

**Efraín Núñez Villazana  
Teddy Johnnier Salas Matos  
Zenón Manuel López Robles  
Luis Alberto Aguilar Cuevas  
Mario Astucurí Quispe**

**Irina Giovanna Flores Poma  
Jesús Ángel Ignacio Quintana Maita  
Uldarico Inocencio Aguado Riveros  
Juan Pedro Soplapuco-Montalvo  
Juan Carlos Cárdenas Valverde**

# **TRABAJO COLABORATIVO Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE POSGRADO**



**científica digital**



## CIENTÍFICA DIGITAL EDITORIAL LTDA

Barueri - São Paulo - Brasil  
www.cientificadigital.org - contato@cientificadigital.org

**Diagramação e Arte** Edição © 2025 Científica Digital  
**Equipe Editorial** Texto © 2025 Os Autores  
**Imagens da Capa** 1ª Edição - 2025  
Adobe Stock - 2025 Acesso Livre - Open Access

© COPYRIGHT DIREITOS RESERVADOS. A editora detém os direitos autorais pela edição e projeto gráfico. Os autores detêm os direitos autorais dos seus respectivos textos. Esta obra foi licenciada com uma Licença de Atribuição Creative Commons – Atribuição 4.0 Internacional, permitindo o download e compartilhamento integral ou em partes, desde que seja citada a fonte, com os créditos atribuídos aos autores e obrigatoriamente no formato Acesso Livre (Open Access) e sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma. É proibida a catalogação em plataformas com acesso restrito e/ou com fins comerciais.



### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T758 Trabajo colaborativo y desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de posgrado / Efraín Núñez Villazana, Teddy Johnnier Salas Matos, Zenón Manuel López Robles, et al. – Barueri-SP: Científica Digital, 2025.

Outros autores: Luis Alberto Aguilar Cuevas, Mario Astucuri Quispe, Irina Giovanna Flores Poma, Jesús Ángel Ignacio Quintana Maita, Uldarico Inocencio Aguado Riveros, Juan Pedro Soplapuco-Montalvo, Juan Carlos Cárdenas Valverde.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui Bibliografia

ISBN 978-65-83998-61-3

DOI 10.37885/978-65-83998-61-3

1. Pós graduação. I. Núñez Villazana, Efraín. II. Salas Matos, Teddy Johnnier. III. López Robles, Zenón Manuel. IV. Título.

CDD 378.155

Índice para catálogo sistemático:

I. Pós graduação

E-BOOK

ACESSO LIVRE ON LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2025

Efraín Núñez Villazana  
Teddy Johnnier Salas Matos  
Zenón Manuel López Robles  
Luis Alberto Aguilar Cuevas  
Mario Astucuri Quispe

Irina Giovanna Flores Poma  
Jesús Ángel Ignacio Quintana Maita  
Uldarico Inocencio Aguado Riveros  
Juan Pedro Soplapuco-Montalvo  
Juan Carlos Cárdenas Valverde

# **Trabajo Colaborativo y Desarrollo del Pensamiento Crítico en Estudiantes de Posgrado**

1ª EDIÇÃO



científica digital

**2025 - BARUERI - SP**

## CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho  
Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda  
Prof<sup>a</sup>. Ma. Auristela Correa Castro  
Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro  
Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Clara Mockdece Neves  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco  
Prof. Dr. Cristiano Marins  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Berger Fadel  
Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr  
Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso  
Prof. Dr. Ernane Rosa Martins  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes  
Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Fernanda Rezende  
Prof. Dr. Flávio Aparecido de Almeida  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Queluz  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Prof. Dr. Humberto Costa  
Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto  
Prof. Dr. Jónata Ferreira de Moura  
Prof. Dr. José Aderval Aragão  
Prof. Me. Julianno Pizzano Ayoub  
Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli  
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior  
Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Zago  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Otília Zangão  
Prof. Dr. Mário Henrique Gomes  
Prof. Dr. Nelson J. Almeida  
Prof. Dr. Octávio Barbosa Neto  
Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez  
Prof. Dr. Reinaldo Pacheco dos Santos  
Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento  
Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin  
Prof. Me. Silvio Almeida Junior  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro  
Prof. Dr. Wescley Viana Evangelista  
Prof. Dr. Willian Carboni Viana  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Acesse a lista completa dos Membros do Conselho Editorial em [www.editoracientifica.com.br/conselho](http://www.editoracientifica.com.br/conselho)

### Parecer e revisão por pares externos

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial e Revisados por Pares Acadêmicos Externos (Peer Review), sendo indicados para publicação.

