoras en grupos diferentes en la que se da el aprendizaje colaborativo y en otro no y como ello influye sobre la comprensión de textos, fundamentado en un estudio con diseño experimental, en la que se trabajó con 45 alumnos como muestreo lo que se fraccionaron en 3 conjuntos de quince alumnos, en la que se aplicó la prueba de comprensión de lectura y el cuestionario de actitud lectora. En el análisis se demostró actitudes positivas de los estudiantes por el programa lectura estratégica colaborativa modificada en el 87 % debido a su interés en el trabajo grupal en el que estaban involucrados, además de que ayuda a trabajar fácilmente en materiales de lectura con la ayuda de sus compañeros de grupo, e incluso el entorno de aprendizaje se percibía como más interactivo que otras clases

no cooperativas. Aunque un 13% demostró desinterés por dicha forma de trabajo. En conclusión, a pesar de los buenos aportes del programa se evidenció que las capacidades en la comprensión de textos del alumnado no mejoraron significativamente ($p > 0.05$). Ugwu (2019) tuvo el objetivo de conocer los efectos de dos estrategias sujetas a los aprendizajes colaborativos para generar interés en los estudiantes relacionados a la comprensión de textos, propuesto en una investigación con diseño experimental, considerando una muestra de 68 alumnos, divididos en tres grupos donde al grupo experimental 1 (GE1) se le administró el programa Student Teams-Achievement Divisions (STAD), al grupo experimental 2 (GE2) se trabajó el programa Think-Pair-Share EG2 (TPS) y un tercer grupo de control (GC). En los resultados, de acuerdo al pretest, la puntuación media de rendimiento de los alumnos del GE1 fue de 6,79, mientras que las de GC fue de 6,80. Después del post-test, las puntuaciones medias de rendimiento del GE aumentaron a 13,94 y a 9,57 para el GC. Mientras que, en el pretest, la puntuación media de rendimiento de los alumnos del GE2 fue de 9,04, mientras que GC fue de 8,13. Después del post-test, las puntuaciones medias de rendimiento del GE2 aumentaron a 14,79 y a 11,47 para el GC. Concluyendo que los programas STAD ($p = .000 < 0.01$) y TPS ($p = 0.002 < 0.05$) condujeron a un mayor rendimiento de los intereses hacia la comprensión de textos del alumnado.

Esquivel et al. (2018) su objetivo fue analizar los procesos de comprensión lectora para fomentar herramientas didácticas relacionadas a los aprendizajes colaborativos los mismos que promuevan la motivación lectora, en una investigación descriptiva y con diseño no experimental, considerando un muestreo de 28 estudiantes del sexto grado 6° de primaria y donde se creó un cuestionario sobre comprensión lectora el cual en los resultados se describió directamente en razón de cada pregunta de dicho instrumento. Los resultados evidenciaron que los aprendizajes colaborativos, además de acrecentar el desempeño escolar, también promueve en trabajo en equipos, dar y recibir críticas, el hecho de planificar, así como guiar y valorar el accionar personal. Concluyendo, en la importancia que tiene la labor de los docentes para reconocer y desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo en las aulas, en consonancia a desarrollar los aspectos cognitivos y sociales en el alumnado acorde a sus edades. Benítez et al. (2016)

pretendió analizar la propuesta de un foro virtual en pro de contribuir al aprendizaje colaborativo, en un estudio de diseño no experimental y tipo descriptivo - correlacional, que trabajó con un muestreo de 72 alumnos, en la que se evaluó con un cuestionario elaborado por los investigadores. En los resultados se halló que el 54% de los 72 participantes estuvo totalmente de acuerdo que se implementen foros virtuales y un 38% manifestó estar totalmente de acuerdo. Asimismo, el 49% estuvo de acuerdo y el 44% totalmente de acuerdo en participar en un foro virtual que contribuya a enriquecer el aprendizaje. En esa línea el 47% de estudiantes estuvo totalmente de acuerdo que el foro virtual le permitió compartir conocimientos con sus compañeros de clase, siendo útil para el 53% para enriquecer su aprendizaje. Además los criterios de que estar de: i) acuerdo que se implementen foros virtuales (según edad $Rho = .048$; $p=0.687>0.05$) (según género $t = .059$; $p=0.687>0.945$); ii) El foro virtual contribuyó a enriquecer el aprendizaje (según edad $Rho = .005$; $p = .967$) (según género $t = .943$; $p=0.349>0.05$) y iii) El foro virtual permitió compartir conocimientos con sus compañeros de clase (según edad $Rho = -.035$; $p=.770>0.05$) (según género $t = .336$; $p=0.739>0.05$) determinó que no hubo evidencia de que la edad influya o en el género de diferencien las opiniones de los participantes ($p >0.05$). Concluyendo que efectivamente es útil el uso de foros virtuales para enriquecer el aprendizaje colaborativo dado que ayuda a compartir los contenidos de enseñanza.

Respecto al aspecto conceptual de la comprensión de textos, para Catala et al. (2007), es la capacidad que faculta al estudiante a poder seleccionar y evaluar la información con la que trabaja juzgando su validez, siguiendo indicaciones o instrucciones para cualquier trabajo, distinguiendo lo principal de lo secundario. Según Ouellette & Beers (2010) se refieren a las capacidades de las personas que le conllevan a reconstruir toda una representación mental de aquello que llega a significar todo texto escrito. Para Rivera & Alberca, (2020) implica toda una reconstrucción de la representación mental de un texto, que se basa en un procesamiento dinámico el cual no existe de forma exclusiva en los textos o en el mismo lector, sino más bien se surge por las relaciones recíprocas que se dan sobre las condiciones textuales, el contexto y lector. Mientras que según Santiesteban & Velázquez (2012) se refiere a todo un procesamiento que realiza

un lector los cuales empiezan con las formulaciones de conjetura en relación a lo que significa aquel texto que lee y que posteriormente va afirmando o rechazando como producto de su análisis la información que le brinda el texto leído. Asimismo, Solé (2012) hace referencia a los conocimientos y manejos autónomos sobre estrategias cognitivas y meta-cognitivas las cuales ayudan al proceso de textos de acuerdo a los propósitos de los lectores. Asimismo, la comprensión de textos, es la capacidad que incluye los conocimientos, destrezas y estrategias que los seres humanos desarrollamos a lo largo de nuestra vida y la capacidad de aplicar estos en los distintos contextos en los que se presenta la cotidianidad (Romo, 2019). Para efectos del estudio se asume la definición de Sánchez & Reyes (2015), para quienes es la capacidad para captar o aprehender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto.

Cabe señalar que los procesos que se dan en la comprensión lectora necesitan ser cognitivo y estructurado. Es decir que es un paso importante para aumentar la comprensión lectora en los escolares, especialmente cuando los alumnos determinan estos procesos y los apoyan en una comprensión basada en estrategias y relacionada con la lectura de sus deficiencias (Semercioğlu et al., 2020). En base a la propuesta de Sánchez & Reyes (2015), se plantean los componentes de la comprensión de textos los cuales tienden a clasificarse como comprensión literal, inferencial y crítica: Con relación a la dimensión de la comprensión literal, esta comprensión se fundamenta de la memoria y la capacidad de retención, donde se recuerdan las palabras, frases y oraciones de forma textual, en base a como se dan en el proceso lector, llegando incluso hasta el parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015). Asimismo implica está implicado en los reconocimientos que se aprecian en la estructura de los textos, donde esta comprensión se promueven de forma más asidua entre la educación escolar (Catala et al., 2007). Con relación a la segunda dimensión denominada, Comprensión inferencial, se refiere al grado de razonamiento y comprensión de los contenidos que componen los textos, donde el estudiante tiene la capacidad para traducir y deducir todos los párrafos de la lectura. Además de deducir e inferir, analizar y sintetizar, llegando incluso a las interpretaciones del parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015). Asimismo, esta comprensión tiende a ejercerse al momento en que se activan los

conocimientos previos de los lectores y se llegan a formular anticipaciones o suposiciones de acuerdo a los contenidos de los textos en base a indicios que brinda el texto (Catala et al., 2007). Mientras que la tercera dimensión que es la Comprensión crítica, se destaca por ser de grado superior, en la cual el estudiante tiende a juzgar, comentar y criticar, a fin de que el lector brinde su opinión crítica en base a los contenidos de los textos (Sánchez & Reyes, 2015). Asimismo, se destaca por la construcción de juicios personales, con emisión de respuestas subjetivas, para identificarse con los personajes de libros, con la forma lingüística del autor, interpretaciones personales sujetas a las imágenes literarias presentadas. Donde los buenos lectores podrán llegar a las capacidades de deducciones, expresión de opinión y emisión de juicios (Catala et al., 2007).

De acuerdo con la comprensión de textos, el Modelo transaccional de la lectura que desarrollo Louise Rosenblatt, refiere que la comprensión de textos implica el proceso que se da sobre el lector, el texto y el autor. Dicho modelo determina que los significados de los textos no solamente recaen en los textos mismos o de la mentalidad de los lectores, sino más bien es justo los intercambios que se dan en esa actividad conjunta sujeta a los conceptos que del autor llega a infundir los textos leídos. Cabe mencionar que este modelo se encuentra concordante con el cambio paradigmático surgido en el siglo XX el cual considera las relaciones que establecen las personas y su entorno (Orellana, 2018). Por ello se dice que el lenguaje y sus significados constituyen como una estructura de una sociedad, dado que se desarrolla al interior de dicha sociedad. De tal manera que la autora reafirma que la lectura viene siendo todo un proceso de transacciones dados en entornos específicos y que los significando del mismo surgen especialmente en dichos procesos que son únicos e irrepetibles en las lecturas. Además, se resalta las posturas que poseen los lectores, donde sus actitudes selectivas que realizan, se asocian a aquello que el lector “se lleva consigo” cuando se ha llegado a completar el acto lector. De tal manera que lo que los lectores se llevan tiende a desarrollar los reservorios lingüísticos y culturales, así como sus esquemas cognitivos (Orellana, 2018).

Modelo de lectura interactivo. De acuerdo con Catala et al. (2007), señala que en la educación primaria, el interés del escolar sucede en su contexto inmediato

y reconocido, en consideración desde las primeras asignaturas hacia conocimientos más amplios y complejos en su proceso de desarrollo. En esa medida cuando se llegue a trabajar con el estudiante con una determinada profundidad enriquecerá su comprensión lectora como resultado de la mayor comprensión que irá interiorizando a través de su contexto inmediato. En ese sentido, se entiende además que tanto el lenguaje hablado y escrito vienen siendo dos tipos de códigos con una continuidad manifiesta de formas entre uno y otro, y que la comprensión y la expresión vienen siendo dos caras de una misma moneda. Dado que ambas promueven una serie de estímulos enraizados y afectan de manera importante en el desarrollo mental de los escolares, así como la manera de estructurar sus conocimientos del mundo además del poder concebir nuevas maneras de acceder a dichos conocimientos. Se añade también, que la comprensión lectora no solamente forma parte del área de lenguaje, sino más bien a todas, debido a que inicia y acaba en el propio individuo sin embargo abarca los conocimientos inherentes que posee del mundo, las transformaciones que se operan al interactuar con los demás, así como las fuentes de experiencia y de informaciones, y acaba con las explicitaciones manifiestas que de todo ello hace, oralmente o por escrito (Catala et al., 2007).

En relación a la variable, aprendizaje colaborativo, el Enfoque constructivista del aprendizaje colaborativo, según Piaget, sostiene que los conocimientos son fruto de un proceso constructivo en la cual las personas de forma activa participan. En esa medida este autor da más relevancia a los procesos internos de razonamiento que las manipulaciones externas. En esa línea, se llega a reconocer las influencias ejercidas por aspectos como la razón y los sentidos, por ello, se dice que los aprendizajes, vienen siendo procesos constructivos internos, personales y activos. Y es que los desarrollos cognitivos implican adquisiciones sucesivas de estructuras mentales que son altamente complejas y con mayor organización en ausencia de intervenciones docentes excesivas. Asimismo, el autor refiere que los aprendizajes son procesos constructivos activos los cuales no dependen solamente a la simulación externa, sino que el mismo está establecido por el nivel de desarrollo interno. Además, las relaciones sociales tienden a favorecer los aprendizajes y las experiencias físicas, siendo condiciones esenciales en la adquisición del

aprendizaje (Olmedo et al., 2017). En esa línea, Piaget llegó a evidenciar que los aprendizajes no llegando a desarrollar como producto de un cumulo de conocimientos, sino que se dan por una serie de procesos internos denominados asimilación y acomodación. En esa línea la asimilación es fundamental para establecer asociaciones sobre el conocimiento previo y los nuevos, en la que el proceso de acomodación se da cuando se reestructura el propio conocimiento. Asimismo, el autor de este modelo, hace una distinción entre el aprendizaje en sentido restringido, al momento en que se adhieren conocimientos nuevos en mediación con las experiencias; y el denominado aprendizaje en sentido amplio, aquí hace referencia al aprendizaje de instrumentos o técnicas de conocimiento (Olmedo et al., 2017). De tal manera que el constructivismo se fundamenta en que la persona a través de sus distintas actividades físicas y mentales, va desarrollando sus capacidades intelectuales de aprendizaje dado que los conocimientos no son inherentes a la persona, sino que se adquiere a lo largo de un procesamiento constructivo en la cual el individuo llega a participar de manera activa. Entre las definiciones del aprendizaje colaborativo se describen las siguientes, de acuerdo con el estudio, se asume la definición de Johnson et al. (1999), para quien el aprendizaje colaborativo se refiere a la utilización didáctica de grupos pequeños mediante la cual sus integrantes laboran conjuntamente a fin de generar un máximo provecho de los aprendizajes a nivel personal como grupal. Según Izquierdo et al. (2019) se refiere a las negociaciones que se suceden entre los integrantes de un grupo a lo largo de las diferentes etapas que constituyen una tarea con el objetivo de determinar un objetivo particular y específico que todos llega a conocer, aceptar y de la que se hacen responsables de forma igualitaria hacia su logro. Mientras que para Martínez (2021) se define como una forma de aprendizaje que ayuda a los estudiantes a aprender no solamente de manera individual sino en interacción con sus pares. En otras palabras, cabe mencionar que este tipo de aprendizaje tiende a caracterizarse en asociación a las interdependencias que se en los integrantes de un conjunto de individuos, que se orientan a través del deseo y la motivación sostenida por un propósito compartido (Peña et al., 2021). En esa línea de acuerdo con la propuesta dimensional de Johnson et al. (1999), considera que el aprendizaje colaborativo se conforma de la interdependencia positiva; responsabilidad individual y grupal; interacción estimuladora; prácticas interpersonales y de equipo

y evaluación grupal, las mismas que se detallan a continuación: En referencia a la primera dimensión denominada interdependencia positiva, la misma se refiere a que los integrantes de grupos tienen que estar claros sobre los esfuerzos que individualmente realizarán, el cual no solamente llegará a beneficiar a una persona, sino que será beneficioso para todos. Dicha interdependencia positiva, genera el compromiso de éxito con los otras integrantes, además del propio, siendo primordial para el aprendizaje colaborativo. Asimismo, la segunda dimensión es la responsabilidad individual y grupal, en la cual se destaca que todos tienen que hacerse responsables del logro de objetivos, en la que cada uno deberá responder por el cumplimiento de su trabajo asignado. Por lo tanto, todos deberán tener claridad del objetivo y la capacidad de evaluar los progresos realizados respecto a la consecución de objetivos y del esfuerzo personal de sus integrantes. Mientras que la tercera dimensión es la Interacción estimuladora, donde los integrantes tiene que desarrollar de forma conjunta labores que de forma personal promuevan el éxito con sus colegas, al compartir los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose entre sí mismos por lograr ciertos empeños en su aprendizaje. Además, el grupo viene siendo sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal. Sumado a ello, respecto a la cuarta dimensión como son las prácticas interpersonales y de equipo, aquí cada integrante debe ser consciente de ejecutar y direccionar al grupo a través de la toma de decisiones, la creación de climas de confianza, de comunicación y del manejo de conflictos, los cuales deberán estar motivados en el proceso de realización. Finalmente, la quinta dimensión se refiere a la evaluación grupal, dicho aspecto evaluativo se da al momento en que los integrantes tienden a analizar si están o no logrando sus metas, sosteniendo relaciones de trabajo eficaces. Además, el grupo tiene que establecer cuales serán las acciones que se consideren negativas o positivas, y luego asumir decisiones determinado que comportamientos se pueden conservar o modificar. Cabe señalar que estos cinco componentes no solamente representan atributos de los buenos grupos de aprendizajes, sino que además implican el desarrollo de como la disciplina tiene que darse de manera rigurosa a fin de generar mejores condiciones que conlleven a eficaces acciones cooperativas (Johnson et al., 1999).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1 Tipo de investigación

Como tipo de estudio fue del tipo básico, que se refiere a que la motivación del investigador está sujeta a un plano de indagar, descubrir y analizar informaciones y conocimientos nuevos, sin un propósito práctico (Ñaupas et al., 2018).

