



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS EN
ESTUDIANTES DEL TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN

PÚBLICA, 2025

Línea de investigación:
Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación

Especialidad Inglés

Autora

Sanchez Atocsa, Betsy Nancy

Asesora

Mañaccasa Vásquez, María Soledad

ORCID: 0000-0002-9591-2496

Jurado

Gonzales Palma, Josselyne Denise

Macavilca Macavilca, Percy John

Torres Granados, Aida Carmen

Lima - Perú

2025



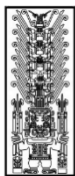
APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DEL TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA, 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

17%	15%	6%	10%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	4%
	Trabajo del estudiante	
2	hdl.handle.net	3%
	Fuente de Internet	
3	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal	2%
	Trabajo del estudiante	
4	repositorio.ucv.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
5	repositorio.une.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
6	repositorio.uct.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
7	repositorio.unfv.edu.pe:8080	<1%
	Fuente de Internet	
8	repositorio.unfv.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
9	Submitted to Universidad San Ignacio de Loyola	<1%
	Trabajo del estudiante	
10	www.coursehero.com	<1%
	Fuente de Internet	
11	Submitted to monterrico	<1%
	Trabajo del estudiante	



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN

VICERRECTORADO DE
INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE EDUCACION

**APRENDIZAJE COLABORATIVO Y PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS EN
ESTUDIANTES DEL TERCERO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
PÚBLICA, 2025**

Línea de Investigación:

Educación para la Sociedad del Conocimiento

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Educación Especialidad Inglés

Autora

Sanchez Atocsa, Betsy Nancy

Asesora:

Mañaccasa Vásquez, María Soledad

ORCID 0000-0002-9591-2496

Jurado

Gonzales Palma, Josselyne Denise

Macavilca Macavilca, Percy John

Torres Granados, Aida Carmen

Lima – Perú

2025

DEDICATORIA

Al Dios de la vida quien con su amor y fortaleza infinita
me ha ayudado a culminar este proyecto de vida para
seguir sus pasos de servicio y vocación docente.

AGRADECIMIENTO

A mi familia por ser mi inspiración para seguir adelante y mi motivación para conseguir mis logros y culminar mis proyectos profesionales.

A mis estudiantes que son el sentido de mi vida profesional y son el motivo en mi crecimiento docente para seguir siendo modelo de maestro guía.

A la Universidad Nacional Federico Villarreal que me brinda la oportunidad de crecer profesionalmente para ser un maestro capacitado en todas las dimensiones de la vida.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CARÁTULA.....	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDOS	iv
ÍNDICE DE TABLAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
1.1. Descripción y formulación del problema	2
1.1.1. Descripción del problema.....	2
1.1.2. Formulación del problema.....	4
1.2. Antecedentes.....	4
1.2.1. Antecedentes internacionales	4
1.2.2. Antecedentes nacionales.....	6
1.3. Objetivos.....	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos.....	8
1.4. Justificación.....	9
1.5. Hipótesis	10
1.5.1. Hipótesis general	10
1.5.2. Hipótesis específicas	10
II. MARCO TEÓRICO	11
2.1. Variable: Aprendizaje colaborativo.....	11
2.1.1. Definición de aprendizaje colaborativo.....	11
2.1.2. Importancia del aprendizaje colaborativo en clase.....	12
2.1.3. Tipos de aprendizaje colaborativo.....	14
2.1.4. Beneficios del aprendizaje colaborativo.....	16
2.1.5. Dimensiones de aprendizaje colaborativo	18
2.2. Variable: Producción escrita en inglés	23
2.2.1. Definición de Producción escrita en inglés	23

2.2.2. Estrategias para desarrollar la escritura en inglés	25
2.2.3. Importancia de la habilidad de la escritura en inglés	27
2.2.4. Rol docente en la producción escrita.....	29
2.2.5. Dimensiones de producción escrita en inglés.....	31
III. METODOLOGÍA	35
3.1 Tipo de Investigación	35
3.1.1 Tipo	35
3.1.2 Diseño.....	35
3.2. Ámbito Temporal y Espacial.....	35
3.3 Variables.....	36
3.4. Población y muestra	37
3.4.1 Población	37
3.4.2 Muestra.....	37
3.5. Instrumento.....	37
3.6 Procedimiento de Recolección de datos	38
3.7. Análisis de Datos.....	39
3.8. Consideraciones Éticas.....	39
IV. RESULTADOS.....	40
V. DISCUSIONES	53
VI. CONCLUSIONES	56
VII. RECOMENDACIONES	57
VIII. REFERENCIAS	58
ANEXOS	66

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Distribución de frecuencias según variable: Aprendizaje colaborativo	40
Tabla 2: Distribución de frecuencias según dimensión: interdependencia positiva	41
Tabla 3: Distribución de frecuencias según dimensión: Responsabilidad individual y grupal.....	42
Tabla 4: Distribución de frecuencias según dimensión: interacción estimuladora.....	43
Tabla 5: Distribución de frecuencias según dimensión: técnicas interpersonales y de equipo.	44
Tabla 6: Distribución de frecuencias según dimensión: evaluación grupal.....	45
Tabla 7: Distribución de frecuencias según variable: Producción escrita en inglés.....	46
Tabla 8: Distribución de frecuencias según dimensión: Planificación	47
Tabla 9: Distribución de frecuencias según dimensión: Textualización	48
Tabla 10: Distribución de frecuencias según dimensión: revisión	49
Tabla 11: Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y producción escrita en inglés	50
Tabla 12: Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y planificación en inglés.....	51
Tabla 13: Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y textualización en inglés.	51
Tabla 14: Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y revisión en inglés.....	52

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Fiabilidad de la variable: Aprendizaje colaborativo	37
Figura 2: Fiabilidad de la variable: Producción escrita en inglés.....	38
Figura 3: Gráfica de barras según variable: Aprendizaje colaborativo	40
Figura 4: Gráfica de barras según dimensión: interdependencia positiva	41
Figura 5: Gráfica de barras según dimensión: Responsabilidad individual y grupal	42
Figura 6: Gráfica de barras según dimensión: interacción estimuladora.....	43
Figura 7: Gráfica de barras según dimensión: técnicas interpersonales y de equipo	44
Figura 8: Gráfica de barras según dimensión: evaluación grupal	45
Figura 9: Gráfica de barras según dimensión: Producción escrita en inglés	46
Figura 10: Gráfica de barras según dimensión: Planificación	47
Figura 11: Gráfica de barras según dimensión: Textualización	48
Figura 12: Gráfica de barras según dimensión: revisión	49

RESUMEN

El objetivo de este estudio es determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025. El estudio es cuantitativo, descriptivo correlacional y no experimental. La muestra fue de 40 estudiantes y se aplicó dos cuestionarios: la primera variable de 20 ítems y la segunda variable de 15 ítems. Dichos instrumentos pasaron por confiabilidad y validación de expertos para poder ser aplicados. Los resultados demostraron que, el valor alcanzado ($r = 0,959$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha=0,05$, indicando que existe relación significativa entre aprendizaje colaborativo y producción escrita en inglés. En suma, la mayoría de los estudiantes manifiestan que no se realiza aprendizaje colaborativo en las sesiones de inglés originando una deficiente producción escrita del inglés.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, producción escrita, planificación, textualización.

ABSTRACT

The objective of this study is to determine the relationship between collaborative learning and English writing among third-year high school students at a public institution in 2025. The study is quantitative, descriptive, correlational, and non-experimental. The sample consisted of 40 students, and two questionnaires were administered: the first variable consisting of 20 items and the second variable consisting of 15 items. These instruments underwent reliability and expert validation before being administered. The results showed that the value obtained ($r = 0.959$) evidences a high correlation. Furthermore, the p value = 0.000 is lower than the value of $\alpha = 0.05$, indicating a significant relationship between collaborative learning and English writing. In short, the majority of students stated that collaborative learning does not occur in English classes, resulting in poor English writing.

Keywords: collaborative learning, writing, planning, textualization.

I. INTRODUCCIÓN

La era del conocimiento ha presentado muchos cambios que favorecen al hombre en el ámbito económico, tecnológico, científico y político, aunque en el ámbito educativo existen muchos vacíos que deben superarse como la tecnología digital en los pueblos más lejanos, así como las estrategias metodológicas para un aprendizaje significativo que lleve al educando no solo acumular un abanico de conocimientos, sino que también lo lleve a desarrollar competencias interactivas con el entorno.

Es necesario que las escuelas propaguen estrategias de enseñanza-aprendizaje colaborativa en las diversas áreas curriculares ya que gran porcentaje de los educandos son alcancía de conocimientos dejando de lado la interacción entre educandos y educadores. La producción escrita es una deficiencia en los estudiantes y que debe ser desarrollada continuamente en los diferentes cursos y una de las mejores maneras es a través del aprendizaje colaborativo ya que se da la responsabilidad, el trabajo en equipo, la evaluación grupal que son componentes que originan las competencias escritas.

Es por ello que el aprendizaje colaborativo es primordial en las sesiones de clase porque el educando desarrolla habilidades de interacción grupal, comunicación, escucha, tolerancia, liderazgo y responsabilidad en grupo ente los diversos retos académicos que se les presente. En suma, el presente estudio visualizó que es necesario e importante la producción de textos escritos en inglés utilizando el aprendizaje colaborativo ya que aportan un eficaz aprendizaje. En conclusión, esta investigación tiene como propósito determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés.

El estudio buscó determinar la relación el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés.

En el capítulo I, la introducción plantea los problemas, antecedentes y justificación.

En el capítulo II, la metodología se da la recolección de datos, muestra y diseño estudio.

En el capítulo III, los resultados.

En el capítulo IV, las conclusiones.

En el capítulo V, las recomendaciones mostrando alternativas para afrontar la situación problemática

Por último, el capítulo VI, las referencias y al final los anexos.

1.1. Descripción y formulación del problema

1.1.1. Descripción del problema

En el transcurrir de los años, el hombre se ha manifestado como un ser social que va en busca de la interacción con otros seres humanos para intercambiar comunicación y es así que se origina el trabajo en equipo que poco a poco se convierte en un aprendizaje colaborativo que fortalece las competencias y habilidades del individuo y del grupo social. Desde muy temprana edad, en las escuelas prevalece el desarrollo de las habilidades numéricas y comunicativas a través del aprendizaje colaborativo, pero es en el área de comunicación que se torna con más frecuencia a través de la construcción de producciones de textos.

En el ámbito internacional, la UNESCO (2015) asevera que el aprendizaje colaborativo es una estrategia de aprendizaje efectiva porque los educandos participan activamente y no solo reciben información, es decir, se expresan al dialogar, mejora su participación, focalizan errores y hasta aprenden a corregirse a sí mismo y entre sí. Los educandos se involucran, participan efectivamente y aprenden a comprometerse en proyectos complejos con mucha seguridad ya que van desarrollando habilidades colaborativas y de comunicación. Es importante establecer esta estrategia de aprendizaje en todas las áreas porque será efectiva para la enseñanza-aprendizaje de los educandos sobre todo cuando está inmerso en el área de comunicación y en la

construcción de textos a nivel grupal. De igual modo, UNESCO (2022) manifiesta que es indispensable continuar transformando el aprendizaje ya que la educación debe seguir siendo la prioridad para cada país ya que es la base del desarrollo y de la promoción para la paz. Es fundamental que la colaboración y el diálogo se plasmen en las escuelas y así los educandos desarrollen competencias significativas.

En el ámbito nacional, MINEDU (2021) refiere que, en las escuelas, todos los educandos tienen que participar activamente de manera individual y/o grupal a través del trabajo colaborativo para desarrollar respeto, escucha, diálogo para aprender entre todos y reaprender nuevamente. Es por ello que MINEDU (2016) manifiesta en el Currículo Nacional que la producción escrita en inglés es la utilización del lenguaje escrito haciendo uso correcto de la normativa inglesa con coherencia y adecuación para transmitir mensajes lógicos, con cohesión y sentido que ayudaran a la transmisión de mensajes comprensibles hacia el receptor. En regiones de la sierra y la selva esta producción de textos en inglés no se da en gran porcentaje porque las estrategias que se utiliza no son las adecuadas, la mayoría de docentes no son los especialistas del área o no se enfatiza la habilidad de la escritura en los educandos, es suma, no se da una enseñanza significativa en el idioma y por ende no se fortalece el aprendizaje colaborativo en las diversas sesiones.

En el ámbito institucional, los estudiantes del 3ro de secundaria de la institución educativa pública presentan en las sesiones de inglés un bajo nivel de producción de textos en inglés por el déficit de vocabulario, la falta de conocimiento de normativa gramatical, así como la ausencia de aprendizaje colaborativo para desarrollar escritos o redacciones que ayuden a desarrollar la competencia escrita en la lengua extranjera, es decir, no se visualiza la estrategia del aprendizaje colaborativo ocasionando un bajo nivel en la evolución de las competencias escritas del idioma inglés. Es por ello que se

realizó el presente estudio para determinar la relación entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés de la muestra de estudio.

1.1.2. Formulación del problema

Problema General

¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?

Problemas específicos

¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la planificación escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la textualización escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la revisión escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes internacionales

Tapia et al. (2024) realizaron un estudio para analizar cómo influye el aprendizaje colaborativo en el desarrollo del inglés en estudiantes con nivel A2. Su trabajo combinó enfoques cuantitativos y cualitativos, permitiéndoles explorar tanto

percepciones como resultados de esta estrategia en un grupo de educandos y docentes de una institución educativa en Loja. A través de encuestas, entrevistas y preguntas abiertas, identificaron acorde a los hallazgos que los estudiantes muestran una actitud receptiva y beneficiosa hacia esta metodología (40,7%), observándose impactos positivos no solo en el ámbito académico, sino también en lo emocional y en su comportamiento (67%). De igual modo el 66,7% de los docentes manifestaron que realizar el aprendizaje colaborativo en inglés mejora las calificaciones de los educandos en inglés. En suma, la investigación resalta que trabajar en colaboración favorece el aprendizaje del inglés como segundo idioma.

Pérez et al. (2024) identificaron cómo docentes y estudiantes de secundaria comprenden y aplican el aprendizaje cooperativo dentro del contexto de una lengua extranjera. Para ello, utilizaron un enfoque mixto, tanto cualitativo como cuantitativo, y recopilaron información de una muestra significativa de 445 personas mediante formularios virtuales distribuidos de forma escalonada. Los hallazgos revelaron una amplia variedad en la implementación de estrategias cooperativas las cuales resultan ser bastante frecuentes y efectivas según los docentes (97,9%) y los estudiantes (93,60%). No obstante, se evidenció que aún existen oportunidades para mejorar la planificación pedagógica y reforzar el uso de estas estrategias, tomando en cuenta fundamentos teóricos y diferentes medios que faciliten procesos de enseñanza-aprendizaje más sólidos.

Cerveró et al. (2024) llevaron a cabo un estudio con futuros docentes de inglés de nivel primario y secundario, con el propósito de examinar cómo perciben el uso de Padlet como recurso para fomentar el trabajo colaborativo y fortalecer la escritura en inglés, considerando además su aplicabilidad en contextos reales de enseñanza. Utilizando una metodología de tipo mixto, recopilaron datos tanto cuantitativos como

cualitativos de dos grupos diferenciados. Los resultados reflejaron una diferencia significativa entre los dos grupos ($p=0,005$) que el estudiantado que se prepara para la docencia en secundaria valoró más positivamente esta herramienta digital en comparación con quienes se forman para la educación primaria. Como conclusión, se evidenció que los futuros docentes de secundaria mostraron mayor disposición y confianza para integrar Padlet en su futura labor educativa, reconociendo su potencial en el aprendizaje del inglés escrito en entornos colaborativos.

Martínez y Castillo (2024) llevaron a cabo un estudio centrado en cómo el aprendizaje colaborativo puede impactar positivamente en el desarrollo del inglés en estudiantes de secundaria que forman parte de clases con distintos niveles de dominio del idioma. Utilizaron un enfoque mixto, aplicando cuestionarios, listas de cotejo y evaluaciones previas y posteriores a una intervención educativa. Participaron 40 alumnos y 10 docentes, todos vinculados a la asignatura “Mi Conexión al Mundo en Otra Lengua I”. Tras aplicar un taller basado en dinámicas cooperativas, los resultados reflejaron un incremento en la motivación (65%) y en el aprendizaje del idioma (57%), incluso con las diferencias de nivel existentes entre los participantes. La investigación también evidenció la importancia de capacitar continuamente a los docentes para optimizar su trabajo con grupos multinivel.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Tovar et al. (2024) desarrollaron un estudio para determinar el impacto del trabajo colaborativo en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primaria en una institución de Callao. Aplicaron una metodología cuantitativa de tipo cuasiexperimental, enfocándose en una muestra de 205 alumnos de una escuela ubicada en Ventanilla, Callao. Para evaluar los avances, se aplicaron pruebas estandarizadas

antes y después de la intervención. Los resultados demostraron una mejora considerable en los niveles de comprensión (92%), alcanzando un progreso significativo del cuarto grado, tanto en lo literal como en lo inferencial y criterial. Además, el análisis estadístico confirmó que el cambio fue estadísticamente relevante. El estudio concluye que implementar estrategias colaborativas en el aula potencia de manera efectiva las habilidades lectoras de los estudiantes.

