Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación

Autoestima y aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. UGEL 03, Pueblo Libre, Lima,2024

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación

AUTOR

Gessenia Mabel LIBÓN FUENTES

ASESOR

Dra. Francis DÍAZ FLORES

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Libón, G. (2025). *Autoestima y aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. UGEL 03, Pueblo Libre, Lima,2024*. [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Gessenia Mabel Libón Fuentes
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	42732636
URL de ORCID	Opcional.
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Francis Díaz Flores
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	40675304
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-9272-9995
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	José Olivera Espinoza
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	20060959
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Lilia Lucía Baez Rodríguez
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	09930978
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Jessica Paola Palacios Garay
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	00370757
Datos de investigación	

Línea de investigación	E.3.2.2. Educación básica
Grupo de investigación	No aplica
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Av. Alejandro Bertello 298, Cercado de Lima. País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima. Latitud: -12.062768 Longitud: -77.062289
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Junio 2024 - junio 2025
URL de disciplinas OCDE	Educación general (incluye capacitación, pedagogía) https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

GESSENIA MABEL LIBÓN FUENTES

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Lima a los quince días del mes de julio de 2025, se reunieron los miembros del jurado evaluador, presidido por el Mg. José Olivera Espinoza, e integrada por los miembros del jurado: la Dra. Jessica Paola Palacios Garay y Mg. Lilia Lucía Baez Rodríguez, para calificar la sustentación del Trabajo de Investigación titulado: AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA I.E. UGEL 03, PUEBLO LIBRE, LIMA,2024, presentada por doña Gessenia Mabel Libón Fuentes para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación.

Después de escuchar la exposición de la graduanda, el jurado procedió a formular las preguntas del reglamento y luego de una calificación en privado decidió otorgarle el calificativo de:

16 (DIECISÉIS)

APROBADO CON MENCIÓN HONROSA

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del jurado procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes, a fin de que se expida previo trámite administrativo, el diploma que acredite a la egresada como Bachiller en Educación.

Mg. JOSÉ OLIVERA ESPINOZA
Jurado evaluador

Dra. JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY
Jurado evaluador

Mg. LILIA LUCÍA BAEZ RODRÍGUEZ
Jurado evaluador

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL AUTORA: **GESSENIA MABEL LIBÓN FUENTES**

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: **AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA I.E. UGEL 03, PUEBLO LIBRE, LIMA,2024**

JURADO INTEGRADO POR LOS PROFESORES:

PRESIDENTE: MG. JOSÉ OLIVERA ESPINOZA

MIEMBRO DE JURADO: DRA. JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY

MIEMBRO DE JURADO: MG. LILIA LUCÍA BAEZ RODRÍGUEZ

RESULTADO FINAL: **16 (DIECISÉIS)**

.....

APROBADO CON MENCIÓN HONROSA

.....

Lima, 15 de julio de 2025

Mg. JOSÉ OLIVERA ESPINOZA
Jurado evaluador

Dra. JESSICA PAOLA PALACIOS GARAY
Jurado evaluador

Mg. LILIA LUCÍA BAEZ RODRÍGUEZ
Jurado evaluador

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE
SAN MARCOS
Universidad del Perú, Decana de América

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo FRANCIS DÍAZ FLORES en mi condición de asesora acreditada con el Dictamen N° 181-FE-EPE-2023 del Trabajo de Investigación, cuyo título es **AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMARIA DE UNA I.E. UGEL 03, PUEBLO LIBRE, LIMA, 2024**, presentado por la egresada **GESSENIA MABEL LIBÓN FUENTES**, para optar el **GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN.**

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de 13% de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su publicación en el repositorio institucional.

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del **GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN.**

Lima 30 de junio del 2025

Dra. Francis Díaz Flores
Firma del Asesor DNI:
40675304

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL ii
ÍNDICE DE TABLAS v
ÍNDICE DE FIGURAS vi
Resumen vii
Abstract viii
Acta de sustentación ix
Dedicatoria x
Agradecimientos xi
I. INTRODUCCIÓN 1
1.1. Delimitación del problema 2
1.1.1. Realidad internacional 2
1.1.2. Realidad nacional 2
1.1.3. Realidad local 3
1.1.4. Pronóstico 4
1.1.5. Control 4
1.2. Pregunta del problema 5
1.2.1. General 5
1.2.2. Específicas 5
1.3. Justificación 5
1.3.1. Teórica 5
1.3.2. Social 6
1.3.3. Metodológica 6
1.3.4. Práctica 6
1.4. Objetivos 7
1.4.1. General 7

1.4.2. Específicos 7
1.5. Hipótesis 7
1.5.1. General 7
1.5.2. Específicos 7
II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO 9
2.1. Avances significativos recientes respecto al tema tratado 9
2.1.1. Antecedentes internacionales 9
2.1.2. Antecedentes nacionales 11
2.1.3. Enfoque teórico 13
2.1.4. Variables 25
III. MÉTODO 26
3.1. Descripción general del entorno 26
3.2. Procedimientos o protocolos 26
3.3. Población de estudio y elección de la muestra 26
3.4. Diseño de los experimentos 27
3.4.1. Enfoque 27
3.4.2. Tipo de investigación 27
3.4.3. Diseño 27
3.5. Métodos de investigación 28
3.5.1. Técnicas e instrumentos 28
3.5.2. Validez y fiabilidad 29
3.5.3. Acopio de información 29
3.6. Recopilación y organización de datos 29
3.7. Análisis estadístico 30
IV. RESULTADOS 1
4.1. Análisis y/o interpretación de resultados 1
4.1.1. Resultados descriptivos 1

4.1.2. Resultados inferenciales 14
V. DISCUSIÓN 21
CONCLUSIONES 25
RECOMENDACIONES 27
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 29
ANEXOS 44

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Estadística de fiabilidad 1
Tabla 2 Análisis descriptivo variable autoestima 2
Tabla 3 Análisis descriptivo autoestima general 3
Tabla 4 Análisis descriptivo autoestima social 4
Tabla 5 Análisis descriptivo autoestima escolar 5
Tabla 6 Análisis descriptivo autoestima en el hogar 6
Tabla 7 Análisis descriptivo variable aprendizaje colaborativo 7
Tabla 8 Análisis descriptivo interdependencia positiva 8
Tabla 9 Análisis descriptivo interacción considerable 9
Tabla 10 Análisis descriptivo responsabilidad individual y grupal 10
Tabla 11 Análisis descriptivo habilidades sociales 11
Tabla 12 análisis descriptivo autoevaluación grupal 12
Tabla 13 Prueba de normalidad 14
Tabla 14 Contrastación de hipótesis general 15
Tabla 15 Contrastación de la hipótesis específica 1 16
Tabla 16 Contrastación de la hipótesis específica 2 17
Tabla 17 Contrastación de la hipótesis específica 3 18
Tabla 18 Contrastación de la hipótesis específica 4 19
Tabla 19 Contrastación de la hipótesis específica 5 20

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Esquema correlacional 27
Figura 2. Análisis gráfico de la variable autoestima 3
Figura 3. Análisis gráfico de la autoestima general 4
Figura 4. Análisis gráfico de la autoestima social 5
Figura 5. Análisis gráfico de la autoestima escolar 6
Figura 6. Análisis gráfico de la autoestima en el hogar 7
Figura 7. Análisis gráfico de la variable aprendizaje colaborativo 8
Figura 8. Análisis gráfico interdependencia positiva 9
Figura 9. Análisis gráfico interacción considerable 10
Figura 10. Análisis gráfico responsabilidad individual y grupal 11
Figura 11. Análisis gráfico habilidades sociales 12
Figura 12. Análisis gráfico autoevaluación grupal 13

Resumen

Cuando los estudiantes se valoran a sí mismos, están más dispuestos a contribuir y a confiar en sus compañeros, lo que enriquece el proceso de aprendizaje colaborativo. Con base a esta premisa se determinar la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024. Se amparó bajo un enfoque cuantitativo, básico, correlacional de corte transversal. Se aplicaron dos instrumentos bajo confiabilidades de 0.961 y 0.912 respectivamente a 120 estudiantes. Las hipótesis se validaron por medio del coeficiente estadístico Rho Spearman. Los resultados evidenciaron valores medios (73.3%) de autoestima y aprendizaje colaborativo respectivamente. Se concluyó que, se confirmó un coeficiente de correlación Rho de 0.759, indicando una correlación positiva fuerte. Este resultado, junto con un nivel de significancia de p=0.000, rechaza la hipótesis nula y apoya la hipótesis alternativa, sugiriendo que un mayor nivel de autoestima está asociado con una mejor disposición para participar en actividades colaborativas. Reflexivamente, estos hallazgos destacan la importancia de implementar estrategias que fortalezcan la autoestima en los estudiantes para potenciar su rendimiento en entornos de aprendizaje colaborativo, lo que podría tener un impacto positivo en su desarrollo académico y social.

Palabras clave: autoestima, aprendizaje, enseñanza, primaria.

Abstract

When students value themselves, they are more willing to contribute and trust their peers, which enriches the collaborative learning process. Based on this premise, the relationship between self-esteem and collaborative learning in elementary school students of an I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024 will be determined. It was supported by a quantitative, basic, correlational cross-sectional approach. Two instruments were applied under confiabilities of 0.961 and 0.912 respectively to 120 students. The hypotheses were validated by means of the statistical coefficient Rho Spearman. The results showed average values (73.3%) of self-esteem and collaborative learning respectively. It was concluded that, a Rho correlation coefficient of 0.759 was confirmed, indicating a strong positive correlation. This result, together with a significance level of p=0.000, rejects the null hypothesis and supports the alternative hypothesis, suggesting that a higher level of self-esteem is associated with a better willingness to participate in collaborative activities. Reflexively, these findings highlight the importance of implementing strategies that strengthen students' self-esteem to enhance their performance in collaborative learning environments, which could have a positive impact on their academic and social development.

Keywords: self-esteem, learning, teaching, primary.

Acta de sustentación

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación, con una gran emoción a mi amada abuelita Teresa Sipirán y a mis queridos padres, Roberto y Noemi, por su constante soporte en todas las áreas de mi vida e impulsarme a lograr mis metas.

Agradecimientos

Agradezco a Dios por brindarme las herramientas para seguir avanzando en este largo camino de aprendizaje, agradecer también a mi Asesora, quién con su apoyo constante me ha orientado para poder finalizar este trabajo.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto educativo actual, la confianza en uno mismo y la colaboración en el aprendizaje son dos bases esenciales para el crecimiento completo de los alumnos de educación primaria. La confianza en uno mismo, que se trata de cómo una persona se ve a sí misma, desempeña un papel fundamental en la disposición del estudiante para afrontar retos y en su entusiasmo por adquirir conocimientos. En contraste, el aprendizaje colaborativo, una técnica que promueve la comunicación y trabajo en equipo entre los alumnos, ha demostrado ser eficaz para potenciar tanto el desempeño escolar como las destrezas sociales de los jóvenes.

La conexión entre la autovaloración y el proceso de adquirir conocimientos es de doble vía y está estrechamente entrelazada. Los alumnos que poseen una autoestima robusta suelen involucrarse de manera más dinámica en las actividades escolares y se muestran más confiados al compartir sus pensamientos y colaborar con sus compañeros. Esto es particularmente relevante en el aprendizaje colaborativo, donde la capacidad de comunicarse y cooperar con los compañeros es esencial. En este entorno, los estudiantes no solo aprenden la materia, sino que también desarrollan un sentido de pertenencia y autovaloración al ser parte activa de un grupo.

Sin embargo, enfrentar los desafíos del aprendizaje colaborativo puede ser intimidante para aquellos estudiantes que luchan con una autoestima baja. La dependencia del trabajo en equipo y la interacción continua pueden exponer sus inseguridades y potencialmente exacerbar sus dificultades. Por esta razón, es crucial que los educadores diseñen estrategias de aprendizaje colaborativo que sean inclusivas y que promuevan la construcción de la autoestima de manera positiva y constructiva.

Implementar prácticas que fomenten la autoestima en el aprendizaje colaborativo requiere un enfoque holístico y adaptativo. Corresponde a los docentes esforzarse al máximo para edificar un ambiente en el salón de clases que aprecie y celebre la variedad de cada alumno, proporcionando feedback positivo y oportunidades para el éxito a todos los estudiantes. Asimismo, es

importante que los maestros intervengan de manera oportuna para mediar en los conflictos y asegurar que ningún estudiante se sienta marginado o subestimado durante las actividades grupales.

En conclusión, la conexión entre la autoconfianza y la colaboración en el aprendizaje es fundamental en la enseñanza primaria. Al promover un ambiente que brinde respaldo y reconozca la colaboración y logros en común, los docentes poseen la capacidad de impulsar de manera significativa el crecimiento personal y académico de los alumnos. Con el compromiso adecuado y estrategias bien implementadas, el aprendizaje colaborativo puede transformarse en una poderosa herramienta para cultivar la confianza y la competencia en los jóvenes aprendices.

1.1. Delimitación del problema

1.1.1. Realidad internacional

A nivel internacional, investigaciones más recientes indican que alrededor del 30% de los alumnos de educación primaria presentan indicios de autoestima baja, lo que afecta directamente su participación y éxito en ambientes de aprendizaje colaborativo. Esta problemática se refleja en la dificultad de integración y cooperación en trabajos grupales, vital para el fomento de destrezas sociales y académicas esenciales.

En el escenario de América Latina, la situación se torna especialmente inquietante. Según la CEPAL, alrededor del 40% de los estudiantes en América Latina reportan sentirse inseguros acerca de sus capacidades académicas, lo cual afecta de manera desfavorable su rendimiento en enfoques educativos basados en la colaboración. Esta falta de confianza puede traducirse en menor participación en actividades grupales y, en consecuencia, en una menor adquisición de conocimientos y habilidades clave.

1.1.2. Realidad nacional

En Perú, la situación no es ajena a esta tendencia. Estudios nacionales indican que cerca del 35% de los estudiantes de primaria experimentan niveles de autoestima que podrían considerarse bajos o muy bajos, impactando su capacidad para trabajar efectivamente en grupos. Esto

es evidente en los resultados académicos, se ha notado que los alumnos con poca confianza en sí mismos obtienen resultados un 20% más bajos en evaluaciones que implican trabajo en equipo y destrezas sociales en comparación con aquellos que tienen una autoestima más elevada.

1.1.3. Realidad local

Específicamente en una Institución Educativa (IE) de la UGEL 03 de Pueblo Libre, esta problemática se manifiesta con claridad. En el último año, se registró que solo el 50% de los estudiantes participan activamente en actividades de aprendizaje colaborativo. Además, los educadores reportan que los estudiantes con bajo autoestima son notablemente menos proclives a tomar roles de liderazgo o a contribuir significativamente en proyectos de grupo, esto sugiere que la confianza en sí mismo está estrechamente ligada a la eficacia del trabajo en equipo para el aprendizaje colaborativo.

Estas cifras destacan la urgencia de implementar programas dirigidos a fortalecer la autoestima de los estudiantes, con la intención de elevar su felicidad interior y potenciar su desempeño en los estudios y destrezas de trabajo en equipo. El desafío para los educadores y las autoridades educativas es considerable, sin embargo, resulta fundamental para el crecimiento completo de los alumnos.

Asimismo, los educadores han observado que un considerable número de estudiantes muestra reticencia al participar en actividades grupales, lo cual parece estar estrechamente vinculado con sus percepciones personales de competencia y valor. A través de encuestas internas, se ha identificado que aproximadamente el 60% de los estudiantes sienten ansiedad al tener que expresar sus ideas o trabajar en colaboración con sus compañeros, esto sugiere que la eficacia del trabajo en equipo para aprender se ve afectada por la carencia de autoconfianza. Esta situación resulta preocupante, ya que el modelo educativo promueve intensamente el aprendizaje colaborativo como medio para desarrollar habilidades sociales y cognitivas críticas.

Para complicar aún más el panorama, se ha percibido una baja en el involucramiento de los alumnos en iniciativas de trabajo en equipo en contraste con periodos previos. Los maestros reportan que los alumnos con baja autoestima tienden a evitar tomar iniciativas o liderar subgrupos dentro de las actividades de clase, afectando no solo su propio aprendizaje sino también el de sus compañeros. Esta falta de involucramiento activo impide que los estudiantes experimenten el aprendizaje como un proceso compartido y enriquecedor, esencial para su desarrollo académico y personal. Sin intervenciones efectivas, estos patrones de comportamiento pueden perpetuar un ciclo de baja participación y logros académicos reducidos, subrayando la necesidad urgente de abordar la autoestima dentro del contexto del aprendizaje colaborativo.

1.1.4. Pronóstico

La baja autoestima, manifestada en la reticencia a asumir roles activos y en la ansiedad al trabajar en grupo, puede perpetuar un ciclo de aislamiento y bajo rendimiento académico. Esto tendría consecuencias perjudiciales tanto en el crecimiento personal como en la interacción social de los alumnos, sino que también podría limitar sus oportunidades académicas y profesionales a largo plazo. Sin embargo, mediante la puesta en marcha de iniciativas enfocadas en fortalecer la autoconfianza y la seguridad en sus habilidades, es posible revertir esta tendencia, incrementando la participación activa en el aprendizaje colaborativo y, de esta manera, se promueve el rendimiento académico y el crecimiento completo de los alumnos.

1.1.5. Control

En estos tiempos, es evidente que hay un reto en cuanto a la participación activa de los estudiantes en actividades de aprendizaje colaborativo. Los educadores han observado que solo el 50% de los estudiantes se involucran de manera significativa en estas actividades, y un notable porcentaje muestra reticencia a asumir roles de liderazgo o a expresar sus ideas en grupo. Aproximadamente el 60% de los estudiantes reporta sentirse ansioso al colaborar con sus compañeros,

lo que se atribuye a una baja autoestima. Esta situación ha resultado en un menor rendimiento académico en comparación con sus pares más seguros, restringiendo el progreso de destrezas fundamentales en el ámbito social y cognitivo. Si no se interviene de manera apropiada, es factible que estas dificultades continúen, influyendo de manera beneficiosa en el bienestar emocional de los estudiantes y en su habilidad para colaborar de manera eficaz en equipo.

1.2. Pregunta del problema

1.2.1. General

¿Cuál es la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?

1.2.2. Específicas

1) ¿Cuál es la relación entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?
2) ¿Cuál es la relación entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?
3) ¿Cuál es la relación entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?
4) ¿Cuál es la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?
5) ¿Cuál es la relación entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?

1.3. Justificación

1.3.1. Teórica

Se justifica teóricamente por la aplicación de la teoría del aprendizaje colaborativo de Gresham y Elliott y la teoría del aprendizaje social de Bandura. La primera ofrece un marco para clasificar y evaluar las competencias interpersonales de los estudiantes, esenciales para una convivencia armoniosa, mientras que la segunda proporciona un

entendimiento de cómo estos comportamientos se adquieren y modifican a través de la observación y la interacción en un contexto escolar. La operacionalización de estas teorías ha permitido desarrollar instrumentos específicos de medición, facilitando un análisis comparativo con estudios previos y ayudando a identificar y abordar vacíos teóricos en el retorno a la educación presencial. Esta perspectiva fortalece el acervo de conocimientos actual y sienta las bases para investigaciones venideras en estos campos cruciales de la educación estudiantil. Asimismo, se considerarán los esbozos de Goleman para la autoestima.