3.1.2 Diseño de investigación

Respecto al diseño el mismo fue no experimental, implicando que los constructos que se valorarán no están sujetos a la manipulación o influencia por parte del investigador (Niebles et al., 2019).

La investigación de acuerdo a su carácter fue correlacional, que alude los análisis que determinan y corroborar si las variables de estudios se hallan asociadas o no (Díaz & Calzadilla, 2016).

El diseño del estudio se simboliza a continuación:

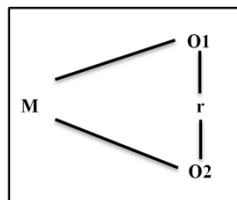


Figura 1. Esquema de tipo de investigación

Dónde:

O₁: Comprensión de textos.

O₂: Aprendizaje colaborativo.

r : Relación

M: Muestra: Estudiantes de educación primaria.

3.2. Variables, operacionalización

Variable dependiente: Comprensión de textos.

- **Definición conceptual:** Es la capacidad para captar o aprehender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto (Sánchez & Reyes, 2015).
- **Definición operacional:** Es una capacidad para analizar y comprender una serie de hechos, distinguiendo, captando, infiriendo o clasificando la información, la cual se conforma de las dimensiones como, comprensión literal (4 ítems); inferencial (14 ítems) y criterial (2 ítems) a través de una escala dicotómica: Incorrecto, Correcto (1).
- **Dimensiones e indicadores**

Dimensión de comprensión literal entre sus indicadores: recuerda palabras, recuerda frases, retiene oraciones, retiene párrafos.

Dimensión de comprensión inferencial entre sus indicadores: el alumno traduce e interpreta los párrafos de lectura, deduce o infiere, analiza y sintetiza.

Dimensión de comprensión crítica entre sus indicadores: el alumno juzga y evalúa, el alumno comenta y crítica.
- **Escala de medición:** Ordinal.

Variable independiente: Aprendizaje colaborativo.

- **Definición conceptual:** se refiere a la utilización didáctica de grupos pequeños mediante la cual sus integrantes laboran conjuntamente a fin de generar un máximo provecho de los aprendizajes a nivel personal como grupal (Johnson et al., 1999).
- **Definición operacional:** alude a la labor compartida de alumnos conformados por grupos pequeños para ampliar los aprendizajes tanto propios como de los demás, y se conforma de las dimensiones: interdependencia positiva (6 ítems), responsabilidad individual y grupal (4 ítems), interacción estimuladora (9 ítems), prácticas interpersonales y de

equipo (11 ítems), evaluación grupal (4 ítems), siendo de escala ordinal y del tipo Likert: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).

- **Dimensiones e indicadores**

Dimensión de interdependencia positiva, entre sus indicadores: Claridad de esfuerzos y Compromiso.

Dimensión de responsabilidad individual y grupal, entre sus indicadores: Responsabilidad grupal y Responsabilidad individual.

Dimensión de interacción estimuladora, entre sus indicadores: Responsabilidad grupal, Responsabilidad individual, Promover el éxito en los demás, Compartimiento de recursos, Sistema de apoyo, Respaldo personal por parte del grupo.

Dimensión de prácticas interpersonales y de equipo, entre sus indicadores: Dirección de equipo, Toma de decisiones, Clima de trabajo, Comunicación y Manejo de conflictos.

Dimensión de evaluación grupal, entre sus indicadores: Análisis del logro de metas y Eficacia en las relaciones de trabajo.

- **Escala de medición:** Ordinal.

3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis

3.3.1 Población: Llega a conceptualizarse en relación a grupos de individuos que poseen elementos o aspectos particulares y se pretenden analizar en un estudio (Hernández et al., 2020). De tal manera que en el estudio la población se conformó de 138 estudiantes de primaria de una institución educativa de Piura.

Tabla 1

Distribución de la población de estudio

Grados	F	%
1ero	18	13%
2do	23	17%
3ero	14	10%
4to	38	28%
5to	29	21%
6to	15	11%
Total	138	100

Nota, Archivo de estudiantes matriculados en el periodo del año 2022

- **Criterios de inclusión**

Alumnos de educación primaria.

Alumnos que estuvieron al momento de la evaluación de los cuestionarios.

Alumnos con edades de 6 a 12 años de edad.

- **Criterios de exclusión**

Estudiantes con dificultades de salud.

Alumnos que omitieron alguna respuesta de los cuestionarios

Alumnos cuyos padres no aprobaron el consentimiento de participación.

3.3.2 Muestra: Se conceptualiza como una porción de un grupo poblacional y donde se pretende analizar sus componentes, dado que demuestra representatividad de la población de donde se obtuvo (Hernández & Mendoza, 2018). Al respecto la muestra se conformó de 25 niños de quinto grado de educación primaria.

Tabla 2

Distribución de la muestra de estudio

Género	F	%
Varones	10	40%
Mujeres	15	60%
Total	25	100

Nota, Archivo de estudiantes matriculados en el periodo del año 2022

3.3.3 Muestreo: viene siendo un proceso de selectivo específico de quienes se estudiarán sus características (Sánchez et al., 2018). De tal manera que para el estudio se asumió el muestreo no probabilístico, por lo que la representatividad de la muestra será destacada por los criterios que asuma el investigador, de ahí que también será por conveniencia (Niño, 2019).

Unidad de análisis: Cada estudiante de quinto grado de educación primaria.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

La técnica de estudio fue la encuesta, la misma implica un procedimiento de recolectar datos informativos al administrar un cuestionario constituido especialmente dirigido hacia una muestra de estudio (Macias et al., 2018).

Instrumento

El cuestionario fue fundamental para medir los constructos de la investigación, y el cual tiende a constituirse de diversas y grupales reactivos creados específicamente para estimar una variable en particular y analizar sus características (Pozzo et al., 2019).

Con respecto al constructo del aprendizaje colaborativo se utilizó el Cuestionario de aprendizaje colaborativo el cual tiene como objetivo medir la percepción de los estudiantes de primaria respecto al trabajo colaborativo en el aula. Este instrumento se compone de 34 ítems y es conformado de 5 dimensiones, interdependencia positiva (6 ítems), responsabilidad individual y grupal (4 ítems), interacción estimuladora (9 ítems), prácticas interpersonales y

de equipo (11 ítems), evaluación grupal (4 ítems), siendo de escala ordinal y del tipo Likert: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).

Para la segunda variable se consideró aplicar la Prueba de Comprensión Lectora para el nivel primario, NEP-SR, desarrollado por Hugo Sánchez y Carlos Reyes en 2015, el cual tiene el objetivo de identificar los niveles de comprensión lectora en alumnos que cursan el quinto grado de primaria. Así mismo el instrumento se constituye de tres dimensiones y 20 preguntas. Las dimensiones aluden a Comprensión literal (4 ítems); Comprensión inferencial (14 ítems) y Comprensión criterial (2 ítems) de escala valorativa dicotómica: Incorrecto (0), correcto (1).

3.5. Procedimientos

Los procedimientos que se efectuaron en la presente investigación implicaron:

- Se solicitó la autorización pertinente al director del centro educativo para la aplicación de encuestas y la debida explicación del propósito del estudio, para lo cual se emitió la carta de autorización.
- Se emitió la documentación del consentimiento informado dirigido a los padres de familia de los estudiantes de estudio.
- El proceso de evaluación se realizó vía online, el cual se realizó en un tiempo único, en la que darán las pautas necesarias para empezar a trabajar.
- Finalmente, se organizó la información para la elaboración del análisis de manera estadística.

3.6. Métodos de análisis de datos

Para responder a los objetivos planteados en el estudio se asumió la estadística descriptiva, que promueve detallar los resultados de forma sencilla al mostrarlos en tablas y gráficos según los atributos de las variables (Rendón et al., 2016). En esa misma línea cabe añadir que el estudio utilizó la estadística inferencial la misma que promueve el determinismo de asociación sobre dos o más variables (Toala & Mendoza, 2019). En esa línea se hizo uso de la prueba no

paramétrica Rho de Spearman y la realización de dichos procesos, se harán en base al software estadístico SPSS versión 25, y a MS Excel 2019.

3.7. Aspectos éticos

La investigación se fundamentó a sostener la confidencialidad y privacidad de la identidad de los participantes, en la que al ser menores de edad, el consentimiento de aprobación o no fue brindado por los padres, apoderados u tutores de los menores, quienes estuvieron totalmente informados de los objetivos de la investigación y a los que se les garantizó el respeto a la integridad y autonomía de sus menores hijos. Cabe añadir que la investigación está sujeta a principios éticos: i) Beneficencia: en la que se informó que el tratado de los datos en el proceso evaluativo, se trabajaron con toda transparencia. ii) No maleficencia: es decir que los datos recogidos se analizaron con la suficiente prudencia, lo cual no evidenció ni afectó la identidad de los sujetos de estudio. iii) Autonomía: estuvo sujeta a que los propósitos del estudio donde se informó debidamente a los padres de familia de los participantes, los cuales tuvieron la plena capacidad de decidir si su menor hijo (a) participaba o no del estudio. iv) Justicia: donde se trató de forma igualitaria a todos los participantes de la investigación.

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos

Objetivo general

Determinar la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 3

Relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo

		Aprendizaje Colaborativo			
		Medio	Alto	Total	
Comprensión de textos	Inicio	F	1	3	4
		%	25.0%	14.3%	16.0%
	Proceso	F	1	4	5
		%	25.0%	19.0%	20.0%
	Logrado	F	2	14	16
		%	50.0%	66.7%	64.0%
Total	F	4	21	25	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

La Tabla 3 presentó que el 64,0% (16) de estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos logrado en correspondencia a un 66,7% (14) de encuestados en un nivel alto de aprendizaje colaborativo.

En otro caso, el 20,0% (5) de estudiantes se ubicaron en un nivel en proceso de la comprensión de textos y se correspondió a un nivel alto del aprendizaje colaborativo en el 19,0% (4).

Objetivo específico 1

Establecer la relación entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 4

Relación entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo

		Aprendizaje Colaborativo			
			Medio	Alto	Total
Comprensión literal	Inicio	F	1	2	3
		%	25.0%	9.5%	12.0%
	Proceso	F	0	3	3
		%	0.0%	14.3%	12.0%
	Logrado	F	3	16	19
		%	75.0%	76.2%	76.0%
Total	F	4	21	25	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

La Tabla 4 presento que el 76,0% (19) de estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos logrado en correspondencia a un 76,2% (16) de encuestados en un nivel alto de aprendizaje colaborativo.

En otro caso, el 12,0% (3) de estudiantes ubicados en un nivel en proceso de la comprensión de textos se correspondió a un nivel alto del aprendizaje colaborativo en el 14,3% (3).

Objetivo específico 2

Establecer la relación entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 5

Relación entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo

		Aprendizaje Colaborativo			
		Medio	Alto	Total	
Comprensión inferencial	Inicio	F	1	3	4
		%	25.0%	14.3%	16.0%
	Proceso	F	1	5	6
		%	25.0%	23.8%	24.0%
	Logrado	F	2	13	15
		%	50.0%	61.9%	60.0%
Total	F	4	21	25	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

La Tabla 5 presento que el 60,0% (15) de estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos logrado en correspondencia a un 61,9% (13) de encuestados en un nivel alto de aprendizaje colaborativo.

En otro caso, el 24,0% (6) de estudiantes ubicados en un nivel en proceso de la comprensión de textos en correspondencia a un nivel alto del aprendizaje colaborativo en el 23,8% (5).

Objetivo específico 3

Establecer la relación entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 6

Relación entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo

		Tabla cruzada			
		Aprendizaje Colaborativo			
			Medio	Alto	Total
Comprensión crítica	Inicio	F	1	3	4
		%	25.0%	14.3%	16.0%
	Proceso	F	2	9	11
		%	50.0%	42.9%	44.0%
	Logrado	F	1	9	10
		%	25.0%	42.9%	40.0%
Total	F	4	21	25	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

La Tabla 6 presento que el 44,0% (11) de estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos en proceso en correspondencia a un 42,9% (9) de encuestados en un nivel alto de aprendizaje colaborativo.

En otro caso, el 40,0% (10) de estudiantes ubicados en un nivel logrado de la comprensión de textos se correspondió a un nivel alto del aprendizaje colaborativo en el 42,9% (9).

4.2. Contrastación de Hipótesis

Hipótesis general

H₁ : Existe relación significativa entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

H₀ : No existe relación significativa entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 7

Comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,446 ^a	2	0.800
Razón de verosimilitud	0.424	2	0.809
Asociación lineal por lineal	0.425	1	0.515
N de casos válidos	25		

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

En la Tabla 7, se mostró que el valor sig. $0.800 > 0,05$, por lo que se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula.

Hipótesis específica 1

H₁ : Existe relación significativa entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

H₀ : No existe relación significativa entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 8

Comprensión literal y el aprendizaje colaborativo

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1,243 ^a	2	0.537
Razón de verosimilitud	1.590	2	0.452
Asociación lineal por lineal	0.190	1	0.663
N de casos válidos	25		

Nota; La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

En la Tabla 8, se mostró que el valor sig. 0.537 > 0,05, por lo que se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2

H₁ : Existe relación significativa entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

H₀ : No existe relación significativa entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 9

Comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,322 ^a	2	0.851
Razón de verosimilitud	0.298	2	0.862
Asociación lineal por lineal	0.291	1	0.589
N de casos válidos	25		

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

En la Tabla 9, se mostró que el valor sig. $0.851 > 0,05$, por lo que se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3

H₁ : Existe relación significativa entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

H₀ : Existe relación significativa entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022

Tabla 10

Correlación entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	,548 ^a	2	0.760
Razón de verosimilitud	0.552	2	0.759
Asociación lineal por lineal	0.524	1	0.469
N de casos válidos	25		

Nota, La Tabla muestra los valores correlacionales de las variables de estudio

En la Tabla 10, se mostró que el valor sig. 0.760 > 0,05, por lo que se rechazó la hipótesis de la investigación y se aceptó la hipótesis nula.

V. DISCUSIÓN

En relación al objetivo específico 1, el mismo pretendió establecer la relación entre la comprensión literal y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. De acuerdo con Sánchez & Reyes (2015), la comprensión literal está basada en la memoria y en la retención, cuya capacidad se basa en recordar palabras, frases y oraciones de manera textual, tal como aparece en la lectura. En esa línea, en la tabla 4, se halló que el 76% de los estudiantes destacaron mayoritariamente en un nivel de comprensión de textos en un nivel logrado, implicando que los estudiantes están en un adecuado proceso de desarrollo y adquisición de sus funciones como retención y memoria que les faculta el recordar los hechos leídos acorde a su proceso de aprendizaje expresándolos en frases, palabras u oraciones de forma textual, siendo positivo en su aprendizaje. Reafirmando ello con Catala et al. (2007), para quien la comprensión literal implica una capacidad de reconocer y apreciar la estructura de los textos, lo que se promueve de forma más asidua en la educación escolar, es decir que necesita del apoyo del educador para reafirmar dichos procesos de desarrollo a nivel literal. En base al Modelo transaccional de la lectura de Rosenblatt, el significado de los textos, no solamente recaen en los textos mismos o de la mentalidad de los lectores, sino más bien es justo los intercambios que se dan en esa actividad conjunta sujeta a los conceptos del autor que llega a infundir los textos leídos. Por lo que se puede inferir que la interacción del texto y del autor, este último le da un significado en base a los conceptos que va teniendo con su mundo circundante lo que finalmente le conlleva a comprender e interpretar la realidad, de ahí la importancia tanto de la calidad de fuentes de textos que lea el niño como el entorno en que se desenvuelva, para llevar a cabo un buen proceso de desarrollo lector.