Hilasaca y Tecla (2024) desarrollaron un estudio que exploró la relación entre la capacidad de autorregular el aprendizaje en plataformas virtuales y el nivel de dominio del inglés en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa en la región de Puno. Fue diseño cuantitativo, descriptivo-correlacional, y aplicaron encuestas junto con el análisis de calificaciones académicas a una muestra conformada por 115 adolescentes. Los resultados revelaron que más de la mitad de los participantes presentaban un nivel moderado de autorregulación, mientras que el 60% alcanzó las competencias esperadas en inglés. Se concluye que el aprendizaje autorregulado en contextos virtuales puede influir favorablemente en el rendimiento en inglés, aunque también es probable que otros factores estén implicados en los logros académicos observados.

Morán y Corzo (2024) llevaron a cabo un estudio en una universidad privada de Arequipa, donde analizaron cómo el trabajo colaborativo entre estudiantes puede impactar en sus capacidades digitales. Utilizando un enfoque cuantitativo y un diseño aplicado de tipo no experimental, recopilieron datos de 73 estudiantes del último ciclo de Administración y Finanzas. Aplicaron encuestas con cuestionarios validados y confiables, lo que permitió evidenciar que una participación colaborativa elevada se relaciona con un desarrollo intermedio en habilidades digitales. El análisis estadístico mostró que existe una influencia significativa del aprendizaje colaborativo en el nivel

de competencias digitales, alcanzando un porcentaje explicativo del 43.4%. En suma, si existe relación significativa entre ambas variables.

Rivera et al. (2023) exploraron cómo se vincula el trabajo conjunto entre estudiantes con el desarrollo de habilidades en el idioma inglés dentro de un centro especializado. Utilizando un enfoque cuantitativo aplicaron un estudio de tipo descriptivo y con diseño correlacional. Trabajaron con 107 estudiantes seleccionados aplicándoles cuestionarios para recolectar datos. Los hallazgos evidenciaron una relación positiva significativa entre el aprendizaje del inglés y la colaboración grupal, con una correlación de Spearman de 0.782 y un nivel de significancia de $p = 0.000$. En suma, esto permitió afirmar que ambas variables se relacionan de forma directa y favorable.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la planificación escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la textualización escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la revisión escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

1.4. Justificación

Con respecto a la **justificación teórica**, se fundamenta en una sólida conceptualización científica, es decir, se ha analizado diferentes fuentes bibliográficas que definen las variables en estudio. A través de la investigación científica se logró determinar las diversas teorías sobre el aprendizaje cooperativo y las habilidades blandas, es decir, este estudio se basa en un fundamento teórico que se ha construido con el fin de medir las variables. Del mismo modo, se revisó artículos científicos que permitieron desarrollar el marco teórico y los antecedentes ampliando la visión del investigador ya que posee un abanico de teoremas y conceptualizaciones para defender su investigación.

En cuanto a la **justificación práctica**, se adquirió resultados que demostraran que el aprendizaje colaborativo guarda relación con la producción escrita en inglés y ello contribuye al desarrollo integral del individuo ya que no solo es brindar una sesión de contenidos sino formar de manera colaborativa e interactiva. A partir de los resultados obtenidos, se sugieren medidas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje colaborativo basado en producción escrita en inglés.

Asimismo, la **justificación metodológica** estuvo basado en el método científico a través de la confiabilidad y validación de los instrumentos que no solo fueron adecuados para el presente estudio sino también para futuras investigaciones con otras muestras cuyo panorama o problema sea similar.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

1.5.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la planificación escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la textualización escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la revisión escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Variable: Aprendizaje colaborativo

2.1.1. Definición de aprendizaje colaborativo

Johnson et al. (2013) sostienen que consiste en organizar actividades donde los estudiantes trabajan juntos con una meta compartida, lo que fomenta la participación entre ellos. En este contexto, el docente ya no es quien transmite todo el conocimiento, sino alguien que orienta y guía el proceso educativo.

Vargas et al. (2020) explican que el aprendizaje colaborativo ocurre cuando las personas se comunican activamente para construir ideas en conjunto, intercambiando puntos de vista hasta llegar a conclusiones comunes, lo cual permite que el conocimiento se forme en grupo a partir del diálogo constante.

Reyes et al. (2020) sostienen que el aprendizaje colaborativo se basa en la participación activa de los estudiantes para lograr objetivos compartidos, lo cual implica coordinar sus habilidades y conocimientos de manera conjunta, en un proceso constante de interacción que les permite alcanzar metas que no podrían lograr por separado.

El aprendizaje colaborativo es cuando los estudiantes trabajan juntos para lograr una meta. Desde ese punto, se puede ver que esta forma de aprender ayuda a que todos participen, comparta ideas y se escuchen entre sí. Además, el profesor ya no es quien da toda la información, sino que acompaña y orienta. En resumen, esta manera de aprender en grupo no solo mejora lo que se entiende del tema, sino que también enseña a convivir, a respetar opiniones y a trabajar mejor con los demás.

Fernández (2021) plantea que el aprendizaje colaborativo se basa en una dinámica educativa donde los estudiantes se apoyan entre sí para construir conocimientos, participando de manera conjunta en actividades que promueven la

cooperación. En este proceso, tanto el docente como los alumnos tienen un rol activo, trabajando como compañeros que aprenden mutuamente.

Salazar et al. (2022) sostienen que el aprendizaje colaborativo se basa en una forma de trabajo grupal donde cada integrante puede avanzar a su propio ritmo, respetando las diferencias en cómo aprende cada uno. Este enfoque valora la conversación entre los participantes y promueve una construcción conjunta del conocimiento, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula.

Guerra et al. (2019) plantean que el aprendizaje colaborativo surge como una opción pedagógica que busca dejar atrás los métodos tradicionales centrados en el trabajo individual, los cuales suelen limitar la participación activa, la creatividad y la reflexión de los estudiantes.

El aprendizaje colaborativo es una forma de enseñar en la que todos, tanto los alumnos como el docente, participan activamente y aprenden unos de otros. Además, se entiende que esta manera de trabajar en grupo permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, ya que se valora la diversidad de formas de aprender. Por otro lado, gracias al diálogo constante entre los compañeros, se fortalece la construcción del conocimiento de manera conjunta. También es importante resaltar que esta estrategia educativa deja atrás los métodos tradicionales donde cada uno trabaja por su cuenta, promoviendo en cambio la participación activa y el pensamiento más creativo y reflexivo.

2.1.2. Importancia del aprendizaje colaborativo en clase

Medina (2017) considera que el aprendizaje colaborativo tiene un papel fundamental dentro del aula, ya que permite que todos los estudiantes trabajen de manera conjunta, se motiven entre sí y compartan responsabilidades, generando un ambiente donde cada uno se involucra activamente en las tareas comunes.

La importancia del aprendizaje colaborativo en clase radica en que permite que los estudiantes universitarios desarrollen su capacidad para estudiar por cuenta propia, al tiempo que interactúan de forma activa y voluntaria con sus compañeros. Vargas et al. (2020) destacan que este tipo de dinámicas impulsa a los educandos no solo a defender sus ideas con argumentos, sino también a confrontarlas con las de los demás, lo que les ayuda a reorganizar sus pensamientos, ampliar su perspectiva y construir conocimientos más sólidos y significativos.

Reyes et al. (2020) destacan que el aprendizaje colaborativo cobra especial relevancia en el aula porque no se trata solo de adquirir conocimientos de manera individual, sino de construirlos en conjunto con otros. Según su planteamiento, este enfoque impulsa a los estudiantes a interactuar, compartir ideas y apoyarse mutuamente para avanzar, convirtiendo el acto de aprender en una experiencia compartida y con sentido.

El aprendizaje colaborativo es esencial en el aula porque ayuda a que los estudiantes se unan para trabajar, se motiven entre ellos y compartan tareas. Además, es importante mencionar que, gracias a esta forma de aprender, los alumnos no solo mejoran su capacidad para estudiar por sí solos, sino que también aprenden a relacionarse mejor, a escuchar otras ideas y a replantear las suyas. Por otro lado, esto también les permite sentirse más parte del grupo, ya que, al construir el conocimiento en equipo, la experiencia se vuelve más significativa. En resumen, este tipo de aprendizaje favorece tanto el desarrollo académico como el personal de cada estudiante.

Rojas et al. (2024) destacan que el aprendizaje colaborativo cobra relevancia en el aula porque fomenta el trabajo entre compañeros, lo cual no solo mejora la forma en que los estudiantes analizan la información, sino que también fortalece su manera de comunicarse y convivir, favoreciendo así un mejor desempeño académico.

Guerra et al. (2019) destacan que el aprendizaje colaborativo cobra relevancia en el aula porque permite que los estudiantes trabajen en conjunto, se escuchen entre ellos, compartan lo que saben y aprendan unos de otros. Esta dinámica no solo enriquece el conocimiento individual, sino que también impulsa una forma de aprender donde todos dependen y se apoyan mutuamente para avanzar.

Cueva et al. (2025) señalan que trabajar en equipo dentro del aula no solo mejora la participación de los estudiantes, sino que también impacta de forma favorable en sus logros académicos, especialmente si esta forma de aprender se promueve desde los primeros años escolares.

El aprendizaje colaborativo es esencial en el aula, ya que, por un lado, permite que los estudiantes trabajen juntos y se ayuden mutuamente; por otro lado, también mejora su forma de expresarse y convivir. Además, al compartir ideas y escuchar otras opiniones, se enriquece lo que cada uno sabe. Por si fuera poco, este tipo de trabajo impulsa a que todos se esfuercen más, porque se sienten parte de un grupo. En resumen, cuando se aprende en equipo, no solo se entiende mejor la información, sino que también se fortalece la forma en que se participa y se aprende dentro de clase.

2.1.3. Tipos de aprendizaje colaborativo

Roselli (2016) sostiene que uno de los tipos de aprendizaje colaborativo se basa en el intercambio de ideas que genera desacuerdos entre los estudiantes, lo cual resulta clave para estimular el pensamiento crítico. En estos espacios compartidos, las distintas opiniones permiten que cada participante cuestione su propia forma de pensar y logre comprender otras perspectivas, lo que favorece un desarrollo más profundo de sus capacidades cognitivas.

Sánchez (2021) señala que hay uno en particular donde el trabajo conjunto solo es posible si entre los participantes existe una conexión empática. Esto implica que se reconozcan mutuamente y mantengan un diálogo constante que permita compartir ideas, corregirse y apoyarse para avanzar en el aprendizaje grupal.

Olabe y Parco (2020) explican que, dentro de los tipos de aprendizaje colaborativo, el que se realiza en entornos virtuales no solo permite aprender contenidos como matemáticas, sino que también potencia habilidades sociales como el respeto y la tolerancia, fortalece la seguridad personal, promueve la creatividad y fomenta una participación activa en grupo.

Los tipos de aprendizaje colaborativo surge cuando los estudiantes comparten ideas y no siempre están de acuerdo, ya que esos desacuerdos hacen que cada uno se cuestione y piense más a fondo. Además, lo importante es que haya una buena conexión entre los compañeros, ya que sin empatía y comunicación constante no se puede avanzar en grupo. Por otro lado, también existe el aprendizaje colaborativo en espacios virtuales, donde no solo se aprende sobre temas académicos, sino que además se fortalecen valores como el respeto, la tolerancia y la creatividad. En conjunto, todos estos tipos muestran que trabajar con otros no solo ayuda a aprender mejor, sino que también mejora cómo nos relacionamos y comprendemos a los demás.

León et al. (2023) explican que el aprendizaje colaborativo se basa en una dinámica donde las personas se organizan para lograr metas en conjunto, compartiendo responsabilidades y asegurándose de que cada miembro participe de forma justa. Este tipo de enfoque no solo valora lo que cada uno puede aportar individualmente, sino también cómo todos trabajan coordinadamente para avanzar como equipo.

Uno de los estilos de aprendizaje colaborativo más dinámicos es el debate académico, ya que impulsa a los estudiantes a participar activamente, dejando de lado

una actitud pasiva en el aula. Según Mejía et al. (2022), esta estrategia no solo promueve la interacción entre docentes y alumnos, sino que también exige que todos sustenten sus ideas con información verificada, como teorías o investigaciones, lo que enriquece el intercambio de opiniones y convierte el aprendizaje en una experiencia mucho más reflexiva y argumentada.

Zambrano et al. (2022) señalan que uno de los tipos de aprendizaje colaborativo más efectivos es el aprendizaje basado en proyectos, ya que permite que los estudiantes se involucren directamente en su proceso formativo, investigando por sí mismos y participando activamente. Este enfoque ayuda a dejar atrás las clases tradicionales centradas solo en el profesor, y promueve una manera más dinámica y motivadora de aprender en grupo.

El aprendizaje colaborativo se construye cuando todos trabajan juntos y se reparten tareas para lograr un objetivo común; además, resalta que lo importante no es solo lo que uno sabe, sino cómo se complementa con lo que saben los demás. Por un lado, se puede ver que el debate académico ayuda bastante porque anima a los estudiantes a hablar, a defender sus ideas y a escuchar otras opiniones, lo cual mejora mucho la forma en que piensan. Por otro lado, también se menciona que el trabajo por proyectos es muy útil, ya que los alumnos no solo investigan por su cuenta, sino que también sienten que están haciendo algo con sentido, y eso los motiva más. En general, estos tipos de aprendizaje permiten que todos participen activamente, lo que hace que las clases sean más interesantes, prácticas y menos centradas solo en el profesor.

2.1.4. Beneficios del aprendizaje colaborativo

Medina (2017) sostiene que el aprendizaje colaborativo no solo impulsa una mejor comprensión de los contenidos académicos, sino que también fortalece la manera

en que los estudiantes interactúan y colaboran entre sí, lo que resulta clave para su desarrollo tanto personal como grupal.

Vargas et al. (2020) destacan que el aprendizaje colaborativo tiene un impacto positivo en los estudiantes, ya que al trabajar en grupos pequeños no solo se fortalecen la solidaridad y las relaciones entre compañeros, sino que también se mejora la manera en que cada uno asimila el conocimiento. Esto se debe a que el apoyo mutuo dentro del grupo crea un ambiente donde aprender se vuelve más efectivo y significativo para todos.

Uno de los principales beneficios del aprendizaje colaborativo, según Reyes et al. (2020), es que este tipo de dinámica entre estudiantes permite que compartan sus ideas, contrasten puntos de vista, discutan sobre diferentes temas y se ayuden mutuamente a resolver dudas o encontrar recursos útiles, generando así un ambiente enriquecedor para todos.

El aprendizaje colaborativo trae muchas ventajas, ya que no solo ayuda a que los estudiantes entiendan mejor los temas, sino que también les permite convivir y relacionarse de forma más cercana con sus compañeros. Además, al trabajar en grupo, se fomenta la cooperación, el respeto y la solidaridad entre todos. Por otro lado, gracias a este tipo de trabajo, cada alumno puede aprender no solo de los libros, sino también de las ideas y experiencias de los demás. También es importante mencionar que compartir opiniones y buscar soluciones juntos hace que el aprendizaje sea más completo y útil para todos.

Guerra et al. (2019) señalan que el aprendizaje colaborativo ayuda a que los integrantes de un grupo se conozcan mejor, se comuniquen con más libertad y se apoyen mutuamente mientras trabajan en conjunto. Esto no solo fortalece los lazos entre ellos,

sino que también genera un ambiente donde todos se sienten parte del equipo y con ganas de aportar.

Entre los beneficios del aprendizaje colaborativo, Rojas et al. (2024) destacan que esta metodología contribuye al fortalecimiento de diversas capacidades en los estudiantes, ya que promueve mejoras tanto en lo mental como en lo emocional y en la manera en que se relacionan con los demás. Además, resulta útil para identificar cómo aprende cada persona de forma particular.

Dávila et al. (2025) señalan que el aprendizaje colaborativo trae ventajas importantes, ya que trabajar junto a otros con una meta en común puede potenciar tanto el interés como la comprensión de los contenidos, superando incluso a las clases en las que cada estudiante trabaja solo, sin interacción.

El aprendizaje colaborativo, además de facilitar la interacción entre compañeros, también permite que se comuniquen con mayor confianza y se ayuden mutuamente; por eso, este tipo de dinámica mejora el ambiente del aula. Asimismo, es importante reconocer que, gracias a este enfoque, los estudiantes no solo desarrollan sus habilidades cognitivas, sino también su lado emocional y social. Además, al compartir ideas y escuchar distintas opiniones, cada uno puede descubrir la forma en la que aprende mejor. Por último, cuando todos trabajan con un mismo objetivo, se crea un mayor compromiso con el aprendizaje y se entienden mejor los temas, en comparación con el trabajo individual.