1.3.2. Social

Fomentar el crecimiento cognitivo en estudiantes de primaria se logra al establecer una conexión entre la autovaloración y la colaboración en el aprendizaje y competitivo no solo del estudiantado en general sino también del personal docente establecido dentro de la misma, dado que nos encontramos en un punto crucial para idear estrategias novedosas que permitan elevar de forma continua la excelencia educativa en nuestra comunidad.

1.3.3. Metodológica

Se establecerá dentro del estudio métodos cuantitativos para comprobar las hipótesis planteadas. Asimismo, se emplearán encuestas previamente aprobadas por expertos altamente cualificados para garantizar la calidad de los datos internos.

1.3.4. Práctica

La información recolectada es crucial, ya que proporcionará datos válidos identificados en el análisis que permitirán a la institución educativa y a los responsables identificar puntos fuertes para continuar progresando y áreas de posibilidad que guiarán en la toma de decisiones para impulsar y contribuir de forma constante a la excelencia en la educación.

1.4. Objetivos

1.4.1. General

Determinar la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

1.4.2. Específicos

1) Determinar la relación entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
2) Determinar la relación entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
3) Determinar la relación entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
4) Determinar la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
5) Determinar la relación entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

1.5. Hipótesis

1.5.1. General

Existe una relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

1.5.2. Específicos

1) Existe una relación significativa entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
2) Existe una relación significativa entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

3) Existe una relación significativa entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
4) Existe una relación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.
5) Existe una relación significativa entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

II. ESTADO DEL CONOCIMIENTO

2.1. Avances significativos recientes respecto al tema tratado

2.1.1. Antecedentes internacionales

Torres y Yépez (2020), en su estudio, se detalló cómo la fusión de estrategias de enseñanza colaborativa y recursos tecnológicos tuvo un impacto beneficioso en la enseñanza del inglés en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Chimborazo, situada en Ecuador. Fue elegido un grupo de 32 alumnos, separados en dos grupos de 16, uno de intervención y otro de control, todos estudiando el tercer nivel de inglés. Se empleó un diseño cuasi experimental que contempló evaluaciones previas y posteriores para evaluar el progreso en las cuatro habilidades lingüísticas: audición, lectura, expresión oral y escritura, además de aspectos gramaticales y de vocabulario de forma equitativa. A través de la evaluación utilizando la prueba T de Student, se pudo notar un progreso notable en el dominio del idioma inglés de los alumnos que formaban parte del grupo de intervención.

León y Lacunza (2020) investigaron la conexión entre la confianza en uno mismo y las destrezas sociales en niños de 9 a 11 años que asisten a escuelas públicas en el Gran San Miguel de Tucumán. Consideraron factores como la edad, el género, la ubicación de la vivienda y la composición familiar. Se utilizó un enfoque descriptivo-correlacional con una muestra selecta y no aleatoria de 193 participantes, a quienes se les aplicaron encuestas sobre confianza en sí mismos, estilos de comunicación interpersonal y datos sociodemográficos. Según los resultados, un 23% de los participantes se veían con una autoestima familiar baja, mientras que un 16% se percibían con una autoestima social baja. Se descubrió una conexión poco sólida entre la percepción de satisfacción general y el enfoque asertivo de las habilidades humanas ($r = 0,148$, $p = 0,04$). Después de examinar detenidamente los datos mediante un análisis de regresión múltiple, se reveló que la edad ejercía influencia sobre la autoestima en sociedad, mientras que el género, la ubicación de residencia y la estructura familiar guardaban relación con las destrezas sociales. Aunque no se identificaron relaciones fuertes

entre autoestima y HHSS, se reconocieron factores personales y contextuales que afectan estas dimensiones, sugiriendo la necesidad de más estudios para fortalecer la autoestima infantil y reducir riesgos psicopatológicos.

Sarmiento (2020) exploró el impacto del trabajo colaborativo en el desarrollo de habilidades sociales de estudiantes de décimo grado durante su proceso de aprendizaje del idioma inglés en la educación media técnica. Fue elegido un grupo de 27 estudiantes de una escuela pública en Barranquilla, quienes participaron en un estudio cuasiexperimental con un enfoque cuantitativo. El conjunto de participantes en el experimento se involucró en dinámicas de aprendizaje del idioma inglés que fomentaban la colaboración entre ellos. Los datos desvelaron que esta táctica educativa resulta positiva para el desarrollo de las destrezas sociales de los alumnos, tratando temas como la adquisición, falta de control, precipitación, exceso de confianza, y emociones de envidia o aislamiento. Enfatiza la relevancia de las destrezas interpersonales, vistas como fundamentales para la interacción en la comunidad y aplicables en todos los campos del saber.

Cruz (2020), se detalló la conexión entre el desempeño escolar y la confianza en sí mismos de alumnos de quinto grado. Se adoptó un enfoque cuantitativo no paramétrico con estadística descriptiva. Se utilizó la escala Autoconcepto forma 5-AF5 para evaluar a 30 estudiantes, separados en dos conjuntos de quince personas cada uno, uno con desempeño académico deficiente y otro con un rendimiento destacado. Según los descubrimientos, se demostró que un desempeño académico deficiente impacta de forma negativa la confianza en sí mismos de los estudiantes, especialmente en el ámbito educativo, confirmando así la hipótesis planteada en el estudio.

Guerra et al. (2019), crearon una experiencia educativa innovadora que se centraba en la colaboración entre estudiantes de Educación Social. Esta consistió en la organización de un taller para tratar conflictos, destinado a los futuros maestros de primaria. Se utilizó un formulario

personalizado con 10 preguntas para analizar cuatro aspectos del trabajo en grupo. Según los resultados, los estudiantes aprecian el aprendizaje en equipo como una forma de aprender dinámica y beneficiosa. Resaltaron las habilidades sociales, el trabajo en grupo, la comunicación directa y la colaboración como aspectos especialmente provechosos.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Arana y Quispe (2023), analizaron la relación entre la confianza en uno mismo y la enseñanza en equipo en alumnos de niveles avanzados en EBA-Villa El Salvador-Lima. Se optó por una perspectiva de investigación fundamental con un diseño correlativo, utilizando técnicas de estadística descriptiva para examinar la información recopilada. Dos instrumentos de evaluación fueron empleados, uno enfocado en la autovaloración y otro en el trabajo en equipo, contando con 30 y 36 preguntas respectivamente, distribuidas en cuatro áreas y calificadas a través de una escala Likert. Se llevaron a cabo investigaciones que involucraron el análisis de la distribución normal mediante el test de Kolmogórov-Smirnov y la evaluación de la correlación utilizando el coeficiente Rho de Spearman para confirmar las hipótesis planteadas. Los descubrimientos mostraron una conexión moderada de 0.570 entre los elementos analizados, con niveles de significancia por debajo de 0,05, indicando una relación estadísticamente relevante entre ellos. En resumen, el estudio demostró de manera contundente la conexión entre la autoconfianza y la enseñanza en equipo en el entorno analizado.

Miguel (2022), descubrieron la conexión entre la confianza en uno mismo y la enseñanza en equipo en los alumnos. La investigación siguió una perspectiva numérica, mediante un enfoque de diseño transversal convencional y un análisis descriptivo de la correlación. Para llevar a cabo el estudio, se involucraron 120 estudiantes, a quienes se les proporcionaron cuestionarios para recopilar información. Para asegurar la confiabilidad de los instrumentos, se recurrió a la opinión de especialistas y se evaluó la consistencia a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo valores destacados de 0,849 para autoestima y

0,871 para trabajo en equipo. Los datos ratificaron una clara y relevante correlación estadística entre la confianza en uno mismo y la colaboración en equipo, respaldada por un coeficiente Rho de Spearman de 0.456, señalando una relación de nivel medio.

Mamani (2019), analizaron la conexión entre el trabajo en equipo y la confianza en sí mismos en alumnos de sexto curso de primaria, como solución a desafíos educativos detectados en ese centro educativo. Se utilizó un método basado en números, con un diseño de correlación elemental. Un total de 96 estudiantes fueron escogidos para participar en el estudio, donde completaron un cuestionario y realizaron una evaluación de su autoestima. Con el fin de investigar la relación entre las variables, se empleó el coeficiente rho de Spearman. Los descubrimientos revelaron una conexión importante, con un coeficiente de correlación de Spearman de 0,544 y un nivel de significancia de 0,000, demostrando que la autoestima de estos alumnos está vinculada con la colaboración en grupo.

Arena y Jihuallanca (2022), en la investigación se analizaron las ventajas de trabajar juntos en el avance de la enseñanza. Los descubrimientos de este estudio ratificaron que la colaboración en grupo resulta ser una táctica exitosa para fomentar el aprendizaje en los alumnos. Se utilizaron entrevistas estructuradas como técnica cualitativa para recolectar datos. Los resultados resaltan la manera en que la colaboración en el trabajo no solo potencia el aprendizaje de los alumnos, sino que también impacta en las estructuras organizativas más eficaces y otros aspectos importantes del proceso educativo. Las ideas principales destacan la importancia de la implicación individual y la obligación personal en la creación de un ambiente de cohesión grupal efectivo.

López et al. (2021), se realizó un estudio para valorar la eficacia de una intervención en línea creada para aumentar la autoconfianza y la alegría en jóvenes de escuelas pertenecientes a la Policía Nacional. Un grupo de 194 jóvenes, con edades comprendidas entre los 12 y 17 años (con una edad promedio de 13.76 años), participaron en la actividad, siendo

el 58.4% de ellos chicas. Los estudiantes fueron distribuidos al azar en grupos de intervención y grupos de control. La implicación incluyó cuatro encuentros en directo, un taller enfocado a los progenitores, asesoramiento individualizado y actividades no sincrónicas, fundamentadas en la teoría de la acción deliberada y la visión ecológica de Bronfenbrenner. Se utilizó el Cuestionario de Evaluación de Dificultades en Jóvenes tanto antes como después de la intervención (Q-PAD). De un total de 194 personas que formaban parte, 135 finalizaron la intervención, siendo 70 del grupo de estudio y 65 del grupo de control. Los estudios revelaron que los alumnos del grupo de intervención experimentaron una disminución notable en la incertidumbre sobre lo que les depara el futuro y en los niveles de tristeza en contraste con el grupo de control. No obstante, los aumentos en la confianza en uno mismo y la felicidad no alcanzaron un nivel de importancia estadística. Las enseñanzas extraídas del análisis brindan sugerencias para perfeccionar próximas acciones. Se determina que la participación resulta exitosa en disminuir la incertidumbre y la tristeza en jóvenes, lo que podría favorecer su confianza en sí mismos y su felicidad en el futuro.

2.1.3. Enfoque teórico

Autoestima

La autoestima es un término psicológico que muestra la percepción integral que una persona tiene de su propia valía. Hace alusión a la valoración personal que una persona realiza sobre sí misma, la cual puede ser favorable o desfavorable. La evaluación de uno mismo se va moldeando a lo largo de la existencia, siendo impactada por vivencias individuales, interacciones sociales y los comentarios que nos hacen los demás. En su esencia, la autoestima es crucial porque actúa como un lente a través del cual las personas ven sus logros y confrontan sus desafíos.

Desde un punto de vista psicológico, la autoestima se puede clasificar en varias dimensiones, como la autoestima global, que es la valoración

total que uno tiene de sí mismo; y la autoestima específica, que se refiere a cómo nos valoramos en áreas particulares, como la académica, la social, o la física. Una autoestima saludable se caracteriza por una visión realista y aceptable de uno mismo, incluyendo el reconocimiento y aceptación de las propias fortalezas y debilidades. Las personas con alta autoestima generalmente sienten que son dignas de respeto y se sienten competentes en varios aspectos de la vida.

Las características de la autoestima incluyen la autoaceptación, el respeto por uno mismo, y un sentido de mérito. Quien posee una autoestima elevada tiene la capacidad de comportarse de acuerdo a sus propios deseos y requerimientos, mientras mantiene un respeto saludable hacia los demás. También es menos probable que sufran de problemas psicológicos severos como depresión o ansiedad excesiva, y tienden a enfrentar los desafíos de la vida con una mayor resiliencia y optimismo.

Dentro del entorno educativo, específicamente en el ámbito escolar, especialmente durante los primeros años de formación, la confianza en uno mismo desempeña un rol crucial en el progreso académico y en las relaciones sociales de los pequeños. Un alto autoestima permite a los estudiantes enfrentarse a nuevos retos con confianza, participar activamente en clase, y establecer relaciones positivas con compañeros y profesores. Por el contrario, un bajo autoestima puede hacer que los estudiantes duden de sus capacidades, eviten participar en actividades de aprendizaje y tengan dificultades en las interacciones sociales.

Con el objetivo de incorporar el concepto de amor propio en el ámbito de la enseñanza primaria, los educadores pueden implementar programas que promuevan la autoaceptación y el reconocimiento de las propias habilidades y limitaciones. Esto puede incluir actividades que fomenten la autoexploración, la autoexpresión y el apoyo emocional dentro del aula. Además, es vital que los maestros proporcionen retroalimentación positiva y constructiva que refuerce las habilidades de los estudiantes y su sentido de valor personal.

Finalmente, fomentar un ambiente escolar que celebre la diversidad y promueva la inclusión puede ayudar a mejorar la autoestima de los estudiantes. Al construir un ambiente protegido donde cada niño se perciba como importante y bienvenido, los educadores pueden ayudar a desarrollar una generación de jóvenes confiados y seguros de sí mismos, equipados con la fortaleza emocional necesaria para navegar las complejidades del mundo moderno.

Epistemología de la autoestima

La epistemología de la autoestima se centra en entender cómo se origina y desarrolla el conocimiento sobre la propia valoración personal dentro de los estudios psicológicos y sociales. Indagar en la autoestima implica analizar una variedad de elementos, tanto internos como externos, que influyen en cómo una persona se ve a sí misma. La autoestima es analizada desde diferentes perspectivas y métodos en el ámbito epistemológico, como la psicología cognitiva, el análisis social y cultural, y la psicología del desarrollo, entre otros. Cada uno de estos enfoques ofrece distintas perspectivas sobre cómo las personas construyen su autoestima a lo largo del tiempo.

Desde la psicología cognitiva, la autoestima se considera como una parte integral del yo, compuesta por auto-conceptos y auto-esquemas que las personas utilizan para procesar la información sobre sí mismos y su entorno. Esta perspectiva plantea que la confianza en uno mismo surge de un constante análisis cognitivo en el que se ponderan las vivencias individuales y se interpretan desde una óptica de autoevaluación. Los estudios en esta área buscan entender cómo las creencias sobre uno mismo afectan y moldean el comportamiento individual, influenciando todo desde la toma de decisiones hasta las interacciones sociales.

En el contexto sociocultural, la autoestima se explora como un fenómeno que no sólo está influenciado por factores internos sino también por el entorno social y cultural de un individuo. Desde este punto de vista, se cree que las reglas, los principios y las esperanzas de la comunidad

tienen un papel esencial en la formación de la percepción de uno mismo. Los investigadores que adoptan este enfoque analizan cómo diferentes culturas y sociedades definen el éxito y el valor personal, y cómo estas definiciones afectan la autovaloración de los individuos dentro de esos contextos. Por poner un caso, la relevancia de la comunidad y la familia en ciertas culturas puede moldear la percepción y apreciación que las personas tienen sobre sus habilidades y éxitos personales.

Finalmente, desde la perspectiva del desarrollo, la epistemología de la autoestima investiga cómo esta se forma y cambia a lo largo de la vida. Los estudios en esta área se enfocan en la evolución del autoconcepto desde la infancia hasta la adultez, examinando cómo las interacciones con padres, educadores y pares influyen en el desarrollo de la autoestima. Este enfoque a menudo utiliza estudios longitudinales para observar las trayectorias de desarrollo de la autoestima y su impacto en diferentes etapas de la vida. Los hallazgos en este campo son vitales para diseñar intervenciones educativas y terapéuticas que buscan fomentar una autoestima saludable en diversas poblaciones.

Estas diversas perspectivas epistemológicas permiten una comprensión más rica y matizada de la autoestima, revelando no solo cómo se forma y se mantiene la autoestima, sino también cómo se puede intervenir eficazmente para mejorarla en aquellos que pueden estar luchando con percepciones negativas de sí mismos.

Teorías de la autoestima

La autoestima ha sido estudiada y explicada a través de varias teorías psicológicas a lo largo del tiempo, cada una aportando diferentes perspectivas sobre cómo se desarrolla, se mantiene o se altera. A continuación, presento algunas de las teorías más impactantes acerca de la autovaloración:

Teoría Psicoanalítica de Freud: Según Sigmund Freud, la autoestima está profundamente enraizada en los conflictos del ego y el superego. Freud argumentó que la autoestima surge del equilibrio entre nuestras aspiraciones ideales (superego) y nuestro yo real (ego). Cuando una

persona tiene un ego fuerte y bien desarrollado, capaz de gestionar las demandas del superego y las instancias del id, tiende a tener una autoestima más alta. La autoestima baja, por otro lado, podría ser el resultado de un superego demasiado crítico o un ego que no responde adecuadamente a sus demandas.

Teoría de la Jerarquía de Necesidades de Maslow: Abraham Maslow propuso que la autoestima es una necesidad humana fundamental que ocupa el cuarto nivel en su pirámide de necesidades. Según Maslow, una vez que las necesidades básicas de fisiología, seguridad, amor y pertenencia son cubiertas, es posible llegar al nivel de estima, el cual abarca el reconocimiento de los demás y la autovaloración. La autoestima alta es crucial para alcanzar la autorrealización, que es el pico de la pirámide de Maslow.

Teoría del Condicionamiento Operante de Skinner: B.F. Skinner, desde una perspectiva conductista, sugirió que la autoestima puede ser modelada por reforzamientos y castigos a lo largo de la vida. Las experiencias positivas que son recompensadas tienden a aumentar la autoestima, mientras que las experiencias negativas, especialmente aquellas que son castigadas o ignoradas, pueden llevar a una baja autoestima. Según Skinner, la autoestima es el resultado de las interacciones con el ambiente y las respuestas que recibimos de él.

Teoría Cognitiva de Beck: Aaron Beck, conocido por desarrollar la terapia cognitiva, abordó la autoestima desde el ángulo de los procesos de pensamiento. Según Beck, frecuentemente, la falta de confianza en uno mismo se relaciona con pensamientos distorsionados que provocan una visión desfavorable de la propia persona. Quienes tienen una autoestima baja suelen mantener conversaciones internas desfavorables y suelen malinterpretar las situaciones de forma que refuerzan una percepción negativa de sí mismos.