Mientras tanto, respecto al aprendizaje colaborativo, el 76,2% de los estudiantes se ubicaron en un nivel alto (Tabla 4), es decir que en el aula se desarrollan adecuadamente prácticas de aprendizaje en la que los niños interactúan, proponen ideas en conjunto y aprenden en equipo al retroalimentarse del conocimiento y aporte de todos. Según Izquierdo et al. (2019) el aprendizaje colaborativo implica las negociaciones que se suceden entre los integrantes de un grupo a lo largo de las diferentes etapas que constituyen una tarea con el objetivo

de determinar un objetivo particular y específico en la que todos llegan a conocer, aceptar y de la que se hacen responsables de forma igualitaria hacia su logro. Al respecto Leiva et al. (2020) señala que mediante este tipo de aprendizaje, los estudiantes aprenden, aunque no es una cuestión sencilla de coordinar, siendo nuestros resultados contrarios al estudio de Damian (2019) en la que se conoció que el 60% de alumnos tuvieron grandes dificultades para coordinarse en el trabajo colaborativo. Además de acuerdo con el Enfoque constructivista del aprendizaje colaborativo, según Piaget, los conocimientos son fruto de un proceso constructivo en la cual las personas de forma activa participan. Infiriendo de esta manera que en la medida en que el estudiante este mas involucrando con tendencia a relacionarse con otros compañeros, se adquieren e interiorizan en mejor medida las estructuras cognitivas, sociales y por ende de aprendizaje del estudio, donde además el rol modulador del docente es fundamental dado que debe de direccionar el tipo de actividades que sean acorde al nivel de desarrollo de cada estudiante.

En cuanto a la estadística inferencial se llegó a confirmar que tanto la comprensión literal como el aprendizaje colaborativo no se asociaron ($p = 0.537 > 0,05$). Siendo un resultado que discrepa de la investigación de Quintana & Bardales (2019), quien sí confirmó relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la comprensión literal ($p = 0,000 < 0,01$). Implicando en cierta medida que las variables analizadas son independientes y que existirían otros factores desconocidos e involucrados en el contexto escolar que afectan dicha asociación. De acuerdo con el modelo de lectura interactiva de Catala et al. (2007), enfatiza que cuando se llega a trabajar con el estudiante con una determinada profundidad, se enriquecerá su comprensión lectora como resultado de la mayor comprensión que irá interiorizando a través de su contexto inmediato. Es decir que una mayor interacción con el mundo circundante debe ser modulada por el docente, sin embargo, siendo los estudiantes de 5to y 6to grado de primaria, se puede inferir que el área familiar, pueda tener alguna injerencia importante en la comprensión del mundo que está asimilando o incluso el contexto social en donde vive, de ahí la importancia que tanto docentes como padres y estudiantes trabajen en conjunto.

El objetivo específico 2 implicó establecer la relación entre la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura,

2022. Cabe decir que la comprensión inferencial, es el nivel en el que el alumno razona y comprende el contenido del texto (Sánchez & Reyes, 2015), por lo que según la tabla 5 se evidenció que el 60,0% de los estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos logrado, lo que se hace referencia a que más de la media de los estudiantes están demostrando un adecuado nivel comprensivo para traducir y deducir aquello que leen lo que les faculta incluso para sintetizar la información. Favoreciendo según Romo (2019) poder aplicar esta capacidad en los distintos contextos en los que se involucra. Asimismo, según el Modelo de lectura interactivo, Catala et al. (2007) enfatiza que el desarrollar esta capacidad va aunado a la adquisición de conocimientos inherentes que posee el mundo circundante del niño, el mismo que se da en las interacciones con los demás, así como las fuentes de experiencia y de informaciones que consolidarán un concepto de mundo y se expresará en su lenguaje. Es decir que la calidad de información y experiencia e interacción sociales construirá la estructura mental del niño, el cual se dará a conocer mediante su forma de expresión como producto de los esquemas mentales adquiridos, especialmente en los primeros años de vida.

Por otro lado, el análisis del aprendizaje colaborativo se ubicó en un nivel alto en el 61,9% de encuestados (Tabla 5), por lo que según Martínez (2021) esta porción importante de estudiantes perciben que su aprendizaje se consolida en mejor medida en ayuda al trabajo entre pares. Sin embargo para Paúcar (2018), el docente debe de superar una serie de obstáculos que muchas veces afecta esta metodología de trabajo asociado a problemas como la falta de coordinación de procesos didácticos de la comprensión lectora, ausencia de monitoreos y falta del acompañamiento del profesorado y de interacciones agresivas entre alumnos. Infiriendo de esta manera que la labor de los docentes es fundamental y debe de reconocer y desarrollar estrategias que promuevan el aprendizaje colaborativo en las aulas, en consonancia a desarrollar los aspectos cognitivos y sociales en el alumnado acorde a sus edades, y esta importancia está basada en el Enfoque constructivista del aprendizaje colaborativo, dado que según Piaget, los conocimientos son fruto de un proceso constructivo y ameritan la participación de las personas de forma continua.

En ese sentido en relación a la estadística inferencial se pudo determinar que tanto la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo no se asociaron ($p = 0.851 > 0,05$), lo que daría a conocer que los constructos analizados fueron independientes. Estos resultados se diferenciaron de investigaciones como la de Quintana & Bardales (2019), quien determinó que los aprendizajes colaborativos impactan de forma significativa el desarrollo de la comprensión inferencial de alumnos del quinto y sexto grado ($p = 0,000 < 0,01$); mientras que el estudio de Lazo (2018) estableció que los aprendizajes colaborativos tienden a promoverse positivamente la comprensión de textos inferenciales en los alumnos de 2do grado de primaria ($p = 0,000 < 0,01$). De tal forma que es relevante que los docentes promuevan metodologías que involucren en trabajo colaborativo donde los niños puedan asimilar, comprender, analizar y reestructurar los conocimientos previos por aquellos nuevos, siendo ello vital para la consolidación de una adquisición progresiva y positiva de la comprensión inferencial.

Finalmente, el tercer objetivo específico se basó en establecer la relación entre la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. Para Sánchez & Reyes (2015) la comprensión crítica, implica un nivel superior, donde el alumno juzga, comenta y crítica; por lo que se pudo apreciarse que la Tabla 6, el 44,0% de estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos en proceso, es decir que aún les falta completar esas capacidades de análisis que le proveerán de expresar opiniones críticas respecto aquello que leen. En tal sentido Catala et al. (2007) resalta esta capacidad de comprensión porque implica un nivel complejo en la construcción de juicios personales, por la que el estudiante emite respuestas subjetivas, para identificarse con los personajes de libros, con la forma lingüística del autor, interpretaciones personales sujetas a las imágenes literarias presentadas. Por ello según Orellana (2018), para desarrollar una mejor capacidad lectora es relevante involucrar a los estudiantes en todo un proceso de transacciones que se dan en los entornos del niño, especialmente le escolar, donde construirán de forma progresiva los significados de la percepción de aquello que interiorizan y asimilan en la lectura. Dado que según el modelo interactivo de Catala et al. (2007), la consolidación de la comprensión de textos se da en la interacción con las diversas estructuras

mentales, de los conocimientos del mundo y el poder concebir nuevas maneras de acceder a los conocimientos; de tal manera que en la medida que el alumno obtenga un mejor progreso de esta dimensión, le ayudará a desarrollar capacidades de deducciones, expresión de opinión y emisión de juicios.

El aprendizaje colaborativo percibido por los estudiantes se ubicó en un nivel alto por el 42,9% de estudiantes (Tabla 6), por lo que parafraseando a Johnson et al. (1999), menos del promedio de estudiantes encuestados percibió que las labores colaborativas fomentan una mejor adquisición en los procesos de aprendizaje. Y es que cabe decir según Esquivel et al. (2018) que la relevancia de proponer este tipo de metodologías recae en que los aprendizajes colaborativos, además de acrecentar el desempeño escolar, también promueven en trabajo en equipos, ayudar a dar y recibir críticas constructivas, el hecho de planificar, así como guiar y valorar el accionar personal. Por ello, de acuerdo con el Enfoque constructivista del aprendizaje colaborativo de Piaget, se enfatiza que el proceso de asimilación de la información es fundamental para establecer asociaciones sobre el conocimiento previo y los nuevos, y donde el proceso de acomodación reestructure el propio conocimiento, siendo para ello esencial que la participación en la adquisición de conocimientos sea continua y de calidad, siendo para ello relevante el rol docente que encamine al estudiante a involucrarse en actividades que fomenten la participación positiva, en un trabajo en equipo, donde se respete y apoye el compañerismo, a fin de consolidar conceptos positivos del trabajo colaborativo y que posteriormente le será importante para adaptarse con facilidad a otros entornos sociales.

Mientras tanto, el análisis estadístico inferencial llegó a establecer que la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo no se asociaron ($p = 0.760 > 0,05$); por lo tanto, los constructos analizados son independientes en cierta medida. No obstante los resultados discreparon con el estudio de Quintana & Bardales (2019), donde concluyó que los aprendizajes colaborativos impactan de forma significativa el desarrollo de la comprensión crítica de los alumnos del quinto y sexto grado ($p = 0,000 < 0,01$); asimismo el estudio de Lazo (2018) determinó que los aprendizajes colaborativos tienden a promoverse positivamente la comprensión de textos críticos en alumnos de 2do grado de primaria ($p = 0,000 < 0,01$). Por lo que,

considerando el Enfoque constructivista de Piaget, las personas construyen su realidad en base a distintas actividades físicas y mentales, por las que va desarrollando sus capacidades intelectuales de aprendizaje como producto de un procesamiento constructivo en la cual el individuo llega a participar de manera activa. Infiriendo que mejor práctica para desarrollar la capacidad de comprensión crítica es justamente cuando el niño posee una mayor participación con su entorno, gracias a un trabajo en grupo donde se afiance la percepción positiva de interactuar con otros niños, siendo vital para desarrollar posteriormente adultos con una sana interacción social y trabajo en equipo.

El objetivo general fue determinar la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022. Al respecto la comprensión de textos, es la capacidad para captar o aprender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto (Sánchez & Reyes, 2015). En base a la tabla 3, pudo conocerse que el 64,0% de estudiantes se encontraron en un nivel de comprensión de textos logrado, por lo que la mayoría de los estudiantes está logrando un progreso acorde a su nivel escolar sobre el nivel de comprensión de textos que le ayudará a analizar y comprender la información que recibe, para analizarla y conceptualizarla para emitir expresiones comprensivas de aquello que lee. La importancia de ello según Fuentes & Renobell (2020), es que el hecho de leer y comprender en sentido correcto, es una base fundamental de la educación, dado que la comprensión de textos tiende a favorecer todos los procesos de aprendizaje en distintos contextos educativos y promueve la accesibilidad a niveles máximos de la expresión simbólica. De la misma manera Catala et al. (2007), quien enfatiza que el desarrollo de esta habilidad cognitiva, faculta al estudiante a poder seleccionar y evaluar la información con la que trabaja juzgando su validez, siguiendo indicaciones o instrucciones para cualquier trabajo, distinguiendo lo principal de lo secundario. Además, tomando como base el Modelo transaccional de la lectura de Rosenblatt, el desarrollo adecuado de esta capacidad, implica todo un proceso complejo y adquisitivo de lenguaje y sus significados que poseen una estructura reflejada de una sociedad. Por lo que la calidad de información en edades tempranas es vital

para que el estudiante procese, asimile, consolide y tenga una percepción del mundo de acuerdo a la realidad circundante.

En tanto que en relación al aprendizaje colaborativo, el mismo implica el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999). Al respecto, los resultados demostraron que el 66,7% de alumnos se encontró en un nivel alto de aprendizaje colaborativo (Tabla 3), lo cual es un aspecto importante para la gran mayoría de los estudiantes, dado que gracias a este tipo de metodologías según Martínez (2021) permite que cada alumno aprenda, pero no solo, sino junto a sus compañeros, aunque no es una labor simple de lograr dado que para Acosta et al. (2022) entre los problemas de desarrollar este tipo de labor, estaría la escasa preparación de los profesores, los bajos niveles en conocimientos en TIC, la falta de políticas educativas para la práctica de este tipo de metodología, etc. Además de saber manejar las interdependencias que se dan en los integrantes de un conjunto de individuos, por lo que se debe orientar a través del deseo y la motivación sostenida por un propósito compartido (Peña et al., 2021). Pero que la adecuada orientación de esta metodología promoverá la consolidación de esquemas mentales en la importancia del trabajo en equipo, el apoyo mutuo, el respaldo de grupo, el logro de objetivos en conjunto, la sana interacción en pro de lograr metas, haciendo que los estudiantes se sientan más acordes a una sociedad competitiva en una labor conjunta.

En relación a la estadística inferencial se llegó a confirmar que tanto la comprensión de texto como el aprendizaje colaborativo no se asociaron ($p = 0.800 > 0,05$), implicando que las variables son independientes. Sin embargo, nuestros resultados se diferenciaron de estudios donde se halló un impacto positivo entre estas variables como las investigaciones de Menacho (2021) en estudiantes de 4to grado de primaria ($t = 5.786$; $p = 0.000$); Quintana & Bardales (2019), en alumnos del quinto y sexto grado ($p = 0,000 < 0,01$); Baez (2019) con estudiantes del sexto de primaria ($p < 0,000 < 0,01$); Vilcherrez & Ubiarte (2018) en estudiantes de 6to grado de primaria (U de Mann-Whitney 27,500; $p = 0.000$); Lazo (2018) con alumnos de 2do grado de primaria ($p = 0,000 < 0,01$); y Arotinco (2018) quien halló relación entre las variables ($Rho = ,713$; $p = 0.00 < 0,01$). Por lo que se concluye que aún en ausencia

de correlación en el estudio, es relevante promover este tipo de metodologías que hacen participe al estudiante dado que es de acuerdo con Piaget que gracias a la interacción e intercambio de información entre las personas es que se consolidan en mejor medida los aprendizajes, por lo que a mayor interacción existiría un mejor proceso de desarrollo de las capacidades mentales para la comprensión de textos.

VI. CONCLUSIONES

1. Se pudo determinar que la comprensión de texto como el aprendizaje colaborativo no se asociaron en los estudiantes de educación primaria Piura, 2022 ($p = 0.800 > 0,05$),
2. Se llegó a establecer que tanto la comprensión literal como el aprendizaje colaborativo no se asociaron en los estudiantes de educación primaria Piura, 2022 ($p = 0.537 > 0,05$).
3. Pudo establecer que tanto la comprensión inferencial y el aprendizaje colaborativo no se asociaron en los estudiantes de educación primaria Piura, 2022 ($p = 0.851 > 0,05$).
4. Se estableció que la comprensión crítica y el aprendizaje colaborativo no se asociaron en los estudiantes de educación primaria Piura, 2022 ($p = 0.760 > 0,05$).