2.1.5. Dimensiones de aprendizaje colaborativo

Johnson et al. (2013) afirmaron que existen cinco dimensiones:

Interdependencia positiva significa que los estudiantes se dan cuenta de que no aprenden solos, sino que lo que uno hace puede ayudar al otro, y viceversa. Al trabajar

en equipo, todos se sienten parte de algo y eso los anima a esforzarse más, porque saben que sus logros dependen también de lo que construyen juntos. Además, no solo aprenden cosas de la materia, sino también a convivir y a prepararse para la vida (Johnson et al., 2013)

Azorín (2018) plantea que surge cuando todos los miembros de un grupo entienden que su propio logro depende también del esfuerzo de los demás. En este tipo de dinámica, nadie puede avanzar solo, ya que el éxito se construye entre todos y cada uno tiene un rol importante para que el grupo cumpla su propósito.

De acuerdo con Guerra et al. (2019), ocurre cuando los alumnos entienden que forman parte de un grupo en el que no pueden avanzar solos, ya que sus logros dependen también del esfuerzo y compromiso de los demás. Esta conexión entre compañeros los hace sentirse parte de un mismo objetivo, donde el triunfo no es individual, sino compartido.

La interdependencia positiva aparece cuando los integrantes de un grupo comprenden que el éxito propio está ligado al esfuerzo de los demás; por eso, esta idea se puede ver como una forma de trabajo donde todos dependen unos de otros para alcanzar un mismo objetivo. Además, esta conexión fomenta la colaboración, ya que nadie puede avanzar solo. Por lo tanto, se entiende que si uno falla, todos pierden algo; pero si se apoyan y cooperan, logran mucho más. En consecuencia, esto ayuda a que los estudiantes se sientan parte de un equipo real, en el que cada aporte cuenta y tiene sentido.

Responsabilidad individual y grupal no solo consiste en hacer lo que a uno le toca, sino también en preocuparse por el progreso del grupo. Cada estudiante debe comprometerse a esforzarse, aceptar lo que resulta de su trabajo y, además, brindar ayuda a los demás, sobre todo a quienes tienen menos confianza en sí mismos o sienten

miedo de equivocarse. Por eso es clave generar espacios para conversar sobre cómo van todos, reconocer aciertos y detectar en qué se puede mejorar juntos (Johnson et al., 2013).

Fernández (2021) plantea que tanto la responsabilidad individual como la colectiva dentro de un grupo parten del compromiso de cada integrante por contribuir, sin importar cuán mínima sea su parte. En otras palabras, para que el trabajo en equipo funcione bien, todos deben asumir una función propia y cumplirla con seriedad, porque lo que hace uno influye en el resultado de todos.

López y Taveras (2022) sostienen que la responsabilidad, tanto a nivel personal como grupal, se refleja cuando todos los integrantes de un equipo se comprometen con la meta común y, además, cada uno asume su función específica con seriedad para que el trabajo colectivo avance correctamente.

La responsabilidad individual y grupal está ligada directamente al compromiso de cada miembro del grupo; por eso, es importante que todos se tomen en serio su parte del trabajo. Además, si cada persona hace lo que le corresponde, aunque sea algo pequeño, el avance general será más efectivo. De igual manera, cuando todos entienden que su esfuerzo suma al objetivo común, se nota un mayor orden y mejores resultados en el grupo. Por lo tanto, se puede decir que el éxito de un equipo no depende solo del trabajo en conjunto, sino también de que cada uno cumpla con su rol de forma honesta y responsable.

Interacción estimuladora surge cuando hay un ambiente de respeto, confianza y tolerancia entre los miembros de un grupo. Gracias a esto, cada persona se siente segura de participar y colaborar, sabiendo que recibirá apoyo. Además, el docente cumple un papel esencial al guiar a los estudiantes hacia una motivación más auténtica y duradera desde su propio interés (Johnson et al., 2013).

Guerra et al. (2019) sostienen que la interacción estimuladora se caracteriza por generar espacios donde las personas no solo comparten conocimientos, sino que también ponen en práctica habilidades y manifiestan sus emociones durante el proceso.

Díaz (2023) explica que la interacción estimuladora implica usar diferentes medios y recursos para entender mejor los contenidos y facilitar un aprendizaje más profundo. Además, resalta la importancia de apoyarse en materiales virtuales que sirvan de guía para que el estudiante pueda mejorar sus capacidades de forma constante, independiente y con un enfoque creativo.

La interacción estimuladora, desde una mirada sencilla, permite que los estudiantes no solo reciban información, sino que realmente se involucren en su aprendizaje. Además, gracias al uso de distintos recursos y medios, se despierta su curiosidad y se vuelve más fácil comprender lo que se enseña. Por otro lado, cuando el aprendizaje se apoya en materiales virtuales, los alumnos pueden avanzar a su propio ritmo, practicar más y encontrar formas creativas de mejorar. Así, se logra un ambiente donde el conocimiento se construye de manera activa, emocional y mucho más significativa.

Técnicas interpersonales y de equipo fomentan un ambiente saludable en el grupo, donde la empatía, la buena comunicación y la capacidad de comprender las diferencias ayudan a que los problemas se resuelvan con madurez, evitando que crezcan y dañen la cooperación entre los miembros (Johnson et al., 2013).

Fernández et al. (2021) plantean que las técnicas interpersonales y de equipo son una buena forma de introducir a los estudiantes en el aprendizaje cooperativo, ya que promueven que toda la clase trabaje como un solo equipo, dejando de lado el enfoque individual o en grupos reducidos.

Baque et al. (2022) explican que las técnicas interpersonales y de trabajo en equipo son útiles porque permiten que las personas se comuniquen con mayor claridad y eficacia. Gracias a ellas, es más fácil expresar lo que uno piensa o siente, al mismo tiempo que se mejora la capacidad de comprender a los demás. Estas habilidades, al desarrollarse, favorecen la convivencia, fortalecen los vínculos con otros y facilitan el logro de metas comunes dentro de cualquier entorno comunicativo.

Las técnicas interpersonales y de equipo son fundamentales porque, además de fomentar el trabajo conjunto en el aula, ayudan a que los estudiantes se sientan parte de un mismo grupo. Por eso, cuando se aplican correctamente, todos se enfocan en colaborar en vez de competir. Asimismo, al practicar estas técnicas, no solo se aprende a convivir mejor, sino también a escuchar, entender y expresarse con más claridad. En consecuencia, se fortalecen los lazos entre compañeros y se mejora el ambiente para alcanzar metas comunes, lo cual es clave en cualquier espacio educativo.

Evaluación grupal es el momento en que el equipo analiza cómo están trabajando juntos, con la intención de corregir lo necesario antes de llegar al final del proyecto. Aunque se sabe que es muy beneficioso que los propios estudiantes se evalúen a sí mismos y también entre ellos, esta forma de evaluación aún no se aplica con la frecuencia que sería deseable (Johnson et al., 2013).

Medina (2021) resalta que la evaluación grupal tiene un rol clave porque ayuda al grupo a reflexionar sobre cómo están avanzando hacia sus objetivos, permitiéndoles identificar qué cosas están funcionando bien y cuáles no tanto. Gracias a esta revisión conjunta, pueden decidir qué aspectos mantener y cuáles modificar, buscando que el trabajo colectivo sea cada vez más eficiente y con mejores resultados.

Fraile et al. (2020) destacan que la evaluación grupal cumple un doble propósito: por un lado, impulsa el aprendizaje personal de cada estudiante al hacerlo partícipe del

trabajo conjunto y al permitirle interactuar con distintas formas de pensar; y por otro, lo prepara para afrontar escenarios colaborativos similares a los que encontrará en su vida profesional, donde las habilidades para integrarse y aportar en equipo resultan fundamentales.

La evaluación grupal cumple una función muy valiosa, ya que no solo permite ver cómo va el trabajo del grupo, sino que también ayuda a que todos piensen juntos en lo que pueden mejorar. Además, como se realiza entre todos, les da la oportunidad de ver diferentes opiniones, comparar ideas y llegar a mejores acuerdos. Por otro lado, también sirve para que cada integrante se dé cuenta de lo que está aportando y de lo que aún puede desarrollar. Por eso, se puede decir que esta forma de evaluar no solo mejora el trabajo colectivo, sino que también prepara a los estudiantes para futuros retos donde se necesita saber trabajar con otros, compartir responsabilidades y adaptarse a distintos puntos de vista.

2.2. Variable: Producción escrita en inglés

2.2.1. Definición de Producción escrita en inglés

Según MINEDU (2015), implica que el educando no solo escriba por escribir, sino que piense bien a quién va dirigido su texto, por qué lo está haciendo, qué clase de texto es, qué estilo debe usar y en qué contexto cultural se encuentra, ya que todos esos elementos influyen mucho en cómo se comunica por escrito en un idioma extranjero.

Callata et al. (2023) señalan que escribir en inglés implica comunicar ideas de forma clara a quienes van a leer el texto, siguiendo una serie de pasos que ayudan a organizar mejor lo que se quiere decir, como pensar antes de escribir, hacer un borrador, redactar con más detalle, corregir errores y darle una última revisada antes de finalizar.

Vásquez y Calderón (2022) explican que la producción escrita en inglés implica más que simplemente escribir palabras; requiere que el estudiante aprenda y aplique el vocabulario adecuado para poder expresar sus ideas de forma clara y coherente, permitiendo que el lector entienda lo que quiere comunicar dentro del contexto del nuevo idioma.

La producción escrita en inglés, según Hernández y Mora (2023), cumple un papel importante cuando alguien está aprendiendo este idioma, ya que no solo se enfoca en escribir correctamente, sino que también permite mejorar cómo se habla y se entiende lo que otros dicen.

La producción escrita en inglés no solo consiste en poner palabras en una hoja, sino en organizar bien lo que se quiere decir, lo cual exige seguir ciertos pasos que ayudan a que el mensaje sea más claro y entendible. Además, es importante que quien escribe sepa usar las palabras correctas y tenga en cuenta al lector, ya que eso facilita la comunicación. Por otro lado, también se considera que escribir bien en inglés puede ayudar a mejorar otras habilidades del idioma, como hablar y entender mejor a los demás. En resumen, la escritura en inglés es una herramienta fundamental para avanzar en el aprendizaje del idioma, pues conecta varias capacidades y requiere práctica constante.

González et al. (2019) sostienen que la producción escrita en inglés no solo consiste en escribir palabras, sino que implica coordinar múltiples destrezas. Desde aspectos básicos como la ortografía y una letra comprensible, hasta saber estructurar las ideas según lo que se pide en cada tipo de texto, escribir en este idioma es un proceso que requiere atención tanto a lo técnico como a lo expresivo.

García y Franco (2025) explican que la producción escrita en inglés es una forma útil de fortalecer las habilidades del idioma, ya que se ajusta al estilo personal de

aprendizaje de cada estudiante, permitiendo que cada quien avance a su ritmo y según sus propias necesidades.

La producción escrita en inglés va mucho más allá de juntar palabras, ya que también exige dominar varias habilidades al mismo tiempo. Por un lado, es importante cuidar detalles como la ortografía y la forma en que se escribe, pero por otro, también se necesita saber cómo organizar bien las ideas según el tipo de texto. Además, si se considera que cada estudiante tiene su propio estilo para aprender, se puede decir que esta forma de escribir también ayuda a desarrollar mejor el idioma, ya que permite avanzar poco a poco y de manera personalizada. En resumen, escribir en inglés es un trabajo que combina técnica, práctica y forma de pensar.

2.2.2. Estrategias para desarrollar la escritura en inglés

Callata et al. (2023) explican que las estrategias para desarrollar la escritura en inglés ayudan a que los estudiantes escriban con mayor sentido y propósito, ya que combinan una enseñanza activa, basada en el diálogo y en la reflexión crítica, donde lo importante no es solo redactar, sino entender por qué y para qué se escribe.

Villamizar y Jaimes (2021) mencionan que, para fortalecer la escritura en inglés, es clave aplicar estrategias como practicar con ejercicios de reescritura, tomar apuntes durante las clases, utilizar diccionarios bilingües, hacer actividades en grupo, exponer oralmente y brindar retroalimentación entre compañeros. Además, destacan que apoyarse en herramientas tecnológicas como el internet también puede facilitar este proceso, ya que ofrece recursos útiles y accesibles para mejorar poco a poco la redacción.

Rodríguez et al., (2015) explica que aplicar estrategias enfocadas en la escritura en inglés ayuda a que los estudiantes no solo redacten mejor, sino que también

entiendan cómo se conectan las distintas partes del texto. Estas estrategias, según el autor, se basan en una manera de ver el proceso como algo completo e interrelacionado, lo que permite mejorar tanto la forma como el contenido de lo que se escribe.

Trabajar con estrategias para mejorar la escritura en inglés es muy útil, ya que permite que los estudiantes no solo escriban mejor, sino que también entiendan qué están haciendo y por qué. Además, cuando se combinan actividades como la práctica entre compañeros, el uso del diccionario, la reescritura o la retroalimentación, es más fácil que el aprendizaje sea más claro y completo. Por otro lado, si se suma el uso de la tecnología y se fomenta el diálogo en clase, se logra que el estudiante se motive más y tenga más herramientas para avanzar. En resumen, aplicar estas estrategias no solo mejora la redacción, sino también la forma en que se piensa y se organiza lo que se quiere decir.

Montoya et al. (2021) señalan que cuando se busca mejorar la forma en que los estudiantes escriben en inglés, no basta con mostrarles técnicas, sino que también se debe lograr que comprendan su utilidad, aprendan a ajustarlas según el momento y las usen con criterio en distintas situaciones.

Salcedo y Fernández (2017) explican que, para trabajar la escritura en inglés, se puede comenzar con algo que capte la atención del estudiante, como una canción o un video que los motive. Después, es útil hacerlos pensar en lo que ya saben usando imágenes o preguntas simples. Finalmente, el tema principal se presenta con materiales visuales o digitales, como tarjetas o aplicaciones educativas, lo cual ayuda a que entiendan mejor lo que van a escribir.

Crespo y De Pinto (2017) destacan que una buena forma de enseñar a escribir en inglés es usando la estrategia de problematización, ya que esta permite que el estudiante conecte la escritura con su vida diaria. En lugar de escribir solo por cumplir,

se le motiva a expresar sus ideas sobre temas que le interesan o le afectan, dándole un sentido más personal a lo que redacta. Además, el docente puede ayudar incluyendo tareas prácticas como escribir un correo, una lista de compras, un currículum o una carta informal, lo que lo prepara para situaciones reales de comunicación.

La escritura en inglés requiere más que enseñar técnicas aisladas; además, se trata de despertar el interés del estudiante con recursos motivadores, como canciones o videos, luego vincular sus conocimientos previos mediante imágenes o preguntas sencillas y, finalmente, presentar el tema principal apoyado en materiales visuales o digitales. Asimismo, es importante que los alumnos comprendan la utilidad de cada estrategia y aprendan a adaptarla según el contexto. Por otra parte, la problematización resulta clave, pues conecta la escritura con experiencias reales y personales, lo que fomenta que los estudiantes redacten con un propósito claro. En consecuencia, incluir tareas prácticas como redactar correos o listas de compra permite consolidar esta habilidad en situaciones de la vida cotidiana.

2.2.3. Importancia de la habilidad de la escritura en inglés

Callata et al. (2023) destacan que saber escribir en inglés va mucho más allá de solo formar oraciones; implica desarrollar la comprensión lectora, ya que esta sirve como base para poder comunicar ideas con coherencia. Además, mencionan que escribir bien requiere seguir un proceso ordenado que incluye pensar antes de escribir, hacer un primer intento, releer, corregir lo necesario y, por último, dar a conocer el trabajo final.

García y Franco (2025) sostienen que aprender a escribir bien en inglés tiene un papel crucial en todo el proceso de aprendizaje del idioma, ya que no solo permite comprender mejor los textos, sino también relacionar ideas y aplicarlas correctamente.

Además, remarcan que el dominio del vocabulario es clave, y que, para avanzar en esa competencia, es necesario practicar constantemente y estudiar con regularidad.

Sobre la importancia de saber escribir bien en inglés, Dávila et al. (2019) sostienen que esta habilidad no solo se adquiere en un aula, sino que también implica aprender a organizar el pensamiento, revisar lo que se escribe, corregir errores y reflexionar constantemente durante el proceso; todo esto se logra gracias a una enseñanza clara y estructurada.

La escritura en inglés es una habilidad fundamental porque no solo permite organizar ideas de manera clara, sino que también mejora la comprensión de lo que se lee. Además, esta destreza, al desarrollarse paso a paso y con práctica constante, ayuda a pensar con más orden y a comunicar con sentido. Por otro lado, también se vuelve clave porque obliga a revisar lo escrito, corregir errores y aprender de ellos. En consecuencia, no basta con saber palabras sueltas; se necesita seguir un proceso que incluya reflexión, conexión de ideas y esfuerzo constante para avanzar realmente en el idioma.