Teoría del Aprendizaje Social de Bandura: Albert Bandura enfocó la autoestima dentro del contexto más amplio del aprendizaje social. De acuerdo con Bandura, la confianza en uno mismo se forma al observar

y emular a modelos a los que una persona está expuesta, junto con las experiencias de éxito o fracaso. La autoconfianza, un elemento fundamental en su teoría, tiene un papel esencial en la autoestima, pues la confianza en nuestras capacidades para tener éxito influye en nuestra percepción de nosotros mismos.

Dimensiones de la variable autoestima

Con base a lo esclarecido por Coopersmith (2009), en su inventario sobre la autoestima; y, con fundamento en las teorías de Goleman (1994), se tienen las siguientes dimensiones:

Dimensión autoestima general: La autovaloración integral se relaciona con la visión general que una persona tiene sobre su valía y habilidades. Según Coopersmith, la autoestima se describe como la valoración que una persona tiene y conserva de su propia identidad, la cual se basa en las experiencias de éxito y validación que vive a lo largo de su vida. En este contexto, la autoestima general engloba una amplia gama de contextos y situaciones, representando una visión comprensiva del yo. Daniel Goleman, dentro de su perspectiva sobre la inteligencia emocional, también explora la autovaloración en general, indicando que es fundamental para cultivar una autoestima positiva la habilidad de manejar las emociones propias y aceptarse a uno mismo.

Dimensión autoestima social: La autoestima social implica la valoración que un individuo hace de sí mismo en contextos sociales y cómo cree que es visto por los demás. Según Goleman, la inteligencia emocional, que abarca la capacidad de relacionarse de manera efectiva con los demás y la empatía, juega un papel fundamental en la construcción de la autoconfianza en el ámbito social. Coopersmith destaca que el apoyo y la valoración positiva de los pares y la sociedad contribuyen de manera significativa a la autoestima social de una persona, al validar sus capacidades y su valor dentro de la comunidad.

Dimensión autoestima escolar: La autoestima escolar se centra en cómo los estudiantes se valoran a sí mismos en el ámbito educativo, particularmente en relación con su capacidad para aprender y

desempeñarse académicamente. Coopersmith señala que la autoestima en este ámbito puede ser profundamente influenciada por el reconocimiento y la retroalimentación de profesores y compañeros. Goleman, por su parte, propone que la confianza en uno mismo en el ámbito escolar está relacionada con la inteligencia emocional, resaltando la habilidad de los alumnos para enfrentar el estrés y la ansiedad asociados al desempeño académico y a sus relaciones con compañeros y profesores.

Dimensión autoestima en el hogar: La valoración personal en el ámbito familiar es lo que se entiende por autoestima en el hogar. Según Coopersmith, un entorno familiar que proporciona amor, en este contexto, la presencia de respaldo y protección resulta fundamental para fomentar el crecimiento de una autoestima saludable. Goleman destaca la relevancia de la inteligencia emocional, que incluye la habilidad de manejar las emociones en reuniones familiares y la capacidad de sentirse apreciado por los integrantes de la familia, son elementos esenciales que impactan en la autoestima en el ámbito familiar. Tantos enfoques resaltan la relevancia de los lazos familiares en la construcción y conservación de la percepción de autoestima en el círculo más cercano de un individuo.

Aprendizaje colaborativo

La enseñanza colaborativa se fundamenta en la premisa de que los alumnos pueden adquirir saberes de manera más eficaz al colaborar en grupo hacia objetivos compartidos. La atención se centra en fomentar la colaboración y la comunicación entre los miembros del equipo, quienes comparten sus conocimientos y destrezas para lograr metas educativas en común. En contraste con el aprendizaje competitivo o individualista, el aprendizaje colaborativo fomenta una interdependencia positiva entre los alumnos, animándolos a respaldarse mutuamente durante su trayecto educativo.

Desde una perspectiva conceptual, el aprendizaje colaborativo surge cuando dos o más personas se unen para explorar el saber,

conversando, compartiendo pensamientos y creando conocimiento en conjunto. La base de este enfoque radica en la teoría sociocultural de Vygotsky, la cual postula que la interacción social desempeña un rol crucial en el crecimiento cognitivo de las personas. Siguiendo esta idea, se entiende que el saber es visto como un camino que se nutre de manera fundamental a través de la colaboración y la compartición de perspectivas.

La interdependencia positiva es una característica fundamental en el proceso de aprendizaje en grupo, donde los estudiantes están conectados de forma que su éxito depende del éxito de sus compañeros. Entre las cualidades distintivas se encuentran fomentar la comunicación, la responsabilidad tanto a nivel personal como colectivo, las destrezas sociales y de colaboración, y la evaluación compartida. Estos elementos ayudan a asegurar que cada miembro del grupo se comprometa activamente y contribuya al aprendizaje colectivo.

En el contexto de la educación primaria, se fomenta la colaboración y la interacción entre los estudiantes a través de actividades diseñadas específicamente para trabajar en equipo y favorecer el aprendizaje conjunto. Los maestros pueden organizar a los estudiantes en pequeños grupos y asignarles tareas colaborativas, como investigaciones, desafíos de resolución de problemas o proyectos artísticos y científicos. Estas actividades no solo ayudan a mejorar las habilidades académicas sino también sociales, al igual que la interacción, el diálogo y la consideración hacia las opiniones ajenas.

Implementar el trabajo en equipo en la educación primaria requiere establecer un entorno en el salón de clases que promueva la confianza y el respeto entre los estudiantes. Es responsabilidad de los educadores orientar a los alumnos en la creación de reglas de convivencia y en la resolución exitosa de desacuerdos en el grupo. Es fundamental que los docentes supervisen y respalden los equipos de trabajo para garantizar la participación activa de todos los alumnos y el éxito de la colaboración.

Finalmente, la colaboración entre estudiantes en la escuela primaria no solo mejora el desempeño académico en las asignaturas tradicionales, sino que también capacita a los alumnos para lo que vendrá, enseñándoles habilidades cruciales para el trabajo en equipo y la colaboración que son altamente valoradas en la sociedad actual. Al fomentar un ambiente donde se valora el esfuerzo conjunto y se celebra el éxito compartido, los alumnos construyen cimientos robustos para seguir aprendiendo y relacionarse de manera eficaz en sociedad.

Epistemología del aprendizaje colaborativo

La epistemología del aprendizaje colaborativo se centra en los fundamentos del conocimiento que sustentan la eficacia y los métodos de esta metodología educativa. Esta perspectiva examina cómo el conocimiento es construido, compartido y validado dentro de grupos de individuos trabajando juntos hacia objetivos comunes. En el centro de esta perspectiva se encuentra la noción de que el saber surge mediante la interacción social y el diálogo entre los involucrados, en lugar de ser una transferencia unidireccional de información del educador al estudiante.

Las teorías constructivistas, particularmente las de Vygotsky, han tenido un papel crucial en la fundamentación epistemológica del aprendizaje colaborativo. Vygotsky argumentó que el aprendizaje es un proceso socialmente mediado y el saber se forma mediante interacciones dinámicas con individuos más expertos, en lo que denominó la "zona de desarrollo próximo". En este marco, la colaboración en el aprendizaje se considera una ventana de oportunidad para que los estudiantes se desenvuelvan en este espacio, potenciando su desarrollo a través de la colaboración y la ayuda mutua, facilitando así un proceso más profundo de aprendizaje cognitivo y social.

Desde una perspectiva epistemológica, el aprendizaje colaborativo también se apoya en el pragmatismo y el interaccionismo simbólico. Estas teorías subrayan la importancia de las interacciones humanas en

la creación de significados y se resalta que el saber se enriquece y confirma mediante la aplicación y vivencia conjunta en entornos sociales. En el aprendizaje colaborativo, el conocimiento no es visto como algo estático o acumulativo, sino como algo que es fluido y en constante evolución, reformulado a través de las discusiones y las actividades colaborativas.

Además, la epistemología del aprendizaje colaborativo incorpora elementos de la teoría de la actividad, el conocimiento se concibe como una edificación ligada a la acción, centrada en encontrar soluciones en contextos comunitarios y culturales. Este método resalta la importancia de las herramientas culturales y los objetos artísticos en el proceso de adquisición de conocimiento, y cómo estos son utilizados y transformados colectivamente para alcanzar objetivos comunes. Así, el aprendizaje colaborativo es visto no solo como un método para desarrollar habilidades individuales, sino también como una forma de participar y contribuir a la comunidad de aprendizaje, reforzando la comprensión de que el conocimiento es inherentemente social y colectivamente construido.

Teorías del aprendizaje colaborativo

El sustento del aprendizaje en equipo se basa en diversas teorías educativas que abordan la interacción, el desarrollo del conocimiento y la creación conjunta de saberes entre los estudiantes. A continuación, se presentan algunas de las teorías más impactantes que apoyan la idea de aprendizaje en equipo:

Teoría Sociocultural de Vygotsky: La teoría sociocultural de Lev Vygotsky es fundamental para entender el aprendizaje colaborativo. Según la propuesta de Vygotsky, el progreso cognitivo de las personas se basa principalmente en la interacción social, y el proceso de adquisición de conocimientos tiene lugar cuando los alumnos se encuentran inmersos en su "zona de desarrollo próximo" (ZDP). La ZDP se trata de la brecha que separa lo que un aprendiz puede realizar de manera independiente y lo que puede alcanzar con la asistencia de

individuos con mayor experiencia. En un entorno colaborativo, los compañeros actúan como recursos mutuos, elevando la capacidad de cada uno para alcanzar mayores niveles de comprensión.

Teoría del Constructivismo Social de Bandura: Albert Bandura, mediante su concepto de aprendizaje social, destaca que las personas adquieren conocimientos al observar, imitar y modelar a los demás. En el contexto del aprendizaje colaborativo, esta teoría se refleja en cómo los estudiantes absorben habilidades y conocimientos observando e interactuando con sus compañeros y maestros. La constante comunicación y respuesta mutua generan un entorno estimulante que posibilita a los alumnos adquirir destrezas frescas y modificar sus puntos de vista previos.

Teoría del Interaccionismo Simbólico: Esta teoría, asociada principalmente con George Herbert Mead y Herbert Blumer, afirma que las personas se comportan según los significados que atribuyen a las cosas. Estas interpretaciones se originan en el contacto entre personas y se transforman mediante la comprensión. Dentro de un entorno de aprendizaje en equipo, los alumnos están en constante diálogo y redefinen estos conceptos mediante la comunicación con sus compañeros, lo que promueve un proceso de aprendizaje más enriquecedor y adaptado a cada individuo.

Teoría de la Actividad de Engeström: Yrjö Engeström expandió la teoría de la actividad original de Vygotsky para incluir sistemas de actividades más complejos y la noción de contradicciones como motores de cambio y desarrollo en una organización o en un proceso de aprendizaje. En el aprendizaje colaborativo, esta teoría puede aplicarse al analizar cómo los grupos de estudiantes interactúan y trabajan juntos hacia objetivos comunes dentro de un sistema educativo, superando obstáculos y resolviendo problemas de manera colectiva.

Teoría del Aprendizaje Cooperativo de Johnson y Johnson: David y Roger Johnson desarrollaron una teoría específica del aprendizaje cooperativo, que es una rama del aprendizaje colaborativo. Esta teoría

resalta la relevancia de la interconexión estructurada de manera positiva entre los integrantes de un conjunto. Según la familia Johnson, el aprendizaje en equipo se fundamenta en cinco principios fundamentales: dependencia mutua positiva, compromiso personal, comunicación estimulante en persona, destrezas sociales y trabajo en equipo. Estos componentes garantizan que cada integrante del equipo aporte y adquiera conocimientos de forma eficaz.

Dimensiones de la variable aprendizaje colaborativo

Con base a lo esclarecido por Johnson y Johnson (1994), se describen a continuación las siguientes dimensiones:

Dimensión interdependencia positiva: La interdependencia positiva implica que cada integrante del grupo cuenta con los demás y resulta fundamental para el triunfo colectivo. Esto significa que los logros de un individuo contribuyen al éxito del grupo y viceversa. La interdependencia positiva se puede estructurar a través de metas compartidas, recursos compartidos, roles complementarios y recompensas mutuas. Esto fomenta la colaboración en lugar de la competencia entre los miembros del grupo.

Dimensión interacción considerable: Este principio, conocido también como interacción promocional en persona, consiste en que los integrantes del grupo colaboren de forma coordinada y respalden los procesos de aprendizaje individuales. Incluye actividades como explicarse conceptos unos a otros, discutir las conexiones entre los temas de estudio, y ayudarse mutuamente a resolver problemas. Una interacción abundante garantiza que cada integrante del grupo se comunique de forma directa y relevante.

Dimensión responsabilidad individual y grupal: La responsabilidad, ya sea a nivel personal o grupal, asegura que todos los miembros del equipo se comprometan no solo con su avance académico individual, sino también con el progreso de los demás. Esto se logra mediante la evaluación del desempeño individual y grupal. Cada miembro debe

contribuir de manera equitativa y eficaz al trabajo del grupo, y el grupo como un todo debe rendir cuentas de alcanzar sus objetivos.

Dimensión habilidades sociales: El aprendizaje cooperativo no solo se trata del contenido académico, sino también de aprender y aplicar habilidades sociales efectivas. Dentro de estas destrezas se encuentran la capacidad de expresarse, la gestión de situaciones conflictivas, la autoconfianza, el liderazgo, la capacidad de tomar decisiones y la conciencia social. Johnson y Johnson enfatizan que estas habilidades deben ser enseñadas y practicadas explícitamente para que los estudiantes trabajen juntos de manera efectiva.

Dimensión autoevaluación grupal: La revisión conjunta interna implica que los miembros del equipo analicen de manera regular la efectividad de su trabajo en equipo y el progreso hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Esto incluye discutir cómo están trabajando juntos como grupo y qué mejoras pueden hacer para aumentar la eficacia de su aprendizaje. La evaluación interna en grupo permite a los estudiantes reconocer la interacción grupal y modificar sus métodos para potenciar tanto el desempeño colectivo como los logros personales.

2.1.4. Variables

En el abordaje investigativo se logran identificar dos variables elementales para el análisis de correlación básico. En tal sentido se tiene: **variable independiente:** Autoestima. **variable dependiente:** Aprendizaje colaborativo.

III. MÉTODO

3.1. Descripción general del entorno

El contexto de estudio en esta investigación estuvo conformado por las instalaciones educativas de una Innova School perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local de la zona de Pueblo Libre.

3.2. Procedimientos o protocolos

Para establecer el presente estudio en primera instancia se optó por el abordaje del proyecto de trabajo de investigación empírica para su aprobación, posterior a ello, se llevó a cabo la verificación de los dispositivos de recopilación de datos para poder iniciar su implementación, tras obtener el visto bueno de la entidad correspondiente; posterior a ello, se procesaron para dar los resultados que respondieron a los objetivos dentro del informe de trabajo de investigación empírica.

3.3. Población de estudio y elección de la muestra

Según lo indicado por (Hernández et al., 2014), la noción de población engloba todos los componentes, individuos o facetas que comparten semejanzas en un contexto y momento determinado. En esta investigación, contamos con la participación de 171 alumnos que estaban en el sexto grado.

Asimismo, la muestra se percibe como una fracción reducida de los componentes que integran el conjunto denominado población o universo poblacional (Hernández et al., 2014). Así, el conjunto estaba conformado por 120 alumnos de sexto.

Se puso en práctica un método de selección al azar para llevar a cabo la muestra. Esta estrategia implica un procedimiento de elección de muestras en el cual cada miembro de la población tiene igual probabilidad de ser escogido para integrar la muestra. Se aprecia este enfoque por su simplicidad y su habilidad para reflejar de forma justa a todos los individuos, lo que permite extrapolar los hallazgos del estudio a toda la población de manera más efectiva. En este método de selección, los participantes son elegidos al azar, sin ninguna inclinación o predisposición, lo que contribuye a prevenir distorsiones en la recolección de información. Es ideal para investigaciones que buscan reflejar

características generales de una población grande y diversa. En tal sentido, el cálculo de la muestra viene dado por la siguiente ecuación:

$$120 = \frac{N * {Z_\alpha}^2 * p * q}{e^2 * (N-1) + {Z_\alpha}^2 * p * q}$$

3.4. Diseño de los experimentos

3.4.1. Enfoque

El estudio se centró en el análisis cuantitativo, al recolectar información concreta para respaldar las hipótesis mediante cifras y evaluaciones estadísticas al abordar el tema propuesto (Hernández et al., 2014), de acuerdo con las particularidades del fenómeno estudiado, en cuanto a la conexión entre la confianza en uno mismo y el trabajo en equipo en alumnos de primaria.

3.4.2. Tipo de investigación

De igual manera, el estudio fue concebido como investigación de carácter básico, de acuerdo con lo expuesto por Sánchez y Reyes en 2015. La exploración fundamental, conocida también como investigación pura, tiene como propósito principal ampliar el saber teórico sin la necesidad de buscar una aplicación práctica de forma inmediata. Se centra en comprender los principios, teorías o leyes fundamentales que rigen fenómenos y procesos en diversos campos del saber. Este tipo de investigación es esencial para establecer bases sólidas sobre las cuales se pueden construir aplicaciones prácticas futuras, contribuyendo significativamente al avance científico y educativo.

3.4.3. Diseño

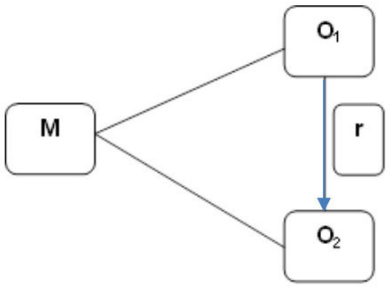
En cuanto al diseño de la investigación, se basó en un enfoque no experimental, ya que no se intervinieron directamente las variables de estudio. En lugar de eso, se dedicarán a observar y analizar los eventos en su entorno natural, con el fin de realizar descripciones detalladas e inferencias que permitan cumplir con los objetivos de la investigación.

Junto a esto, el estudio llevado a cabo fue de naturaleza correlativa y transversal, ya que se pretendía fortalecer la conexión esencial entre las variables analizadas y su significado relacional fundamental. Además,

dio respuesta a una sección transversal al haber recopilado la información y llevado a cabo el análisis necesario en un lapso de tiempo limitado. Por lo tanto, la representación del modelo de investigación se encontraba en la figura 1.

Figura 1.

Esquema correlacional



Nota: elaboración propia.

Donde:

M: está representada por la muestra de análisis de estudio

O_1: Variable independiente: autoestima

O_2: Variable dependiente: aprendizaje colaborativo

r: Relación entre las variables de estudio.

3.5. Métodos de investigación

3.5.1. Técnicas e instrumentos

Técnicas

Se utilizó como técnica la encuesta, la misma es una herramienta que promoverá la consolidación de datos informativos necesarios para dar respuesta a los objetivos de estudio. Asimismo, en este caso particular promoverá la visualización participativa del análisis de la autoestima y el aprendizaje colaborativo. Adicionalmente, se empleó el análisis documental como un método adicional para recabar toda la información vinculada a las variables de estudio, examinando los documentos de

forma cualitativa y cuantitativa desde una perspectiva estadística y analítica. Esto impulsó la discusión de los resultados.