VII. RECOMENDACIONES

1. A los directivos deben fomentar políticas donde se desarrollen estrategias metodológicas.
2. A los directivos desarrollar sistemas de evaluación continua que se ajusten a estrategias que desarrollen las habilidades cognitivas de los niños.
3. A los docentes reevaluar las estrategias que aplica y adaptarlas según necesidades de los niños.
4. A los docentes deben plantear y elaborar proyectos de plan lector, tanto en la Institución Educativa y comunidad, con las estrategias adecuadas de acuerdo al nivel y grado de cada uno de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Acosta, R., Martín, A., & Hernández, A. (2022). Nivel de satisfacción en estudiantes de secundaria con el uso de aprendizaje colaborativo mediado por las TIC en el aula. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1–19.
- Arotinco, A. (2018). Aprendizaje Cooperativo Y Habilidades Cognitivas En Comprensión Lectora De Estudiantes En La Institución Educativa N° 38459/Mx-P. Apongo – 2018 [Tesis de maestría]. In *Universidad Cesar Vallejo*. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2928934>
- Baez, S. (2019). Aprendizaje colaborativo para la producción de textos narrativos en estudiantes del sexto grado de educación primaria, Ayacucho - 2019 [Tesis doctoral]. In *Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44061>
- Banco Mundial. (2021, March 17). *Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe*. Informe Sobre Crisis de La Educación En América Latina y El Caribe. <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe>
- Benítez, M., Barajas, J., & Noyola, R. (2016). La utilidad del foro virtual para el aprendizaje colaborativo, desde la opinión de los estudiantes. *Campus Virtuales*, 5(2), 122–133. <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2fe4aa81-eae3-45de-b864-fd8dba6a4e54%40redis>
- Catala, G., Catala, M., Molina, E., & Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1° - 6° de primaria)* (3er ed.). España: Editorial Graó S.L.
- Damian, A. (2019). *Aprendizaje colaborativo y su incidencia en la resolución de problemas matemáticos en estudiantes*, Institución Educativa N° 163, Lima Este. 2019 [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39135>

- Díaz, V., & Calzadilla, A. (2016). Scientific articles, types of scientific research and productivity in health sciences. *Revista Ciencias de La Salud*, 14(1), 115–121. <https://doi.org/10.12804/revsalud14.01.2016.10>
- El Comercio. (2019, December 3). *Prueba Pisa 2018: Perú ocupa puesto 64 de 77 países evaluados*. <https://elcomercio.pe/peru/prueba-pisa-peru-ocupa-puesto-64-de-77-paises-segun-ultimo-reporte-nndc-noticia/>
- Esquivel, P., Fernando, V., Guerra, G., Guerra, C., & Rangel, E. (2018). El aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica para el mejoramiento de la Comprensión lectora. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 105–112. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.13>
- Fuentes, S., & Renobell, V. (2020). The role of sex in reading comprehension. Evidence from PISA and PIRLS. *Revista de Investigacion En Educacion*, 18(2), 99–117. <https://doi.org/10.35869/REINED.V18I2.2837>
- Hernández, Rafael, Infante, M., Guanoluisa, F., & Galeano, C. (2020). Estudio diagnóstico sobre el diseño muestral declarado en investigaciones desarrolladas por estudiantes de ingeniería en software. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 31(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i1.2420>
- Hernández, Roberto, & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A.
- Izquierdo, T., Asensio, E., Escarbajal, A., & Rodríguez, J. (2019). El aprendizaje cooperativo en la formación de maestros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 543–559. <https://doi.org/10.6018/RIE.37.2.369731>
- Johnson, D., Johnson, R., & Edythe, H. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. México: Editorial Paidós SAICF.
- Lazo, M. (2018). Aprendizaje Cooperativo Para Favorecer La Comprensión Lectora

- En Los Estudiantes De 2º “A” De Educación Primaria De La Institución Educativa N° 50446- “Valentín Paniagua Corazao” Del Distrito De Huancarani – 2017 [Tesis de maestría]. In *Universidad Cesar Vallejo*. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2932213>
- Leiva, K., Gutiérrez, A., Vásquez, C., & Chávez, S. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica, Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 95–100. https://www.researchgate.net/publication/344906790_Aprendizaje_colaborativo_en_linea_y_aprendizaje_autonomo_en_la_educacion_a_distancia
- Macias, J., Valencia, A., & Montoya, I. (2018). Involved factors in the research results transfer in higher educational institutions. *Chilean Engineering Magazine*, 26(3), 528–540. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052018000300528>
- Martínez, M. (2021). Aprendizaje Cooperativo como Técnica de Conocimiento y Experiencia Socioeducativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 1795–1805. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V5I2.383
- Menacho, L. (2021). Estrategias colaborativas: aprendizaje compartido para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de educación primaria. *Praxis Educativa*, 25(3), 1–16. <https://doi.org/10.19137/PRAXISEDUCATIVA-2021-250314>
- MINEDU. (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes?* <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/Reporte-Nacional-2019.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis* (5ta ed.). Colombia: Ediciones de la U. <https://corladancash.com/wp-content/uploads/2020/01/Metodologia-de-la-inv-cuanti-y-cuali-Humberto-Naupas-Paitan.pdf>
- Niebles, W., Hoyos, L., & De La Ossa, J. (2019). Organizational climate and

teaching performance in private universities of Barranquilla. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 283–294. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5893>

Niño, V. (2019). *Metodología de la investigación* (2da ed.). Bogotá: Ediciones de la U.

OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017*. España: Fundación Santillana. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-es.pdf?expires=1651239663&id=id&accname=guest&checksum=5F31F8703B12580B386476ECC2409635>

Olmedo, N., Oscar, T., & Vidal, F. (2017). *Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. España: OmniaScience. <https://doi.org/10.3926/oms.367>

Orellana, P. (2018). La enseñanza de la lectura en América Latina: desafíos para el aula y la formación docente. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(3), 1–16. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss3/2>

Ouellette, G., & Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: How oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189–208. <https://doi.org/10.1007/S11145-008-9159-1>

Paúcar, A. (2018). *Trabajo colaborativo para la mejora de comprensión lectora de los estudiantes en la Institución Educativa Pública N° 30026 La Punta Sapallanga* [Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3067505>

Peña, K., Ponce, A., Montecinos, D., Torres, D., Catalán, P., & Villagra, C. (2021). Comprensión de textos escritos a través del trabajo colaborativo en la Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 20(43), 455–475. <https://doi.org/10.21703/REXE.20212043PENA24>

Pozzo, M., Borgobello, A., & Pierella, M. (2019). Using questionnaires in research on universities: analysis of experiences from a situated perspective. *REIRE*

Revista d'Innovació i Recerca En Educació, 12(2), 1–16.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7057073&info=resumen&idoma=ENG>

Quintana, J., & Bardales, L. (2019). Aprendizaje cooperativo para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del 5° y 6° grado de la I.E. N°18266, Amazonas, 2019 [Tesis de maestría]. In *Universidad César Vallejo*.
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/2942435>

Rajaei, A., Talebi, S., & Abadikhah, S. (2020). The effects of collaborative and non-collaborative approaches to teaching reading strategies on iranian efl learners' reading comprehension and attitude toward reading. *Ikala*, 25(1), 55–73.
<https://doi.org/10.17533/UDEA.IKALA.V25N01A05>

Ramírez, L. (2018). *Estrategias de trabajo colaborativo para mejorar los niveles de logro en comprensión lectora en la Institución Educativa Pública N° 30411* [Universidad San Ignacio de Loyola].
<https://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/3066913>

Rendón, M., Villasís, M., & Miranda, M. (2016). Descriptive statistics: description and representation of variables. *Revista Alergia de Mexico*, 63(4), 397–407.
<https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755026009.pdf>

Rivera, J., & Alberca, N. (2020). Estrategias didácticas y comprensión lectora en estudiantes universitarios. *PsiqueMag*, 9(1), 118–130.
<https://doi.org/10.18050/PSIQUEMAG.V9I1.210>

Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de La Universidad Central Del Ecuador*, 1(377), 163–179.
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/anales/article/view/2552/2859>

Sainz, I. (2019). Factores que Facilitan o Dificultan el Trabajo Colaborativo en la Escuela Preparatoria Oficial No° 111 -Edición Única [Universidad Autónoma Metropolitana (México). Unidad Azcapotzalco.]. In *Exploraciones, intercambios y relaciones entre el diseño y la tecnología*.
<https://doi.org/10.16/CSS/JQUERY.DATATABLES.MIN.CSS>

- Sánchez, H., & Reyes. (2015). *Prueba de comprensión lectora. Para el nivel primario, NEP-SR (Formas A y N)* (1era ed.). Lima: Businnes Support S.R.L.
- Sánchez, H., Romero, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Santiesteban, E., & Velázquez, K. (2012). La Comprension Lectora Desde Una Concepcion Didactico Cognitiva. *Didactica y Educacion*, 3(1), 103–110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4228654>
- Semercioğlu, S., Kiroğlu, K., & Çağlayan, K. (2020). The Effect of Collaborative Strategic Reading Model on Fourth Grade Students' Understanding Skills in Informative Texts - ProQuest. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 155–167. <https://www.proquest.com/docview/2363849815/161606657736469CPQ/11?accountid=37408>
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61. <https://doi.org/10.35362/RIE590456>
- Toala, G., & Mendoza, A. (2019). Importancia de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en las ciencias administrativas. *Revista Dominio de Las Ciencias*, 5(2), 56–70. <https://doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2019.5.2.abril.56-43>
- Ugwu, E. (2019). Effect of Student Teams-Achievement Divisions and Think–Pair–Share on Students' Interest in Reading Comprehension. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1). <https://www.proquest.com/docview/2408510534/abstract/70D9BF379D8D40F/CPQ/1?accountid=37408>
- UNESCO. (2017). Más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no ésta aprendiendo. *Instituto De Estadística De La Unesco*, 0(46), 1–26. <https://n9.cl/o9wr%0Ahttp://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>

- Vega, N., Stanfield, J., & Mitra, S. (2020). Investigating the impact of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) to help improve reading comprehension in low performing urban elementary schools. *Education and Information Technologies*, 25(3), 1571–1584. <https://doi.org/10.1007/S10639-019-10023-3>
- Vilcherrez, R., & Ubiarte, A. (2018). *Estrategia de Aprendizaje Colaborativo para mejorar la comprensión lectora de textos narrativos regionales en estudiantes de Educación Primaria* [Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/21492>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala De Medición
Comprensión de textos	Es la capacidad para captar o aprehender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto (Sánchez & Reyes (2015)	Es una capacidad para analizar y comprender una serie de hechos, distinguiendo, captando, infiriendo o clasificando la información, la cual se conforma de las dimensiones como, Comprensión literal, reorganizativa, inferencial, y crítica a través de una escala dicotómica: Incorrecto, Correcto (1)	Comprensión literal: Está basado en la memoria y en la retención. Se recuerda palabras, frases y oraciones de manera textual, tal como aparece en la lectura. Llega hasta el parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuerda palabras, ▪ Recuerda frases ▪ Retiene oraciones ▪ Retiene párrafos. 	Nominal Incorrecto (0) Correcto (1)
			Comprensión inferencial: es el nivel en el que el alumno razona y comprende el contenido del texto. El alumno traduce y deduce los párrafos de lectura. Deduce o infiere, analiza y sintetiza. Puede llegar hasta la interpretación parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El alumno traduce e interpreta los párrafos de lectura. ▪ Deduce o infiere, analiza y sintetiza. 	

			<p>Comprensión crítica: es el nivel superior, el alumno juzga, comenta y crítica. Llega a dar una opinión crítica sobre el contenido del texto. parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ El alumno juzga y evalúa,▪ El alumno comenta y crítica.	
--	--	--	---	--	--

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala De Medición
Aprendizaje colaborativo	Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999).	Se refiere al trabajo que realizan los estudiantes en grupos pequeños para ampliar los aprendizajes tanto propios como de los demás, y se conforma de las dimensiones: interdependencia positiva (6 ítems), responsabilidad individual y grupal (4 ítems), interacción estimuladora (9 ítems), prácticas interpersonales y de equipo (11 ítems), evaluación grupal (4 ítems), siendo de escala	Interdependencia positiva: Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante, no sólo lo benefician a uno mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje colaborativo (Johnson et al., 1999).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Claridad de esfuerzos. ▪ Compromiso. 	Ordinal (1) Nunca (2) Casi nunca (3) A veces (4) Casi siempre (5) Siempre
			Responsabilidad individual y grupal. El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro (Johnson et al., 1999).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Responsabilidad grupal ▪ Responsabilidad individual. 	
			Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover el éxito en los demás ▪ Compartimiento de recursos 	

		<p>ordinal y del tipo Likert: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).</p>	<p>felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de respaldo personal (Johnson et al., 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de apoyo ▪ Respaldo personal por parte del grupo. 	
			<p>Prácticas interpersonales y de equipo: Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares (Johnson et al., 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirección de equipo ▪ Toma de decisiones ▪ Clima de trabajo ▪ Comunicación ▪ Manejo de conflictos. 	
			<p>Evaluación grupal. Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar (Johnson et al., 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análisis del logro de metas ▪ Eficacia en las relaciones de trabajo. 	

Anexo 2. Formato de instrumento 1

CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS

Estimado (a) estudiante:

Te saludo afectuosamente, esperando que te encuentres bien de salud y a la vez solicito tu apoyo en el llenado de este cuestionario que le presento, el cual tiene como objetivo determinar una escala valorativa de la comprensión de textos en estudiantes de primaria. La información que brindarás es de mucho interés para la elaboración de una tesis de Maestría que se desarrolla en la Universidad César Vallejo de Piura.

Te pido que leas atentamente cada ítem y respondas marcan con un aspecto de acuerdo a tu criterio

Nunca (1)	Muy pocas veces (2)	Algunas veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
-----------	---------------------	-------------------	------------------	-------------

Estimado estudiante,

El presente documento es para conocer sobre el nivel de comprensión de textos, información que es de interés para una tesis de maestría que se ejecuta en la Universidad Privada César Vallejo.

Lea atentamente cada ítem y responda con una X su respuesta: A, B, C o D.

Se le pide responder con veracidad, el cuestionario es anónimo.

Gracias.

I. Información General.

Sexo: M F

Edad:

Grado:

II. Información específica.

A continuación, vas a leer unas lecturas y después, deberás contestar a las preguntas sobre lo que se dice en ellas.

Si no recuerdas lo que se dice en la lectura, si quieres, puedes volver a leerla.

EJEMPLO

Lee con atención el párrafo que está dentro del recuadro y contesta luego a la pregunta que hay a continuación.

En un país muy lejano gobernaba un joven rey muy sabio que era querido por todos los súbditos de su reino por su generosidad y justicia. Nadie en su reino pasaba hambre porque su palacio estaba abierto cada día para servir comida a todos los peregrinos.

Según este texto ¿Por quiénes era querido el rey?

- A. Por los peregrinos.
- B. Por la gente del pueblo
- C. Por los sabios de palacio.
- D. Por todos sus súbditos

Para contestar a la pregunta sólo hay que tener en cuenta lo que dice el texto del recuadro.

Por tanto la contestación correcta es “Por todos sus súbditos”, que tiene delante la letra D y que en este ejemplo ya se ha marcado sobre el cuadradito que está al lado.

NO PASES LA PÁGINA HASTA QUE TE LO INDIQUEN

(Recuerda debes marcar con un aspa en el cuadradito)

Lectura 1

Las ballenas son unos enormes animales que pueden alcanzar los veinte metros de largo. A pesar de su tamaño se alimentan de plancton. El plancton está formado por pequeños animales que viven en la superficie del mar. Estos animalitos en realidad son millones de larvas que cuando se hacen grandes se transforman en cangrejos, langostinos y calamares.

La ballena para comerlos, abre la boca y traga una gran cantidad de agua. El agua es devuelta al mar. El plancton queda atrapado en una superficie que sirve de filtro. Luego vuelve a tragar otra cantidad de agua y así muchas veces. De esta forma el animal más grande de la tierra se alimenta de unos animalitos tan pequeños que es difícil verlos a simple vista.

1. ¿De qué trata la lectura?

- A. De la vida de las ballenas.
- B. De las ballenas y las larvas.
- C. De la alimentación de las ballenas.
- D. Del plancton, los cangrejos y los calamares.

2. ¿De qué se alimentan las ballenas?

- A. De cangrejos, calamares y langostinos pequeños.
- B. De pequeños animalitos que se llaman plancton.
- C. De gran cantidad de animalitos que se pueden ver.
- D. De diversos animales que no se pueden ver.

3. ¿Qué es el plancton?

- A. Son animales que viven con las ballenas.
- B. Son animales formados por cangrejos, langostinos y calamares.
- C. Son animales que sirven de alimento de los peces, pero no de las ballenas.
- D. Son animalitos formados por millones de larvas.

4. ¿En qué se convierten las larvas cuando crecen?

- A. En alimentos para los peces grandes.
- B. En cangrejos, langostinos y calamares.
- C. En grandes animales parecidos a las ballenas
- D. En una gran cantidad de peces.