La importancia de la escritura en inglés está en que, para Collado (2015), al mostrar lo que uno escribe a los demás, ya sea al profesor o a los compañeros, se puede recibir ayuda para ver qué cosas se pueden mejorar y así escribir mejor.

Chumaña et al. (2019) explican que saber redactar bien en inglés no solo es algo académico, sino que también depende de las costumbres y el entorno cultural de cada estudiante. Además, aprender a escribir correctamente en ese idioma se vuelve esencial cuando uno está en la universidad, ya que permite expresarse de manera clara y adecuada en distintos contextos.

González et al. (2019) señalan que aprender a escribir en inglés no solo implica conocer palabras o reglas, sino también saber cómo adaptar lo que se quiere decir al

tipo de situación. Esto quiere decir que el estudiante debe decidir si va a escribir de manera formal o más relajada, escoger bien las palabras, usar la gramática adecuada y pensar cómo captar la atención del lector para que su mensaje se entienda y tenga impacto.

La escritura en inglés es muy importante porque, por un lado, permite que otros le den sugerencias y así mejorar poco a poco. Además, no solo se trata de escribir bien por temas escolares, sino también de considerar el entorno y la manera en que uno se expresa según su cultura. Por otro lado, cuando ya se está en la universidad, esta habilidad se vuelve más necesaria, ya que ayuda a comunicarse con claridad. También cree que escribir bien en inglés no es solo conocer palabras o reglas, sino pensar cómo decir las cosas de forma adecuada según la situación, eligiendo bien el tono, el estilo y la forma de conectar con quien lee.

2.2.4. Rol docente en la producción escrita

Mendoza et al. (2018) indican que el papel que desempeña el profesor en la enseñanza de la escritura va más allá de enseñar a redactar textos específicos. Su función principal es formar estudiantes capaces de escribir con soltura en el ámbito académico, promoviendo que aprendan a estructurar y comunicar ideas de manera adecuada según las exigencias de cada área del conocimiento. Para ello, deben guiar a los alumnos en ejercicios de escritura que respondan al estilo y propósito comunicativo de cada curso.

Arellano (2019) plantea que cuando el maestro domina la lectura y la escritura, tiene más herramientas para orientar bien a sus estudiantes. Esa habilidad no solo mejora su forma de enseñar, sino que también tiene un impacto claro en cómo los niños logran aprender a escribir y desarrollan su manera de comunicarse por escrito.

Briones et al. (2024) indican que el papel del docente en la enseñanza de la escritura no se limita a corregir errores, sino que debe enfocarse en motivar a los estudiantes a interactuar con distintos tipos de textos, especialmente si estos reflejan contextos auténticos de comunicación, ya que eso potencia su capacidad de redactar con propósito y sentido.

El rol del docente en la producción escrita es clave porque, además de enseñar el idioma, también orienta al estudiante sobre cómo mejorar su forma de escribir con base en observaciones concretas. Por otro lado, al brindar retroalimentación constante, el profesor ayuda a que el alumno entienda qué debe cambiar y por qué. Asimismo, es quien guía sobre el tipo de lenguaje que se debe usar según la situación, ya sea una carta formal, un correo informal o un ensayo académico. Además, acompaña al estudiante en todo el proceso, desde la planificación hasta la revisión final, fomentando así que se exprese con claridad y con sentido. Por eso, su papel no solo es enseñar reglas, sino ayudar a que el estudiante aprenda a comunicar bien sus ideas según el contexto.

Según Alarcón et al. (2015), cuando la práctica educativa pone al estudiante en el centro, el profesor actúa como facilitador para que cada alumno explore y potencie sus habilidades; en cambio, bajo un enfoque centrado en el docente, su tarea se limita a exponer conocimientos y el estudiante adopta una postura meramente receptiva.

Betancourt et al. (2017) indican que, para que los educandos realmente desarrollen la capacidad de escribir en inglés de manera adecuada, el rol del profesor es clave, ya que no solo debe tener preparación académica, sino también manejar herramientas digitales, saber cuándo y cómo usarlas, y tener una actitud abierta para guiar el aprendizaje de manera dinámica y significativa.

Según Arjona (2017), el profesor no solo guía, sino que también crea un ambiente en el que los estudiantes puedan atreverse a ser creativos, probar nuevas ideas, enfrentarse a desafíos y crecer como personas.

El papel que cumple el docente en el desarrollo de la producción escrita es muy importante, ya que no solo se encarga de enseñar contenidos, sino que además orienta a los estudiantes para que puedan descubrir sus propias habilidades. Además, si el profesor logra crear un ambiente cómodo, los alumnos se sienten con más libertad para expresar lo que piensan y mejorar poco a poco su manera de escribir. Por otro lado, también es fundamental que el docente esté preparado y sepa cómo aprovechar las herramientas tecnológicas, porque eso permite que las clases sean más prácticas y motivadoras. En resumen, cuando el profesor actúa como guía y no solo como transmisor de información, los estudiantes tienen más oportunidades de aprender realmente a escribir.

2.2.5. Dimensiones de producción escrita en inglés

Cassany (2009) afirmaron que existen tres dimensiones:

Planificación implica se trata de un proceso donde uno primero intenta sacar todas las ideas que tiene en mente, ya sea escribiéndolas rápidamente, reflexionando sobre un tema o conversando con alguien para aclararlas. Luego, esas ideas se deben organizar de forma clara, usando esquemas, mapas conceptuales o simplemente agrupándolas por temas similares para darles sentido antes de empezar a redactar. (Cassany, 2009).

Según Aznárez y López (2020), no solo trata de pensar qué se va a escribir, sino también de traer a la mente ideas que uno ya tiene guardadas, ordenarlas con lógica para

que tengan sentido, y fijarse una meta clara teniendo en cuenta para quién se escribe y con qué propósito.

Acorde con Collado (2015), abarca varios pasos importantes antes de empezar a escribir. Primero, se elige el tema y se ordenan las ideas que se quieren tratar. Luego, se define bien el motivo por el cual se va a redactar, ya que eso ayuda a mantener una coherencia en todo el texto. También es fundamental saber para quién va dirigido el escrito, porque eso influye mucho en el tipo de lenguaje y el estilo que se usará. Finalmente, se buscan ideas clave que sirvan como base para los argumentos, y para ello se pueden usar herramientas como imágenes, lluvia de ideas o la búsqueda de información.

La planificación, desde una mirada práctica, es la etapa esencial antes de comenzar a escribir, ya que permite ordenar lo que se quiere decir y tener claridad sobre a dónde se quiere llegar. Además, al tener en cuenta para quién se escribe y con qué intención, se vuelve mucho más fácil elegir el lenguaje adecuado y no perder la hilación. Por otro lado, también considera útil apoyarse en diferentes recursos para sacar ideas, como dibujos, esquemas o simplemente anotar lo que se le viene a la mente. En resumen, aunque a veces no se le dé mucha importancia, planificar ahorra tiempo y mejora bastante el resultado final.

Textualización ocurre cuando transformamos lo que pensamos o imaginamos en palabras escritas, dando forma concreta a lo que antes solo existía en nuestra mente. Es como cuando uno se sienta a escribir y va dándole cuerpo a las ideas que ha venido reflexionando, tratando de que tengan sentido para quien las lea (Cassany, 2009).

Espinoza et al. (2025) explican que la textualización es cuando el estudiante logra transformar lo que piensa en un escrito con sentido propio, donde no solo organiza

sus ideas, sino que también refleja su estilo, su forma de ver las cosas y su capacidad de crear a través de las palabras.

Según Collato (2015), es el momento en que uno empieza a redactar por primera vez, prestando atención a que las ideas tengan un orden lógico y se entiendan bien. Más adelante, se hace una revisión de ese escrito inicial para corregirlo y mejorarlo, especialmente tomando en cuenta lo que otras personas han observado o sugerido.

La textualización es una etapa importante porque permite que el estudiante pase de tener solo pensamientos a escribir algo con coherencia y estilo propio; además, al organizar sus ideas, también deja ver su forma de pensar y su creatividad. Por otro lado, también se puede entender como el primer intento de escribir algo, en el que lo más importante es que el texto tenga sentido y esté bien estructurado. Luego, gracias a los comentarios de otras personas o la propia revisión, ese primer escrito se va mejorando. En ese proceso, se nota cómo la escritura es algo que se va construyendo poco a poco y no algo que sale perfecto desde el inicio.

Revisión no es algo que se haga al final, sino que ocurre al mismo tiempo que se escribe; es decir, mientras se redacta, la persona va analizando lo que está poniendo en el papel, comparándolo con lo que pensaba hacer al inicio, identificando qué partes están bien, cuáles no encajan del todo, y haciendo los cambios que considere necesarios para mejorar lo que ha escrito (Cassany, 2009).

Collado (2015) menciona que la revisión es una oportunidad para mostrar lo que se ha escrito a otros, ya sea al profesor o a los compañeros, con la intención de recibir opiniones que permitan mejorar el contenido. Es como volver a mirar el texto, pero ahora con más claridad y disposición para pulir lo que haga falta.

Espinoza et al. (2025) explican que la revisión sirve para mirar con calma cómo está armado un texto, ayudando a ver si las ideas tienen sentido, si están bien conectadas y si los signos de puntuación están bien puestos para que todo fluya mejor.

La revisión es ese momento en el que una persona puede compartir lo que ha escrito con otros, ya sea con su profesor o sus compañeros, y así obtener sugerencias para mejorar lo que ha hecho; además, permite releer el texto con más claridad y hacer los cambios necesarios. Por otro lado, también se considera que este proceso ayuda a mirar con más calma si el contenido tiene orden, si las ideas están bien conectadas y si los signos de puntuación están en su lugar. En resumen, gracias a esta etapa, el texto puede volverse mucho más claro y coherente.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de Investigación

3.1.1 Tipo

Es de tipo básica porque es diseñado para incrementar el conocimiento en un tema que se está estudiando, conllevando al progreso científico y sirve de base teórica y fundamento para posteriores investigaciones (Hernández et al., 2018).

Tiene un enfoque cuantitativo enmarcado por resultados lógicos que indaga, formula y va a comprobar preguntas de investigación e hipótesis (Hernández et al., 2018).

3.1.2 Diseño

De diseño no experimental porque las variables no son manipuladas y los fenómenos de estudio son observados en su mismo contexto o entorno para luego analizarlos y estudiarlos. También es transversal ya que la medición de los fenómenos se da en un área y tiempo determinado (Hernández et al., 2018).

Finalmente es de nivel correlacional porque se debe encontrar la relación o grado de afiliación entre variables de modo específico, es decir, se determina un valor aproximado de fenómenos en función del valor que poseen las variables relacionadas (Hernández et al., 2018).

3.2. Ámbito Temporal y Espacial

Ámbito espacial: El estudio se realizó con estudiantes estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.

Ámbito temporal: Período lectivo 2025.

3.3 Variables

Variable 1: Aprendizaje colaborativo

Definición conceptual

Johnson et al. (2013) sostienen que consiste en organizar actividades donde los estudiantes trabajan juntos con una meta compartida, lo que fomenta la participación entre ellos. En este contexto, el docente ya no es quien transmite todo el conocimiento, sino alguien que orienta y guía el proceso educativo.

Definición operacional

Posee cinco dimensiones: Interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción estimuladora, técnicas interpersonales y de equipo y evaluación grupal cuya escala de valor es politómica.

Variable 2: Producción de textos en inglés

Definición conceptual

Según MINEDU (2015), implica que el educando no solo escriba por escribir, sino que piense bien a quién va dirigido su texto, por qué lo está haciendo, qué clase de texto es, qué estilo debe usar y en qué contexto cultural se encuentra, ya que todos esos elementos influyen mucho en cómo se comunica por escrito en un idioma extranjero.

Definición operacional

Posee cuatro dimensiones: planificación, textualización y revisión y cuya escala de valor es politómica.

3.4. Población y muestra

3.4.1 Población

Es el grupo de elementos que están en estudio y que pueden tener características semejantes (Hernández et al., 2018). El presente estudio consta de una población de 40 estudiantes de 3ro de secundaria.

3.4.2 Muestra

Está conformada por 40 estudiantes de 3ro de secundaria. Acorde Hernández et al. (2018) mencionan que el subgrupo que proporciona los datos requeridos para el análisis de la población. Por lo cual es una muestra censal.

3.5. Instrumento

Se utilizó encuestas para recopilar datos sobre ambas variables, efectuándose la confiabilidad y validación. Dichos instrumentos midieron las variables en estudio y así se pudo obtener la base de datos para poder realizar el vaciado en SPSS 29 y por ende los resultados.

Los instrumentos fueron validados por jueces expertos y la confiabilidad fue dada por el Alpha de Cronbach ya que la escala de valor es politómica.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	20

Figura 1: Fiabilidad de la variable: Aprendizaje colaborativo

Alfa de Cronbach	N de elementos
,828	15

Figura 2: Fiabilidad de la variable: Producción escrita en inglés

3.6 Procedimiento de Recolección de datos

En este estudio, se empleó dos cuestionarios para evaluar la primera y segunda variable en una muestra de 40 estudiantes de 3ro de secundaria. La evaluación se llevó a cabo de manera presencial. La selección de los participantes fue aleatoria y el tiempo para evaluar será de 45 minutos.

Cuestionario sobre aprendizaje colaborativo

Nombre original	: Cuestionario sobre aprendizaje colaborativo
Autores	: Gisela Cerdán Medina (2021)
Objetivo	: Determinar el nivel de aprendizaje colaborativo en los estudiantes del 3º de secundaria
Administración	: Individual y colectiva.
Duración	: Aproximadamente 45 minutos.
Estructura	: 20 ítems con escala de valor politómica.

En la segunda variable se aplicará un cuestionario que mide la variable: producción escrita a la muestra de estudio. Dicho procedimiento se realizará de forma presencial en sus respectivas aulas en un tiempo de 45 minutos.

Cuestionario sobre producción escrita en inglés

Nombre original	: Cuestionario sobre producción escrita en inglés
Autores	: Groh, M., Mckenzie, D, y Vishwanath, T. (2015)
Objetivo	: Determinar el nivel de producción escrita en inglés.
Administración	: Individual y colectiva.
Duración	: Aproximadamente 40 minutos.
Estructura	: 15 ítems con escala de valor politómica.

3.7. Análisis de Datos

Antes de aplicar los instrumentos, se realizará una prueba piloto para poder obtener la confiabilidad de los cuestionarios por medio del alpha de cronbach por ser escala de valor politómica.

Para el análisis de los datos recolectados se utilizará el programa SPSS 29, obteniendo resultados descriptivos, que se plasmarán en tablas y figuras, con su respectiva interpretación; así como resultados inferenciales, las cuales responderán tanto a los objetivos como a las hipótesis del estudio.

3.8. Consideraciones Éticas

El estudio llevado a cabo siguió rigurosamente las pautas del formato APA en su séptima edición para la redacción, cumpliendo con los lineamientos establecidos por la Universidad Nacional Federico Villareal. Se incluyó una variedad de autores tanto nacionales como internacionales, respetando sus derechos de autor, y se aseguró que no existiera plagio mediante la correcta citación y referencia de todas las fuentes. Además, los resultados serán utilizados exclusivamente con fines académicos y para mejorar las prácticas pedagógicas en el aula.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1:

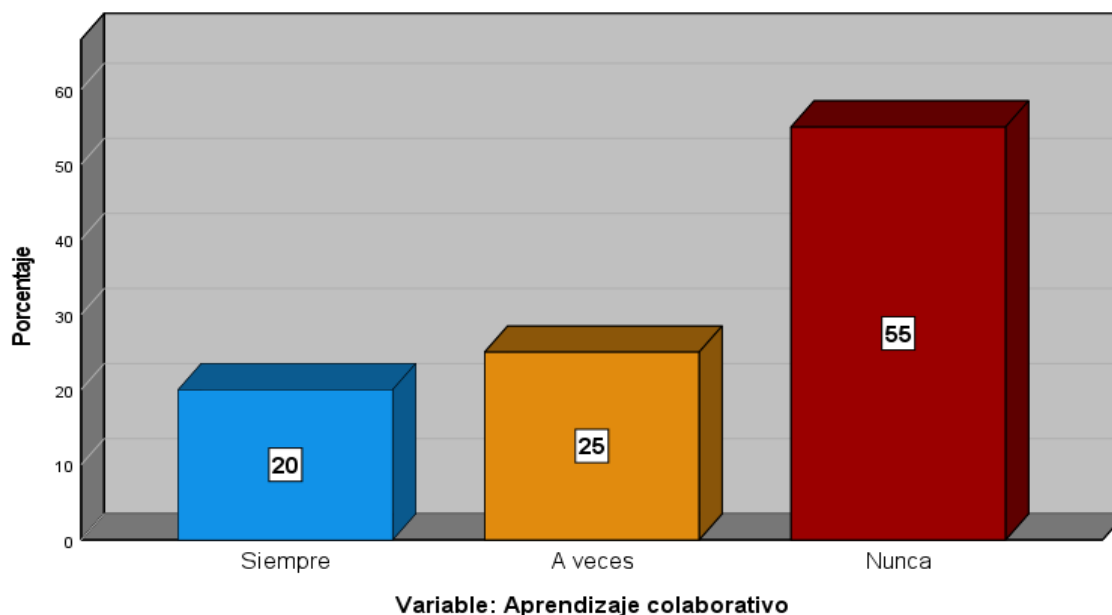
Distribución de frecuencias según variable: Aprendizaje colaborativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	8	20.0	20.0	20.0
A veces	10	25.0	25.0	45.0
Nunca	22	55.0	55.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 1 que el 55% de la muestra manifiesta que no realizan aprendizaje colaborativo en la sesión de inglés.