Instrumentos

El cuestionario fue empleado como la herramienta principal en este estudio. Se diseñó un grupo estructurado de interrogantes en formato Likert que se les presentaron a los estudiantes de sexto curso de una escuela en Pueblo Libre. Con el fin de conciliar información sobre la autoconfianza y la colaboración en equipo para luego llevar a cabo el análisis estadístico pertinente.

3.5.2. Validez y fiabilidad

La validación se realizó por juicio de 2 expertos cuya evaluación estuvo asistida por sus criterios metodológicos y profesionales desde una perspectiva educativa lo cual promovió la idoneidad interna para su aplicación.

3.5.3. Acopio de información

El cuestionario referido a la variable independiente (autoestima) estuvo compuesto por 20 ítems que consolidaron respuestas a las preguntas tipo Likert donde, 1: nunca, 2: casi nunca, 3: a veces, 4: casi siempre y 5: siempre.

Por su parte, para el cuestionario referido a la variable dependiente (aprendizaje colaborativo) se abordaron 25 ítems que consolidad respuestas a las preguntas tipo Likert donde, 1: nunca, 2: casi nunca, 3: a veces, 4: casi siempre y 5: siempre.

Asimismo, se estableció una escala de medición interpretativa (Baremos) que promulgó el análisis estadístico descriptivo de forma amena y entendible para satisfacer los condicionantes interpretativos de los cuestionarios.

3.6. Recopilación y organización de datos

Se realizó la evaluación empleando el software estadístico SPSS V.26 y las planillas de cálculo de Excel.

3.7. Análisis estadístico

Para analizar y dar sentido a los datos, se exploraron dos etapas clave de la estadística. En un principio, se realizó un análisis descriptivo para resaltar las matrices que representan los valores y dimensiones de la muestra, mostrando de forma numérica cómo se comportan las respuestas obtenidas. Además, este estudio impulsó la creación de tablas que mostraban la frecuencia y el porcentaje de cada elemento analizado, con el fin de luego elaborar gráficos descriptivos que de manera clara y visual demostraron cómo se comportaban las variables y sus aspectos.

En una fase posterior, exploraron el universo de la estadística inferencial con el fin de analizar las suposiciones planteadas en la investigación. En un principio, se llevó a cabo la verificación de la normalidad de los datos para determinar si siguen un patrón habitual, lo cual tuvo impacto en la selección del enfoque estadístico inferencial (paramétrico o no paramétrico) empleado en el estudio. Se llevó a cabo el test de normalidad de Kolmogorov-Smirnov con el fin de asegurar que las muestras analizadas sean una representación precisa de la población desde un punto de vista estadístico. Se examinó el p-valor teniendo en cuenta las hipótesis nula y alternativa correspondientes. Además, para explorar las suposiciones de contratación, se utilizó el coeficiente estadístico Rho de Spearman para determinar la conexión entre las variables analizadas.

IV. RESULTADOS

4.1. Análisis y/o interpretación de resultados

4.1.1. Resultados descriptivos

Confiabilidad de los instrumentos

Hernández et al. (2018) indica que este coeficiente varía de cero a uno, donde cero indica ausencia de confiabilidad y uno denota la máxima confiabilidad posible (fiabilidad perfecta). Un valor cercano a cero implica un mayor error en la medición. Por otro lado, Sánchez et al. (2019) resalta que el coeficiente alfa de Cronbach está influenciado por las interrelaciones entre los elementos, lo que muestra la coherencia interna de la prueba.

Primero, para evaluar la confiabilidad del cuestionario dirigido a los estudiantes del nivel de análisis se abordó una prueba piloto de 50 estudiantes, cabe destacar que desde una perspectiva teórica indican que la prueba piloto se debe abordar al menos al 15% de la muestra, pero sí formaban parte de la población objetivo del estudio. Después de llevar a cabo la prueba inicial, se llevó a cabo un análisis numérico para evaluar la confiabilidad del resultado. Después, se evaluó la fiabilidad mediante el uso de la coherencia interna de Cronbach, utilizando el programa SPSS para examinar minuciosamente y establecer con exactitud los hallazgos. En tal sentido se obtuvo lo siguiente:

Tabla 1

Estadística de fiabilidad

Variable/dimensiones	Ítems	Alfa de Cronbach
Autoestima	**20**	**0,961**
Autoestima general	5	0,676
Autoestima social	5	0,742
Autoestima escolar	5	0,568
Autoestima en el hogar	5	0,912
Aprendizaje colaborativo	**25**	**0, 912**

Interdependencia positiva	5	0,700
Interacción considerable	5	0,675
Responsabilidad individual y grupal	5	0,837
Habilidades sociales	5	0,739
Autoevaluación grupal	5	0,719

Se evidencia en la tabla anterior para la variable autoestima una confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.961 para un total de 20 elementos; por su parte, para la variable aprendizaje colaborativo se observa una confiabilidad de 0.912 para un total de 25 elementos del cuestionario. Estos resultados promueven la fiabilidad interna suficiente y excelente para su aplicación.

Análisis descriptivo de la variable autoestima

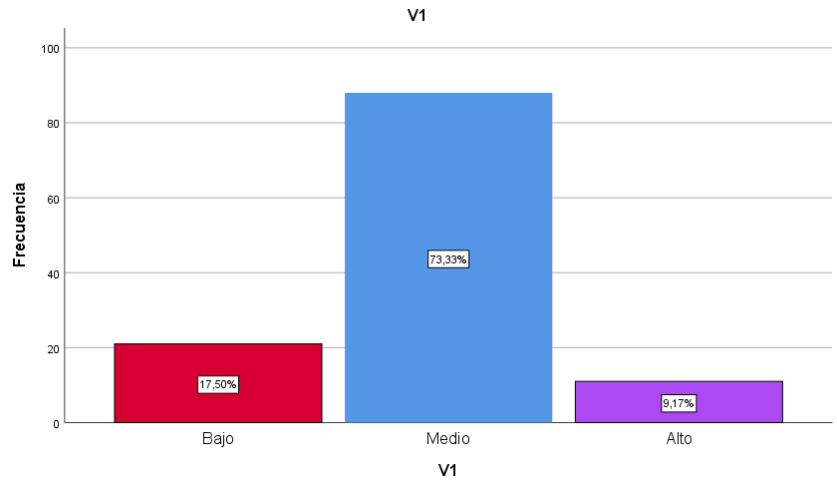
Tabla 2

Análisis descriptivo variable autoestima

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	21	17,5
	Medio	88	73,3
	Alto	11	9,2
	Total	120	100,0

Figura 2.

Análisis gráfico de la variable autoestima



En la Tabla 2, se presenta el análisis descriptivo de la variable autoestima entre los estudiantes de sexto grado de primaria. Se puede apreciar que la gran mayoría de los alumnos (73,3%) tienen un nivel de autoestima intermedio, lo cual sugiere que estos estudiantes tienen una percepción moderadamente positiva de sí mismos. Un 17,5% de los estudiantes tiene una autoestima baja, lo cual podría indicar una necesidad de intervención para mejorar su autopercepción. Solo un 9,2% de los estudiantes muestra una autoestima alta, lo que podría estar relacionado con factores personales o sociales que refuerzan su autoconfianza.

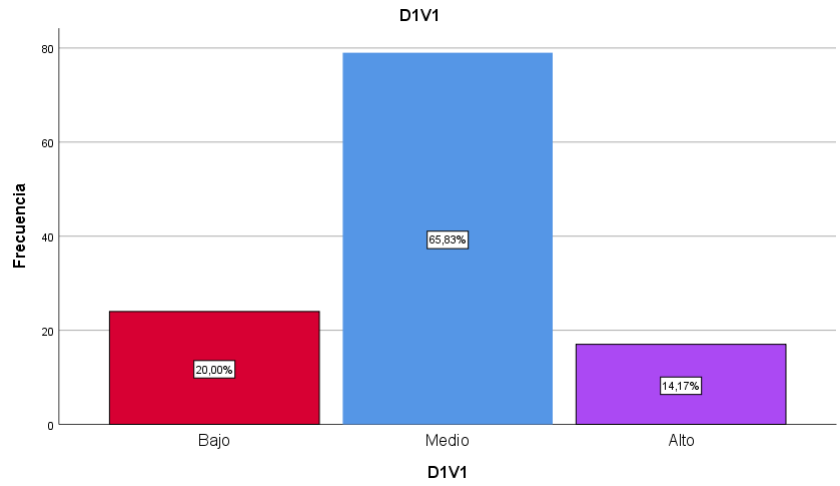
Tabla 3

Análisis descriptivo autoestima general

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	24	20,0
	Medio	79	65,8
	Alto	17	14,2
	Total	120	100,0

Figura 3.

Análisis gráfico de la autoestima general



La Tabla 3 refleja la distribución de la autoestima general entre los estudiantes de sexto grado. Un 65,8% de los alumnos manifiesta tener una autoestima general promedio, indicando que la mayoría se percibe como valorada de manera satisfactoria en términos generales. No obstante, un quinto de los alumnos sufre de una autovaloración reducida, lo cual podría estar impactando su desempeño escolar y su salud emocional. El 14,2% de los estudiantes tiene una autoestima alta, lo que podría estar relacionado con un entorno familiar y social que apoya su desarrollo personal.

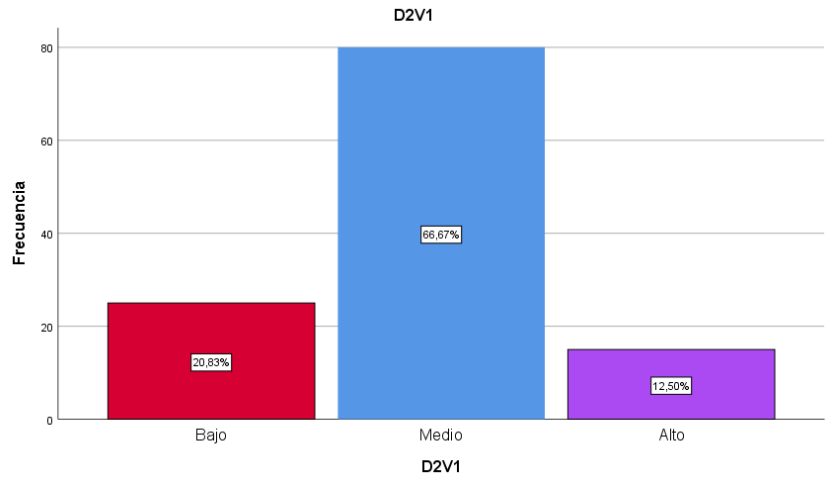
Tabla 4

Análisis descriptivo autoestima social

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	25	20,8
	Medio	80	66,7
	Alto	15	12,5
	Total	120	100,0

Figura 4.

Análisis gráfico de la autoestima social



En la Tabla 4, se analiza la autoestima social, que se refiere a cómo los estudiantes se perciben en su interacción con sus pares. Un 66,7% de los estudiantes tiene una autoestima social media, lo que indica que se sienten moderadamente aceptados y valorados en su grupo social. Un 20,8% de los estudiantes tiene una autoestima social baja, lo cual podría indicar dificultades en la integración social o en la percepción de aceptación por parte de sus compañeros. Solo un 12,5% tiene una autoestima social alta, lo que podría estar relacionado con una mayor popularidad o habilidades sociales avanzadas.

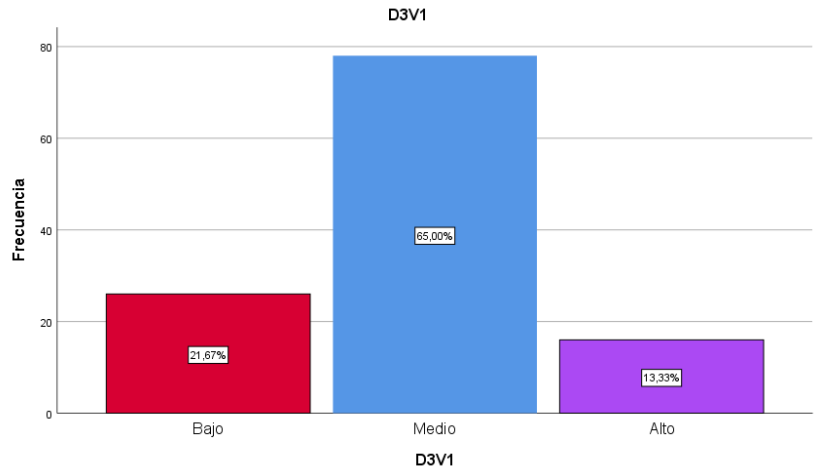
Tabla 5

Análisis descriptivo autoestima escolar

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	26	21,7
	Medio	78	65,0
	Alto	16	13,3
	Total	120	100,0

Figura 5.

Análisis gráfico de la autoestima escolar



La Tabla 5 muestra el análisis de la autoestima escolar, que se refiere a cómo los estudiantes se perciben en su desempeño académico y su integración en el entorno escolar. Un 65% de los estudiantes tiene una autoestima escolar media, lo que sugiere que la mayoría se siente competente en su entorno escolar, aunque no necesariamente sobresaliente. Un 21,7% de los estudiantes experimenta una autoestima escolar baja, lo que podría indicar dificultades en el rendimiento académico o en la percepción de apoyo por parte de sus maestros. Un 13,3% tiene una autoestima escolar alta, lo cual podría estar relacionado con un buen desempeño académico y una percepción positiva de su rol en el entorno educativo.

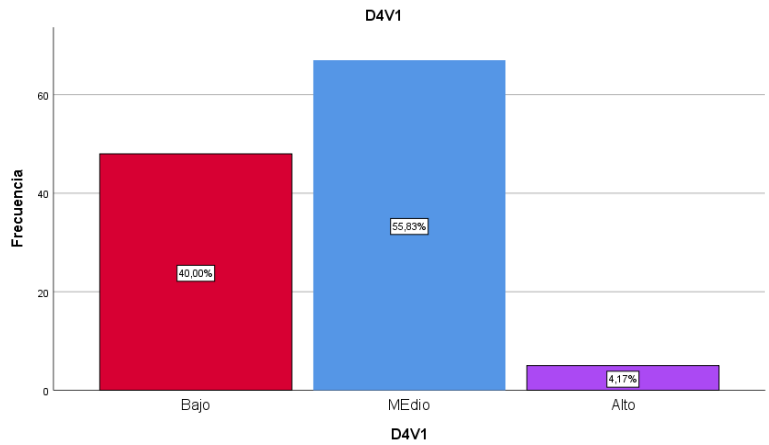
Tabla 6

Análisis descriptivo autoestima en el hogar

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	48	40,0
	Medio	67	55,8
	Alto	5	4,2
	Total	120	100,0

Figura 6.

Análisis gráfico de la autoestima en el hogar



La Tabla 6 aborda la autoestima en el hogar, es decir, cómo los estudiantes se perciben en el contexto familiar. Según el estudio, un 55,8% de los alumnos revela tener una autoestima promedio en su entorno familiar, lo que sugiere que la mayoría se siente debidamente reconocido y respaldado por sus seres queridos. Sin embargo, un 40% tiene una autoestima baja en el hogar, lo cual podría estar relacionado con conflictos familiares, falta de apoyo o reconocimiento. Apenas un 4,2% de los alumnos disfruta de una elevada autoestima en su entorno familiar, lo que sugiere que una minoría se siente plenamente segura y apoyada en su entorno familiar.

Análisis descriptivo de la variable aprendizaje colaborativo

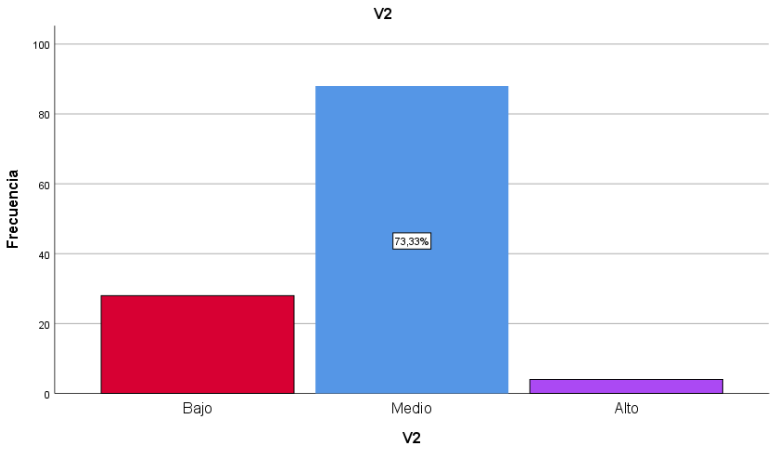
Tabla 7

Análisis descriptivo variable aprendizaje colaborativo

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	28	23,3
	Medio	88	73,3
	Alto	4	3,3
	Total	120	100,0

Figura 7.

Análisis gráfico de la variable aprendizaje colaborativo



La Tabla 7 presenta el análisis descriptivo de la variable aprendizaje colaborativo entre los estudiantes de sexto grado. Se puede apreciar que un 73,3% de los alumnos indica tener un nivel intermedio en el aprendizaje en equipo, lo que indica que participan de forma equilibrada en las dinámicas de aprendizaje en grupo. Un 23,3% de los estudiantes tiene un nivel bajo, lo cual podría indicar dificultades para trabajar en equipo o poca experiencia en este tipo de aprendizaje. Tan solo un reducido 3,3% de los alumnos indica poseer un elevado dominio del aprendizaje en equipo, lo cual podría evidenciar destrezas superiores en colaboración y cooperación.

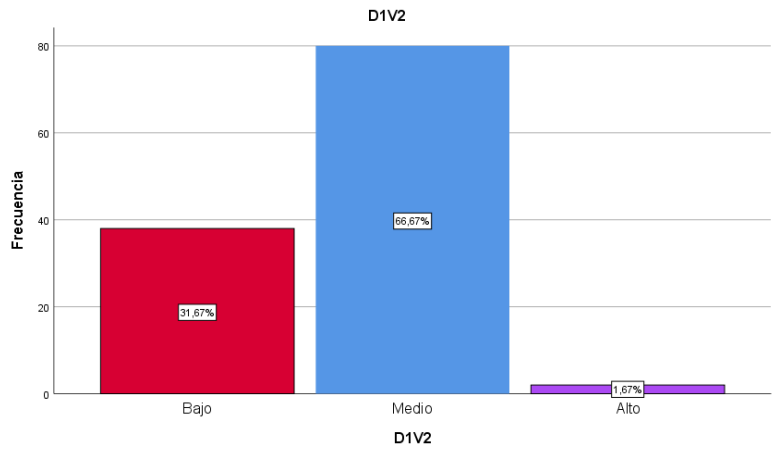
Tabla 8

Análisis descriptivo interdependencia positiva

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	38	31,7
	Medio	80	66,7
	Alto	2	1,7
	Total	120	100,0

Figura 8.