5. ¿Qué se concluye del texto leído?

- A. Sin cangrejos ni calamares no pueden vivir las ballenas.
- B. La ballena se alimenta de una gran cantidad de agua.
- C. La ballena es un enorme animal que se alimenta de animalitos muy pequeños.
- D. En el mar escasea el plancton que es necesario para los peces.

Lectura 2

El Director del colegio reunió a los alumnos para decirles algo importante. Esperó que todos estuvieran en orden, y después de pasear la vista por los concurrentes, sacó del bolsillo una libreta de apuntes. Escribió de prisa en ella unas palabras, y arrancando 3 o 4 hojas, las tiró al suelo. Sacó luego un puñado de maní, quitó las cáscaras, comió el maní e hizo con las cáscaras lo que había hecho con las hojas. Luego siguieron una barra de chocolate y una cajita de chicles. Las envolturas de ambos fueron a parar en el suelo.

Los niños estaban sorprendidos y miraban incómodos el piso cubierto de desperdicios.

“Ahora –dijo el Director, rompiendo el silencio que a todos tenía en suspensopueden ustedes comparar en vivo, cómo una persona sucia y desaseada afea cualquier sitio”.

6. ¿Qué título le pondrías al relato leído?

- A. El director con sus alumnos en clase.
- B. Un ejemplo de una persona sucia y desaseada.
- C. La sorpresa del profesor a los alumnos.
- D. Un director de colegio desaseado.

7. ¿Qué quiso demostrar el Director?

- A. Que se ve feo que una persona coma chocolates o chicles.
- B. Que se debe usar siempre una libreta de apuntes.
- C. Que se ve feo que una persona ensucie el ambiente.
- D. Que se puede hacer varias cosas a la vez.

8. ¿Qué piensas del comportamiento del Director?

- A. Está mal porque quiso burlarse de los alumnos.
- B. Está mal porque su ejemplo puede ser imitado por los alumnos.
- C. Está bien porque quiso darles una lección de aseo y limpieza a los alumnos.
- D. Está bien porque los alumnos no pueden entender de otras maneras.

9. ¿Por qué los niños estaban sorprendidos e incómodos?

- A. Porque miraban el piso cubierto de desperdicios
- B. Porque el Director los estaba reprendiendo.
- C. Porque los niños no acataban las normas.
- D. Porque había mucho desorden en la reunión.

10. ¿Qué se concluye de la lectura?

- A. Que se debe respetar las normas de conducta del profesor.
- B. Que no debemos ensuciar el ambiente ni ser desaseados.
- C. Que los niños estaban sorprendidos y fastidiados.
- D. Que siempre se debe respetar al Director y seguir su ejemplo.

Lectura 3

Una señora era muy anciana y sus hijos se reunieron para decidir con quién se iría a vivir. Cada hijo tenía su propia familia y vivían en lugares distintos.

Ninguno quería llevar a su madre con ellos.

-Yo quiero que la abuelita viva con nosotros- dijo la pequeña Sandra. Era la hija menor de Raúl, uno de los hijos, y quería mucho a la anciana. Corriendo, la abrazó y todos dijeron que mamá vaya a vivir con Raúl.

La anciana había decaído mucho y su salud no era buena. No veía, ni oía bien, las manos le temblaban y cuando comía los arroces salían volando de su plato. A ella le daba vergüenza, pero no podía evitarlo.

Harto de esta situación, el hijo compró una mesita. La colocó en un rincón oscuro del comedor, y le dijo a la anciana que a partir de ese momento iba a comer allí. La señora empezó a almorzar en la mesita, lejos de su familia; así, los arroces, salían volando, pero el hijo ya no tenía que verlos.

Un día, llegando del trabajo, el hijo vio a la pequeña Sandra. Estaba tratando de construir algo con unos bloques de madera de juguete.

Cuando le preguntó que estaba haciendo, la chiquita contestó: "Estoy construyendo una mesita para que tú y mamá tengan dónde comer cuando sean viejos".

11. ¿Qué título le pondrías al texto?

- A. La anciana y sus hijos.
- B. Una lección de la pequeña Sandra.
- C. La enfermedad de la abuelita.
- D. El problema de Raúl y sus hermanos.

12. ¿Por qué los hijos no querían llevar a su madre con ellos?

- A. No tenían donde alojarla y ensuciaba todo.
- B. Estaban cansados de la situación de la anciana
- C. Tenían su propia familia con hijos y vivían en distintos lugares.
- D. Había decaído mucho y su salud no era buena

13. ¿Por qué se propuso construir Sandra una mesita?

- A. Porque tenía bloques de madera para jugar.
- B. Quería que su padre se diera cuenta lo que estaba haciendo con su abuela.

- C. Quería hacer muebles de madera que sirvan para jugar.
- D. Porque la abuela no tenía donde comer y necesitaba una mesita.

14. ¿Para qué compró el hijo una mesita?

- A. Para que la anciana pueda comer con toda su familia.
- B. Para que Sandra coma con su abuelita ya que estaba sola.
- C. Para que la anciana coma sola, en un rincón, sin molestar.
- D. Para que la abuelita tenga donde jugar junto con Sandra.

15. ¿Qué te parece el comportamiento del padre con la anciana?

- A. Está bien porque le daba vergüenza.
- B. Está bien porque estaba muy enferma.
- C. Está mal porque es mal ejemplo para su hija.
- D. Está mal porque se debe cuidar a nuestros seres queridos.

Lectura 4

Hubo una vez, un valle muy fértil rodeado de montañas altísimas, estaba ubicado, en la región de Puno. Los hombres que lo habitaban vivían felices sin preocupaciones. Los Apus eran los dioses de las montañas. Ellos concedían todo lo que necesitaban, desde alimento hasta abrigo. Los Apus habían puesto todos estos bienes a disposición de los hombres con una sola condición: Ningún hombre debía escalar jamás la montaña donde ardía el fuego sagrado.

Un día, el diablo comenzó a instigar a los hombres para averiguar quién de ellos era tan valiente como para desafiar a los dioses. Los hombres decidieron escalar la montaña donde ardía el fuego sagrado, pero los Apus los sorprendieron a mitad de camino.

Al ver que los hombres habían desobedecido su mandato decidieron exterminarlos; cientos de pumas que poblaban la montaña del fuego sagrado salieron de sus cuevas y comenzaron a devorarlos.

Desde lo alto del cielo, Inti, el dios Sol, contemplaba la masacre con tristeza. Tanto era su dolor que lloró amargamente durante cuarenta días. Tanto fue su llanto que sus lágrimas inundaron el valle por completo.

Todos los hombres murieron salvo un hombre y una mujer que estaban en una barca, porque habían obedecido a los Apus. Cuando el sol volvió a brillar vieron que se encontraban navegando sobre un lago enorme. Ellos le pusieron el nombre de Lago Titicaca que significa “el lago de los Pumas de Piedra”.

16. ¿Qué título le pondrías al texto?

- A. Los Apus y el Lago Titicaca.
- B. Los hombres y las montañas.
- C. La montaña y el fuego sagrado
- D. El dios Inti y las montañas.

17. ¿Quiénes eran los Apus?

- A. Hombres que vigilaban las montañas.
- B. Los dioses de las montañas.
- C. Hombres que escalaban las montañas.
- D. Hombres que desobedecieron al dios Sol.

18. ¿Qué hizo el Dios Inti?

- A. Les dio agua a los hombres sedientos.
- B. Construyó el Lago Titicaca.
- C. Lloró amargamente durante 40 días.
- D. Auxilió a los hombres que subían a las montañas.

19. ¿Por qué murieron los hombres?

- A. Desobedecieron a los Apus.

- B. Fueron devorados por los pumas.
- C. Desafiaron a los dioses.
- D. Escalaron las montañas.

20. ¿Por qué no querían los Dioses que los hombres escalen las montañas?

- A. El Dios inti no estaba de acuerdo porque era peligroso.
- B. El diablo estaba en el pico de las montañas.
- C. Porque en ellas estaba el fuego sagrado.
- D. Porque habían dioses que estaban felices.

Anexo 3. Ficha técnica

PRUEBA DE COMPRENSIÓN LECTORA PARA EL NIVEL PRIMARIO, NEP-SR

1. **NOMBRE** : Prueba de Comprensión Lectora para el nivel primario, NEP-SR
2. **AUTOR/A** : Hugo Sánchez y Carlos Reyes
3. **FECHA** : 2015
4. **ADAPTACIÓN** : Ubillus León, Araceli del Socorro (2022)
5. **OBJETIVO** : Evaluar el nivel de comprensión de lectura en sus dimensiones, comprensión literal, comprensión inferencial, comprensión criterial.
6. **APLICACIÓN** : Individual y/ o colectiva
7. **ADMINISTRACIÓN** : Individual y/ o colectiva
8. **DURACIÓN** : 20 minutos aproximadamente
9. **TIPOS DE ÍTEMS** : Enunciados
10. **N° DE ÍTEMS** : 20 ítems
11. **DISTRIBUCIÓN** : **Dimensiones e indicadores**

1. Dimensión de comprensión literal: 4 ítems

- Recuerda palabras, recuerda frases, retiene oraciones, retiene párrafos. 2, 3, 4, 7

2. Dimensión de comprensión inferencial: 14 ítems

- El alumno traduce e interpreta los párrafos de lectura, deduce o infiere, analiza y sintetiza. 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20

3. Dimensión de comprensión crítica: 2 ítems

- El alumno juzga y evalúa, el alumno comenta y crítica. 8, 15

Total, de ítems = 20

12. EVALUACIÓN

- Puntuaciones

Escala Cuantitativa	Escala Cualitativa
0	No logro
1	Logro

- EVALUACIÓN EN NIVELES POR DIMENSIÓN

ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA					
	COMPRENSIÓN LITERAL		COMPRENSIÓN INFERENCIAL		COMPRENSIÓN CRÍTICA	
NIVELES	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
INICIO	0	1	0	4	0	0
PROCESO	2	3	5	9	1	1
LOGRADO	4	4	10	14	2	2

- EVALUACIÓN DE LA VARIABLE

Evaluación de la variable: Comprensión De Textos

ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA	
	COMPRENSIÓN DE TEXTOS	
NIVELES	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
INICIO	0	6
PROCESO	7	13
LOGRADO	14	20

13.VALIDACIÓN. - La validez de contenido se desarrolló a través de tres profesionales que actuaron como expertos en el tema.

14.CONFIABILIDAD. - A través del estudio el valor de los resultados de esta prueba es de 0.916.

Anexo 4. Matriz de validaciones

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Cuestionario de Comprensión de Textos”

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión de textos de los estudiantes.

DIRIGIDO A: Estudiantes de 5to. Grado

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Moscol Morales, Johana Janireth

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Magister en Psicología Educativa

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)


Mg. Pa. Johana Janireth Moscol Morales
MAGISTER EN PSICOLOGIA
C.P. N.º 18327
FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Comprensión De Textos Y Aprendizaje Colaborativo En Estudiantes De Educación Primaria Piura, 2022

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS															
INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS															
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ESCALA DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN						Observación y/o recomendación			
				1. Incorrecto	2. Correcto	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem			Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
						Si	No	Si	No	Si	No		Si	No	
Comprensión de textos: Es la capacidad para captar o aprehender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto (Sánchez & Reyes, 2015)	Literal: Está basado en la memoria y en la retención. Se recuerda palabras, frases y oraciones de manera textual, tal como aparece en la lectura. Llega hasta el parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	Recuerda palabras y frases	¿De qué se alimentan las ballenas?					X		X		X			
			¿Qué es el plancton?					X		X		X			
		Recuerda oraciones y párrafos	¿En qué se convierten las larvas cuando crecen?					X		X		X			
			¿Quiénes eran los Apus?			X		X		X		X			
	Inferencial: es el nivel en el que el alumno razona y comprende el contenido del texto. El alumno traduce y deduce los párrafos de lectura. Deduce o infiere, analiza y sintetiza. Puede llegar hasta la interpretación parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	El alumno traduce e interpreta los párrafos de lectura.	¿De qué trata la lectura?						X		X		X		
			¿Qué se concluye del texto leído?					X		X		X			
			¿Qué título le pondrías al relato leído?					X		X		X			
			¿Qué quiso demostrar el director?					X		X		X			
			¿Por qué los niños estaban sorprendidos e incómodos?					X		X		X			
			¿Qué se concluye de la lectura?					X		X		X			
			¿Qué título le pondrías al texto?			X		X		X		X			

			¿Por qué los hijos no querían llevar a su madre con ellos?					X		X		X		
			¿Por qué se propuso construir Sandra una mesita?					X		X		X		
		Deduce o infiere,	¿Para qué compró el hijo una mesita?					X		X		X		
		analiza y sintetiza.	¿Qué título le pondrías al texto?					X		X		X		
			¿Qué hizo el Dios Inti?					X		X		X		
			¿Por qué murieron los hombres?					X		X		X		
			¿Por qué no querían los Dioses que los hombres escalen las montañas?				X	X		X		X		
	Crítica: es el nivel superior, el alumno juzga, comenta y evalúa crítica. Llega a dar una opinión crítica sobre el contenido del texto. parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	El alumno juzga y evalúa	¿Qué piensas del comportamiento del director?					X		X		X		
		El alumno comenta y critica	¿Qué te parece el comportamiento del padre con la anciana?				X	X		X		X		


 Mg. Ps. Johana Janireth Moscol Morales
 MAGISTER EN PSICOLOGIA
 C.P.S.P. N° 18327
FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Cuestionario de Comprensión de Textos”

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión de textos de los estudiantes.

DIRIGIDO A: Estudiantes de 5to. Grado

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: LAZO ANCAJIMA, DEYSI MANUELA

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: DOCTORA EN PSICOLOGÍA

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)

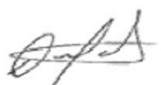

Dra. Psic. Deysi M. Lazo Ancajima

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Comprensión De Textos Y Aprendizaje Colaborativo En Estudiantes De Educación Primaria Piura, 2022

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS															
INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS															
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ESCALA DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observación y/o recomendación	
				1. Incorrecto	2. Correcto	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta			
						Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
Comprensión de textos: Es la capacidad para captar o aprehender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto (Sánchez & Reyes (2015)	Literal: Está basado en la memoria y en la retención. Se recuerda palabras, frases y oraciones de manera textual, tal como aparece en la lectura. Llega hasta el parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	Recuerda palabras y frases	¿De qué se alimentan las ballenas?						X		X				
			¿Qué es el plancton?					X		X					
		Recuerda oraciones y párrafos	¿En qué se convierten las larvas cuando crecen?					X		X		X			
			¿Quiénes eran los Apus?				X		X		X				
	Inferencial: es el nivel en el que el alumno razona y comprende el contenido del texto. El alumno traduce y deduce los párrafos de lectura. Deduce o infiere, analiza y sintetiza. Puede llegar hasta la interpretación parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	El alumno traduce e interpreta los párrafos de lectura.	¿De qué trata la lectura?						X		X		X		
			¿Qué se concluye del texto leído?						X		X		X		
			¿Qué título le pondrías al relato leído?						X		X		X		
			¿Qué quiso demostrar el director?						X		X		X		
			¿Por qué los niños estaban sorprendidos e incómodos?						X		X		X		
			¿Qué se concluye de la lectura?						X		X		X		
			¿Qué título le pondrías al texto?					X		X		X		X	

			¿Por qué los hijos no querían llevar a su madre con ellos?					X		X		X		
			¿Por qué se propuso construir Sandra una mesita?					X		X		X		
		Deduce o infiere, analiza y sintetiza.	¿Para qué compró el hijo una mesita?					X		X		X		
			¿Qué título le pondrías al texto?					X		X		X		
			¿Qué hizo el Dios Inti?					X		X		X		
			¿Por qué murieron los hombres?					X		X		X		
			¿Por qué no querían los Dioses que los hombres escalen las montañas?					X		X		X		
	Crítica: es el nivel superior, el alumno juzga, comenta y crítica. Llega a dar una opinión crítica sobre el contenido del texto. parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	El alumno juzga y evalúa	¿Qué piensas del comportamiento del director?					X		X		X		
		El alumno comenta y critica	¿Qué te parece el comportamiento del padre con la anciana?					X		X		X		



 Dra. Psic. Deysi M. Lazo Ancajima

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: "Cuestionario de Comprensión de Textos"

OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión de textos de los estudiantes.