Figura 3:

Gráfica de barras según variable: Aprendizaje colaborativo



En la tabla 1 y figura 3 se demuestra que el 55% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que no realizan aprendizaje colaborativo en la sesión de inglés; el 25% afirma que a veces y tan solo el 20% dice que se da.

Tabla 2:

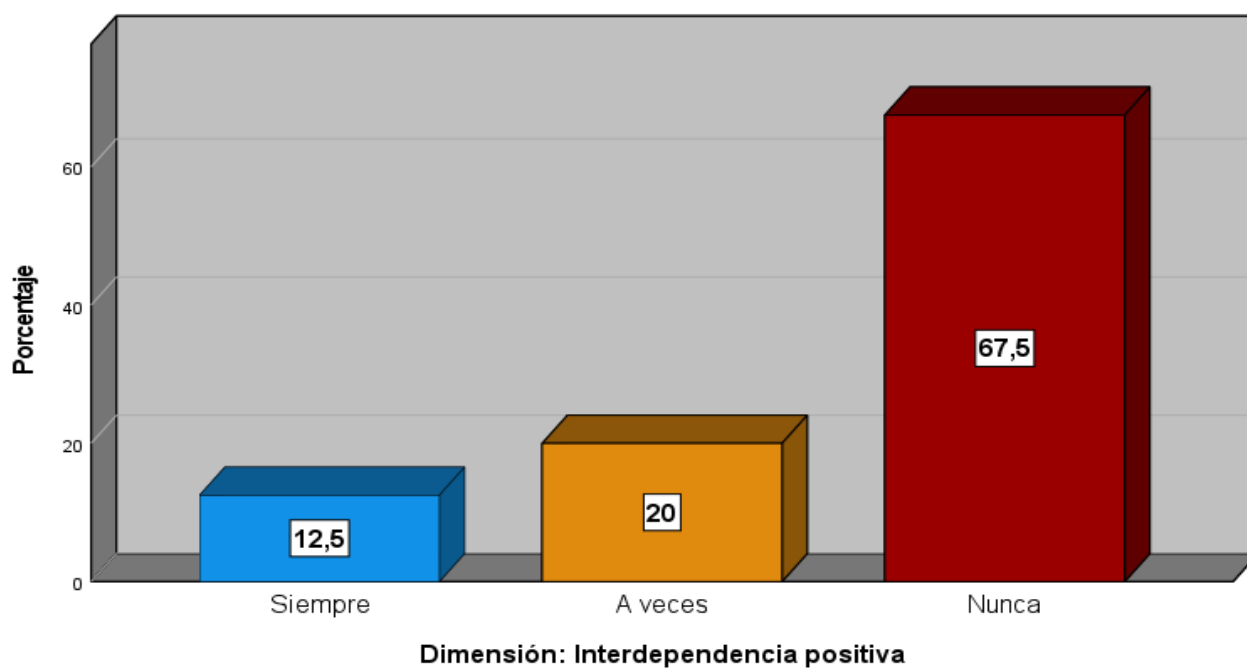
Distribución de frecuencias según dimensión: interdependencia positiva

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	5	12.5	12.5	12.5
A veces	8	20.0	20.0	32.5
Nunca	27	67.5	67.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 2 que el 67.5% de la muestra manifiesta que no existe interdependencia positiva en la sesión de inglés.

Figura 4:

Gráfica de barras según dimensión: interdependencia positiva



En la tabla 2 y figura 4 se demuestra que el 67.5% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que no se da interdependencia positiva en la sesión de inglés; el 20% afirma que a veces y tan solo el 12.5% dice que se da.

Tabla 3:

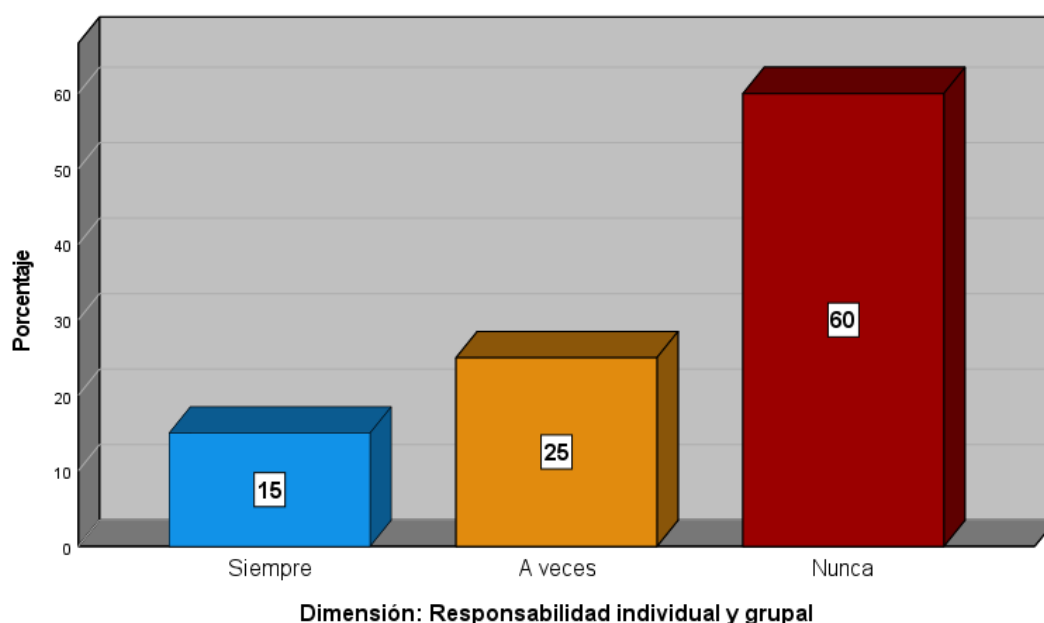
Distribución de frecuencias según dimensión: Responsabilidad individual y grupal

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	6	15.0	15.0	15.0
A veces	10	25.0	25.0	40.0
Nunca	24	60.0	60.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 3 que el 60% de la muestra manifiesta que no se estimula la responsabilidad individual y grupal en la sesión de inglés.

Figura 5:

Gráfica de barras según dimensión: Responsabilidad individual y grupal



En la tabla 3 y figura 5 se demuestra que el 60% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que no se estimula la responsabilidad individual y grupal en la sesión de inglés; el 25% afirma que a veces y tan solo el 15% dice que se da.

Tabla 4:

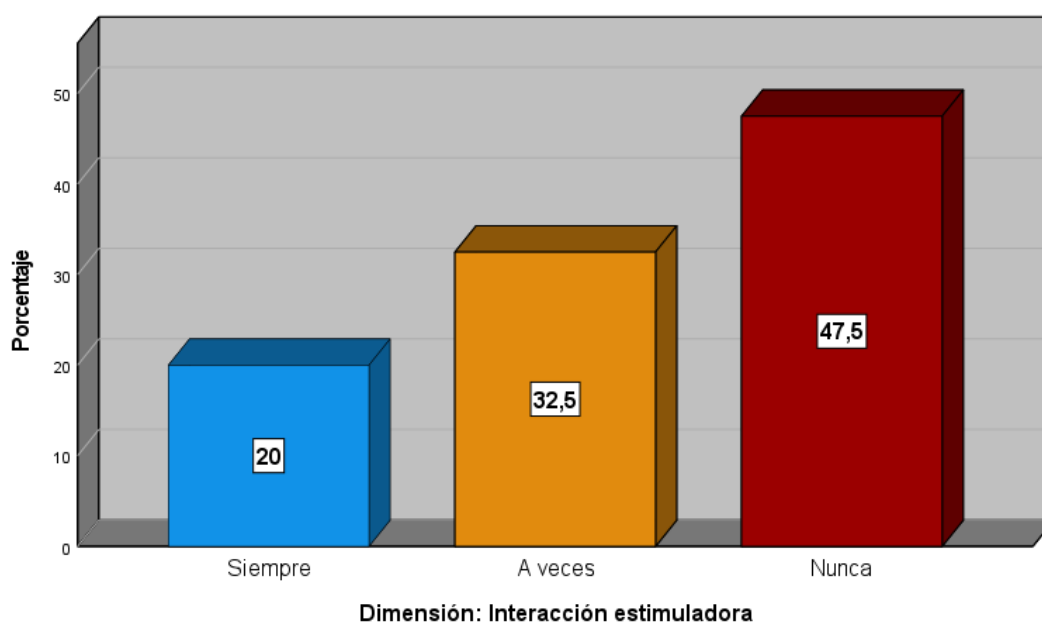
Distribución de frecuencias según dimensión: interacción estimuladora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	8	20.0	20.0	20.0
A veces	13	32.5	32.5	52.5
Nunca	19	47.5	47.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 4 que el 47.5% de la muestra manifiesta que no se incentiva la interacción estimuladora en la sesión de inglés.

Figura 6:

Gráfica de barras según dimensión: interacción estimuladora



En la tabla 4 y figura 6 se demuestra que el 47.5% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que no se incentiva la interacción estimuladora en la sesión de inglés; el 32.5% afirma que a veces y tan solo el 20% dice que se da.

Tabla 5:

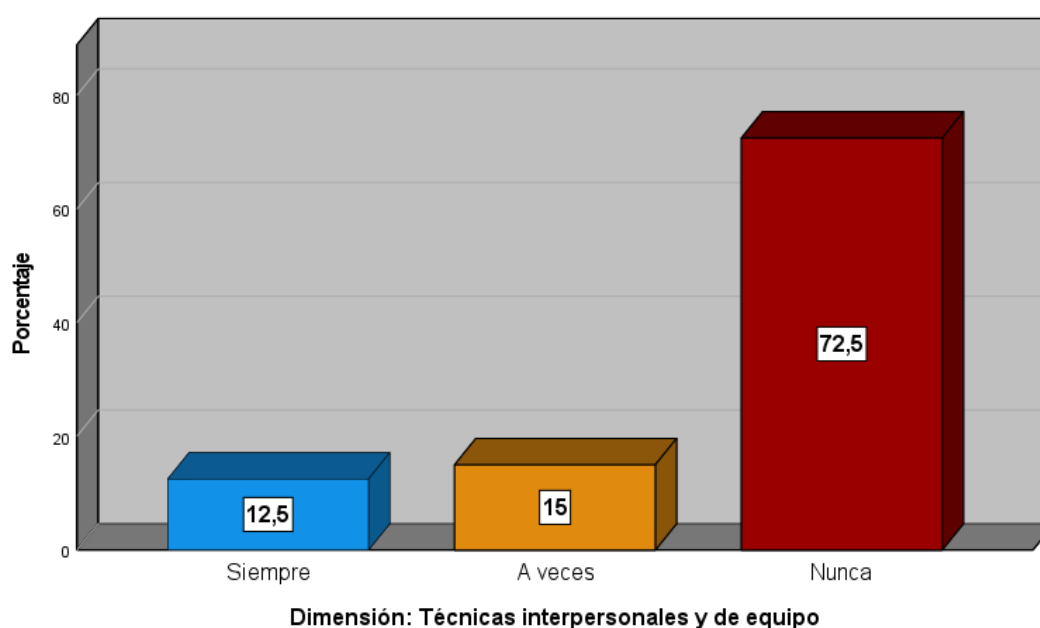
Distribución de frecuencias según dimensión: técnicas interpersonales y de equipo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	5	12.5	12.5	12.5
A veces	6	15.0	15.0	27.5
Nunca	29	72.5	72.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 5 que el 72.5% de la muestra manifiesta que no se realiza técnicas interpersonales y de equipo en la sesión de inglés.

Figura 7:

Gráfica de barras según dimensión: técnicas interpersonales y de equipo

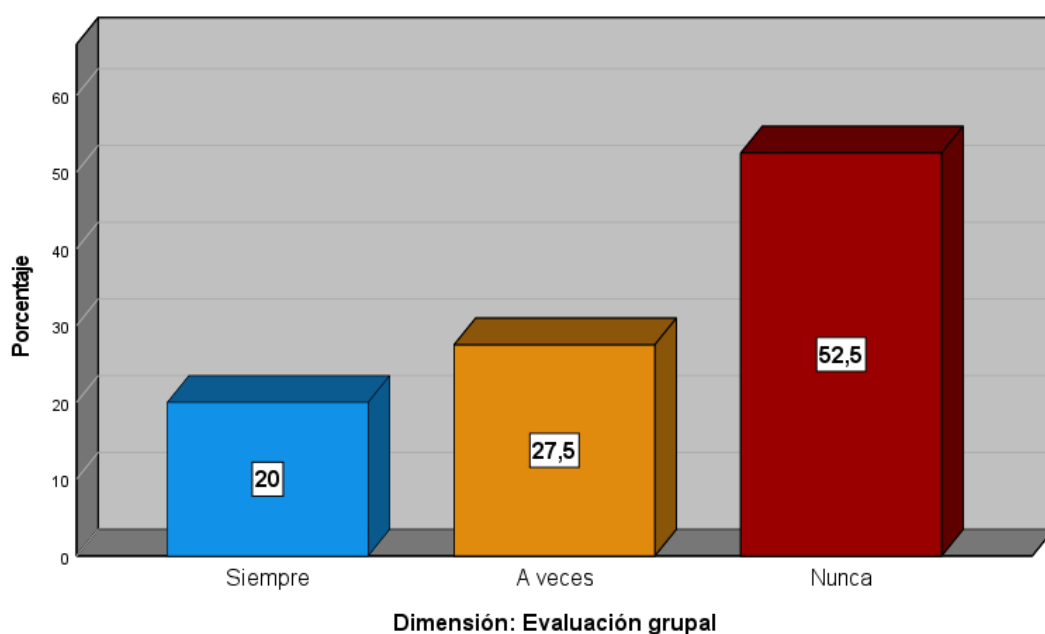


En la tabla 5 y figura 7 se demuestra que el 72.5% de estudiantes del 3º de secundaria de una institución pública manifiestan que no se realiza técnicas interpersonales y de equipo en la sesión de inglés; el 15% afirma que a veces y tan solo el 12.5% dice que se da.

Tabla 6:*Distribución de frecuencias según dimensión: evaluación grupal*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	8	20.0	20.0	20.0
A veces	11	27.5	27.5	47.5
Nunca	21	52.5	52.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 6 que el 52.5% de la muestra manifiesta que no se realiza evaluación grupal en la sesión de inglés.

Figura 8:*Gráfica de barras según dimensión: evaluación grupal*

En la tabla 6 y figura 8 se demuestra que el 52.5% de estudiantes del 3º de secundaria de una institución pública manifiestan que no se realiza evaluación grupal en la sesión de inglés; el 27.5% afirma que a veces y tan solo el 20% dice que se da.

Tabla 7:

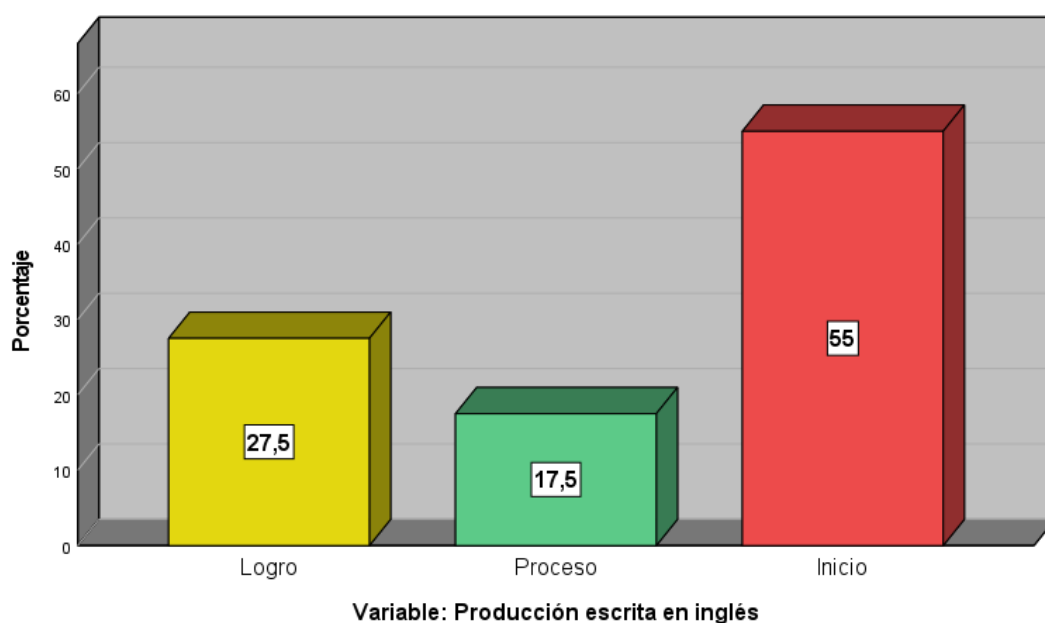
Distribución de frecuencias según variable: Producción escrita en inglés

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Logro	11	27.5	27.5	27.5
Proceso	7	17.5	17.5	45.0
Inicio	22	55.0	55.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 7 que el 55% de la muestra manifiesta que están en inicio en la producción escrita del inglés.