Análisis gráfico interdependencia positiva



La Tabla 8 refleja la interdependencia positiva, un elemento esencial del aprendizaje en equipo es la valoración que los estudiantes hacen de la relevancia de su aporte para el triunfo del grupo. Dos tercios de los estudiantes muestran un nivel moderado de interdependencia positiva, lo que indica una moderada percepción de que su esfuerzo es valioso para el grupo. Un 31,7% de los estudiantes reporta un nivel bajo, lo que podría sugerir una falta de reconocimiento de su rol en el grupo o dificultades en la cooperación efectiva. Solo un 1,7% tiene un nivel alto, lo que podría reflejar una fuerte percepción de responsabilidad y colaboración dentro del grupo.

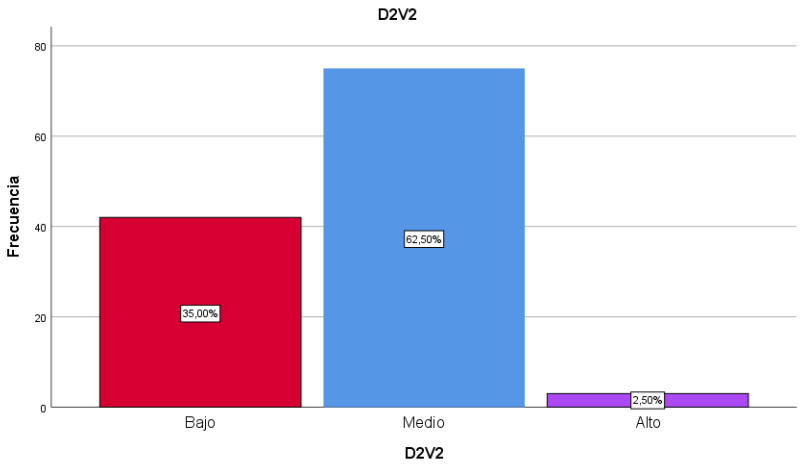
Tabla 9

Análisis descriptivo interacción considerable

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	42	35,0
	Medio	75	62,5
	Alto	3	2,5
	Total	120	100,0

Figura 9.

Análisis gráfico interacción considerable



En la Tabla 9, se analiza la interacción considerable, que se refiere al grado en que los estudiantes se involucran activamente en el intercambio de ideas y la cooperación durante las actividades grupales. Un 62,5% de los estudiantes muestra un nivel medio de interacción considerable, lo que sugiere una participación moderada en discusiones y colaboración grupal. Un 35% reporta un nivel bajo, lo que podría indicar poca participación o dificultades en la comunicación dentro del grupo. Solo un 2,5% de los estudiantes muestra un nivel alto, lo que podría reflejar una alta capacidad de liderazgo y cooperación.

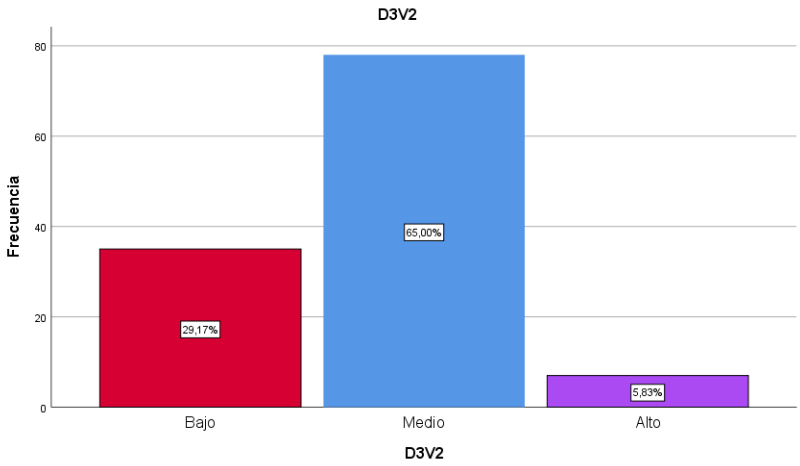
Tabla 10

Análisis descriptivo responsabilidad individual y grupal

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	35	29,2
	Medio	78	65,0
	Alto	7	5,8
	Total	120	100,0

Figura 10.

Análisis gráfico responsabilidad individual y grupal



La Tabla 10 aborda la responsabilidad individual y grupal, un elemento crucial del aprendizaje en equipo es la evaluación de la responsabilidad que los estudiantes asumen en sus roles dentro del grupo. Un nivel medio de responsabilidad es informado por el 65% de los estudiantes, lo cual indica que la mayoría de ellos se hacen cargo de sus responsabilidades, pero no de manera destacada. Un 29,2% tiene un nivel bajo, lo que podría indicar problemas en asumir su rol dentro del grupo o en contribuir eficazmente al trabajo colectivo. Un 5,8% muestra un nivel alto de responsabilidad, lo que sugiere un fuerte compromiso tanto con sus propias tareas como con el éxito del grupo en su conjunto.

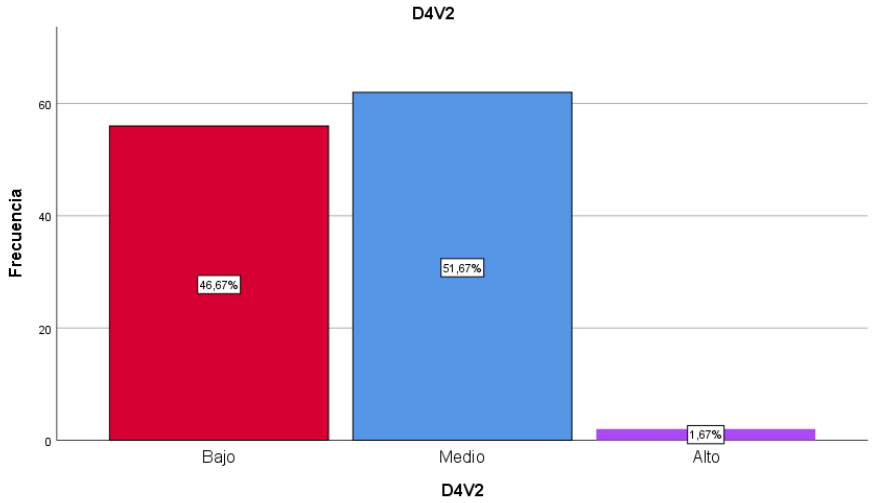
Tabla 11

Análisis descriptivo habilidades sociales

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	56	46,7
	Medio	62	51,7
	Alto	2	1,7
	Total	120	100,0

Figura 11.

Análisis gráfico habilidades sociales



La Tabla 11 presenta el análisis descriptivo de las habilidades sociales, un elemento fundamental para fomentar el trabajo en equipo y la inclusión en el colectivo. Se puede apreciar que el 51,7% de los alumnos posee habilidades sociales intermedias, lo que indica que la mayoría puede relacionarse de forma eficaz con sus pares, aunque no necesariamente de manera excepcional. Casi la mitad de los estudiantes informa tener un nivel de habilidades sociales deficiente, alcanzando un 46,7%, lo que podría reflejar dificultades en la comunicación y la interacción con sus pares. Solo un 1,7% de los estudiantes tiene habilidades sociales altas, lo que indica una gran capacidad para relacionarse y cooperar en contextos grupales.

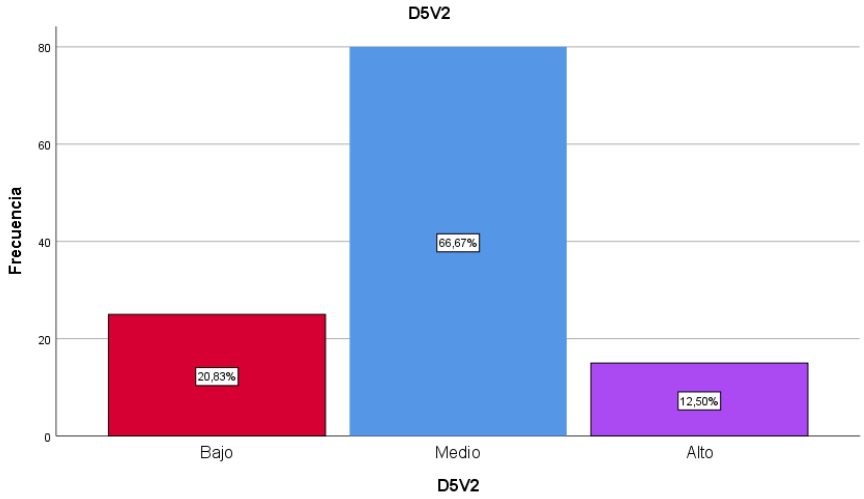
Tabla 12

análisis descriptivo autoevaluación grupal

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Bajo	25	20,8
	Medio	80	66,7
	Alto	15	12,5
	Total	120	100,0

Figura 12.

Análisis gráfico autoevaluación grupal



La Tabla 12 refleja la autoevaluación grupal, que evalúa cómo los estudiantes perciben su desempeño dentro del grupo. Un 66,7% de los estudiantes reporta un nivel medio de autoevaluación grupal, lo que sugiere una conciencia moderada sobre su contribución y el funcionamiento del grupo. Un 20,8% tiene un nivel bajo, lo que podría indicar una falta de reflexión o autocrítica respecto a su rol en el grupo. Un 12,5% muestra un nivel alto de autoevaluación grupal, lo que podría reflejar una alta conciencia y capacidad de mejora continua dentro del trabajo colaborativo.

4.1.2. Resultados inferenciales

Prueba de normalidad

Tabla 13

Prueba de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Estadístico	**gl**	**Sig.**
Autoestima general	,340	120	,000
Autoestima social	,349	120	,000
Autoestima escolar	,340	120	,000
Autoestima en el hogar	,338	120	,000
Autoestima	,390	120	,000
Interdependencia positiva	,411	120	,000
Interacción considerable	,384	120	,000
Responsabilidad individual y grupal	,374	120	,000
Habilidades sociales	,334	120	,000
Autoevaluación grupal	,349	120	,000
Aprendizaje colaborativo	,429	120	,000

Se esclarece en la tabla anterior el análisis de las evaluaciones paramétricas De las diversas variables y dimensiones que se investigan. Se optó por utilizar el test paramétrico de Kolmogorov-Smirnov ya que se contaba con una muestra de estudio que superaba los 50 participantes. Se aprecia que la autoestima muestra una significancia estadística de 0.000 (<0.05), lo cual indica un enfoque no paramétrico en la investigación. Por su parte parta la variable aprendizaje colaborativo 0.000 (<0.05) también obteniendo un comportamiento de no normalidad. Con base a estas premisas se aborda el coeficiente Rho Spearman para la contratación de hipótesis.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

Ha: Existe una relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Tabla 14

Contrastación de hipótesis general

			V1	V2
Rho de Spearman	**V1**	Coeficiente de correlación	1,000	,759**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	V2	Coeficiente de correlación	,759**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se esclarece un coeficiente de correlación Rho=0.759 lo cual demuestra que existe una correlación positiva fuerte. Aunado a ello, se esclarece una sig. (bilateral) de 0.000 (<0.05) lo cual conlleva al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna. Existe una relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Hipótesis específica 1

Ha: Existe una relación significativa entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Tabla 15

Contrastación de la hipótesis específica 1

			V1	D1V2
Rho de Spearman	**V1**	Coeficiente de correlación	1,000	,630**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	D1V2	Coeficiente de correlación	,630**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se esclarece un coeficiente de correlación Rho=0.630 lo cual demuestra que existe una correlación positiva buena. Aunado a ello, se esclarece una sig. (bilateral) de 0.000 (<0.05) lo cual conlleva al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna. Existe una relación significativa entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Hipótesis específica 2

Ha: Existe una relación significativa entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Tabla 16

Contrastación de la hipótesis específica 2

			V1	D2V2
Rho de Spearman	**V1**	Coeficiente de correlación	1,000	,615**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	D2V2	Coeficiente de correlación	,615**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se esclarece un coeficiente de correlación Rho=0.615 lo cual demuestra que existe una correlación positiva buena. Aunado a ello, se esclarece una sig. (bilateral) de 0.000 (<0.05) lo cual conlleva al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna. Existe una relación significativa entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Hipótesis específica 3

Ha: Existe una relación significativa entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Tabla 17

Contrastación de la hipótesis específica 3

			V1	D3V2
Rho de Spearman	**V1**	Coeficiente de correlación	1,000	,683**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	D3V2	Coeficiente de correlación	,683**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se esclarece un coeficiente de correlación Rho=0.683 lo cual demuestra que existe una correlación positiva buena. Aunado a ello, se esclarece una sig. (bilateral) de 0.000 (<0.05) lo cual conlleva al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna. Existe una relación significativa entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Hipótesis específica 4

Ha: Existe una relación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Tabla 18

Contrastación de la hipótesis específica 4

			V1	D4V2
Rho de Spearman	**V1**	Coeficiente de correlación	1,000	,560**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	D4V2	Coeficiente de correlación	,560**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se esclarece un coeficiente de correlación Rho=0.560 lo cual demuestra que existe una correlación positiva buena. Aunado a ello, se esclarece una sig. (bilateral) de 0.000 (<0.05) lo cual conlleva al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna. Existe una relación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Hipótesis específica 5

Ha: Existe una relación significativa entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

H0: No existe una relación significativa entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Tabla 19

Contrastación de la hipótesis específica 5

			V1	D5V2
Rho de Spearman	**V1**	Coeficiente de correlación	1,000	,838**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	120	120
	D5V2	Coeficiente de correlación	,838**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	120	120

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Se esclarece un coeficiente de correlación Rho=0.838 lo cual demuestra que existe una correlación positiva excelente. Aunado a ello, se esclarece una sig. (bilateral) de 0.000 (<0.05) lo cual conlleva al rechazo de la hipótesis nula y aceptación de la hipótesis alterna. Existe una relación significativa entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

V. DISCUSIÓN

Los datos recopilados al investigar la idea principal revelan una sólida relación positiva entre la confianza en uno mismo y la enseñanza en equipo en alumnos de primaria. Esta conexión se destaca con un coeficiente de correlación Rho de 0.759 y una significancia bilateral de 0.000. Estos descubrimientos validan la teoría alternativa, indicando que una autoestima más elevada se relaciona con un rendimiento superior en situaciones de aprendizaje en equipo. Este resultado es consistente con investigaciones previas, como el estudio de Miguel (2022), además, descubrió una conexión importante desde el punto de vista estadístico entre la autoconfianza y la colaboración en el aprendizaje, aunque la correlación presentaba un nivel más moderado (Rho=0.456). Esto sugiere que, mientras la relación es claramente significativa, su magnitud puede variar dependiendo del contexto educativo y de las características de la muestra.

Por otro lado, la investigación de Mamani (2019) también respalda estos hallazgos, se ha observado una conexión importante entre la enseñanza colaborativa y la confianza en sí mismos en alumnos de sexto curso, con un coeficiente de Rho de 0.544. Estas investigaciones en su totalidad indican que la confianza en uno mismo juega un papel fundamental en la eficacia del aprendizaje en equipo, probablemente debido a la confianza y seguridad que los estudiantes con alta autoestima sienten al trabajar en grupo. Asimismo, se puede evidenciar la relevancia de establecer un ambiente educativo que estimule la confianza en sí mismos de los alumnos, como una forma de potenciar su implicación y logros en tareas en equipo.

La correlación entre la autoestima y la interdependencia positiva (Rho=0.630, p=0.000) indica una relación significativa y positiva, lo que sugiere que los estudiantes con mayor autoestima tienden a valorar más su rol dentro del grupo y a percibir que su contribución es esencial para el éxito colectivo. Este resultado se asemeja a lo descubierto por Guerra et al. (2019), quienes observaron que la conexión positiva entre individuos es una de las facetas más apreciadas en el aprendizaje colaborativo. En su estudio, los estudiantes valoraron la interdependencia como un componente clave del aprendizaje colaborativo, lo que respalda la idea de que una autoestima sólida puede reforzar la percepción de interdependencia en el grupo.

Asimismo, la investigación de Arana y Quispe (2023) descubrió una conexión moderada (Rho=0.570) entre la autovaloración y la enseñanza en equipo, lo que refuerza la idea de que la autoestima influye en cómo los estudiantes se relacionan con sus pares en un entorno colaborativo. Este estudio sugiere que la autoestima no solo afecta la percepción individual, sino también cómo los estudiantes se ven a sí mismos en el contexto de un grupo, influyendo en su disposición a colaborar y a contribuir de manera efectiva al trabajo en equipo.

Por su parte, la relación significativa entre la autoestima y la interacción considerable (Rho=0.615, p=0.000) sugiere que los estudiantes con una mayor autoestima son más propensos a participar activamente en discusiones y colaboraciones dentro del grupo. Este resultado es coherente con la investigación de Sarmiento (2020), quien resaltó la manera en que la colaboración en equipo potencia de forma notable las destrezas sociales de los alumnos, incluida su capacidad para interactuar de manera efectiva en un entorno grupal. Una autoestima alta puede facilitar la participación activa en las interacciones del grupo, debido a que los estudiantes se sienten más seguros y confiados al expresar sus ideas y colaborar en equipo con sus compañeros.

Además, la investigación de León y Lacunza (2020) respalda estos hallazgos, evidenciando que, a pesar de la escasa conexión entre la autoconfianza y las destrezas sociales en su investigación, factores como la edad y el contexto social influyen en la capacidad de los estudiantes para involucrarse en actividades en grupo. Esto sugiere que la confianza en uno mismo juega un papel fundamental en la comunicación significativa, también es necesario considerar otros factores contextuales que pueden moderar esta relación, esto subraya la importancia de adoptar un enfoque completo para potenciar tanto la confianza en uno mismo como las destrezas sociales de los estudiantes.

Asimismo, la correlación positiva significativa entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal (Rho=0.683, p=0.000) indica que los estudiantes con mayor autoestima tienden a asumir un mayor nivel de responsabilidad en las tareas grupales. Esto es consistente con los hallazgos de Arena y Jihuallanca (2022), quienes destacaron la importancia del trabajo colaborativo en la responsabilidad individual dentro del grupo. Contar con una elevada autoestima puede impulsar a los estudiantes

a asumir una participación más dinámica y comprometida en las tareas en equipo, valorando la relevancia de su aporte para alcanzar el triunfo conjunto.

Aunado a ello, los resultados coinciden con el estudio de Cruz (2020), descubrió que la confianza en uno mismo tiene un impacto importante en el desempeño escolar y, por consiguiente, en la actitud de los alumnos para asumir compromisos en un equipo. La disposición a asumir responsabilidad tanto individual como grupalmente puede estar directamente relacionada con la confianza en las propias habilidades y la percepción positiva de uno mismo, lo cual es un indicio de una autoestima bien desarrollada.

Consecuentemente, la conexión importante entre la confianza en uno mismo y las destrezas sociales (Rho=0.560, p=0.000) indica que los alumnos con una autoestima más alta suelen tener habilidades sociales superiores. Estos resultados están alineados con los hallazgos de Sarmiento (2020), quien notó que la colaboración en el trabajo tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales, coincide con la investigación realizada por León y Lacunza (2020), a pesar de descubrir una conexión tenue, se admitió el impacto que la autoestima tiene en las destrezas sociales. La confianza en uno mismo puede dar a los estudiantes la seguridad requerida para relacionarse de forma exitosa con sus compañeros, lo que a su vez favorece el crecimiento de sus capacidades sociales.