**Nota:** Esta é uma produção independente, tornando-se uma obra com reservas de direitos autorais para os autores. Alguns textos podem ser derivados de outros trabalhos já apresentados ou defendidos, todavia, os autores foram instruídos ao cuidado com o autoplágio. A responsabilidade pelo conteúdo é exclusiva dos autores, não representando, necessariamente, a opinião da editora, tampouco dos organizadores, revisores e membros do Conselho Editorial.

# AUTORES



## **Núñez Villazana, Efraín**

Doctorando en Educación  
Magíster en Educación, mención: Docencia y Gestión Educativa  
Licenciado en Pedagogía y Humanidades, especialidad  
Matemática y Física

<https://orcid.org/0009-0002-1190-6257>

[gladys.espinoza@unh.edu.pe](mailto:gladys.espinoza@unh.edu.pe)

Universidad Continental, Perú

CTI Vitae P00410228: <https://n9.cl/jix1i>



## **Salas Matos, Teddy Johnnie**

Doctor en Administración de la Educación  
Magíster en Docencia y Gestión Educativa  
Licenciado en Educación Secundaria especialidad Filosofía y  
Psicología

<https://orcid.org/0000-0003-4159-6384>

[d.tsalasm@ms.upla.edu.pe](mailto:d.tsalasm@ms.upla.edu.pe)

Universidad Peruana Los Andes

CTI Vitae P00400856: <https://n9.cl/79wpm>



## **López Robles, Zenón Manuel**

Doctor en Psicología Educativa y Tutorial  
Magíster en Docencia y Gestión Educativa  
Licenciado en Educación Secundaria, especialidad Informática y  
Matemática

<https://orcid.org/0000-0003-0744-6075>

[d.zlopez@ms.upla.edu.pe](mailto:d.zlopez@ms.upla.edu.pe)

Universidad Peruana Los Andes

CTI Vitae P00125349: <https://n9.cl/qw6api>



## **Aguilar Cuevas, Luis Alberto**

Doctorando en Educación  
Magíster en Administración de la Educación  
Licenciado en educación secundaria, especialidad Ciencias  
Naturales: Física y Química

<https://orcid.org/0000-0002-4086-6672>

[d.laguilar@upla.edu.pe](mailto:d.laguilar@upla.edu.pe)

Universidad Peruana Los Andes, Perú

CTI Vitae P00063637: <https://n9.cl/a2tiz>



### **Astucuri Quispe, Mario**

Doctor en Educación.

Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa, y en Investigación y Docencia Universitaria.

Lic. en Pedagogía y CC.HH. esp. CC.SS.HH.

Segunda Esp. en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico, y en Educación Bilingüe Intercultural-EBI.

<https://orcid.org/0000-0001-7260-1436>

[d.mastucuri@upla.edu.pe](mailto:d.mastucuri@upla.edu.pe)

Universidad Peruana Los Andes, Perú

CTI Vitae P00073516: <https://n9.cl/9lu4gd>



### **Flores Poma, Irina Giovanna**

Doctoranda en Ciencias de la Educación

Magíster (c) en Educación, Mención Educación Infantil

Licenciado en Educación Primaria

Consultora en Educación e Investigación

<https://orcid.org/0000-0002-8563-6758>

[2021902014@unh.edu.pe](mailto:2021902014@unh.edu.pe)

Universidad Nacional de Huancavelica, Perú

CTI Vitae P00219595: <https://n9.cl/c84da>



### **Quintana Maita, Jesús Ángel Ignacio**

Especialista en análisis de datos

Beneficiario Beca permanencia otorgado por PRONABEC

Bachiller en Economía

<https://orcid.org/0009-0005-7991-2786>

[Ignacioquintana28032002@gmail.com](mailto:Ignacioquintana28032002@gmail.com)

[2025180534A@uncp.edu.pe](mailto:2025180534A@uncp.edu.pe)

Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP)

CTI Vitae P00454357: <https://n9.cl/1n8zf>



### **Aguado Riveros, Uldarico Inocencio**

Doctor en Administración

Magíster en Administración

Licenciado en Administración

Catedrático universitario

Scopus Autor ID: 59412124300

<https://orcid.org/0000-0002-3484-5437>

[d.aguado@upla.edu.pe](mailto:d.aguado@upla.edu.pe)

Universidad Peruana Los Andes, Perú

Investigador Renacyt-Concytec: V Nivel

CTI Vitae P00059097: <https://n9.cl/0cxt5>



**Soplapuco-Montalvo, Juan Pedro**

Doctor en Ciencias de la Educación

Magíster en ciencias, mención Docencia Universitaria e

Investigación Educativa

Licenciado en Educación, especialidad Física y Matemática

<https://orcid.org/0000-0003-4631-8877>

[smontalvojp@ucvvirtual.edu.pe](mailto:smontalvojp@ucvvirtual.edu.pe)