Figura 9:

Gráfica de barras según dimensión: Producción escrita en inglés

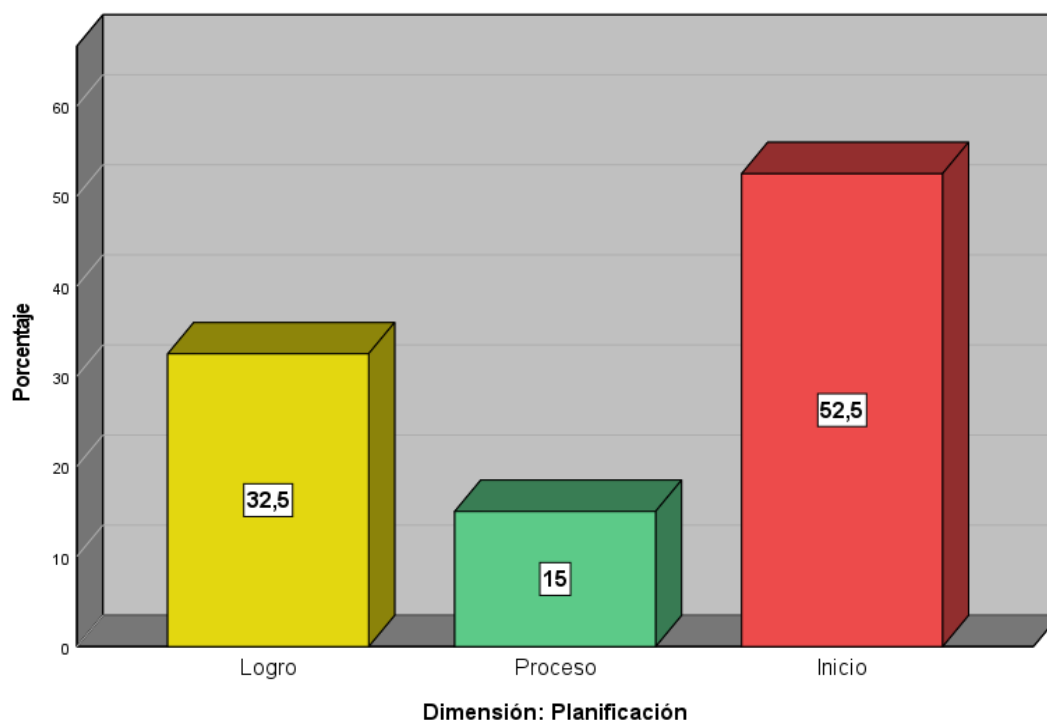


En la tabla 7 y figura 9 se demuestra que el 56% de estudiantes del 3º de secundaria de una institución pública manifiestan que están en inicio en la producción escrita del inglés; el 17.5% afirma que están en proceso y tan solo el 27.5% dice que están en logro.

Tabla 8:*Distribución de frecuencias según dimensión: Planificación*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Logro	13	32.5	32.5	32.5
Proceso	6	15.0	15.0	47.5
Inicio	21	52.5	52.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 8 que el 52.5% de la muestra se encuentra en inicio en cuanto a la planificación de textos en inglés.

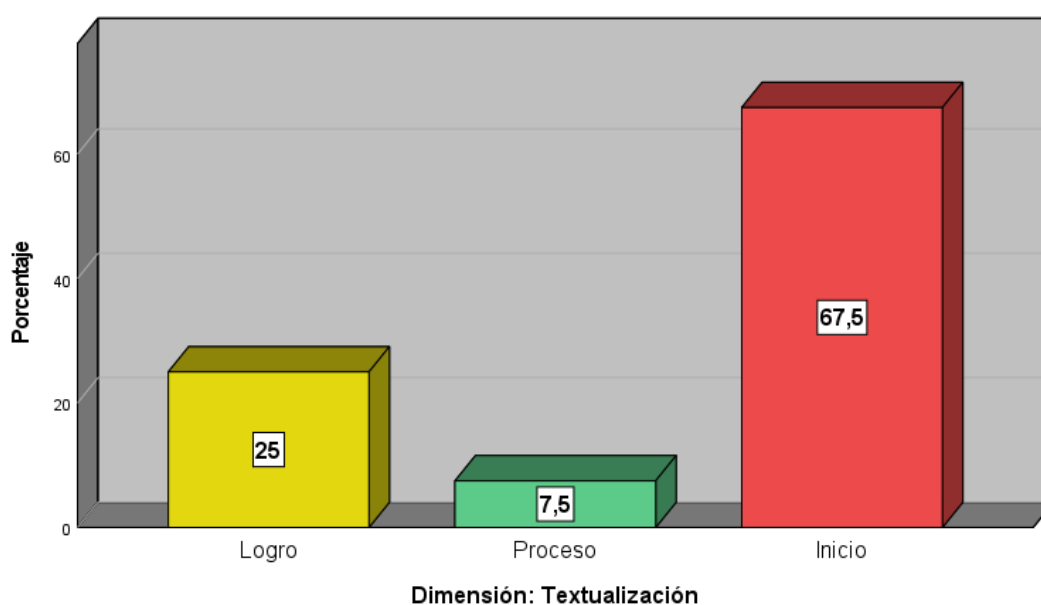
Figura 10:*Gráfica de barras según dimensión: Planificación*

En la tabla 8 y figura 10 se demuestra que el 52.5% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que están en inicio en la planificación escrita del inglés; el 15% afirma que están en proceso y tan solo el 32.5% dice que están en logro.

Tabla 9:*Distribución de frecuencias según dimensión: Textualización*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Logro	10	25.0	25.0	25.0
Proceso	3	7.5	7.5	32.5
Inicio	27	67.5	67.5	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 9 que el 67.5% de la muestra se encuentra en inicio en cuanto a la textualización de textos en inglés.

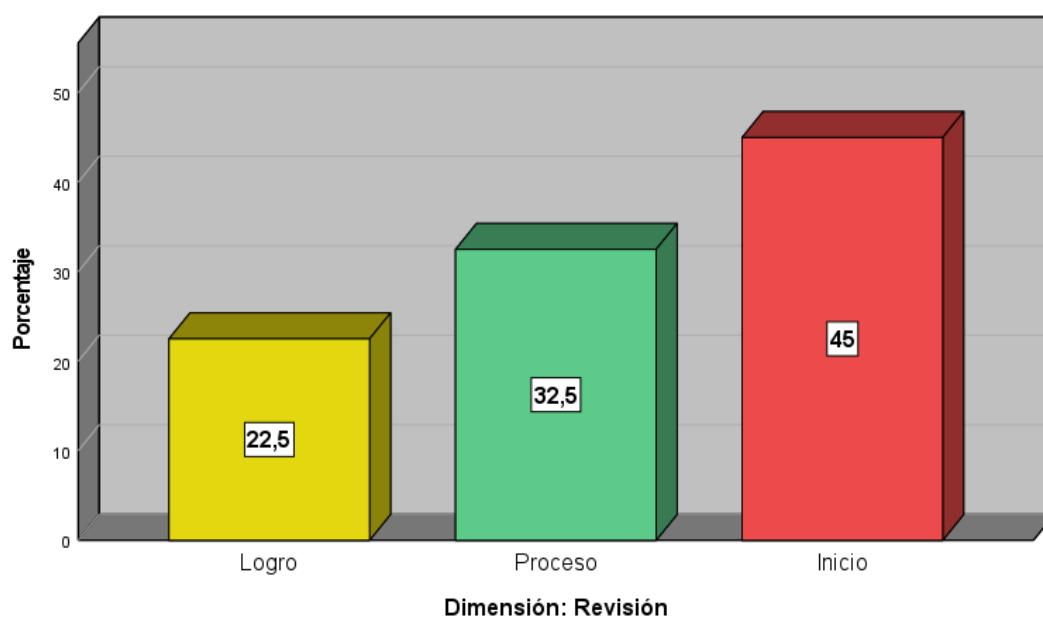
Figura 11:*Gráfica de barras según dimensión: Textualización*

En la tabla 9 y figura 11 se demuestra que el 67.5% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que están en inicio en la textualización del inglés; el 7.5% afirma que están en proceso y el 25% dice que están en logro.

Tabla 10:*Distribución de frecuencias según dimensión: revisión*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Logro	9	22.5	22.5	22.5
Proceso	13	32.5	32.5	55.0
Inicio	18	45.0	45.0	100.0
Total	40	100.0	100.0	

Nota: Se observa en la tabla 10 que el 45% de la muestra se encuentra en inicio en cuanto a la revisión de textos en inglés.

Figura 12:*Gráfica de barras según dimensión: revisión*

En la tabla 10 y figura 12 se demuestra que el 45% de estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública manifiestan que están en inicio en la revisión de textos en inglés; el 32.5% afirma que están en proceso y el 22.5% dice que están en logro.

4.2. Resultados inferenciales

Prueba de hipótesis general

H0: No existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

H1: Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

Tabla 11:

Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y producción escrita en inglés

Correlaciones			Aprendizaje colaborativo	Producción escrita inglés
Rho de Spearman	Aprendizaje colaborativo	Coeficiente de correlación	1,000	,959**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	40	40
	Producción escrita inglés	Coeficiente de correlación	,959**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	40	40

En la tabla 11, el valor alcanzado ($r = 0,959$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha = 0,05$, indicando que existe relación significativa entre aprendizaje colaborativo y producción escrita en inglés.

Prueba de hipótesis específico 1

H0: No existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la planificación en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

H1: Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la planificación en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

Tabla 12:

Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y planificación en inglés.

			Aprendizaje colaborativo	D1 Planificación
Rho de Spearman	Aprendizaje colaborativo	Coeficiente de correlación	1,000	,927
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	40	40
	D1 Planificación	Coeficiente de correlación	,927	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	40	40

En la tabla 12, el valor alcanzado ($r = 0,927$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha=0,05$, indicando que existe relación significativa entre aprendizaje colaborativo y planificación en inglés.

Prueba de hipótesis específico 2

H0: No existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la textualización en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

H1: Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la textualización en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

Tabla 13:

Coeficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y textualización en inglés.

			Aprendizaje colaborativo	D2 Textualización
Rho de Spearman	Aprendizaje colaborativo	Coefficiente de correlación	1,000	,966
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	40	40
	D2 Textualización	Coefficiente de correlación	,966	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	40	40

En la tabla 13, el valor alcanzado ($r = 0,966$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha=0,05$, indicando que existe relación significativa entre aprendizaje colaborativo y textualización en inglés.

Prueba de hipótesis específico 3

H0: No existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la revisión en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

H1: Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la revisión en inglés en estudiantes del 3° de secundaria de una institución pública, Lima, 2025.

Tabla 14:

Coefficiente de correlación y significación entre aprendizaje colaborativo y revisión en inglés.

			Aprendizaje colaborativo	D3 Revisión
Rho de Spearman	Aprendizaje colaborativo	Coefficiente de correlación	1,000	,970
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	40	40
	D3 Revisión	Coefficiente de correlación	,970	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	40	40

En la tabla 14, el valor alcanzado ($r = 0,970$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha=0,05$, indicando que existe relación significativa entre aprendizaje colaborativo y revisión en inglés.

V. DISCUSIONES

Acorde a la luz de los resultados, se da una relación significativa entre aprendizaje colaborativo y producción escrita en inglés cuyo valor alcanzado ($r = 0,959$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha=0,05$. Es indispensable realizar aprendizaje colaborativo en la sesión de inglés para el desarrollo de producción escrita en inglés. Se tiene similitud con Tapia et al. (2024) cuyo estudio manifestó como resultados que los estudiantes muestran una actitud receptiva y beneficiosa hacia el aprendizaje colaborativo (40,7%), observándose impactos positivos no solo en el ámbito académico, sino también en lo emocional y en su comportamiento (67%). De igual modo el 66,7% de los docentes manifestaron que realizar el aprendizaje colaborativo en inglés mejora las calificaciones de los educandos en inglés. De igual modo, la UNESCO (2015) asevera que el aprendizaje colaborativo es una estrategia de aprendizaje efectiva porque los educandos participan activamente y no solo reciben información, es decir, se expresan al dialogar, mejora su participación, focalizan errores y hasta aprenden a corregirse a sí mismo y entre sí.

En cuanto a la hipótesis general, el valor alcanzado ($r = 0,959$) evidencia una correlación alta, además el p valor = 0,000 es menor al valor de $\alpha=0,05$, indicando que existe relación significativa entre ambas variables. Tiene similitud con el estudio de Pérez et al. (2024) cuyos hallazgos revelaron que el aprendizaje es efectivo según los docentes (97,9%) y los estudiantes (93,60%). No obstante, se evidenció que aún existen oportunidades para mejorar la planificación pedagógica y reforzar el uso de estas estrategias, tomando en cuenta fundamentos teóricos y diferentes medios que faciliten procesos de enseñanza-aprendizaje más sólidos. Es por ello que el aprendizaje colaborativo no solo impulsa una mejor comprensión de los contenidos académicos, sino que también fortalece la manera en que los estudiantes interactúan y colaboran entre sí, lo que resulta

clave para su desarrollo tanto personal como grupal (Medina, 2017). Es así que ayuda a la producción escrita en inglés porque aprender a escribir bien en inglés tiene un papel crucial en todo el proceso de aprendizaje del idioma, ya que no solo permite comprender mejor los textos, sino también relacionar ideas y aplicarlas correctamente. Además, remarcan que el dominio del vocabulario es clave, y que, para avanzar en esa competencia, es necesario practicar constantemente y estudiar con regularidad (García y Franco, 2025).

En cuanto a la hipótesis específica 1, se enmarca una alta correlación de ,927 y un valor de sig. ,000 menor a ,05 y se afirma que existe relación entre aprendizaje colaborativo y planificación de texto en inglés; es decir, un gran porcentaje de la muestra menciona que no se realiza el aprendizaje colaborativo en las sesiones en consecuencia tienen un bajo nivel de planificación del idioma extranjero. Esos resultados se asemejan al estudio de Martínez y Castillo (2024) que, al aplicar un taller basado en dinámicas cooperativas, los resultados reflejaron un incremento en la motivación (65%) y en el aprendizaje del idioma (57%). La investigación también evidenció la importancia de capacitar continuamente a los docentes para optimizar su trabajo con grupos multinivel y se pueda planificar adecuadamente la producción escrita en inglés. Es por ello que acorde con Collado (2015), la planificación abarca varios pasos importantes antes de empezar a escribir. Primero, se elige el tema y se ordenan las ideas que se quieren tratar. Luego, se define bien el motivo por el cual se va a redactar y saber para quién va dirigido el escrito, porque eso influye mucho en el tipo de lenguaje y el estilo que se usará. Finalmente, se buscan ideas clave que sirvan como base para los argumentos.

En cuanto a la hipótesis específica 2, señala una alta correlación de ,966 y un valor de sig. ,000 menor a ,05 y se afirma que existe relación entre aprendizaje colaborativo y textualización escrita en inglés; es decir, un gran porcentaje de la muestra posee un nivel bajo en textualización en inglés debido a que no se da el aprendizaje colaborativo. Es

indispensable remarcar que Cerveró et al. (2024) en su estudio manifiesta que el trabajo colaborativo fortalece la escritura en inglés. Los resultados reflejaron una diferencia significativa entre los dos grupos ($p=0,005$) que el estudiantado que se prepara para la docencia en secundaria valoró más positivamente el aprendizaje colaborativo en comparación con quienes se forman para la educación primaria. Como conclusión, se evidenció que los futuros docentes de secundaria mostraron mayor disposición reconociendo su potencial en el aprendizaje del inglés escrito en entornos colaborativos. Es por ello que Espinoza et al. (2025) explican que la textualización es cuando el estudiante logra transformar lo que piensa en un escrito con sentido propio, donde no solo organiza sus ideas, sino que también refleja su estilo, su forma de ver las cosas y su capacidad de crear a través de las palabras.

En cuanto a la hipótesis específica 3, se obtuvo una alta correlación de ,970 y un valor de sig. ,000 menor a ,05 y se afirma que existe relación entre aprendizaje colaborativo y revisión escrita en inglés; es decir, un gran porcentaje de la muestra posee un nivel bajo en la revisión escrita del inglés debido a que no se utiliza el aprendizaje colaborativo en clase. Dichos resultados se asemejan a Tovar et al. (2024) demostraron una mejora considerable en los niveles de comprensión y revisión (92%) en el idioma inglés. El estudio concluye que implementar estrategias colaborativas en el aula potencia de manera efectiva las habilidades lectoras y de revisión en los estudiantes. Por ello, Collado (2015) menciona que la revisión es una oportunidad para mostrar lo que se ha escrito a otros, ya sea al profesor o a los compañeros, con la intención de recibir opiniones que permitan mejorar el contenido. Es como volver a mirar el texto, pero ahora con más claridad y disposición para pulir lo que haga falta.