Además, en el estudio llevado a cabo por Guerra et al. (2019), se resalta la importancia de las habilidades de comunicación en el desarrollo del aprendizaje en grupo. Se enfatiza la vital importancia de estas destrezas para triunfar en ambientes de aprendizaje colaborativo. La investigación actual revela una conexión que indica que las acciones enfocadas en fortalecer la confianza en uno mismo podrían beneficiar las destrezas sociales de los alumnos, lo que a su vez podría mejorar su desempeño en actividades colaborativas y su integración social.

Finalmente, La correlación extremadamente alta entre la autoestima y la autoevaluación grupal (Rho=0.838, p=0.000) sugiere una relación muy fuerte entre estas variables, indicando que los estudiantes con alta autoestima son más capaces de evaluar objetivamente su desempeño dentro de un grupo. Este resultado es superior a los hallazgos de estudios previos, como el de Arana y Quispe (2023), que encontraron una correlación moderada entre autoestima y aprendizaje colaborativo en

general, pero no específicamente en la autoevaluación grupal. La capacidad de los estudiantes para realizar una autoevaluación efectiva parece estar fuertemente influenciada por su nivel de autoestima, aquello que puede potenciar la interacción del equipo y la eficacia del aprendizaje en conjunto.

Además, este resultado también se alinea con las conclusiones de Mamani (2019), la persona que descubrió una conexión importante entre el aprendizaje colaborativo y la confianza en uno mismo. No obstante, el índice en esta investigación es considerablemente superior, destacando la importancia de la autoconfianza en la manera en que los estudiantes ven su propio rendimiento y contribución al grupo. Esto indica que al potenciar la confianza en uno mismo no solo se incrementa el desempeño personal, sino que también influye de manera importante en la forma en que los estudiantes ven y valoran su contribución en las actividades en grupo, lo que podría ser un factor clave para el éxito en entornos de aprendizaje

CONCLUSIONES

Primera: se ratificó la conexión importante entre la confianza en uno mismo y la enseñanza en equipo en alumnos de primaria de una institución educativa en Pueblo Libre, Lima. Esto se evidenció con un índice de correlación Rho de 0.759, demostrando una sólida relación positiva. Este hallazgo, acompañado de un nivel de significancia de p=0.000, descarta la hipótesis nula y respalda la hipótesis alternativa, sugiriendo que un mayor nivel de autoestima está asociado con una mejor disposición para participar en actividades colaborativas. Reflexivamente, la relevancia de aplicar tácticas que refuercen la confianza en sí mismos de los alumnos resalta en estos descubrimientos, ya que esto podría impulsar su desempeño en ambientes de aprendizaje en equipo, generando un efecto beneficioso en su progreso académico y social.

Segunda: la relación positiva importante entre la confianza en uno mismo y la conexión positiva en estudiantes de primaria, con un coeficiente Rho de 0.630 y un p-valor de 0.000, respaldó la idea propuesta y descartó la idea contraria, indicando una buena relación entre estas variables. Este resultado sugirió que los estudiantes con mayor autoestima perciben un valor importante en su contribución al éxito del grupo, lo que fortalece la conexión mutua en el proceso de aprendizaje en equipo. En términos reflexivos, esto subraya la necesidad de fortalecer la autoestima como un medio para mejorar la cohesión y la efectividad en el trabajo en equipo dentro del contexto educativo.

Tercera: tras el estudio, se encontró una fuerte relación positiva entre la autoconfianza y la comunicación activa, con un coeficiente Rho de 0.615 y un p-valor de 0.000. Esto llevó a la confirmación de la hipótesis alternativa y al rechazo de la nula. Esto indicó que los estudiantes con mayor autoestima son más propensos a participar activamente en las discusiones y colaboraciones grupales. Reflexivamente, estos hallazgos sugieren que fomentar la autoestima en los estudiantes podría incrementar

su participación y efectividad en entornos colaborativos, lo que es crucial para su éxito académico y social.

Cuarta: la conexión entre la autoconfianza y el compromiso individual y colectivo es fuerte y beneficiosa, con un índice Rho de 0.683 y un p-valor de 0.000, respaldando la idea propuesta y descartando la contraria. Este resultado sugiere que los estudiantes con mayor autoestima tienden a asumir un rol más activo y comprometido en las tareas grupales. Reflexivamente, se destaca la relevancia de cultivar la confianza en uno mismo para potenciar tanto la responsabilidad a nivel individual como colectivo, lo cual podría elevar la eficacia del trabajo en grupo y, en consecuencia, el desempeño académico.

Quinta: la teoría que sugiere una conexión importante entre la confianza en uno mismo y las destrezas sociales se respalda con un coeficiente de correlación Rho de 0.560 y un p-valor de 0.000, demostrando una sólida correlación positiva. Gracias a este descubrimiento, fue posible descartar la idea inicial y validar la nueva hipótesis, sugiriendo que los estudiantes con mayor autoestima tienen mejores habilidades sociales. Reflexivamente, esto sugiere que al enfocarse en fortalecer la confianza en sí mismos de los estudiantes, se podría potenciar sus habilidades para relacionarse con los demás, lo cual es fundamental para triunfar en el trabajo en equipo y la inclusión social.

Sexta: la relación entre la autoestima y la autoevaluación grupal es extremadamente significativa, con un índice Rho de 0.838 y un valor p de 0.000, se fortaleció de manera significativa la hipótesis alternativa, lo cual posibilita descartar la hipótesis nula. Este resultado indicó que los estudiantes con alta autoestima son más capaces de realizar una autoevaluación objetiva y efectiva dentro de un grupo. Reflexivamente, esto sugiere que el fortalecimiento de la autoestima podría no solo mejorar el rendimiento individual, sino también la calidad del trabajo en equipo y la autoevaluación, aspectos fundamentales para el éxito en el entorno educativo colaborativo.

RECOMENDACIONES

Primera: se recomienda que las escuelas desarrollen programas de intervención que integren actividades de desarrollo personal enfocadas en fortalecer la autoestima de los estudiantes. Estos programas podrían incluir talleres de autoevaluación positiva, actividades de reconocimiento de logros individuales y grupales, y la implementación de tácticas de enseñanza colaborativa que permitan a los estudiantes experimentar el éxito de manera colectiva, reforzando así su autoconfianza y disposición para colaborar efectivamente.

Segunda: se aconseja a los docentes crear dinámicas que promuevan la apreciación recíproca y la colaboración entre los alumnos. Esto puede lograrse mediante proyectos grupales donde cada estudiante tenga un rol claramente definido, cuyo éxito dependa de la contribución de todos. Promover un entorno donde los estudiantes valoren su aporte y el de sus compañeros puede fortalecer tanto la autoestima individual como la percepción de interdependencia positiva.

Tercera: se recomienda a los educadores que promuevan la creación de ambientes propicios para conversaciones abiertas y discusiones donde los alumnos puedan compartir sus pensamientos con seguridad. Es importante incorporar actividades en grupo que fomenten la cooperación y la comunicación eficaz, de manera que los alumnos puedan fortalecer su confianza en sí mismos y mejorar sus destrezas sociales.

Cuarta: es recomendable que las instituciones educativas integren métodos de evaluación que reconozcan y premien la responsabilidad tanto individual como grupal en proyectos colaborativos. Los docentes pueden asignar tareas que requieran un alto grado de responsabilidad personal y que, a su vez, dependan del éxito colectivo. Este enfoque no solo fomenta el sentido de responsabilidad, además de esto, eleva la

confianza en sí mismos de los estudiantes al observar cómo su labor beneficia de forma positiva al equipo.

Quinta: Se recomienda implementar talleres de habilidades sociales que incluyan actividades prácticas como juegos de rol, representaciones de escenarios sociales y actividades para resolver disputas. Estas actividades pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su comunicación, empatía y cooperación, lo que a su vez reforzará su autoestima y su capacidad para interactuar eficazmente con sus compañeros.

Sexta: se sugiere que los educadores incorporen regularmente prácticas de autoevaluación en las actividades grupales. Los estudiantes deben ser guiados para reflexionar sobre su contribución al trabajo en equipo y sobre cómo su autoestima influye en su desempeño y en el de su grupo. Estas prácticas pueden incluir la creación de rúbricas de autoevaluación, sesiones de retroalimentación entre pares, y discusiones grupales post-proyecto. Fomentar este tipo de autoevaluación no solo ayudará a los estudiantes a ser más conscientes de su aprendizaje, sino que también fortalecerá su autoestima y la cohesión del grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abaci, N. (2022). Relación entre percepción de emprendimiento y habilidad comunicativa: un modelo de ecuación estructural. The International Journal of Management Education, 20(3), doi:https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100725

Abad, S. (2018). La gestión educativa y el liderazgo pedagógico en la Escuela Superior de Música Pública “José María Valle Riestra” de Piura, 2018. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo, Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/28859/Abad_RSF.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Abdollahi, A., Ghaderi, Z., Béal, L. y Cooper, C. (2023). The intersection between knowledge management and organizational learning in tourism and hospitality: A bibliometric analysis. Journal of Hospitality and Tourism Management, 11-28. doi:https://doi.org/10.1016/j.jhtm.2023.02.014

Abdul, E., Wasliman, I., Supyan, S., Faiz, K. y Khori, A. (2022). Management of Character Education Based on Local Wisdom. Jurnal Manajemen Pendidikan Islam, 7(1), 73-91. doi:https://doi.org/10.31538/ndh.v7i1.1998

Abildgaard, E. (2018). Planificación estratégica: fundamentos y herramientas de actuación, Cuaderno Urbano. Espacio, cultura, sociedad, 25(25), 1-6. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36925908100

Albassam, W., Alsarayreh, A., Hunitie, M., Alhammadi, A., Ayed, S. y Adnan, A. (2022). The Impact of Employee Development Practices on Human Capital and Social Capital: The Mediating Contribution of Knowledge Management. Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 8(4). doi: https://doi.org/10.3390/joitmc8040218

Alguiño, A. (2019). Influencia de la participación de los padres de familia en la gestión escolar de la escuela “Quito” Guayaquil, 2019. [Tesis de maestría, Universidad

César Vallejo, Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/42682/Agui%c3%b1o_AAN.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aliaga, R., Ávila, R., Acevedo, V. y Céspedes, M. (2022). Trabajo colaborativo: Un reto en la formación docente. Educación, 28(1), e2533. https://doi.org/10.33539/educacion.2022.v28n1.2533

Antezana, I. (2018). Gestión pedagógica y el trabajo docente en las instituciones educativas del nivel primaria de la Provincia de Huanta. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Del Centro Del Perú, Perú]. https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/5647/Tesis%20Irma%20Antezana%20Calder%c3%b3n%20al%2019%25corr.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aparicio, C. y Sepúlveda, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. Psicología Escolar y Educacional, 23, e1879. https://doi.org/10.1590/2175-35392019017926

Arana, M. y Quispe, J. (2023). Autoestima y aprendizaje colaborativo en estudiantes de una institución del ciclo avanzado EBA-Villa El Salvador – Lima. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Huancavelica, Perú]. https://repositorio.unh.edu.pe/handle/unh/5874

Arenas, M. y Jihuallanca, I. (2022). La Importancia del Trabajo Colaborativo en Estudiantes del Nivel Primario: Revisión Sistemática de Literatura. Ciencia Latina, Revista Multidisciplinar, 6(6), 12612-12629. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4267

Arias, J. y Covinos, M. (2020). Técnicas e instrumentos de investigación científica. Arequipa: Enfoques consulting EIRL.

Astete, E. J., Silvera, H., Chambilla, H. Y. y Coayla, L. L. (2022). La planificación estratégica, un eficaz instrumento que puede contribuir al mejoramiento de la gestión escolar en una institución educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(4), 3584-3597. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2862

Atencio, R. (2019). La Gestión Educativa y la Calidad del Servicio Educativo en la Institución Educativa N° 20389 de San Graciano en Huaral. [Tesis de grado,

Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú]. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/4192/TM%20CE-Ge%204925%20A1%20-%20Atencio%20JanampaRubila%20Katty.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Avila, J. (2019). La gestión pedagógica y la calidad del servicio educativo en la Institución Educativa “Mercedes Indacochea Lozano” del distrito de Huacho. [Tesis de grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11216/Avila_fj.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Balseca, M. (2013). Gestión pedagógica en el aula: “Clima social escolar, desde la percepción de estudiantes y profesores del séptimo año de educación básica de los centros educativos Oscar Efrén Reyes y Pichincha, de la ciudad de Quito. [Tesis para optar el grado de maestría en gerencia y liderazgo educacional, Universidad Técnica Particular de Loja]. http://dspace.utpl.edu.ec/handle/123456789/6454

Barbera, N., y Hernández, E. (2021). Gestión pedagógica en tiempos de crisis del COVID-19: Una dinámica pensada desde la práctica interdisciplinaria. Revista internacional de filosofía y teoría social, 26(95), 97-109. https://www.redalyc.org/journal/279/27968419007/html/

Barrientos, A. (2022). Desarrollando competencias comunicativas en la educación superior. Fragua Libros S, S.L. Bedoya, Y., Salinas, E., Palomino, E. y Sanchez, Y. (2021). Gestión pedagógica y calidad educativa en una universidad pública del Perú. Scielo, 5(17). doi: https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.168

Bellei, C. y Muñoz, G. (2023). Modelos de regulación, políticas educativas y cambios en el sistema educativo: un análisis a largo plazo del caso chileno. Journal of Educational Change, 49–76. doi: https://n9.cl/d7lsj

Benique, A. (2019). Proyecto educativo institucional y su eficacia en el plan anual de trabajo de las instituciones educativas secundarias públicas en la ciudad de Juliaca – 2018. [Tesis para optar el grado académico de maestro en educación,

Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez]. file:///C:/Users/User/Downloads/T036_02046562_M.pdf

Benites, R. (2019). Estrategia de Gestión Educativa y Calidad de la Educación en las IIEE – Mariano Melgar de EBR de Pausa - Ayacucho. [Tesis de maestría, Universidad Nacional De Educación Enrique Guzmán y Valle]. https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/5535/Rolando%20Felix%20BENITES%20RAMOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bernal, D. y Martínez, M. (2015). Investigación Documental Sobre Calidad De La Educación En Instituciones Educativas Del Contexto Iberoamericano. Revista Entramados Educación Y Sociedad, 2(2), 107-124. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5236201

Billal, H., Nassar, S., Rahman, M., Dunay, A. y Bálint, C. (2022). Exploring the mediating role of knowledge management practices to corporate sustainability. Journal of Cleaner Production. doi: https://n9.cl/atvrm

Biondi, L. y Russo, S. (2022). Integrating strategic planning and performance management in universities: a multiple case-study analysis. Journal of Management and Governance, 417–448. doi: https://link.springer.com/article/10.1007/s10997-022-09628-7

Bruna, C., Gutiérrez, M., Ortiz, L., Inzunza, B. y Zaror, C. (2022). Promoviendo el trabajo colaborativo y retroalimentación en un programa de postgrado multidisciplinario. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(45), 475-495. http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.025

Caldera, J., Reynoso, O., Angulo, M., Cadena, A. y Ortiz, D. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. Escritos de Psicología (Internet), 11(3), 144-153. https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2018.3112

Calderón, G. (2017). La gestión administrativa en el proceso educacional del Centro Educación Básica Alternativa Túpac Amaru de Villa María del Triunfo – Lima 2016. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo, Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/4376/Calder%c3%b3n_PG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cano, S. (2016). Gestión educativa y calidad educativa en la Institución Educativa Emblemática Ricardo Bentín. UGEL 02, Lima, 2016. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú]. https://hdl.handle.net/20.500.12672/11357

Cárdenas, C., & Farías, G. (2017). ¿Existe Relación entre la Gestión Administrativa y la Innovación Educativa? Un Estudio de Caso en Educación Superior. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 15(1), 19-35. https://www.redalyc.org/pdf/551/55149730002.pdf

Cárdenas, Y. y Ribot, E. (2022). La enseñanza de la biología desde la teoría general de sistemas: mirada bioética. Revista Cientifico Pedagógica, 28(119). http://revistas.ucpejv.edu.cu/index.php/rOrb/article/view/1685/

Carrasco, C., Gaviria, K. y Perez, M. (2020). La Planificación Educativa como Herramienta Fundamental para una Educación de Calidad. Latin American Utopia and Praxis, 25(3), 87-95. doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048

Carrillo, V. (2019). Proyecto educativo institucional y la calidad educativa de las instituciones educativas de educación secundaria del distrito de Ancón, RED 2, de la UGEL 04. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11286/Carrillo_rv.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Casas, A. (2019). Liderazgo pedagógico, nuevas perspectivas para el desempeño docente. Revista Investigación Valdizana, 13(1), 51-60. https://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv/article/view/171

Castillo, E. (2019). Calidad educativa y satisfacción de los usuarios de la institución educativa “Internacional Elim” – Cercado de Lima en el 5° año de Educación Secundaria. [Tesis de maestría, Universidad Nacional De Educción Enrique Guzmán, Perú]. https://1library.co/document/yne68n1y-calidad-educativa-satisfaccion-institucion-educativa-internacional-educacion-secundaria.html

Chacón, L. (2019). Calidad educativa: una mirada a la escuela y al maestro en Colombia. Educación y Ciudad (36). https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2120

Chambi, A., Manrique, J. y Espinoza, T. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en internos de enfermería de una Universidad Pública Peruana. Revista de la Facultad de Medicina Humana, 20(1), 43-50. http://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v20i1.2546

Chiroque, H. L. (2021). Modelo didáctico comunicativo para fortalecer la expresión oral, con enfoque sociocultural de Vigostky, en los niños y niñas de 5 años de una I.E. pública del distrito de Morropón. [Tesis de Doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. doi: https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/71873

CONCYTEC. (2020). Guía práctica para la formulación y ejecución de proyectos de investigación y desarrollo. https://acortar.link/cFKziP

Consejo Nacional de Educación (2020). Proyecto Educativo Nacional 2036. https://n9.cl/e529i

Cordero, M. (2023). La gestión pedagógica como factor asociado a la calidad de educación en la unidad educativa SÍGSIG. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2). doi:10.37811/cl_rcm. v7i2.5498

Cornel, A., Carbajal, T., Llamoza, D. y Reyes, I. (2021). Planificación estratégica. Caso de estudio educativo Universidad Federico Villarreal. Scielo. doi: https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2636

Cotán, A., García, I. y Gallardo, J. (2021). Trabajo colaborativo en línea como estrategia de aprendizaje en entornos virtuales: una investigación con estudiantes universitarios de Educación Infantil y Educación Primaria. Educación, 30(58), 147-168. http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.007

Cruz, C. (2021). Gestión educativa y competencias profesionales directivas. Ciencia Latina, 5(4), 60-71. doi:https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.755