DIRIGIDO A: Estudiantes de 5to. Grado

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: MARCOS SALAZAR, YESLUI CAROL

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: MAGISTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)



FIRMA DEL EVALUADOR

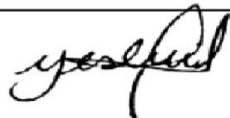
C.PS.P 14688

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Comprensión De Textos Y Aprendizaje Colaborativo En Estudiantes De Educación Primaria Piura, 2022

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS															
INSTRUMENTO DE LA VARIABLE 1: COMPRENSIÓN DE TEXTOS															
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ESCALA DE RESPUESTA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observación y/o recomendación	
				1. Incorrecto	2. Correcto	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta			
						Si	No	Si	No	Si	No	Si	No		
Comprensión de textos: Es la capacidad para captar o aprehender las ideas o conocimientos esenciales contenidos en las palabras o grupos de palabras que conforman un texto (Sánchez & Reyes (2015)	Literal: Está basado en la memoria y en la retención. Se recuerda palabras, frases y oraciones de manera textual, tal como aparece en la lectura. Llega hasta el parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	Recuerda palabras y frases	¿De qué se alimentan las ballenas?					X		X		X			
			¿Qué es el plancton?					X		X		X			
		Recuerda oraciones y párrafos	¿En qué se convierten las larvas cuando crecen?					X		X		X			
			¿Quiénes eran los Apus?			X		X		X		X			
	Inferencial: es el nivel en el que el alumno razona y comprende el contenido del texto. El alumno traduce y deduce los párrafos de lectura. Deduce o infiere, analiza y sintetiza. Puede llegar hasta la interpretación parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	El alumno traduce e interpreta los párrafos de lectura.	¿De qué trata la lectura?						X		X		X		
			¿Qué se concluye del texto leído?					X		X		X			
			¿Qué título le pondrías al relato leído?					X		X		X			
			¿Qué quiso demostrar el director?					X		X		X			
			¿Por qué los niños estaban sorprendidos e incómodos?					X		X		X			
			¿Qué se concluye de la lectura?					X		X		X			
¿Qué título le pondrías al texto?					X		X		X		X				

			¿Por qué los hijos no querían llevar a su madre con ellos?					X		X		X		
			¿Por qué se propuso construir Sandra una mesita?					X		X		X		
		Deduce o infiere, analiza y sintetiza.	¿Para qué compró el hijo una mesita?					X		X		X		
			¿Qué título le pondrías al texto?					X		X		X		
			¿Qué hizo el Dios Inti?					X		X		X		
			¿Por qué murieron los hombres?					X		X		X		
			¿Por qué no querían los Dioses que los hombres escalen las montañas?					X		X		X		
	Crítica: es el nivel superior, el alumno juzga, comenta y crítica. Llega a dar una opinión crítica sobre el contenido del texto. parafraseo (Sánchez & Reyes, 2015).	El alumno juzga y evalúa	¿Qué piensas del comportamiento del director?					X		X		X		
		El alumno comenta y critica	¿Qué te parece el comportamiento del padre con la anciana?					X		X		X		



FIRMA DEL EVALUADOR
C.PS.P 14688

Anexo 5. Prueba de confiabilidad

Estadísticas de fiabilidad	
KR20	N de elementos
0.916	20

Interpretación: En la tabla adjunta se expone que el KR20 fue de 0.915, que de acuerdo a los rangos propuestos por George y Mallery (2003) corresponde a una excelente confiabilidad, lo que significa que el instrumento brinda la total seguridad y confianza para medir la variable, comprensión de textos.

Estadísticas de total de elemento				
Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
it1	11.80	27.956	0.797	0.888
it2	11.70	28.678	0.675	0.892
it3	11.90	29.433	0.531	0.896
it4	11.80	27.956	0.797	0.888
it5	11.70	28.678	0.675	0.892
it6	11.50	29.167	0.732	0.891
it7	12.00	30.000	0.462	0.898
it8	11.80	30.622	0.305	0.902
it9	11.50	29.167	0.732	0.891
it10	11.40	30.711	0.533	0.897
it11	11.70	30.233	0.383	0.900
it12	11.80	29.511	0.504	0.897
it13	11.50	30.500	0.429	0.898
it14	11.60	30.267	0.410	0.899
it15	11.70	30.233	0.383	0.900
it16	11.50	29.833	0.579	0.895
it17	11.50	31.167	0.283	0.902
it18	11.80	30.622	0.305	0.902
it19	11.70	28.678	0.675	0.892
it20	11.80	29.511	0.504	0.897

Anexo 6. BASE DE DATOS: INSTRUMENTO 1

	Dimensión: Comprensión literal (4 ítems)				TD1	Dimensión: Comprensión inferencial (14 ítems)														TD2	Dimensión: Comprensión crítica (2 ítems)		TD3	
	2	3	4	17		1	5	6	7	9	10	11	12	13	14	16	18	19	20		8	15		
1	2	4	2	1	9	2	3	1	1	1	1	2	1	2	3	2	3	2	3	27	2	3	5	41
2	1	2	2	2	7	1	2	2	3	1	2	2	2	2	3	3	2	1	3	29	3	4	7	43
3	2	4	2	2	10	1	1	2	3	1	2	2	2	2	3	1	3	1	3	27	3	4	7	44
4	2	2	2	2	8	3	3	3	3	1	2	2	4	2	3	1	3	1	3	34	3	4	7	49
5	2	4	2	2	10	1	3	2	3	1	2	2	2	2	3	1	3	2	3	30	1	3	4	44
6	2	4	2	2	10	3	3	1	3	1	2	1	1	2	3	1	3	1	3	28	3	3	6	44
7	2	4	2	2	10	1	3	4	3	1	2	2	3	2	3	3	3	2	3	35	3	4	7	52
8	2	4	2	2	10	3	2	2	3	1	2	1	3	2	3	4	3	1	3	33	3	3	6	49
9	2	2	2	1	7	1	2	4	3	1	2	3	3	2	3	3	3	1	1	32	2	4	6	45
10	2	4	2	2	10	1	3	2	1	1	2	2	3	2	3	1	2	3	3	29	3	3	6	45
11	1	4	2	2	9	2	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	2	22	3	1	4	35
12	2	4	2	1	9	2	1	1	1	3	1	1	1	4	2	3	2	3	1	26	2	1	3	38
13	1	2	2	1	6	3	1	1	1	2	2	1	4	1	3	3	4	4	3	33	3	2	5	44
14	2	4	2	2	10	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	2	1	3	29	3	3	6	45
15	2	4	2	2	10	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	3	1	3	30	3	4	7	47
16	2	4	2	2	10	2	3	2	3	2	2	2	3	4	3	3	3	1	3	36	3	3	6	52
17	1	4	2	1	8	2	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	2	3	1	24	3	1	4	36
18	1	4	2	1	8	2	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	2	3	1	24	3	1	4	36
19	2	4	2	2	10	1	3	2	3	1	2	2	4	2	3	1	3	1	2	30	3	4	7	47
20	2	4	2	2	10	1	2	2	3	1	2	2	4	2	3	1	3	1	2	29	3	4	7	46
21	2	4	2	2	10	1	3	3	3	1	2	1	4	1	1	1	3	1	2	27	3	4	7	44
22	2	4	2	2	10	1	3	3	3	1	2	1	4	1	1	1	3	1	3	28	3	4	7	45
23	2	4	2	1	9	1	3	1	3	1	2	1	3	4	3	3	1	1	3	30	2	4	6	45
24	2	4	2	2	10	1	3	2	3	1	2	2	3	2	3	1	3	1	3	30	3	4	7	47
25	1	4	2	3	10	1	3	2	3	2	2	3	2	3	4	2	3	1	3	34	1	3	4	48

Anexo 7. Formato de instrumento 2

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

Estimado (a) estudiante:

Te saludo afectuosamente, esperando que te encuentres bien de salud y a la vez solicito tu apoyo en el llenado de este cuestionario que le presento, el cual tiene como objetivo determinar una escala valorativa del aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria. La información que brindarás es de mucho interés para la elaboración de una tesis de Maestría que se desarrolla en la Universidad César Vallejo de Piura.

Te pido que leas atentamente cada ítem y respondas marcan con un aspecto de acuerdo a tu criterio

Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
-----------	----------------	-------------	------------------	-------------

I. Información General.

Sexo: M F

Edad:

Grado:

II. Información específica.

A continuación, se mostrarán una serie de enunciados respecto al aprendizaje colaborativo, responda con la X al enunciado que se acerque más a su opinión.

N°	Dimensión 1. Interdependencia positiva	Opción de respuesta				
		Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
1	¿Al trabajar en grupo propongo que es lo que acciones a hacer?					
2	¿Es importante conocer que actividades va a realizar cada compañero del equipo?					
3	¿Les comento a mis compañeros como puede ser la presentación de resultados?					
4	¿Me siento comprometido (a) cuando trabajo en equipo?					
5	¿Creo que todos mis compañeros se comprometen al trabajar en equipo?					

6	¿Siento que todos mis compañeros de equipo se esfuerzan por realizar la labor grupal?					
Dimensión 2. Responsabilidad individual y grupal						
7	¿Mis compañeros asumen sus responsabilidades encomendadas?					
8	¿Mis compañeros se esfuerzan al realizar las labores en equipo?					
9	¿Cumple con mis responsabilidades encomendadas?					
10	¿Me esfuerzo por cumplir con mis tareas en grupo?					
Dimensión 3. Interacción estimuladora						
11	¿Ayudo a los demás a realizar sus tareas?					
12	¿Respeto las opiniones de mis compañeros cuando se equivocan o piensan diferente a mí?					
13	¿Comparto mis conocimientos con los demás?					
14	¿Apoyo a mis compañeros al realizar una actividad en grupo?					
15	¿Apoyo a mis compañeros de equipo cuando tienen dificultades en la elaboración de trabajo?					
16	¿Creo que al trabajar con mis compañeros aprendo mejor?					
17	¿Entre compañeros nos apoyamos para lograr más rápido las actividades de grupo?					
18	¿Mis compañeros me felicitan cuando termino mis tareas encomendadas?					
19	¿Reconozco y felicito el esfuerzo de mis compañeros?					
Dimensión 4. Prácticas interpersonales y de equipo						
20	¿Propongo que actividades vamos a realizar para la tarea en grupo?					
21	¿Designo que rol o tarea le toca a cada integrante?					
22	¿Antes de tomar una decisión es importante escuchar a todos los compañeros?					
23	¿Es importante discutir en grupo la propuesta de algún compañero, antes de tomar una decisión?					

24	¿En los grupos de estudio siento en confianza para trabajar con los compañeros?					
25	¿En los trabajos en equipo, se respetan las opiniones de los compañeros?					
26	¿Siento que la comunicación entre mis compañeros de grupo me ayuda a mejorar mis aprendizajes?					
27	¿En el trabajo en grupo me expreso con cortesía y amabilidad con mis compañeros?					
28	¿Me siento comprendido (a) al trabajar en grupo?					
29	¿Propongo soluciones ante los problemas que se dan en el grupo?					
30	¿Existe rivalidades entre los miembros del grupo?					
Dimensión 5. Evaluación grupal						
31	¿Al terminar la tarea, el grupo reflexiona sobre si se ha logrado cumplir con la actividad?					
32	¿El grupo aprecia si cada paso del trabajo se ha cumplido?					
33	¿Reviso con mi grupo si los objetivos y las tareas designadas se cumplieron?					
34	¿Es importante compartir opiniones sobre aquello que no se logró y como se puede mejorar?					

Anexo 8. Ficha técnica

CUESTIONARIO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

1. **NOMBRE** : Cuestionario de Aprendizaje colaborativo
2. **AUTOR/A** : Ubillus león, Araceli del Socorro
3. **FECHA** : 2022
4. **OBJETIVO** : Medir los niveles del aprendizaje colaborativo en sus dimensiones, interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, prácticas interpersonales y de equipo, evaluación grupal
5. **APLICACIÓN** : Individual y/ o colectiva
6. **ADMINISTRACIÓN** : Individual y/ o colectiva
7. **DURACIÓN** : 20 minutos aproximadamente
8. **TIPOS DE ÍTEMS** : Enunciados
9. **N° DE ÍTEMS** : 34 ítems
10. **DISTRIBUCIÓN** : **Dimensiones e indicadores**

1. Interdependencia positiva: 6 ítems

- Claridad de esfuerzos y compromiso. 1, 2, 3, 4, 5, 6

2. Responsabilidad individual y grupal: 4 ítems

- Responsabilidad grupal y responsabilidad individual. 7, 8, 9, 10

3. Interacción estimuladora: 9 ítems

- Responsabilidad grupal, responsabilidad individual, promover el éxito en los demás, compartimiento de recursos, sistema de apoyo, respaldo personal por parte del grupo. 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19

4. Prácticas interpersonales y de equipo: 11 ítems

- Dirección de equipo, toma de decisiones, clima de trabajo, comunicación y manejo de conflictos. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30

5. Evaluación grupal: 4 ítems

- Análisis del logro de metas y eficacia en las relaciones de trabajo. 31, 32, 33, 34

Total, de ítems = 34

11. EVALUACIÓN

- Puntuaciones

Escala cuantitativa	Escala cualitativa
1	Nunca
2	Casi nunca
3	A veces
4	Casi siempre
5	Siempre

- Evaluación en niveles por dimensión

ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA					
	INTERDEPENDENCIA POSITIVA		RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL		INTERACCIÓN ESTIMULADORA	
NIVELES	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
BAJO	6	14	4	9	9	21
MEDIO	15	23	10	15	22	34
ALTO	24	30	16	20	25	45

ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA			
	PRÁCTICAS INTERPERSONALES Y DE EQUIPO		EVALUACIÓN GRUPAL	
NIVELES	Puntaje mínimo	Puntaje máximo	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
BAJO	11	25	4	9
MEDIO	26	40	10	15
ALTO	41	55	16	20

- EVALUACIÓN DE LA VARIABLE

ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA	
	APRENDIZAJE COLABORATIVO	
Niveles	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Bajo	34	79
Medio	80	125
Alto	126	170

12.VALIDACIÓN. - La validez de contenido se desarrolló a través de tres profesionales que actuaron como expertos en el tema.

13.CONFIABILIDAD. - A través del estudio el valor de los resultados de esta prueba es de 0.935.

Anexo 9. Validez de validaciones

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Cuestionario de Aprendizaje colaborativo”

OBJETIVO: Identificar los niveles del aprendizaje colaborativo de los estudiantes.