Universidad César Vallejo, Perú

CTI Vitae P00055996: <https://n9.cl/zujo2>



**Cárdenas Valverde, Juan Carlos**

Posdoctorado en Ciencias

Doctor en Ciencias de la Educación

Magíster en Educación, Mención Enseñanza Estratégica

Licenciado en Educación

<https://orcid.org/0000-0003-1744-5746>

[jcardenasva@ucv.edu.pe](mailto:jcardenasva@ucv.edu.pe)

Universidad César Vallejo, Perú

CTI Vitae P0003939: <https://n9.cl/mmkz>

# RESUMEN

Esta investigación, explora cómo se relacionan estas dos variables en el ámbito de la educación superior, especialmente en programas de posgrado. En estos entornos, a menudo se siguen utilizando enfoques pedagógicos tradicionales que dificultan la construcción conjunta del conocimiento. Mediante un enfoque cuantitativo, se identificaron diversas barreras que limitan el trabajo en equipo, como la escasa adopción de metodologías cooperativas, deficiencias en las habilidades comunicativas, currículos desarticulados y una cultura institucional que prioriza el rendimiento individual sobre el logro colectivo. También se encontraron limitaciones estructurales, actitudinales y evaluativas que impactan negativamente tanto en la implementación del trabajo colaborativo como en el desarrollo del pensamiento crítico. Los resultados empíricos muestran una correlación positiva significativa entre variables ( $r = 0,659$ ;  $p < 0,01$ ), así como entre este último y la capacidad de análisis ( $r = 0,679$ ;  $p < 0,01$ ). Esto sugiere que la interacción activa en grupo fomenta la reflexión, el intercambio de argumentos. En conclusión, fortalecer las prácticas pedagógicas basadas en la colaboración no solo ayuda a adquirir competencias cognitivas complejas, sino que también responde a las demandas de un entorno profesional que requiere pensamiento autónomo, diálogo fundamentado y habilidades interpersonales. Por lo tanto, se recomienda una reestructuración curricular, junto con una formación docente que promueva metodologías participativas, reconociendo y potenciando el valor del trabajo colaborativo en la formación de posgrado.

**Palabras-clave:** Trabajo Colaborativo; Pensamiento; Reflexivo; Posgrado.

# RESUMO

Esta pesquisa explora como essas duas variáveis se relacionam no contexto da educação superior, especialmente em programas de pós-graduação. Nesses ambientes, frequentemente ainda se utilizam abordagens pedagógicas tradicionais que dificultam a construção conjunta do conhecimento. Por meio de uma abordagem quantitativa, foram identificadas diversas barreiras que limitam o trabalho em equipe, como a baixa adoção de metodologias cooperativas, deficiências nas habilidades comunicativas, currículos desarticulados e uma cultura institucional que prioriza o desempenho individual em detrimento do alcance coletivo. Também foram encontradas limitações estruturais, atitudinais e avaliativas que impactam negativamente tanto a implementação do trabalho colaborativo quanto o desenvolvimento do pensamento crítico. Os resultados empíricos revelam uma correlação positiva significativa entre as variáveis ( $r = 0,659$ ;  $p < 0,01$ ), bem como entre esta última e a capacidade de análise ( $r = 0,679$ ;  $p < 0,01$ ). Isso sugere que a interação ativa em grupo promove a reflexão e o intercâmbio de argumentos. Em conclusão, fortalecer práticas pedagógicas baseadas na colaboração não apenas contribui para a aquisição de competências cognitivas complexas, mas também atende às exigências de um ambiente profissional que requer pensamento autônomo, diálogo fundamentado e habilidades interpessoais. Portanto, recomenda-se uma reestruturação curricular, acompanhada de uma formação docente que incentive metodologias participativas, reconhecendo e potencializando o valor do trabalho colaborativo na formação de pós-graduação.