Cruz, M. (2019). Autoestima y bajo rendimiento académico en los estudiantes del grado quinto de primaria de la Institución Educativa Don Bosco de Popayán. [Tesis de grado, Universidad de Popayán, México]. https://univida fup.edu.co/repositorio/files/original/4b0a17f685bfb225463e7a2ccf8065c1.pdf

Cueto, G. y Campos, P. (2020). Valoración de la calidad del servicio educativo en instituciones educativas privadas. Revista Valoración de la calidad del servicio educativo en instituciones educativas privadas, 23(1), 165-187. doi: https://doi.org/10.15381/idata.v23i1.17178

Damián, I., Camizán, H. y Benites, L. (2021). El Aprendizaje colaborativo como estrategia didáctica en América Latina. Ecno Humanismo, 1(8), 31-52. https://doi.org/10.53673/th.v1i8.41

Delgado, P. (2020). La teoría del aprendizaje social: ¿qué es y cómo surgió? Institute For The Future Of Educathion. https://n9.cl/dyz51

Diaz, A. y Villafuerte, C. (2022). Strategic Educational Planning. Communication Magazine. https://n9.cl/kdr9w

Díaz, A., Mercado, M. y Ruiz, M. (2021). Método de aprendizaje colaborativo vs aprendizaje tradicional en la formación investigativa en estudiantes de medicina. Revista Científica Ciencias Médicas, 24(2), 108-115. https://doi.org/10.51581/rccm.v24i2.399

Díaz, H. (2020). Plan estratégico de prevención y restauración de valores para la mejora de la calidad educativa. Revista San Gregorio, 39, 59-73. doi:10.36097/rsan. v1i39.1135

Domínguez, J. J. (2021). El control estratégico: factor para el logro de los objetivos de una organización. Revista Conrado, 17(81), 243-250. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n81/1990-8644-rc-17-81-243.pdf

Donate, M., Guadamillas, A. y Gonzales, I. (2023). La relación entre las estrategias de gestión del conocimiento y la responsabilidad social corporativa: Efectos en las capacidades de innovación. Technological Forecasting and Social Change. doi:https://doi.org/10.1016/j.techfore.2022.122287

Duque, J., Silva, F. y Godinho, A. (2022). Minería de Datos aplicada a la Gestión del Conocimiento. Procedia Computer Science, 455-461. doi: https://doi.org/10.1016/j.procs.2023.01.312

Espinoza, E., Lema, R. e Ivan, H. (2020). Las competencias comunicativas en el proceso formativo profesional. Revista Maestro y Sociedad, 17(1), 132-146 https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5154

Estrada, G. y Mamani, J. (2020). Habilidades sociales y clima social escolar en estudiantes de educación básica. Conrado, 16(76), 135-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000500135

Fernández, M., Dios, C., Sosa, D. y Cépeda, A. (2022). Método invertido y modelo didáctico: una perspectiva motivadora del aprendizaje virtual en contextos pandémicos. Bordón Revista de Pedagogía, 74(3), 11-33. doi:https://doi/org/10.13042/2022.92677

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 9-27. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242019000100009

García, B., Oscanoa, R. y Rivera, F. (2021). Influencia del aprendizaje basado en problemas en las competencias adquiridas en el curso de base de datos: Caso Universidad Peruana. INNOVA Research Journal, 6(3), 17–33. doi: https://doi.org/10.33890/innova.v6.n3.2021.1728

García, M. (2020). La planificación estrategica y la calidad de la educacion en las instituciones educativas de nivel basico elemental. Ciencia y Educacion, 1(2). doi: https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202009

Gari, M. y Nonkelela, N. (2020). Aprendizaje colaborativo de Anatomía facilitado con escenarios y videos, una nueva experiencia para los estudiantes del primer año de Enfermería. Enfermería Global, 17(50), 284-303. https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.17.2.284011

Geldrech, P. y Huanca, J. (2020). Educational planning and pedagogical-strategic-operational management in the institutions of the initial level in southern Peru. Conrado Magazine. https://n9.cl/yuzlc

González, A. K., Herrera, I., Fernández, J. y González, A. (2023). Un análisis de la neuroeducación desde las teorías pedagógicas de Piaget, Vygotsky, Bandura

y Montessori. GADE: Revista Científica, 3(2), 313-325. https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/228

Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte dela teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, 7(2). doi: https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033

Guerra, M., Rodríguez, J. y Artiles, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 18(36), 269-281. http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5

Gullo, S. (2023). Desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de la comunidad Pampa Blanca, Pampas -Tayacaja – Huancavelica. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 5(4), 95-110. https://doi.org/10.47606/acven/ph0210

Hernández, D. (2022). La calidad educativa y la gestión escolar. Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 9794-9815. doi: https://n9.cl/wlbmq

Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). Metología de la investigación. Las rutas cuantitativas y cualitativas. México DF.: Mac Graw Hill Education.

Huapaya, Y. (2019). Gestión por procesos hacia la calidad educativa en el Perú. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinoní, 4(8), 243-261. doi:http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.277

Idrees, H., Xu, J., Haider, S. y Tehseen, S. (2023). A systematic review of knowledge management and new product development projects: Trends, issues, and challenges. Journal of Innovation & Knowledge, 8(2). doi:https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100350

INEI. (2020). Indicadores por departamentos 2009- 2019. Instituto Nacional de Estadistica e Informatica. https://n9.cl/w3h0o

Kanetkar, M. y Suraj, V. (2021). An Analytical Study of Complications in Sustaining Quality of Educational Institutions. xIlkogretim Online - Elementary Education Online, 20(1), 2618-2623. doi:doi: 10.17051/ilkonline.2021.01.293

León, G. y Lacunza, A. (2020). Autoestima y habilidades sociales en niños y niñas del Gran San Miguel de Tucumán, Argentina. Revista Argentina de Salud Pública, 11(42), 22-31. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-810X2020000100022

López, L., Fernández, Y., Torres, A., Cardona, F. y Lemos, M. (2021). Bienestar y autoestima: un estudio comparativo en estudiantes de los colegios de la Policía Nacional. Revista Logos Ciencia & Tecnología, 13(2), 8-23. https://doi.org/10.22335/rlct.v13i2.1399

Mamani, R. (2019). Aprendizaje cooperativo y autoestima en los estudiantes del sexto grado de primaria de la Institución Educativa “Planteles de aplicación”-La Cantuta, Lurigancho, 2019. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo, Perú]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/54642/Mamani_FRA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Martínez, J., Tobon, S., López, E. y Manzanilla, H. (2022). Calidad educativa: un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. Latinoamericana de Estudios Educativos, 16(1) 233–258. doi: https://n9.cl/gf9vy

Matayoshi, J. y Uzun, H. (2022). Learning, forgetting, and the correlation of knowledge in knowledge space theory. Journal of Mathematical Psychology. doi:https://doi.org/10.1016/j.jmp.2022.102674

Mejía-Rodríguez, D. L. y Mejía-Leguía, E. J. (2021). Evaluación y Calidad Educativa: Avances, Limitaciones y Desafíos Actuales. Revista Electrónica Educare Educare Electronic Journal, 25(3), 1-14. doi: https://doi.org/10.15359/ree.25-3.38

Miguel, H. (2022). Autoestima y aprendizaje colaborativo en estudiantes del nivel secundaria de una institución educativa de Puente Piedra, Lima 2022. [Tesis de grado, Universidad César Vallejo, Perú]. https://hdl.handle.net/20.500.12692/100539

Ministerio de Educación. (2022). Orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias de las niñas y niños. RM 531-2021- MINEDU/RM 048-2022-MINEDU/RM 108-2022-MINEDU. https://n9.cl/3wq5c

Miranda, P. (2023). Educación en el Perú: breves apuntes sobre cómo garantizar una educación de calidad. Comex Perú, 1-3. https://n9.cl/2xx83p

Molina, I. y Acevedo, J. (2022). Learning organizations in emerging economies: the effect of knowledge management on innovative culture in Chilean companies. The Learning Organization, 30(1), 37-54. doi: https://doi.org/10.1108/TLO-01-2021-0009

Moncayo, R. (2022). Decreasing poverty by improving education in Peru. The Borgen Project. https://borgenproject.org/improving-education-in-peru/

Moura, D., Costa, M. J., Pereira, A. T., Macedo, A. y Figueiredo-Braga, M. (2022). Communication skills preparedness for practice: Is there a key ingredient in undergraduate curricula design? Patient Education and Counseling, 105(3), 756-761. doi: https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.06.034

Mucha, M. M. (2019). Desempeño docente y resultados de los aprendizajes en estudiantes de instituciones educativas secundarias de Huancayo. [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. https://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/5420

Muiniekka, S. (2023). What is knowledge transfer and how to build a learning organization in Peru. Polar Partners. https://n9.cl/z6gbb

Muñoz, Y., Castillo, I., y Martínez, V. (2022). Calidad educativa. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(18), 42-44. doi: https://doi.org/10.29057/escs.v9i18.8841

Naciones Unidas (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. https://n9.cl/ygrf8

Nadia, N. (2016). Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 6(1), 90-113. http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n1/v6n1a05.pdf

Ninalaya, M., Huaranga, H. V., Astohuaman, A. D. y Yupanqui, L. E. (2023). Pensamiento estratégico y habilidades de emprendimiento en estudiante universitarios - Perú. Revista de Filosofía, 40(104), 352-369. doi:https://doi.org/10.5281/zenodo.7645183

Ocampo, M. (2020). Programa de aprendizaje colaborativo para las competencias orales del inglés en un grupo de estudiantes de la escuela profesional de idiomas en una universidad pública de Lima [Cayetano Heedia]. http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/850/Somnolencia_Pena Prado_Karina.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Ocelli, B., Rocha, E., Nunes, A., Alvez, S. y Melo, R. (2021). Seguimiento a la planificación estratégica de la escuela de educación física de universidad Federal de Ouro Preto. Scielo. doi: https://doi.org/10.22456/1982-8918.116467

Olivos, G. y Yuan, X. (2023). Teachers' beliefs about educational quality: Examining the power of school settings through survey experiments. Teaching and Teacher Education. doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104140

Pacheco-Barbas, F., Guerra-García, J., Díaz-Bello, I. y Moreno-Mosquera, L. (2022). Gestión de aprendizaje en los procesos de enseñanza CIENCIAMATRIA, Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología, 8(2), 564-577. DOI 10.35381/cm. v8i2.726

Paredes, W. y Ramos, G. (2020). El aprendizaje cooperativo, educación desde la participación social en estudiantes de bachillerato. Revista Científica UISRAEL, 7(2), 75-92. https://doi.org/10.35290/rcui.v7n2.2020.300

Pastora, C. (2017). Asesoramiento colaborativo: una propuesta de superación profesional para profesores de idioma inglés en la modalidad semipresencial. SAPIENTIA, 3(1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572761145004

Patiño, H. (2018). Pedagogía humanista y educación socioemocional: la propuesta de una nueva especialidad en la Ibero. Didac 72, 70-75. https://n9.cl/wvl9l8

Pepple, D., Makama, C. y Okeke, J. (2022). Knowledge management practices: A public sector perspective. Journal of Business Research, 509-516. doi: https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.08.041

Quiroz, J. (2022). Modelo de gestión de estrategias pedagógicas multienfoques para la calidad de aprendizajes en estudiantes, institución educativa secundaria de Hualgayoc. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/103078

Resolución de Consejo Universitario N- 0470-2022/UCV. Código de ética en Investigación de la Universidad César Vallejo. https://n9.cl/nx2gm

Revelo, O., Collazos, C. y Jiménez, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. Tecno Lógica, 21(41), 115-134. https://www.redalyc.org/journal/3442/344255038007/html/

Ricce, C., Díaz, B. y López, O. (2021). El aprendizaje colaborativo en la enseñanza de las matemáticas: revisión sistemática. Acción y Reflexión Educativa, (47), 2333. http://portal.amelica.org/ameli/journal/226/2263186001/html/

Richens, J. G., Lee, C. M., & Johri, S. (2021). Author Correction: Improving the accuracy of medical diagnosis with causal machine learning (Nature Communications, (2020), 11, 1, (3923), 10.1038/s41467-020-17419-7). Nature Communications, 12(1). https://doi.org/10.1038/S41467-021-21494-9

Ríos, K., Rojas, Y. y Sánchez, M. (2022). Las estrategias de enseñanza en los procesos de interacción de estudiantes de primaria. Educación, 31(60), 258-274. http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202201.012

Rojas, D., Zambrano, C. y Salcedo, P. (2020). Método para la formación de grupos colaborativos mediante disponibilidad léxica. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 21. https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e36.2095

Rojas, M. (2019). La gestión escolar y la calidad del servicio educativo en la Institución Educativa N° 5182 Señor de los Milagros de Puente Piedra. [Tesis de maestría, Universidad Nacional De Educación] https://n9.cl/10tz4

Saiz, M., Rodriguez, J., Pastor, J., Rodrigues, S., Maricorena, R. y Pend, Y. (2021). Monitoring student learning in learning management systems: an application of educational data mining techniques. Application science, 11(6). doi: https://doi.org/10.3390/app11062677

Salas, F. (2020). Gestión del Conocimiento a través del modelo de Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (SECI): En las bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón. Revista Pensamiento Académico de la Universidad UNIACC. doi:doi: 10.33264/rpa.202001-04

Santos-Muñoz, Z. (2023). Habilidades sociales y convivencia escolar. Identidad, 9(2), 39-48. https://doi.org/10.46276/rifce.v9i2.1921

Sarmiento, R. (2020). El efecto del trabajo coolaborativo en las habilidades sociales. [Universidad de la Costa CUC, Colombia]. https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7061/El%20efecto%20del%20trabajo%20colaborativo%20en%20las%20habilidades%20sociales%20de%20los%20estudiantes%20de%2010%c2%b0%20grado%20de%20una%20instituci%c3%b3n%20educativa%20distrital.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Scheider, S., Rosenfeld, S., Bink, S. y Lecina, N. (2023). Educational inequality due to lack of validity: A methodological critique of the Dutch school system. International Journal of Educational Research, 117, 102097. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102097

Selles, J. y Gallardo, F. (2019). Teoría del conocimiento. Universidad de Navarra. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=751416

Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugrin, J. y Latoschik, M. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. Computers & Education. doi:https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410

Smith, M. A. (2021). Social Learning and Addiction. Behavioural Brain Research, 398 (1), 112954. doi: https://doi.org/10.1016/j.bbr.2020.112954

Sosa, S. y Salas, E. (2020). Resiliencia y habilidades sociales en estudiantes secundarios de San Luis de Shuaro, La Merced. Comunic@ción, 11(1), 40-50. http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.394

Torres, M. y Yépez, D. (2019). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 23(78), 861-882. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000300861

Trejo, M. (2018). Planeación estratégica y gestión del talento humano en II.EE. “Flor de María Drago” y “Macnamara”, distrito de Huacho. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. https://n9.cl/2jppw

Vásquez B., M., Arapa T., R. Pancc C., N., Paricahua P., N. y González, M. (2022). Inteligencia emocional y sus modelos: su importancia para el proceso enseñanza aprendizaje. Paidagogo. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 4(1),116 - 130. http://www.educas.com.pe/

Vega, N., Flores, R., Flores, I., Hurtado, B. y Rodríguez, J. (2019). Teoríasdel aprendizaje. XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan. (14), 51-53. doi: https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359

Vergara, E. (2021). Gestión institucional y planificación estratégica en una institución educativa pública del distrito de Jaén. Revista Pakamuros, 9(1), 42-53. doi:10.37787/pakamuros-unj.v9i1.162

Vergara, E., De la Cruz, M., Vertiz, J., Fernández, F., Quispe, D. y Vertiz, R. (2022). Gestión institucional y planificación estratégica en una institución educativa pública del distrito de Jaén, Cajamarca, Perú. Revista Multidisciplinaria Pakamuros, 9(1), 42-53. https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i1.162

Vertiz, J., Fernández, F., Quispe, D., Vertiz, R., De la Cruz, M. y Vergara, E. (2021). Institutional management and strategic planning in a public educational institution in the district of Jaén, Cajamarca, Peru. Revista Científica Pakamuros. doi:https://doi.org/10.37787/pakamuros-unj.v9i1.162

Yaakob, M. y Rahimi, M. (2019). Exploring Strategic Management and Teachers Workload in School. International Journal of Engineering and Advanced Technology, 8. doi:10.35940/ijeat.F1041.0986S319

ANEXOS

Anexo 1. Instrumentos de recolección de información

Cuestionario de opinión

Variable: Autoestima

Objetivo: Determinar la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Consentimiento informado:

¿Desea participar y otorgar su consentimiento para hacer uso de los datos en la presente investigación de manera anónima y se publiquen a través del repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?? Por favor marque con una (**X**) su respuesta.	SI	NO

Instrucciones: A continuación, se le pide leer detenidamente las siguientes preguntas y marcar con un X la respuesta que mejor exprese su punto de vista. Se sugiere responder con la mayor honestidad posible.

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

N.	Ítem	1	2	3	4	5
D1: AUTOESTIMA GENERAL						
1	¿Qué tan frecuentemente te sientes feliz contigo mismo?					
2	¿Con qué frecuencia te sientes capaz de hacer bien las cosas nuevas que pruebas?					
3	¿Cuántas veces crees que te mereces los elogios que recibes?					

4	¿Con qué frecuencia te sientes orgulloso de lo que has logrado?					
5	¿Con qué frecuencia confías en las decisiones que tomas?					
D2: AUTOESTIMA SOCIAL						
6	¿Con qué frecuencia inicias conversaciones con tus amigos en la escuela?					
7	Cuando no te incluyen en un juego, ¿qué tan seguido te sientes bien con eso?					
8	¿Qué tan frecuentemente sientes que tus amigos valoran tu amistad?					
9	¿Con qué regularidad te sientes aceptado por otros niños en tu clase?					
10	¿Con qué frecuencia te sientes cómodo trabajando en grupo con otros niños?					
D3: AUTOESTIMA ESCOLAR						
11	¿Qué tan seguido te sientes capaz de hacer bien tu trabajo escolar?					
12	¿Con qué frecuencia participas en clase cuando hay discusiones o preguntas?					
13	¿Cuántas veces te sientes orgulloso después de completar un proyecto escolar?					
14	¿Qué tan frecuentemente te sientes confiado al presentar tus ideas frente a la clase?					
15	¿Con qué regularidad crees que tus maestros piensan que eres un buen estudiante?					
D4: AUTOESTIMA EN EL HOGAR						
16	¿Qué tan seguido te sientes apoyado por tu familia en tus estudios?					

17	¿Con qué frecuencia sientes que tu familia te valora y aprecia lo que haces?					
18	¿Qué tan a menudo te sientes libre de expresar tus opiniones en casa?					
19	¿Qué tan frecuentemente crees que tus contribuciones son importantes para tu familia?					
20	¿Con qué regularidad te sientes feliz con las relaciones dentro de tu familia?					

Cuestionario de opinión

Variable: Aprendizaje colaborativo

Objetivo: Determinar la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.