VI. CONCLUSIONES

6.1. A la luz de los hallazgos, existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés por lo que es indispensable que se trabaje en el aula de manera colaborativa y así los educandos desarrollarán las competencias de escritura en inglés.

6.2. Se encontró relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la planificación de textos escritos determinando que la mayoría de los educandos poseen un nivel de inicio debido a que no se realiza el aprendizaje colaborativo en las sesiones.

6.3. Se visualizó la relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la textualización de textos escritos estableciendo que gran porcentaje de los estudiantes no tienen un buen nivel de textualización de textos en inglés ya que no se aplica aprendizaje colaborativo en las clases de inglés.

6.4. Se ha evidenciado que existe relación entre el aprendizaje colaborativo y la revisión de textos en inglés determinándose que la mayoría no posee un buen nivel de textualización cuyo origen es que no se aplica aprendizaje colaborativo como parte del desarrollo de dichas competencias.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1.** Se notificará los resultados de esta investigación a la gestión directiva para que realicen proyectos de aprendizaje colaborativo en los diversos cursos y así se estimule la producción escrita en inglés y otras experiencias curriculares.
- 7.2.** Se harán talleres de textos continuos y discontinuos que ayudarán a los estudiantes a que aprendan a planificar textos escritos ya que se estimulará creatividad y organización antes de realizar la redacción de escritos.
- 7.3.** Se hará concursos de redacción de textos con los estudiantes, es decir, asistirán a los concursos propuestos por MINEDU y por diversas instituciones para que fluya su imaginación y acreciente la textualización correcta y normativa.
- 7.4.** Se formará grupos de docentes para capacitarlos en normativa y revisión de textos a través del APA y así preparen a los estudiantes en las diversas sesiones de clase hacia el camino académico profesional

VIII. REFERENCIAS

- Alarcón, P., Vergara, J., Díaz, C. y Poveda, D. (2015). Análisis de creencias sobre el rol docente en estudiantes chilenos de pedagogía en inglés a través de la metáfora conceptual. *Folios*, (42), 161-177. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702015000200011&script=sci_arttext
- Arellano, P. (2019). *La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura*. Pedagogía y Saberes, (51), 23–32. https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942019000200023
- Arjona, V. A. (2017). Enseñanza-aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos. Proyecto piloto de innovación docente en el centro escolar de educación infantil y primaria Pompeu Fabra, Vallirana, Barcelona. Investigación en Acción. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 24, 307-322. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16626>
- Aznárez, M. y López, M. (2020). El proceso de planificación previa en la escritura colaborativa de textos en educación primaria. *Revista Brasileira De Linguística Aplicada*, 20(3), 627–654. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015799>
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 40(161), 181-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000300181&lng=es&tlng=es
- Baque, L., Viteri, D. y Izquierdo, A. (2022). Las habilidades interpersonales en la eficiencia de las empresas ecuatorianas. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 10(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322022000100018

- Betancourt, R. y Zermeno, M. (2017). Competencias digitales en la enseñanza-aprendizaje del inglés en bachillerato. *Campus Virtuales*, 6(2), 51-59.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6170320>
- Briones, F., Arteaga, D., Parra, M. y Mohedano, R. (2024). La escritura en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de cuarto año de Educación General Básica de la provincia de Manabí, Ecuador. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (65), 124-151.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9829909>
- Callata, R. S., Briceño, E., Gutiérrez, M., Salazar, J., Rivas Plata, A. y Caballero, E. (2023). Estrategia didáctica para desarrollar la producción escrita en estudiantes de inglés. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1422-1437.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5411
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Tarbiya, *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, (24), 103-106.
<https://revistas.uam.es/tarbiya/article/download/19220/17112>
- Cassany, D. (2009). *Taller de textos: Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
<https://books.google.co.ve/books?id=PdarrvtOXYQC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Cerveró, A., Prades, E. y Martí-Puig, M. (2024). Padlet en la formación inicial docente como recurso para el aprendizaje colaborativo y la escritura en inglés. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (87), 151-166.
<https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/3103>

- Chumaña, J., Jiménez, S. y Martínez, C. (2019). Aprendizaje metacognitivo en la escritura del inglés como lengua extranjera por estudiantes universitarios. *Mendive. Revista de Educación*, 17(4), 539-548. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-76962019000400539&script=sci_arttext
- Collado, A. (2015). Los procesos de escritura en inglés como lengua extranjera: una experiencia mediada por TIC en el nivel medio. *Kimün. Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, (1). <https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/34>
- Crespo, A. y De Pinto, E. (2017). El desarrollo de la escritura en inglés en la educación secundaria: una misión posible. *Dialógica*, 13(2), 28-53. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialogica/article/view/4938>
- Cueva, J., Pacheco, M., Pinta, I., Intriago, M. y Paredes, I. (2025). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza y aprendizaje de la matemática en estudiantes de educación básica. *Revista Científica Multidisciplinaria Ogma*, 4(1), 125-142. <https://doi.org/10.69516/mzzm4q66>
- Dávila, L., Alburquerque, I., Pérez, F. y Amaya, W. (2024). Carga cognitiva en el aprendizaje colaborativo: Una revisión sistemática. *Revista de ciencias sociales*, 30(2), 387-402. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9603974>
- Dávila, Y. y Bustillos, J. (2019). Competencias para la lectura y escritura del idioma inglés presentes en los estudiantes de una universidad venezolana. *Research, Society and Development*, 8(11), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164821>
- Díaz, M. (2023). Entornos virtuales y aprendizaje colaborativo: Nuevas tendencias. *Revista de la Universidad del Zulia*, 14(39), 333-354. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8810200>

- Espinoza, B., Salas, L., Paz, M. y Vilca, C. (2025). Estrategias pedagógicas para la producción de textos en la educación básica. Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(36), 430-443. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1877>
- Fernández, J. (2021). Aprendizaje cooperativo. *Los modelos pedagógicos en educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*, 26-49. https://www.researchgate.net/profile/Javier-FernandezRio/publication/352952591_APRENDIZAJE_COOPERATIVO/links/60e0b0e0a6fdccb7450361cd/APRENDIZAJE-COOPERATIVO.pdf
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano, D. y Sánchez, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1). <https://www.redalyc.org/journal/916/91664838009/91664838009.pdf>
- García, G. y Franco, E. (2025). Aprendizaje Combinado o Híbrido y Comprensión Escrita del Inglés en Educación Superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), 392-403. <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.643>
- González, A., Rodríguez, M. y Ledo, M. (2019). Enseñar a escribir en inglés: el enfoque proceso-producto orientado a la acción. *Transformación*, 15(1), 14-26. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552019000100014
- 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. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622019000100269&script=sci_arttext
- Hernández, J. y Mora, M. (2023). Producción escrita del inglés en estudiantes en condición de vulnerabilidad: uso de JClic para su fortalecimiento en los tiempos del Covid-19.

Educación y ciudad, (44), 4.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9816766>

Hilasaca, M. y Tecla, M. (2024). Aprendizaje autorregulado en entornos virtuales y logro de competencias del inglés en estudiantes de secundaria. *Comuni@cción*, 15(4), 360-370.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S221971682024000400360&script=sci_abstract

Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (2013), *Cooperative learning in the classroom*. Madrid: España. <https://es.readkong.com/page/el-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-6956046>

León, K., Santos, A. y Alonzo, L. (2023). El trabajo colaborativo en la educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(29), 1423–1437.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.602>

López, R. y Taveras, J. (2022). Uso del aprendizaje cooperativo en educación física y su relación con la responsabilidad individual en estudiantes del nivel secundario (Use of cooperative learning in physical education and its relationship with individual responsibility in high school. *Retos*, 43, 1–9.
<https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.82607>

Martínez, E. y Castillo, D. (2024). El aprendizaje cooperativo como herramienta de enseñanza del inglés como LEX en un grupo multinivel de bachillerato. *Revista Lengua y Cultura*, 5(10), 27-37. <https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12367>

Medina, S. (2017). Aprendizaje colaborativo. *Educación* (18133363), 23.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/educacion/article/view/1175>

Medina, S. M. (2021). El aprendizaje cooperativo y sus implicancias en el proceso educativo del siglo XXI. *INNOVA Research Journal*, 6(2), 62–76.
<https://doi.org/10.33890/innova.v6.n2.2021.1663>

- Mejía, J., Marino, Y. y Gatica, B. (2022). El debate como estrategia de aprendizaje en el contexto universitario: guía de implementación a partir de una revisión sistemática. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3252>
- Mendoza, E., Escobar, H. y Boza, J. (2018). Rol del docente universitario en el desarrollo de la escritura académica: estudio de caso. *Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643, 9(2), 81–92. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/753>
- MINEDU (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU (2021). *Rúbrica de evaluación de producción de textos*. Lima, Perú.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/5982050-rubrica-de-produccion-de-textos>
- Montoya, A., Cano, L., Camelo, A. y Carrasco, F. (2021). Estrategias de autorregulación para la habilidad de escritura en inglés: Un proyecto de aula en primaria. *Boletín Redipe*, 10(1), 125-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7925576>
- Morán, R. y Corzo, E. (2024). Aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias digitales en estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 20(97), 271-281.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v20n97/1990-8644-rc-20-97-271.pdf>
- Olabe, X. y Parco, M. (2020). Integración de pensamiento computacional en educación básica. dos experiencias pedagógicas de aprendizaje colaborativo online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63). <https://revistas.um.es/red/article/view/409481>
- Pérez, J., Idarraga, M. y Quintero, F. (2024). Aprendizaje cooperativo y enseñanza del inglés como idioma extranjero. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 26(2), 70–85.
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/calj/article/view/21730/20268>

- Reyes, K., Jiménez, A., Rojas, C., Lezama, S. y Navarro, E. (2020). Aprendizaje colaborativo en línea y aprendizaje autónomo en la educación a distancia. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 95-100. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/267>
- Rivera, E. H., Maurtua, A., Lazo, G., Rivera, H., Picón, S. y Mendoza, D. (2023). Trabajo Colaborativo y Aprendizaje del Idioma Inglés en Estudiantes de un Centro de Idiomas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6507-6519. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7423
- Rodríguez, N., Soler, M., Sarracén, A., Jiménez, A. y González, C. (2015). Estrategia didáctica para desarrollar la habilidad escritura en inglés general en estudiantes de Estomatología. *Revista EDUMECENTRO*, 6(2), 44–63. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200004
- Rojas, E., Dueñas, E. y Gastello, W. (2024). Habilidades sociales para mejorar el aprendizaje colaborativo en educación. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 8(35), 2417–2431. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.878>
- Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6195>
- Salazar, C., Arévalo, B. y Regalado, O. (2022). El aprendizaje colaborativo en la enseñanza de las matemáticas: revisión sistemática. *Acción y reflexión educativa*, (47), 1-23. https://www.revistas.up.ac.pa/index.php/accion_reflexion_educativa/article/view/2580
- Salcedo, S. y Fernández, F. (2017). Mejoramiento de la escritura en inglés como lengua extranjera en niños con síndrome de Down mediada por las TIC. *Revista boletín redipe*, 6(11), 76-85. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/402>

- Sánchez, R. (2021). Intersubjetividad, empatía y educación. Una aproximación fenomenológica. *Areté*, 33(2), 337-365. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2021000200337
- Tapia, N., Cabrera, L., Castillo, W. y Zapata, J. (2024). Aprendizaje Colaborativo y su Incidencia en el Proceso de Enseñanza del Idioma Inglés. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(5), 6563-6581. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9812355>
- Tovar, P., Gastello, W., Querebalú, M. y Ambrocio, N. (2024). Aprendizaje colaborativo para el desarrollo de la comprensión lectora. *Revista Tribunal*, 4(9), 65–82. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v4i9.66>
- Vargas, K., Yana, M., Pérez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/85>
- Vásquez, D. y Calderón, F. (2022). La ludificación de Kapp en la producción escrita en inglés. *Horizontes pedagógicos*, 24(1), 21-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9050458>
- Villamizar, C. y Jaimes, C. (2021). Desarrollo de la escritura mediante la implementación de estrategias didácticas en inglés, grado noveno. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(2), 2253-2269. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/431>
- Zambrano, M., Hernández, A. y Mendoza, K. (2022). *El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica*. *Conrado*, 18(84), 172-182. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100172&script=sci_arttext

ANEXOS

Anexo A: Matriz de Consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	Variable	Metodología	Población y muestra
¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?	Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.	Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la producción escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.	-Variable 1: Aprendizaje colaborativo Dimensiones: 1. Interdependencia positiva 2.Responsabilidad individual y grupal 3. Interacción estimuladora 4. Técnicas interpersonales y de equipo 5. Evaluación grupal	Tipo de investigación: Básica	Población: 40 estudiantes de 3ro de secundaria
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas		Diseño de investigación: No experimental de corte transeccional o transversal y de nivel descriptivo correlacional.	Muestra: 40 estudiantes de 3ro de secundaria
¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la planificación escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?	Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la planificación escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.	Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la planificación escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.		Enfoque de investigación: Cuantitativo	Es una muestral censal.
¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la textualización escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?	Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la textualización escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.	Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la textualización escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.	-Variable 2: Producción escrita Dimensiones: 1. Planificación 2. Textualización 3. Revisión	Técnica de recolección de datos: Encuesta	
				Instrumento de recolección de datos: Cuestionario	
¿Cuál es la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la revisión escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025?	Determinar la relación que existe entre el aprendizaje colaborativo y la revisión escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.	Existe relación significativa entre el aprendizaje colaborativo y la revisión escrita en inglés en estudiantes del tercero de secundaria de una institución pública, 2025.		-	

Anexo B: Operacionalización de la variable

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles y rango
Aprendizaje colaborativo	Johnson et al. (2013) sostienen que consiste en organizar actividades donde los estudiantes trabajan juntos con una meta compartida, lo que fomenta la participación entre ellos. En este contexto, el docente ya no es quien transmite todo el conocimiento, sino alguien que orienta y guía el proceso educativo.	Se empleó como instrumento un cuestionario de 20 preguntas cerradas, de opción múltiple, divididas en 5 dimensiones.	Interdependencia positiva	-Valora la participación de sus compañeros -Comparte información	1,2,3,4	Nunca=1	Bajo: 1-33 Regular: 34-67 Alto: 68-100
			Responsabilidad individual y grupal	-Valora el esfuerzo de cada uno de sus compañeros -Valora la responsabilidad de cada uno de sus compañeros	5,6,7,8	Casi nunca=2 Algunas veces=3	
			Interacción estimuladora	-Valora la importancia de la interacción grupal -Identifica los momentos en que el grupo interactúa	9,10,11,12	Casi siempre=4 Siempre=5	
			Técnicas interpersonales y de equipo	-Intercambia ideas -Acepta otras opiniones	13,14,15,16		
			Evaluación grupal	-Toma decisiones en grupo -Analiza las ideas en grupo	17,18,19,20		

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición	Niveles y rango
Producción escrita en inglés	MINEDU (2015) implica que el educando no solo escriba por escribir, sino que piense bien a quién va dirigido su texto, por qué lo está haciendo, qué clase de texto es, qué estilo debe usar y en qué contexto cultural se encuentra, ya que todos esos elementos influyen mucho en cómo se comunica por escrito.	Se empleó como instrumento un cuestionario de 15 preguntas cerradas, de opción múltiple, divididas en 3 dimensiones.	Planificación	Determina el propósito.	1,2,3,4,5	Nunca=1	Bajo: 1-15 Regular: 16-30 Alto: 31-45
				Determina las ideas para su escrito.			
				Toma en cuenta la estructura del texto escrito.			
			Textualización	Redacta conforme a lo planificado.	6,7,8,9,10	Algunas veces=2	
				Redacta con cohesión y coherencia.		Siempre=3	
				Argumenta las ideas creativas en el contenido.			
				Revisión		Redacta con cohesión.	11,12,13,
			Redacta con coherencia.		14,15		
			Revisa y mejora su ortografía.				

Anexo C: Instrumentos de aplicación

CUESTIONARIO 1: APRENDIZAJE COLABORATIVO

Instrucciones: La presente encuesta tiene el propósito de recoger información sobre el desarrollo de aprendizaje cooperativo en los estudiantes de 3ro de secundaria en el área de inglés de la institución pública, esta tiene el carácter de anónima, y su procesamiento será reservado, por lo que le pedimos sinceridad en las respuestas.

Objetivo: determinar el nivel de aprendizaje colaborativo en los estudiantes del 3ro de secundaria.