DIRIGIDO A: Estudiantes de 5to. Grado

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Moscol Morales, Johana Janireth

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Magister en Psicología Educativa

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)


Mg. Ps. Johana Janireth Moscol Morales
MAGISTER EN PSICOLOGIA
C.P.R. N° 18327
FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS																	
INSTRUMENTO DE LA VARIABLE: APRENDIZAJE COLABORATIVO																	
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ESCALA DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observación y/o recomendación
				1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Aprendizaje colaborativo: Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999).	Interdependencia positiva: Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante, no sólo lo benefician a uno mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje colaborativo (Johnson et al., 1999).	• Claridad de esfuerzos	¿Al trabajar en grupo propongo que es lo que acciones a hacer?								X		X		X		
			¿Es importante conocer que actividades va a realizar cada compañero del equipo?								X		X		X		
			¿Les comento a mis compañeros como puede ser la presentación de resultados?								X		X		X		
		• Compromiso	¿Me siento comprometido (a) cuando trabajo en equipo?						X		X		X		X		
			¿Creo que todos mis compañeros se comprometen al trabajar en equipo?								X		X		X		
			¿Siento que todos mis compañeros de equipo se esfuerzan por realizar la labor grupal?								X		X		X		

	Responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro (Johnson et al., 1999).	• Responsabilidad grupal	¿Mis compañeros asumen sus responsabilidades encomendadas?							X		X		X				
			¿Mis compañeros se esfuerzan al realizar las labores en equipo?								X		X		X			
		• Responsabilidad individual	¿Cumple con mis responsabilidades encomendadas?								X		X		X			
			¿Me esfuerzo por cumplir con mis tareas en grupo?								X		X		X			
	Interacción estimuladora: Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de	• Promover el éxito en los demás	¿Ayudo a los demás a realizar sus tareas?								X		X		X			
			¿Respeto las opiniones de mis compañeros cuando se equivocan o piensan diferente a mí?								X		X		X			
		• Compartimiento de recursos	¿Comparto mis conocimientos con los demás?								X		X		X			
			¿Apoyo a mis compañeros al realizar una actividad en grupo?								X		X		X			
			¿Apoyo a mis compañeros de equipo cuando tienen dificultades en la elaboración de trabajo?								X		X		X			
		• Sistema de apoyo	¿Creo que al trabajar con mis compañeros aprendo mejor?								X		X		X			

respaldo personal (Johnson et al., 1999).		¿Entre compañeros nos apoyamos para lograr más rápido las actividades de grupo?										X		X		X				
	• Respaldo personal por parte del grupo	¿Mis compañeros me felicitan cuando termino mis tareas encomendadas?										X		X		X				
		¿Reconozco y felicito el esfuerzo de mis compañeros?										X		X		X				
Prácticas interpersonales y de equipo: Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares (Johnson et al., 1999).	• Dirección de equipo	¿Propongo que actividades vamos a realizar para la tarea en grupo?										X		X		X				
		¿Designo que rol o tarea le toca a cada integrante?										X		X		X				
	• Toma de decisiones	¿Antes de tomar una decisión es importante escuchar a todos los compañeros?											X		X		X			
		¿Es importante discutir en grupo la propuesta de algún compañero, antes de tomar una decisión?											X		X		X			
	• Clima de trabajo	¿En los grupos de estudio siento en confianza para trabajar con los compañeros?											X		X		X			
		¿En los trabajos en equipo, se respetan las opiniones de los compañeros?											X		X		X			
	• Comunicación	¿Siento que la comunicación entre mis compañeros de grupo me ayuda a mejorar mis aprendizajes?											X		X		X			

Evaluación grupal: Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar (Johnson et al., 1999).		¿En el trabajo en grupo me expreso con cortesía y amabilidad con mis compañeros?									X		X		X				
		¿Me siento comprendido (a) al trabajar en grupo?										X		X		X			
	• Manejo de conflictos	¿Propongo soluciones ante los problemas que se dan en el grupo?										X		X		X			
		¿Existe rivalidades entre los miembros del grupo?										X		X		X			
	• Análisis del logro de metas	¿Al terminar la tarea, el grupo reflexiona sobre si se ha logrado cumplir con la actividad?										X		X		X			
		¿El grupo aprecia si cada paso del trabajo se ha cumplido?										X		X		X			
	• Eficacia en las relaciones de trabajo	¿Reviso con mi grupo si los objetivos y las tareas designadas se cumplieron?									X		X		X				
		¿Es importante compartir opiniones sobre aquello que no se logró y como se puede mejorar?										X		X		X			


 Mg. Pa. Johana Jamreth Moscol Morales
 MAGISTER EN PSICOLOGIA
 C.P. Nº 48327
FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Cuestionario de Aprendizaje colaborativo”

OBJETIVO: Identificar los niveles del aprendizaje colaborativo de los estudiantes.

DIRIGIDO A: Estudiantes de 5to. Grado

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: LAZO ANCAJIMA, DEYSI MANUELA

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: DOCTORA EN PSICOLOGÍA

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)



Dra. Psic. Deysi M. Lazo Ancajima

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS																						
INSTRUMENTO DE LA VARIABLE: APRENDIZAJE COLABORATIVO																						
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ESCALA DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN						Observación y/o recomendación							
				1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem			Relación entre el ítem y la opción de respuesta						
									Si	No	Si	No	Si	No		Si	No					
Aprendizaje colaborativo: Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999).	Interdependencia positiva: Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante, no sólo lo benefician a uno mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje colaborativo (Johnson et al., 1999).	• Claridad de esfuerzos	¿Al trabajar en grupo propongo que es lo que acciones a hacer?								X			X								
			¿Es importante conocer que actividades va a realizar cada compañero del equipo?										X			X						
			¿Les comento a mis compañeros como puede ser la presentación de resultados?											X			X					
		• Compromiso	¿Me siento comprometido (a) cuando trabajo en equipo?										X			X						
			¿Creo que todos mis compañeros se comprometen al trabajar en equipo?										X			X						
			¿Siento que todos mis compañeros de equipo se esfuerzan por realizar la labor grupal?								X		X			X						

Responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro (Johnson et al., 1999).	• Responsabilidad grupal	¿Mis compañeros asumen sus responsabilidades encomendadas?									X		X		X					
		¿Mis compañeros se esfuerzan al realizar las labores en equipo?										X		X		X				
	• Responsabilidad individual	¿Cumple con mis responsabilidades encomendadas?										X		X		X				
		¿Me esfuerzo por cumplir con mis tareas en grupo?									X		X		X					
	Interacción estimuladora: Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de	• Promover el éxito en los demás	¿Ayudo a los demás a realizar sus tareas?										X		X		X			
			¿Respeto las opiniones de mis compañeros cuando se equivocan o piensan diferente a mí?										X		X		X			
		• Compartimiento de recursos	¿Comparto mis conocimientos con los demás?										X		X		X			
			¿Apoyo a mis compañeros al realizar una actividad en grupo?										X		X		X			
• Sistema de apoyo		¿Apoyo a mis compañeros de equipo cuando tienen dificultades en la elaboración de trabajo?										X		X		X				
		¿Creo que al trabajar con mis compañeros aprendo mejor?									X		X		X					

respaldo personal (Johnson et al., 1999).		¿Entre compañeros nos apoyamos para lograr más rápido las actividades de grupo?									X		X		X					
	• Respaldo personal por parte del grupo	¿Mis compañeros me felicitan cuando termino mis tareas encomendadas?									X		X		X					
		¿Reconozco y felicito el esfuerzo de mis compañeros?									X		X		X					
Prácticas interpersonales y de equipo: Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares (Johnson et al., 1999).	• Dirección de equipo	¿Propongo que actividades vamos a realizar para la tarea en grupo?									X		X		X					
		¿Designo que rol o tarea le toca a cada integrante?									X		X		X					
	• Toma de decisiones	¿Antes de tomar una decisión es importante escuchar a todos los compañeros?									X		X		X					
		¿Es importante discutir en grupo la propuesta de algún compañero, antes de tomar una decisión?									X		X		X					
	• Clima de trabajo	¿En los grupos de estudio siento en confianza para trabajar con los compañeros?									X		X		X					
		¿En los trabajos en equipo, se respetan las opiniones de los compañeros?									X		X		X					
	• Comunicación	¿Siento que la comunicación entre mis compañeros de grupo me ayuda a mejorar mis aprendizajes?									X		X		X					
										X										

			¿En el trabajo en grupo me expreso con cortesía y amabilidad con mis compañeros?																
			¿Me siento comprendido (a) al trabajar en grupo?											X		X		X	
		• Manejo de conflictos	¿Propongo soluciones ante los problemas que se dan en el grupo?											X		X		X	
			¿Existe rivalidades entre los miembros del grupo?												X		X		X
	Evaluación grupal: Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar (Johnson et al., 1999).	• Análisis del logro de metas	¿Al terminar la tarea, el grupo reflexiona sobre si se ha logrado cumplir con la actividad?											X		X		X	
			¿El grupo aprecia si cada paso del trabajo se ha cumplido?												X		X		X
		• Eficacia en las relaciones de trabajo	¿Reviso con mi grupo si los objetivos y las tareas designadas se cumplieron?												X		X		X
			¿Es importante compartir opiniones sobre aquello que no se logró y como se puede mejorar?												X		X		X
																			X



Dra. Psic. Deysi M. Lazo Ancajima

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: “Cuestionario de Aprendizaje colaborativo”

OBJETIVO: Identificar los niveles del aprendizaje colaborativo de los estudiantes.

DIRIGIDO A: Estudiantes de 5to. Grado

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: MARCOS SALAZAR, YESLUI CAROL

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: MAGISTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

VALORACIÓN:

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
----------	-----------------	-------	------	----------

(La valoración va a criterio del investigador esta valoración es solo un ejemplo)

FIRMA DEL EVALUADOR

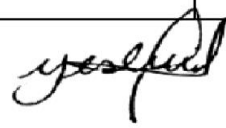
C.PS.P 14688

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR CRITERIO DE JUECES O EXPERTOS																	
INSTRUMENTO DE LA VARIABLE: APRENDIZAJE COLABORATIVO																	
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES		ESCALA DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								Observación y/o recomendación
				1. Nunca	2. Casi nunca	3. A veces	4. Casi siempre	5. Siempre	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
Aprendizaje colaborativo: Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Johnson et al., 1999).	Interdependencia positiva: Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante, no sólo lo benefician a uno mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje colaborativo (Johnson et al., 1999).	• Claridad de esfuerzos	¿Al trabajar en grupo propongo que es lo que acciones a hacer?								X		X		X		
			¿Es importante conocer que actividades va a realizar cada compañero del equipo?								X		X		X		
			¿Les comento a mis compañeros como puede ser la presentación de resultados?								X		X		X		
		• Compromiso	¿Me siento comprometido (a) cuando trabajo en equipo?								X		X		X		
			¿Creo que todos mis compañeros se comprometen al trabajar en equipo?								X		X		X		
			¿Siento que todos mis compañeros de equipo se esfuerzan por realizar la labor grupal?						X		X		X		X		

<p>Responsabilidad individual y grupal: El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. El grupo debe tener claros sus objetivos y debe ser capaz de evaluar (a) el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y (b) los esfuerzos individuales de cada miembro (Johnson et al., 1999).</p> <p>Interacción estimuladora: Los alumnos deben realizar juntos una labor en la que cada uno promueva el éxito de los demás, compartiendo los recursos existentes y ayudándose, respaldándose, alentándose y felicitándose unos a otros por su empeño en aprender. Los grupos de aprendizaje son, a la vez, un sistema de apoyo escolar y un sistema de</p>	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad grupal 	¿Mis compañeros asumen sus responsabilidades encomendadas?									X		X		X					
		¿Mis compañeros se esfuerzan al realizar las labores en equipo?										X		X		X				
	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad individual 	¿Cumple con mis responsabilidades encomendadas?										X		X		X				
		¿Me esfuerzo por cumplir con mis tareas en grupo?										X		X		X				
	<ul style="list-style-type: none"> Promover el éxito en los demás 	<ul style="list-style-type: none"> Compartimiento de recursos 	¿Ayudo a los demás a realizar sus tareas?									X		X		X				
			¿Respeto las opiniones de mis compañeros cuando se equivocan o piensan diferente a mí?										X		X		X			
		<ul style="list-style-type: none"> Sistema de apoyo 	¿Comparto mis conocimientos con los demás?										X		X		X			
			¿Apoyo a mis compañeros al realizar una actividad en grupo?										X		X		X			
			¿Apoyo a mis compañeros de equipo cuando tienen dificultades en la elaboración de trabajo?										X		X		X			
		¿Creo que al trabajar con mis compañeros aprendo mejor?											X		X		X			

respaldo personal (Johnson et al., 1999).		¿Entre compañeros nos apoyamos para lograr más rápido las actividades de grupo?											X		X		X							
	• Respaldo personal por parte del grupo	¿Mis compañeros me felicitan cuando termino mis tareas encomendadas?											X		X		X							
		¿Reconozco y felicito el esfuerzo de mis compañeros?											X		X		X							
Prácticas interpersonales y de equipo: Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo. El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión como les enseña las materias escolares (Johnson et al., 1999).	• Dirección de equipo	¿Propongo que actividades vamos a realizar para la tarea en grupo?											X		X		X							
		¿Designo que rol o tarea le toca a cada integrante?											X		X		X							
	• Toma de decisiones	¿Antes de tomar una decisión es importante escuchar a todos los compañeros?											X		X		X							
		¿Es importante discutir en grupo la propuesta de algún compañero, antes de tomar una decisión?											X		X		X							
	• Clima de trabajo	¿En los grupos de estudio siento en confianza para trabajar con los compañeros?											X		X		X							
		¿En los trabajos en equipo, se respetan las opiniones de los compañeros?											X		X		X							
	• Comunicación	¿Siento que la comunicación entre mis compañeros de grupo me ayuda a mejorar mis aprendizajes?											X		X		X							
																								X

<p>Evaluación grupal: Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y, manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar (Johnson et al., 1999).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manejo de conflictos 	¿En el trabajo en grupo me expreso con cortesía y amabilidad con mis compañeros?									X		X		X				
		¿Me siento comprendido (a) al trabajar en grupo?										X		X		X			
		¿Propongo soluciones ante los problemas que se dan en el grupo?										X		X		X			
		¿Existe rivalidades entre los miembros del grupo?										X		X		X			
		<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del logro de metas 	¿Al terminar la tarea, el grupo reflexiona sobre si se ha logrado cumplir con la actividad?										X		X		X		
			¿El grupo aprecia si cada paso del trabajo se ha cumplido?										X		X		X		
	<ul style="list-style-type: none"> • Eficacia en las relaciones de trabajo 	¿Reviso con mi grupo si los objetivos y las tareas designadas se cumplieron?										X		X		X			
		¿Es importante compartir opiniones sobre aquello que no se logró y como se puede mejorar?								X		X		X		X			



FIRMA DEL EVALUADOR
C.PS.P 14688

Anexo 10. Hojas de vida

HOJA DE VIDA: EXPERTO 1

I.- DATOS PERSONALES:

APELLIDOS: MOSCOL MORALES

NOMBRES: JOHANA JANIRETH

II.- TITULOS Y/O GRADOS

- MAGISTER EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA- UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO PIURA
- ESPECIALIDAD EN PSICOTERAPIA COGNITIVA CONDUCTUAL- GRUPO INTEGRAL T.C-2021
- ESPECIALIZACIÓN EN PROGRAMA DE EQUIDAD DE GÉNERO Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA, UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR SAN MARCOS, 2017.
- ESPECIALIZACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN ESPECIAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN, 2016.
- II DIPLOMADO EN VIOLENCIA FAMILIAR Y DERECHOS HUMANOS, ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE MECANISMOS ALTERNATIVOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS & DERECHO, 2014.
- DIPLOMADO EN PSICOLOGÍA FORENSE- UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRUJILLO-2013

III.- ACTIVIDAD DOCENTE SUPERIOR: PREGRADO

- DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA DE PSICOLOGIA- UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO PIURA, 2017- 2019.

ACTIVIDAD DOCENTE SUPERIOR UNIVERSITARIA: POSTGRADO

- NINGUNA

HOJA DE VIDA: EXPERTO 2

I. DATOS PERSONALES:

APELLIDOS: LAZO ANCAJIMA
NOMBRES: DEYSI MANUELA

II. TÍTULOS Y/O GRADOS

- DOCTORA EN PSICOLOGIA -UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO U-GRADO DE DOCTORADO 13/12/2021
- MAGISTER EN ADMINISTRACION -UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA R-GRADO DE MAESTRO 14/02/2017
- LICENCIADA EN PSICOLOGIA - UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO O-TITULO PROFESIONAL 17/04/2008
- BACHILLER EN PSICOLOGIA - UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO N-GRADO DE BACHILLER 08/11/2007

III. ACTIVIDAD DOCENTES SUPERIOR: PREGRADO

- UNIVERSIDAD NACIONAL DE PIURA - DOCENTE TIEMPO COMPLETO-FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES- OCTUBRE 2017 A ENERO 2018
- UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - DOCENTE TIEMPO COMPLETO – FACULTAD DE CCIENCIAS DE LA SALUD- ABRIL 2018 HASTA LA ACTUALIDAD
- UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO - JURADO DE TESIS DE PREGRADO-ESCUELA DE PSICOLOGÍA-ABRIL 2018 HASTA LA ACTUALIDAD

HOJA DE VIDA: EXPERTO 3

I.- DATOS PERSONALES:

APELLIDOS: MARCOS SALAZAR

NOMBRES: YESLUI CAROL

II.- TITULOS Y/O GRADOS

- CERTIFICADO EN FORMACIÓN EN TRASTORNOS DE CONDUCTA Y PROBLEMAS DE COMPORTAMIENTO – EVALUACIÓN E INTERVENCIÓN. MADRID (2020)
- PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PSICOLOGÍA JURÍDICA Y FORENSE (2020) ECYDETH - PIURA.
- DIPLOMADO DE ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA (2019) UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS – LIMA.
- PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA Y TUTORÍA (2019) UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE Y ECYDETH – PIURA.
- DIPLOMA DE EXPERTO EN INTELIGENCIAS MÚLTIPLES E INTELIGENCIA EMOCIONAL (2019) PROGRAMA DE FORMACIÓN DE EXPERTOS. FEX. – LIMA.
- PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIZACIÓN EN PSICOTERAPIA COGNITIVO COMPORTAMENTAL. (2017) PSICOSEX. INSTITUTO DE PSICOTERAPIA COGNITIVA COMPORTAMENTAL, PAREJA Y SEXOLOGÍA – LIMA.
- MAGISTER EN PSICOLOGÍA CLÍNICA (2016) UNIVERSIDAD SAN MARTIN DE PORRES – LIMA
- Licenciada en Psicología (2009) Universidad César Vallejo – Filial Piura.