Consentimiento informado:

¿Desea participar y otorgar su consentimiento para hacer uso de los datos en la presente investigación de manera anónima y se publiquen a través del repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos?? Por favor marque con una (**X**) su respuesta.	SI	NO

Instrucciones: A continuación, se le pide leer detenidamente las siguientes preguntas y marcar con un X la respuesta que mejor exprese su punto de vista. Se sugiere responder con la mayor honestidad posible

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

N.	Ítem	1	2	3	4	5
D1: INTERDEPENDENCIA POSITIVA						
1	¿Con qué frecuencia dependes de tus compañeros para completar una tarea grupal?					
2	¿Qué tan seguido sientes que el éxito del grupo depende del esfuerzo de todos?					

3	¿Con qué frecuencia reconoces y valoras las contribuciones de tus compañeros en las tareas grupales?					
4	¿Cuán a menudo tus compañeros dependen de ti para completar una tarea grupal?					
5	¿Con qué frecuencia te aseguras de que todos en tu grupo entiendan la tarea antes de empezar a trabajar?					
D2: INTERACCIÓN CONSIDERABLE						
6	¿Con qué frecuencia hablas con tus compañeros para entender mejor una tarea grupal?					
7	¿Cuán a menudo trabajas en equipo con tus compañeros durante las actividades en clase?					
8	¿Qué tan seguido ayuda a tus compañeros a resolver problemas cuando trabajan juntos?					
9	¿Con qué frecuencia tus compañeros te ayudan a entender una tarea difícil?					
10	¿Cuán seguido discutes tus ideas con tus compañeros durante el trabajo en grupo?					
D3: RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL						
11	¿Con qué frecuencia cumples con tu parte del trabajo en las tareas grupales?					
12	¿Cuán a menudo te aseguras de que todos en tu grupo hagan su parte del trabajo?					
13	¿Qué tan seguido tus compañeros te piden cuentas por tu parte del trabajo en las tareas grupales?					
14	¿Con qué frecuencia contribuyes equitativamente en las tareas grupales?					
15	¿Cuán a menudo sientes que todos en tu grupo son responsables del éxito del trabajo?					
D4: HABILIDADES SOCIALES						

16	¿Qué tan seguido manejas bien los conflictos que surgen en tu grupo?					
17	¿Cuán a menudo comunicas tus ideas de manera clara a tus compañeros?					
18	¿Con qué frecuencia cooperas y ayudas a tus compañeros durante las actividades en grupo?					
19	¿Qué tan a menudo te sientes cómodo expresando tus opiniones en el grupo?					
20	¿Cuán frecuentemente respetas las ideas y opiniones de tus compañeros durante las discusiones grupales?					
D5: AUTOEVALUACIÓN GRUPAL						
21	¿Con qué frecuencia tu grupo reflexiona sobre su desempeño después de completar una tarea?					
22	¿Cuán a menudo tu grupo identifica sus fortalezas y áreas de mejora después de trabajar juntos?					
23	¿Qué tan seguido tu grupo discute cómo pueden mejorar su colaboración para futuras tareas?					
24	¿Con qué frecuencia todos los miembros de tu grupo participan en la evaluación del trabajo realizado?					
25	¿Qué tan a menudo tu grupo establece un plan de acción para mejorar su desempeño basado en la autoevaluación?					

Anexo 2. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variables	Método y diseño	Técnicas e instrumentos
¿Cuál es la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?	Determinar la relación entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Existe una relación significativa entre la autoestima y el aprendizaje colaborativo en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Variable independiente: Autoestima Dimensiones: • Autoestima general • Autoestima social • Autoestima escolar • Autoestima en el hogar	Enfoque: cuantitativo Tipo: básica Temporal: transversal Nivel: correlacional Diseño: no experimental Ox r M Oy Donde: M = es la muestra. Ox = variable autoestima Oy = variable aprendizaje colaborativo r = la relación entre ambas variables.	Técnicas: encuestas Instrumento: Cuestionario Autoestima Instrumento: Cuestionario de aprendizaje colaborativo
Problemas específicos	**Objetivos específicos**	**Hipótesis específicas**			
¿Cuál es la relación entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?	Determinar la relación entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Existe una relación significativa entre la autoestima y la interdependencia positiva en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.			
¿Cuál es la relación entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?	Determinar la relación entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Existe una relación significativa entre la autoestima y la interacción considerable en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.			
¿Cuál es la relación entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?	Determinar la relación entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Existe una relación significativa entre la autoestima y la responsabilidad individual y grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Variable dependiente: Aprendizaje colaborativo Dimensiones: • Interdependencia positiva • Interacción considerable • Responsabilidad individual y grupal		
¿Cuál es la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?	Determinar la relación entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Existe una relación significativa entre la autoestima y las habilidades sociales en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.			

¿Cuál es la relación entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024?	Determinar la relación entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	Existe una relación significativa entre la autoestima y la autoevaluación grupal en estudiantes de primaria de una I.E. Ugel 03, Pueblo Libre, Lima, 2024.	• Habilidades sociales • Autoevaluación grupal	Muestra: 120 estudiantes.	

Anexo 3. Operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Autoestima	Describe la percepción general que una persona tiene de su propio valor. Se refiere a la evaluación subjetiva que un individuo hace de sí mismo, la cual puede ser positiva o negativa. Esta autoevaluación se construye y modifica a lo largo de la vida, influenciada por experiencias personales, relaciones sociales, y la retroalimentación recibida de otros	Se establecerán parámetros correlacionales por medio de 4 dimensiones adjuntas a la variable	Autoestima general	-Satisfacción personal -Autoevaluación de capacidades -Sentimientos de valía	1-5	Likert 1: nunca 2: casi nunca 3: a veces 4: casi siempre 5: siempre
			Autoestima social	-Capacidad de interacción -Respuesta ante el rechazo -Reconocimiento social	6-10	
			Autoestima escolar	-Confianza académica -Participación en clase -Orgullo por el logro académico	11-15	
			Autoestima en el hogar	-Interacciones familiares positivas -Sentimiento de apoyo familiar -Autopercepción en el contexto familiar	16-20	
Aprendizaje colaborativo	Es una metodología educativa que se basa en la idea de que los estudiantes pueden aprender más efectivamente trabajando juntos hacia metas comunes. Esta estrategia se enfoca en la interacción grupal y la cooperación, donde cada	Se establecerán parámetros correlacionales por medio de 5 dimensiones adjuntas a la variable	Interdependencia positiva	-Dependencia mutua para completar tareas -Logro colectivo de metas -Reconocimiento de esfuerzos compartidos	1-5	

	miembro del grupo contribuye con sus conocimientos y habilidades para alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos.		Interacción considerable	-Frecuencia de comunicación efectiva -Calidad en la colaboración -Apoyo mutuo durante el aprendizaje	6-10	Likert 1: nunca 2: casi nunca 3: a veces 4: casi siempre 5: siempre
			Responsabilidad individual y grupal	-Cumplimiento de las tareas individuales -Rendición de cuentas en el grupo -Contribución equitativa al grupo	11-15	
			Habilidades sociales	-Manejo de conflictos -Comunicación asertiva -Cooperación y ayuda mutua	16-20	
			Autoevaluación grupal	-Reflexión sobre el desempeño del grupo -Identificación de fortalezas y áreas de mejora -Planificación para el mejoramiento	21-25	

Anexo 4. Validación de juicio de expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOESTIMA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: AUTOESTIMA GENERAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Qué tan frecuentemente te sientes feliz contigo mismo?	X		X		X		
2	¿Con qué frecuencia te sientes capaz de hacer bien las cosas nuevas que pruebas?	X		X		X		
3	¿Cuántas veces crees que te mereces los elogios que recibes?	X		X		X		
4	¿Con qué frecuencia te sientes orgulloso de lo que has logrado?	X		X		X		
5	¿Con qué frecuencia confías en las decisiones que tomas?	X		X		X		
	Dimensión 2: AUTOESTIMA SOCIAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
6	¿Con qué frecuencia inicias conversaciones con tus amigos en la escuela?	X		X		X		
7	. Cuando no te incluyen en un juego, ¿qué tan seguido te sientes bien con eso?	X		X		X		
8	¿Qué tan frecuentemente sientes que tus amigos valoran tu amistad?	X		X		X		
9	¿Con qué regularidad te sientes aceptado por otros niños en tu clase?	X		X		X		
10	¿Con qué frecuencia te sientes cómodo trabajando en grupo con otros niños?	X		X		X		
	Dimensión 3: AUTOESTIMA ESCOLAR	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Qué tan seguido te sientes capaz de hacer bien tu trabajo escolar?	X		X		X		
12	¿Con qué frecuencia participas en clase cuando hay discusiones o pregunta?	X		X		X		
13	¿Cuántas veces te sientes orgulloso después de completar un proyecto escolar?	X		X		X		
14	¿Qué tan frecuentemente te sientes confiado al presentar tus ideas frente a la clase?	X		X		X		
15	¿Con qué regularidad crees que tus maestros piensan que eres un buen estudiante?	X		X		X		
	Dimensión 4: AUTOESTIMA EN EL HOGAR	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
16	¿Qué tan seguido te sientes apoyado por tu familia en tus estudios?	X		X		X		
17	¿Con qué frecuencia sientes que tu familia te valora y aprecia lo que haces?	X		X		X		
18	¿Qué tan a menudo te sientes libre de expresar tus opiniones en casa?	X		X		X		
19	¿Qué tan frecuentemente crees que tus contribuciones son importantes para tu familia?	X		X		X		
20	¿Con qué regularidad te sientes feliz con las relaciones dentro de tu familia?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Exalto Celso Rojas Hilario
DNI: 09516071

Especialidad del validador: Maestro en Docencia Universitaria

Sábado, 17 de agosto del 2024



Firma del Experto Informante.

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA AUTOESTIMA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: AUTOESTIMA GENERAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Qué tan frecuentemente te sientes feliz contigo mismo?	X		X		X		
2	¿Con qué frecuencia te sientes capaz de hacer bien las cosas nuevas que pruebas?	X		X		X		
3	¿Cuántas veces crees que te mereces los elogios que recibes?	X		X		X		
4	¿Con qué frecuencia te sientes orgulloso de lo que has logrado?	X		X		X		
5	¿Con qué frecuencia confías en las decisiones que tomas?	X		X		X		
	Dimensión 2: AUTOESTIMA SOCIAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
6	¿Con qué frecuencia inicias conversaciones con tus amigos en la escuela?	X		X		X		
7	. Cuando no te incluyen en un juego, ¿qué tan seguido te sientes bien con eso?	X		X		X		
8	¿Qué tan frecuentemente sientes que tus amigos valoran tu amistad?	X		X		X		
9	¿Con qué regularidad te sientes aceptado por otros niños en tu clase?	X		X		X		
10	¿Con qué frecuencia te sientes cómodo trabajando en grupo con otros niños?	X		X		X		
	Dimensión 3: AUTOESTIMA ESCOLAR	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Qué tan seguido te sientes capaz de hacer bien tu trabajo escolar?	X		X		X		
12	¿Con qué frecuencia participas en clase cuando hay discusiones o pregunta?	X		X		X		
13	¿Cuántas veces te sientes orgulloso después de completar un proyecto escolar?	X		X		X		
14	¿Qué tan frecuentemente te sientes confiado al presentar tus ideas frente a la clase?	X		X		X		
15	¿Con qué regularidad crees que tus maestros piensan que eres un buen estudiante?	X		X		X		
	Dimensión 4: AUTOESTIMA EN EL HOGAR	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
16	¿Qué tan seguido te sientes apoyado por tu familia en tus estudios?	X		X		X		
17	¿Con qué frecuencia sientes que tu familia te valora y aprecia lo que haces?	X		X		X		
18	¿Qué tan a menudo te sientes libre de expresar tus opiniones en casa?	X		X		X		
19	¿Qué tan frecuentemente crees que tus contribuciones son importantes para tu familia?	X		X		X		
20	¿Con qué regularidad te sientes feliz con las relaciones dentro de tu familia?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Félix José Colina Ysea
PA. N°: 128899113

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lunes, 19 de agosto del 2024

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: INTERDEPENDENCIA POSITIVA	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Con qué frecuencia dependes de tus compañeros para completar una tarea grupal?	X		X		X		
2	¿Qué tan seguido sientes que el éxito del grupo depende del esfuerzo de todos?	X		X		X		
3	¿Con qué frecuencia reconoces y valoras las contribuciones de tus compañeros en las tareas grupales?	X		X		X		
4	¿Cuán a menudo tus compañeros dependen de ti para completar una tarea grupal?	X		X		X		
5	¿Con qué frecuencia te aseguras de que todos en tu grupo entiendan la tarea antes de empezar a trabajar?	X		X		X		
	Dimensión 2: INTERACCIÓN CONSIDERABLE	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
6	¿Con qué frecuencia hablas con tus compañeros para entender mejor una tarea grupal?	X		X		X		
7	¿Cuán a menudo trabajas en equipo con tus compañeros durante las actividades en clase?	X		X		X		
8	¿Qué tan seguido ayuda a tus compañeros a resolver problemas cuando trabajan juntos?	X		X		X		
9	¿Con qué frecuencia tus compañeros te ayudan a entender una tarea difícil?	X		X		X		
10	¿Cuán seguido discutes tus ideas con tus compañeros durante el trabajo en grupo?	X		X		X		
	Dimensión 3: RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Con qué frecuencia cumples con tu parte del trabajo en las tareas grupales?	X		X		X		
12	¿Cuán a menudo te aseguras de que todos en tu grupo hagan su parte del trabajo?	X		X		X		
13	¿Qué tan seguido tus compañeros te piden cuentas por tu parte del trabajo en las tareas grupales?	X		X		X		
14	¿Con qué frecuencia contribuyes equitativamente en las tareas grupales?	X		X		X		
15	¿Cuán a menudo sientes que todos en tu grupo son responsables del éxito del trabajo?	X		X		X		
	Dimensión 4 HABILIDADES SOCIALES	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
16	¿Qué tan seguido manejas bien los conflictos que surgen en tu grupo?	X		X		X		
17	¿Cuán a menudo comunicas tus ideas de manera clara a tus compañeros?	X		X		X		
18	¿Con qué frecuencia cooperas y ayudas a tus compañeros durante las actividades en grupo?	X		X		X		
19	¿Qué tan a menudo te sientes cómodo expresando tus opiniones en el grupo?	X		X		X		
20	¿Cuán frecuentemente respetas las ideas y opiniones de tus compañeros durante las discusiones grupales?	X		X		X		
	Dimensión 5: AUTOEVALUACIÓN GRUPAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
21	¿Con qué frecuencia tu grupo reflexiona sobre su desempeño después de completar una tarea?	X		X		X		
22	¿Cuán a menudo tu grupo identifica sus fortalezas y áreas de mejora después de trabajar juntos?	X		X		X		
23	¿Qué tan seguido tu grupo discute cómo pueden mejorar su colaboración para futuras tareas?	X		X		X		
24	¿Con qué frecuencia todos los miembros de tu grupo participan en la evaluación del trabajo realizado?	X		X		X		
25	¿Qué tan a menudo tu grupo establece un plan de acción para mejorar su desempeño basado en la autoevaluación?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

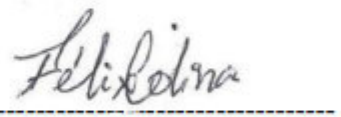
Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Félix José Colina Ysea
PA. N°: 128899113

Especialidad del validador: Doctor en Educación

Lunes, 19 de agosto del 2024

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EL APRENDIZAJE COLABORATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia[1]		Relevancia[2]		Claridad[3]		Sugerencias
	Dimensión 1: INTERDEPENDENCIA POSITIVA	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
1	¿Con qué frecuencia dependes de tus compañeros para completar una tarea grupal?	X		X		X		
2	¿Qué tan seguido sientes que el éxito del grupo depende del esfuerzo de todos?	X		X		X		
3	¿Con qué frecuencia reconoces y valoras las contribuciones de tus compañeros en las tareas grupales?	X		X		X		
4	¿Cuán a menudo tus compañeros dependen de ti para completar una tarea grupal?	X		X		X		
5	¿Con qué frecuencia te aseguras de que todos en tu grupo entiendan la tarea antes de empezar a trabajar?	X		X		X		
	Dimensión 2: INTERACCIÓN CONSIDERABLE	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
6	¿Con qué frecuencia hablas con tus compañeros para entender mejor una tarea grupal?	X		X		X		
7	¿Cuán a menudo trabajas en equipo con tus compañeros durante las actividades en clase?	X		X		X		
8	¿Qué tan seguido ayuda a tus compañeros a resolver problemas cuando trabajan juntos?	X		X		X		
9	¿Con qué frecuencia tus compañeros te ayudan a entender una tarea difícil?	X		X		X		
10	¿Cuán seguido discutes tus ideas con tus compañeros durante el trabajo en grupo?	X		X		X		
	Dimensión 3: RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL Y GRUPAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
11	¿Con qué frecuencia cumples con tu parte del trabajo en las tareas grupales?	X		X		X		
12	¿Cuán a menudo te aseguras de que todos en tu grupo hagan su parte del trabajo?	X		X		X		
13	¿Qué tan seguido tus compañeros te piden cuentas por tu parte del trabajo en las tareas grupales?	X		X		X		
14	¿Con qué frecuencia contribuyes equitativamente en las tareas grupales?	X		X		X		
15	¿Cuán a menudo sientes que todos en tu grupo son responsables del éxito del trabajo?	X		X		X		
	Dimensión 4 HABILIDADES SOCIALES	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
16	¿Qué tan seguido manejas bien los conflictos que surgen en tu grupo?	X		X		X		
17	¿Cuán a menudo comunicas tus ideas de manera clara a tus compañeros?	X		X		X		
18	¿Con qué frecuencia cooperas y ayudas a tus compañeros durante las actividades en grupo?	X		X		X		
19	¿Qué tan a menudo te sientes cómodo expresando tus opiniones en el grupo?	X		X		X		
20	¿Cuán frecuentemente respetas las ideas y opiniones de tus compañeros durante las discusiones grupales?	X		X		X		
	Dimensión 5: AUTOEVALUACIÓN GRUPAL	**Si**	**No**	**Si**	**No**	**Si**	**No**	
21	¿Con qué frecuencia tu grupo reflexiona sobre su desempeño después de completar una tarea?	X		X		X		
22	¿Cuán a menudo tu grupo identifica sus fortalezas y áreas de mejora después de trabajar juntos?	X		X		X		
23	¿Qué tan seguido tu grupo discute cómo pueden mejorar su colaboración para futuras tareas?	X		X		X		
24	¿Con qué frecuencia todos los miembros de tu grupo participan en la evaluación del trabajo realizado?	X		X		X		
25	¿Qué tan a menudo tu grupo establece un plan de acción para mejorar su desempeño basado en la autoevaluación?	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia):_____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir [ ]** **No aplicable [ ]**

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. Exalto Celso Rojas Hilario
DNI: 09516071

Especialidad del validador: Maestro en Docencia Universitaria

Sábado, 17 de agosto del 2024

[1]**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
[2]**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
[3]**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.