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

N	AFIRMACIONES	RESPUESTAS				
		Nunca (1)	Casi nunca (2)	A veces (3)	Casi siempre (4)	Siempre (5)
	Dimensión 01: Interdependencia positiva					
1	Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas del curso de inglés					
2	No podemos terminar una actividad del área de inglés sin las contribuciones de los compañeros					
3	Es mejor trabajar en grupo, que cada estudiante haga su parte por separado.					
4	Es importante compartir materiales o información para hacer las tareas del curso de inglés.					
	Dimensión 02: Responsabilidad individual y grupal					
5	Cada miembro del grupo se esfuerza en las actividades grupales					
6	Cada miembro del grupo participa, aunque no le guste la tarea o actividad del curso de inglés					
7	Cada miembro del grupo da sus aportes en el momento adecuado					
8	Cada miembro del grupo hace su parte del trabajo adecuadamente					
	Dimensión 03: Interacción estimuladora					
9	La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer una tarea del área de inglés.					

10	Es necesario apoyar a un compañero cuando tenga dificultades en hacer lo que le corresponde					
11	Nos relacionamos unos con otros para hacer actividades del curso de inglés.					
12	Trabajamos de manera directa unos con otros					
	Dimensión 04: Técnicas interpersonales y de equipo					
13	Trabajamos el diálogo y la capacidad de escucha en el área de inglés.					
14	Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros					
15	Escuchamos las opiniones y puntos de vista de los compañeros					
16	Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos					
	Dimensión 5: Evaluación grupal					
17	Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo en el curso de inglés					
18	Damos a conocer las ideas de grupo al resto de la clase o a otros grupos					
19	Debatimos las ideas entre los miembros del grupo en el curso de inglés.					
20	Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo en el curso de inglés.					

CUESTIONARIO 2: PRODUCCIÓN ESCRITA EN INGLÉS

Instrucciones: La presente encuesta tiene el propósito de recoger información sobre el desarrollo de la producción escrita en los estudiantes de 3ro de secundaria en el área de inglés de una institución pública, esta tiene el carácter de anónima, y su procesamiento será reservado, por lo que le pedimos sinceridad en las respuestas.

Objetivo: determinar el nivel de producción escrita en inglés en los estudiantes del 3ro de secundaria.

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

N	AFIRMACIONES	RESPUESTAS		
		Nunca (1)	Algunas veces (2)	Siempre (3)
	Dimensión 01: Planificación			
1	Planifica un título acorde con la situación comunicativa propuesta en la clase de inglés.			
2	Relacionas en inglés las ideas planificadas con el título propuesto.			
3	Realiza una estructura o secuencia del texto antes de redactarlo.			
4	Selecciona la terminología y vocabulario en inglés acorde al contexto del texto.			
5	Busca información adecuada en inglés antes de redactar el tema elegido.			
	Dimensión 02: Textualización			
6	Redacta conforme al título y tema planificado en la sesión de inglés.			
7	Establece introducción, desarrollo y conclusión en la redacción.			
8	Redacta con cohesión y coherencia.			
9	Utiliza los conectores adecuados y los linking verbs en su redacción.			
10	Argumenta ideas creativas haciendo uso de gramática normativa adecuada.			
	Dimensión 03: Revisión			
11	Acepta con asertividad los puntos de mejora sobre mi redacción por parte de mi profesor de inglés.			
12	El texto producido presenta recursos gramaticales y ortográficos (reglas de puntuación, los signos de			

	admiración e interrogación) que contribuyen a dar sentido al texto.			
13	El texto producido presenta rimas y juegos verbales apelando al ritmo y la musicalidad de las palabras, con el fin de expresar sus experiencias y emociones.			
14	Revisa y mejora la cohesión del texto cuando me lo indican.			
15	Mejora la gramática inglesa, sintaxis y semántica acorde a las indicaciones del profesor.			

Anexo D: Confiabilidad del instrumento

Variable: Aprendizaje colaborativo

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,873	20

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	38,07	60,495	,422	,869
p2	37,87	60,981	,345	,872
p3	38,40	62,543	,294	,873
p4	37,87	60,981	,345	,872
p5	37,93	58,638	,684	,861
p6	37,67	57,667	,628	,862
p7	37,87	56,838	,563	,864
p8	37,93	59,781	,477	,867
p9	37,73	59,924	,530	,866
p10	37,47	56,695	,775	,857
p11	37,93	59,352	,450	,868
p12	38,47	65,267	,009	,883
p13	38,40	65,114	,039	,880
p14	37,93	58,924	,654	,862
p15	37,80	57,314	,716	,859
p16	38,00	64,429	,175	,875
p17	37,93	58,638	,684	,861
p18	37,67	57,667	,628	,862
p19	37,87	56,838	,563	,864
p20	37,93	59,781	,477	,867

Variable: Producción escrita en inglés**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach	N de elementos
,828	15

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
p1	27,80	33,171	,410	,820
p2	27,60	32,400	,462	,817
p3	28,13	34,981	,244	,829
p4	27,60	33,400	,347	,825
p5	27,67	32,238	,615	,808
p6	27,40	31,686	,546	,811
p7	27,60	32,400	,358	,826
p8	27,67	34,095	,291	,828
p9	27,47	32,838	,509	,814
p10	27,20	29,743	,856	,790
p11	27,67	31,667	,511	,813
p12	28,20	35,886	,090	,839
p13	28,13	35,552	,167	,833
p14	27,67	31,952	,656	,806
p15	27,53	30,552	,746	,798

Anexo E: Validación de instrumentos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE APRENDIZAJE COLABORATIVO

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 01: Interdependencia positiva							
1	Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas del curso de inglés	X		X		X		
2	No podemos terminar una actividad del área de inglés sin las contribuciones de los compañeros	X		X		X		
3	Es mejor trabajar en grupo, que cada estudiante haga su parte por separado.	X		X		X		
4	Es importante compartir materiales o información para hacer las tareas del curso de inglés.	X		X		X		
	Dimensión 02: Responsabilidad individual y grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Cada miembro del grupo se esfuerza en las actividades grupales	X		X		X		
6	Cada miembro del grupo participa, aunque no le guste la tarea o actividad del curso de inglés	X		X		X		
7	Cada miembro del grupo da sus aportes en el momento adecuado	X		X		X		
8	Cada miembro del grupo hace su parte del trabajo adecuadamente	X		X		X		
	Dimensión 03: Interacción estimuladora	Si	No	Si	No	Si	No	
9	La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer una tarea del área de inglés.	X		X		X		
10	Es necesario apoyar a un compañero cuando tenga dificultades en hacer lo que le corresponde	X		X		X		
11	Nos relacionamos unos con otros para hacer actividades del curso de inglés.	X		X		X		
12	Trabajamos de manera directa unos con otros	X		X		X		
	Dimensión 04: Técnicas interpersonales y de equipo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajamos el diálogo y la capacidad de escucha en el área de inglés.	X		X		X		
14	Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros	X		X		X		
15	Escuchamos las opiniones y puntos de vista de los compañeros	X		X		X		
16	Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos	X		X		X		

	Dimensión 5: Evaluación grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo en el curso de inglés	X		X		X		
18	Damos a conocer las ideas de grupo al resto de la clase o a otros grupos	X		X		X		
19	Debatimos las ideas entre los miembros del grupo en el curso de inglés.	X		X		X		
20	Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo en el curso de inglés.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: García Tarazona, José Omar DNI: 40131219

Especialidad del validador: Doctor en Educación

07 de julio del 2025


 Dr. José O. García Tarazona
 Docente - Investigador
 RENACYT CUI: PR02011
 Scopus Author ID: 571766460

 Dra. José Omar García Tarazona



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE APRENDIZAJE COLABORATIVO

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 01: Interdependencia positiva							
1	Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas del curso de inglés	X		X		X		
2	No podemos terminar una actividad del área de inglés sin las contribuciones de los compañeros	X		X		X		
3	Es mejor trabajar en grupo, que cada estudiante haga su parte por separado.	X		X		X		
4	Es importante compartir materiales o información para hacer las tareas del curso de inglés.	X		X		X		
	Dimensión 02: Responsabilidad individual y grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Cada miembro del grupo se esfuerza en las actividades grupales	X		X		X		
6	Cada miembro del grupo participa, aunque no le guste la tarea o actividad del curso de inglés	X		X		X		
7	Cada miembro del grupo da sus aportes en el momento adecuado	X		X		X		
8	Cada miembro del grupo hace su parte del trabajo adecuadamente	X		X		X		
	Dimensión 03: Interacción estimuladora	Si	No	Si	No	Si	No	
9	La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer una tarea del área de inglés.	X		X		X		
10	Es necesario apoyar a un compañero cuando tenga dificultades en hacer lo que le corresponde	X		X		X		
11	Nos relacionamos unos con otros para hacer actividades del curso de inglés.	X		X		X		
12	Trabajamos de manera directa unos con otros	X		X		X		
	Dimensión 04: Técnicas interpersonales y de equipo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajamos el diálogo y la capacidad de escucha en el área de inglés.	X		X		X		
14	Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros	X		X		X		
15	Escuchamos las opiniones y puntos de vista de los compañeros	X		X		X		
16	Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos	X		X		X		

	Dimensión 5: Evaluación grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo en el curso de inglés	X		X		X		
18	Damos a conocer las ideas de grupo al resto de la clase o a otros grupos	X		X		X		
19	Debatimos las ideas entre los miembros del grupo en el curso de inglés.	X		X		X		
20	Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo en el curso de inglés.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

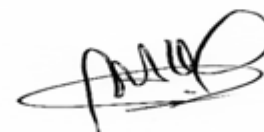
Opinión de aplicabilidad: Aplicable [☒] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Atencia Magallanes, Rocío del Carmen

DNI: 09640869

Especialidad del validador: Doctor en Educación

07 de julio del 2025



Dra. Rocío del Carmen Atencia Magallanes



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE APRENDIZAJE COLABORATIVO

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 01: Interdependencia positiva							
1	Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas del curso de inglés	X		X		X		
2	No podemos terminar una actividad del área de inglés sin las contribuciones de los compañeros	X		X		X		
3	Es mejor trabajar en grupo, que cada estudiante haga su parte por separado.	X		X		X		
4	Es importante compartir materiales o información para hacer las tareas del curso de inglés.	X		X		X		
	Dimensión 02: Responsabilidad individual y grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
5	Cada miembro del grupo se esfuerza en las actividades grupales	X		X		X		
6	Cada miembro del grupo participa, aunque no le guste la tarea o actividad del curso de inglés	X		X		X		
7	Cada miembro del grupo da sus aportes en el momento adecuado	X		X		X		
8	Cada miembro del grupo hace su parte del trabajo adecuadamente	X		X		X		
	Dimensión 03: Interacción estimuladora	Si	No	Si	No	Si	No	
9	La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer una tarea del área de inglés.	X		X		X		
10	Es necesario apoyar a un compañero cuando tenga dificultades en hacer lo que le corresponde	X		X		X		
11	Nos relacionamos unos con otros para hacer actividades del curso de inglés.	X		X		X		
12	Trabajamos de manera directa unos con otros	X		X		X		
	Dimensión 04: Técnicas interpersonales y de equipo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajamos el diálogo y la capacidad de escucha en el área de inglés.	X		X		X		
14	Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros	X		X		X		
15	Escuchamos las opiniones y puntos de vista de los compañeros	X		X		X		
16	Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos	X		X		X		

	Dimensión 5: Evaluación grupal	Si	No	Si	No	Si	No	
17	Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo en el curso de inglés	X		X		X		
18	Damos a conocer las ideas de grupo al resto de la clase o a otros grupos	X		X		X		
19	Debatimos las ideas entre los miembros del grupo en el curso de inglés.	X		X		X		
20	Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo en el curso de inglés.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

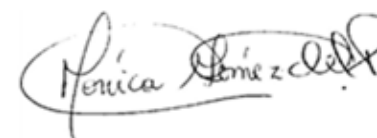
Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: Gómez Del Prado. Mónica Patricia

DNI: 06643403

Especialidad del validador: Magister en Educación

07 de julio del 2025



Mgtr. Mónica Patricia Gómez Del Prado



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN ESCRITA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 01: Planificación							
1	Planifica un título acorde con la situación comunicativa propuesta en la clase de inglés.	X		X		X		
2	Relacionas las ideas planificadas con el título propuesto.	X		X		X		
3	Realiza una estructura o secuencia del texto antes de redactarlo.	X		X		X		
4	Selecciona la terminología y vocabulario en inglés acorde al contexto del texto.	X		X		X		
5	Busca información adecuada en inglés antes de redactar el tema elegido.	X		X		X		
	Dimensión 02: Textualización							
6	Redacta conforme al título y tema planificado en la sesión de inglés.	X		X		X		
7	Establece introducción, desarrollo y conclusión en la redacción.	x		x		x		
8	Redacta con cohesión y coherencia.	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Utiliza los conectores adecuados y los linking verbs en su redacción.	X		X		X		
10	Argumenta ideas creativas haciendo uso de gramática normativa adecuada.	X		X		X		
	Dimensión 03: Revisión							
11	Acepta con asertividad los puntos de mejora sobre mi redacción por parte de mi profesor de inglés.	X		X		X		
12	El texto producido presenta recursos gramaticales y ortográficos (reglas de puntuación, los signos de admiración e interrogación) que contribuyen a dar sentido al texto.	X		X		X		

13	El texto producido presenta rimas y juegos verbales apelando al ritmo y la musicalidad de las palabras, con el fin de expresar sus experiencias y emociones.	X		X		X		
14	Revisa y mejora la cohesión del texto cuando me lo indican.	X		X		X		
15	Mejora la gramática inglesa, sintaxis y semántica acorde a las indicaciones del profesor.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Sí hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: García Tarazona, José Omar

DNI: 40131219

Especialidad del validador: Doctor en Educación

07 de julio del 2025


 Dr. José O. García Tarazona
 DrCanta - investigador
 RENACYT Cui: PR02011
 Scopus Author ID: 576786466

Dra. José Omar García Tarazona



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN ESCRITA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 01: Planificación							
1	Planifica un título acorde con la situación comunicativa propuesta en la clase de inglés.	X		X		X		
2	Relacionas las ideas planificadas con el título propuesto.	X		X		X		
3	Realiza una estructura o secuencia del texto antes de redactarlo.	X		X		X		
4	Selecciona la terminología y vocabulario en inglés acorde al contexto del texto.	X		X		X		
5	Busca información adecuada en inglés antes de redactar el tema elegido.	X		X		X		
	Dimensión 02: Textualización	X		X		X		
6	Redacta conforme al título y tema planificado en la sesión de inglés.	X		X		X		
7	Establece introducción, desarrollo y conclusión en la redacción.	x		x		x		
8	Redacta con cohesión y coherencia.	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Utiliza los conectores adecuados y los linking verbs verbos de enlace en su redacción.	X		X		X		
10	Argumenta ideas creativas haciendo uso de gramática normativa adecuada.	X		X		X		
	Dimensión 03: Revisión	X		X		X		
11	Acepta con asertividad los puntos de mejora sobre mi redacción por parte de mi profesor de inglés.	X		X		X		
12	El texto producido presenta recursos gramaticales y ortográficos (reglas de puntuación, los signos de admiración e interrogación) que contribuyen a dar sentido al texto.	X		X		X		

13	El texto producido presenta rimas y juegos verbales apelando al ritmo y la musicalidad de las palabras, con el fin de expresar sus experiencias y emociones.	X		X		X		
14	Revisa y mejora la cohesión del texto cuando me lo indican.	X		X		X		
15	Mejora la gramática inglesa, sintaxis y semántica acorde a las indicaciones del profesor.	X		X		X		

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Atencia Magallanes, Rocío del Carmen

DNI: 09640869

Especialidad del validador: Doctor en Educación

07 de julio del 2025



Dra. Rocío del Carmen Atencia Magallanes



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE PRODUCCIÓN ESCRITA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	Dimensión 01: Planificación							
1	Planifica un título acorde con la situación comunicativa propuesta en la clase de inglés.	X		X		X		
2	Relacionas las ideas planificadas con el título propuesto.	X		X		X		
3	Realiza una estructura o secuencia del texto antes de redactarlo.	X		X		X		
4	Selecciona la terminología y vocabulario en inglés acorde al contexto del texto.	X		X		X		
5	Busca información adecuada en inglés antes de redactar el tema elegido.	X		X		X		
	Dimensión 02: Textualización	X		X		X		
6	Redacta conforme al título y tema planificado en la sesión de inglés.	X		X		X		
7	Establece introducción, desarrollo y conclusión en la redacción.	X		X		X		
8	Redacta con cohesión y coherencia.	Si	No	Si	No	Si	No	
9	Utiliza los conectores adecuados y los linking verbs en su redacción.	X		X		X		
10	Argumenta ideas creativas haciendo uso de gramática normativa adecuada.	X		X		X		
	Dimensión 03: Revisión	X		X		X		
11	Acepta con asertividad los puntos de mejora sobre mi redacción por parte de mi profesor de inglés.	X		X		X		
12	El texto producido presenta recursos gramaticales y ortográficos (reglas de puntuación, los signos de admiración e interrogación) que contribuyen a dar sentido al texto.	X		X		X		