III.- ACTIVIDAD DOCENTE SUPERIOR: PREGRADO

- DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA ESCUELA DE PSICOLOGIA- UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO PIURA.
- DOCENTE UNIVERSITARIA EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO (UPAO)
- JURADO DE TESIS EN LA UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO (UPAO)

Anexo 11. Prueba de confiabilidad

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.935	34

Interpretación: En la tabla adjunta se expone que el Alfa de Cronbach fue de 0.935, que de acuerdo a los rangos propuestos por George y Mallery (2003) corresponde a una excelente confiabilidad, lo que significa que el instrumento brinda la total seguridad y confianza para medir la variable, aprendizaje colaborativo.

Estadísticas de total de elemento

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
it1	144.90	203.878	0.400	0.935
it2	144.50	211.833	0.181	0.936
it3	145.10	200.989	0.476	0.934
it4	144.90	187.211	0.734	0.931
it5	145.00	182.667	0.824	0.930
it6	144.50	211.833	0.181	0.936
it7	144.50	209.611	0.231	0.936
it8	144.40	210.711	0.373	0.935
it9	144.90	207.878	0.195	0.938
it10	144.50	208.278	0.475	0.934
it11	144.80	199.067	0.602	0.932
it12	144.70	201.789	0.830	0.931
it13	144.70	194.678	0.801	0.930
it14	144.50	208.278	0.475	0.934
it15	144.60	206.489	0.541	0.933

it16	144.90	202.322	0.467	0.934
it17	144.80	194.622	0.797	0.930
it18	144.90	209.878	0.191	0.936
it19	144.40	207.822	0.692	0.933
it20	144.50	201.611	0.681	0.932
it21	144.90	192.767	0.886	0.929
it22	144.40	207.822	0.692	0.933
it23	147.80	201.067	0.321	0.938
it24	144.70	198.456	0.776	0.931
it25	148.20	213.289	0.091	0.936
it26	144.40	207.822	0.692	0.933
it27	144.90	195.656	0.757	0.931
it28	144.50	207.833	0.512	0.934
it29	144.70	207.122	0.460	0.934
it30	145.50	182.500	0.788	0.930
it31	144.90	188.989	0.815	0.929
it32	144.70	199.122	0.741	0.931
it33	144.60	204.933	0.656	0.933
it34	144.70	206.456	0.506	0.934

Anexo 12. Base de datos instrumento 2

ID	Dimensión: Interdependencia positiva (6 ítems)						TD1	Dimensión: Responsabilidad individual y grupal (4 ítems)				TD2	Dimensión: Interacción estimuladora (9 ítems)									TD3	Dimensión: Prácticas interpersonales y de equipo (11 ítems)											TD4	Dimensión: Evaluación grupal (4 ítems)				TD5	TV
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34						
1	5	3	3	3	4	5	23	5	3	5	5	18	5	5	3	4	4	3	2	4	1	31	2	2	4	4	4	5	1	2	2	2	2	30	1	2	3	4	10	112
2	5	5	5	4	4	5	28	4	5	5	5	19	4	5	5	5	5	4	5	5	5	43	5	4	5	1	5	5	4	5	5	5	1	45	5	5	5	5	20	155
3	3	5	4	5	5	4	26	5	5	4	4	18	4	5	5	5	5	4	5	5	5	43	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	53	5	4	5	5	19	159	
4	4	5	3	4	4	5	25	4	5	4	5	18	4	4	5	5	5	4	5	4	5	41	4	3	5	4	5	5	4	5	4	1	4	44	5	5	5	5	20	148
5	3	5	5	4	5	5	27	5	3	5	5	18	5	5	4	5	4	5	5	4	5	42	3	3	5	5	5	5	5	5	4	3	1	44	5	4	5	5	19	150
6	5	5	4	5	3	4	26	5	4	4	4	17	5	4	3	4	5	5	4	3	5	38	3	3	5	5	3	5	5	5	5	3	1	43	5	5	5	5	20	144
7	3	2	1	5	5	5	21	5	5	4	5	19	4	5	4	5	5	4	4	4	5	40	5	5	5	4	5	5	5	3	4	5	5	51	5	5	5	4	19	150
8	3	5	4	3	5	1	21	5	5	1	3	14	4	5	1	4	5	5	4	1	5	34	1	1	5	4	2	5	1	4	1	1	4	29	1	2	5	5	13	111
9	3	4	5	5	4	4	25	5	4	5	4	18	5	5	5	5	4	5	4	4	5	42	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	53	5	5	5	5	20	158
10	3	4	5	4	3	5	24	4	5	4	5	18	3	4	4	5	4	5	5	4	4	38	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	51	4	5	5	5	19	150
11	3	4	2	5	5	4	23	5	4	5	5	19	5	5	5	5	5	4	5	5	5	44	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	53	4	5	4	5	18	157
12	1	3	5	5	5	5	24	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	5	5	4	5	19	163
13	3	5	3	1	2	5	19	3	4	5	5	17	1	3	1	3	4	5	5	1	5	28	5	5	1	5	2	2	3	2	2	3	5	35	1	2	5	1	9	108
14	3	5	4	5	3	4	24	3	3	4	5	15	5	5	5	5	5	5	4	4	5	43	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	3	51	5	4	5	5	19	152
15	3	5	4	5	4	4	25	4	4	3	5	16	4	4	5	5	4	4	5	5	5	41	5	5	5	5	3	5	4	5	5	4	1	47	5	4	5	5	19	148
16	1	4	3	1	5	3	17	4	3	5	5	17	3	4	5	5	5	5	5	5	5	42	4	1	5	4	5	5	4	5	4	4	4	45	5	4	4	4	17	138
17	5	5	5	5	3	4	27	2	5	5	4	16	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	5	5	5	5	20	163
18	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	5	5	5	5	20	170
19	5	4	5	4	4	4	26	5	5	4	5	19	5	5	4	5	3	5	5	3	5	40	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	53	4	5	5	5	19	157
20	5	4	5	4	5	5	28	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	5	5	5	5	20	168
21	5	4	5	4	3	4	25	5	4	5	5	19	4	5	4	5	4	3	5	4	5	39	5	5	3	4	4	1	1	5	5	3	5	41	5	5	4	4	18	142

22	2	4	3	5	4	4	22	5	1	5	3	14	4	4	4	2	4	2	4	3	4	31	4	4	4	5	4	3	1	2	2	4	5	38	4	5	4	3	16	121	
23	2	5	3	4	3	5	22	3	3	5	3	14	4	5	4	5	5	5	5	5	4	42	5	4	3	5	5	4	5	5	5	5	5	5	51	5	5	5	5	20	149
24	5	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	5	5	45	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	55	5	5	5	5	20	170
25	3	5	4	2	3	5	22	3	4	5	5	17	1	3	2	3	3	5	3	2	5	27	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	51	4	4	4	4	16	133	

Anexo 13. Prueba de normalidad

Pruebas de normalidad

Variables	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión textos	0.887	25	0.010
Comprensión literal	0.808	25	0.000
Comprensión inferencial	0.888	25	0.010
Comprensión critica	0.794	25	0.000
Aprendizaje Colaborativo	0.825	25	0.001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Dado que, tras haberse administrado los instrumentos a una población menor a 50 sujetos, fue sido ideal aplicar la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. La misma, en la cual se han obtenido valores de significancia (sig.) menores a 0,05, evidenciando que las puntuaciones de los sujetos tienen distribuciones distintas a la normal, de ahí que correspondió utilizar la prueba no paramétrica Rho de Spearman.

Anexo 14. Solicitud de autorización

"Año del Fortalecimiento de la Soberanía Nacional"

Piura ,20 de mayo del 2022

Oficio N°001 -22-R. P-DREP-UGEL-M. P

SEÑORA: ADA ALBINA ARELLANO CHEVES
Directora de la I.E N° 14702 Gabriel Sánchez Díaz.
ASUNTO : Solicita autorización para realizar investigación.

Por el presente, me dirijo a Ud, para hacerle llegar mi cordial saludo y al mismo tiempo para solicitar lo siguiente:

Que, estando realizando estudios de maestría en la Universidad Cesar Vallejo Filial Piura y teniendo que aplicar los instrumentos (2) de la investigación titulada "Comprensión de textos y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022", solicito a Ud. Señora directora me brinde las facilidades para la aplicación de dichos instrumentos, asimismo la información de los estudiantes (cantidad por grado-sexo), lo cual permitirá obtener la información para el desarrollo de mi tesis.

Seguro de contar con su apoyo, aprovecho la oportunidad para reiterarle las muestras de estima y consideración.

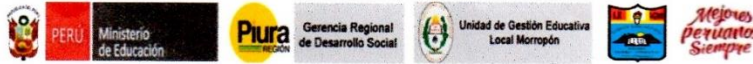
Atentamente



Araceli del Socorro Ubillús León

DNI 02843387

Anexo 15. Oficio de autorización



"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"

Santo Domingo, 01 de junio del 2022.

OFICIO N° 039-2022/GOB.REG.P-DREP-UGELM-NDGELSD-I.E N° 14702 "GSD"-D.

SEÑORITA : ARACELI DEL SOCORRO UBILLUS LEÓN.
ASUNTO : REMITO INFORMACIÓN SOLICITADA Y AUTORIZA APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.
REF. : OFICIO N°001-2022-R.P-DREP-UGEL-M-P

Es grato de dirigirme a usted, con la finalidad de expresarle mi saludo cordial y manifestarle:

Que, de acuerdo al documento de la referencia, la Dirección a mi cargo, le autoriza la aplicación de los instrumentos de investigación. Así mismo, remito anexo, la información solicitada, para su conocimiento y fines que estime pertinente.

Es propicia la oportunidad para reiterarle las muestras de mi especial consideración y estima.

Atentamente,



ADA ALVINA ARELLANO CHEVEZ
DIRECTORA

c.c.
Archivo.
AAAC/D.
JLHR/S.



PERÚ
Ministerio
de Educación



Piura
Gerencia Regional
de Desarrollo Social



Unidad de Gestión Educativa
Local Morropón



Mejores
Peruano
Siempre

*Estudiantes matriculados del 1° al 6° grado de la I.E N° 14702
"Gabriel Sánchez Díaz"
2022*

RESUMEN POR GÉNERO Y GRADO ACADÉMICO

Institución Educativa: 0353771-0 14702 GABRIEL SANCHEZ DIAZ

Nivel: Primaria

SITUACIÓN FINAL	TOTAL	SUB TOTAL		PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		CUARTO		QUINTO		SEXTO A y B	
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Matriculado	140	75	69	13	9	12	5	17	10	9	11	13	9	11	25
Trasladados	3		3				1		1		1				

Observación: en 6º grado, existen dos secciones (A y B).

Santo Domingo, 01 de junio del 2022.



ADA ALVINA ARELLANO CHEVEZ
DIRECTORA

c.c
Archivo.
AAAC/D.
JLHR/S.

Calle Castilla s/n - Santo Domingo - Morropón - Piura
Teléfono: 916204197 - 954992710
ie14702sanchezdiaz@gmail.com
Encuétranos también en Facebook

Piura, 01 de julio del 2022

SEÑORA

ADA ALVINA ARELLANO CHEVEZ

DIRECTORA DE LA I.E N° 14702 GABRIEL SANCHEZ DIAZ -SANTO DOMINGO MORROPON

ASUNTO : Solicita autorización para realizar investigación

REFERENCIA : Solicitud del interesado de fecha: 01 de julio de 2022

Tengo a bien dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo augurarle éxitos en la gestión de la institución a la cual usted representa.

Luego para comunicarle que la Unidad de Posgrado de la Universidad César Vallejo Filial Piura, tiene los Programas de Maestría y Doctorado, en diversas menciones, donde los estudiantes se forman para obtener el Grados Académico de Maestro o de Doctor según el caso.

Para obtener el Grado Académico correspondiente, los estudiantes deben elaborar, presentar, sustentar y aprobar un Trabajo de Investigación Científica (Tesis).

Por tal motivo alcanzo la siguiente información:

- 1) Apellidos y nombres de estudiante: Ubillús León Araceli del Socorro
- 2) Programa de estudios : Maestría
- 3) Mención : Administración de la educación
- 4) Ciclo de estudios : Tercer ciclo
- 5) Título de la investigación : "Comprensión de textos y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022"

Debo señalar que los resultados de la investigación a realizar benefician al estudiante investigador como también a la institución donde se realiza la investigación.

Por tal motivo, solicito a usted se sirva autorizar la realización de la investigación en la institución que usted dirige.

Atentamente,



Dr. Edwin Martín García Ramírez
Jefe UPG-UCV-Piura

Anexo 16. Protocolo de consentimiento

Institución:	Universidad Cesar Vallejo – Filial Piura.
Investigadora:	Ubillus León, Araceli del Socorro.
Título:	«Comprensión de textos y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022».

Señor(a) padre de familia: A través del presente documento se solicita la participación de su menor hijo(a) en la investigación denominada; «Comprensión de textos y aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022».

Fines del Estudio: Este es un estudio desarrollado por una investigadora de la Universidad Cesar Vallejo. Con el fin de determinar la relación entre la comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación primaria Piura, 2022.

Procedimientos: Si usted acepta la participación de su hijo(a) en este estudio, se le pedirá a éste que responda a las preguntas de dos encuestas, de aproximadamente 15 minutos de duración cada una.

Riesgos: No se prevén riesgos por participar en este estudio.

Beneficios: Su hijo(a) se beneficiará con los resultados de una evaluación sobre el nivel de comprensión de textos y el aprendizaje colaborativo entre compañeros de aula. Se hará entrega de un informe general a la Institución Educativa de los resultados, conservando la confidencialidad de los participantes. Los costos de todas las evaluaciones están cubiertos por el estudio y no le ocasionarán gasto alguno.

Costos e incentivos: Usted no deberá pagar nada por la participación de su hijo(a) en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole.

Confidencialidad: La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Si los resultados de este estudio son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron. Los archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

Derechos del participante: La participación es voluntaria. Su hijo(a) tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento, sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio, Ubillus león, Araceli del Socorro.

CONSENTIMIENTO

Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en este estudio, dado que comprendo en que consiste su participación en la investigación, también entiendo que puede decidir no participar y que puede retirarse del estudio en cualquier momento sin perjuicio alguno.



Padre de familia

Nombre:



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, ESPINOZA SALAZAR LILIANA IVONNE, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis Completa titulada: "Comprensión De Textos Y Aprendizaje Colaborativo En Estudiantes De Educación Primaria Piura, 2022", cuyo autor es UBILLUS LEON ARACELI DEL SOCORRO, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

PIURA, 30 de Julio del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
ESPINOZA SALAZAR LILIANA IVONNE DNI: 02684276 ORCID 0000-0002-6336-4771	Firmado digitalmente por: LIESPINOZAS el 05-08- 2022 09:25:30

Código documento Trilce: TRI - 0380787