**Palavras-chave:** Trabalho Colaborativo; Pensamento Crítico; Análise Reflexiva; pós-Graduação.

# ÍNDICE

RESUMEN .....	8
---------------	---

RESUMO .....	9
--------------	---

## CAPÍTULO I

1 EL PROBLEMA .....	12
---------------------	----

1.1 Determinación del problema .....	12
--------------------------------------	----

1.2 Formulación del problema .....	17
------------------------------------	----

1.3 Objetivo de investigación .....	17
-------------------------------------	----

1.4 Hipótesis .....	17
---------------------	----

1.5 Justificación .....	17
-------------------------	----

## CAPÍTULO II

2 MARCO TEÓRICO .....	19
-----------------------	----

2.1 Antecedentes .....	19
------------------------	----

2.2 Bases teóricas .....	22
--------------------------	----

2.3 Bases conceptuales .....	26
------------------------------	----

2.4 Definición de términos .....	39
----------------------------------	----

## CAPÍTULO III

3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....	47
---	----

3.1 Tipo y diseño de investigación .....	47
--	----

3.2 Variables .....	48
---------------------	----

3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis .....	48
--	----

3.4 Técnicas e instrumento de recolección de datos .....	49
--	----

3.5 Procedimientos .....	49
--------------------------	----

3.6 Método de análisis de datos .....	50
---------------------------------------	----

3.7 Aspectos éticos .....	50
---------------------------	----

## CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS .....	51
--------------------	----

4.1 Resultados descriptivos .....	51
-----------------------------------	----

4.2 Resultados inferenciales .....	69
------------------------------------	----

## CAPÍTULO V

5 DISCUSIÓN .....	75
6 CONCLUSIONES.....	82
7 RECOMENDACIONES.....	84
REFERENCIAS .....	85

## 1 EL PROBLEMA

### 1.1 Determinación del problema

En el contexto universitario, preferentemente en programas de posgrado, el trabajo colaborativo enfrenta múltiples desafíos que limitan su adecuada implementación y desarrollo.

En palabras de: Salluca, Galarreta y Baylon (2025); Bejarano, Asencio, Martínez y Yanez (2025); Frassinetti, Jaramillo, y Ballesteros (2025); Arango, Martínez y Mendoza (2025); De La Vega (2025) y Marisol (2025) que una de las principales barreras radica en la ausencia de estrategias pedagógicas pertinentes. Con frecuencia, los docentes no incorporan métodos que incentiven la cooperación activa entre los discentes, como proyectos grupales, debates académicos o actividades interactivas. Esta carencia reduce considerablemente las oportunidades para que los discentes ejerciten habilidades esenciales para el trabajo en equipo. Además, el predominio de enfoques centrados en el aprendizaje individual refuerza la autonomía como única vía para el logro académico, restando importancia a los procesos de construcción colectiva del conocimiento.

Sumado a ello, un diseño curricular limitado contribuye a la escasa promoción del trabajo colaborativo. Muchos programas de estudio no contemplan de manera explícita actividades que impliquen la cooperación entre pares, ni incluyen dentro de sus resultados de aprendizaje la competencia para el trabajo en equipo. Esta omisión curricular genera un desfase entre lo que se enseña y las demandas reales del entorno profesional, en donde la colaboración es una competencia clave.

Por otro lado, la falta de habilidades sociales y comunicativas entre los discentes es otro factor que incide negativamente. Las problemáticas en la comunicación interpersonal, así como una baja capacidad para resolver conflictos, dificultan la interacción efectiva en contextos grupales. La colaboración requiere no solo de saberes especializados, también de empatía, escucha activa

y disposición para el diálogo, aspectos que muchas veces no han sido suficientemente desarrollados en etapas previas de formación.

La resistencia al trabajo en equipo también se manifiesta como una actitud recurrente. Algunos estudiantes manifiestan preferencia por el trabajo individual, ya sea por desconfianza en las capacidades de sus compañeros o por la percepción de que obtendrán mejores resultados al asumir las tareas en solitario. Esta actitud se ve reforzada cuando no todos los integrantes del grupo muestran el mismo nivel de compromiso, provocando desequilibrios en la distribución del trabajo y sentimientos de frustración entre quienes asumen mayor responsabilidad.

Otra limitante relevante es la escasa experiencia previa en trabajo colaborativo. Muchos estudiantes han transitado gran parte de su formación académica en entornos donde predominan prácticas individualistas, sin haber tenido suficientes oportunidades para interactuar en equipos. En algunos casos, se ve agravada por una cultura institucional que privilegia la competitividad y el rendimiento individual, dejando de lado la promoción de espacios donde la colaboración sea una práctica habitual.

Además, la desigualdad en la participación y en la asignación de responsabilidades dentro de los grupos representa un reto constante. Cuando algunos miembros asumen mayor carga de trabajo mientras otros permanecen al margen, se rompe el equilibrio necesario para un trabajo grupal efectivo. La ausencia de una distribución clara de roles genera confusión y dificulta la coordinación, afectando negativamente tanto el proceso como los resultados del trabajo colaborativo.

Los problemas de motivación y las actitudes negativas hacia el trabajo en equipo cumplen un papel importante. Cuando los estudiantes no perciben valor en las actividades grupales o no encuentran en ellas un contenido significativo, su implicación disminuye. Las experiencias negativas previas —como conflictos no resueltos o falta de reconocimiento del esfuerzo colectivo— también contribuyen a una actitud reticente frente a nuevas propuestas colaborativas.

En términos de infraestructura, la carencia de recursos tecnológicos adecuados y de espacios físicos apropiados limita la posibilidad de desarrollar dinámicas de trabajo colaborativo, sobre todo en contextos de educación virtual o híbrida. La falta de plataformas digitales funcionales, o la inexistencia de ambientes diseñados para facilitar la interacción grupal, se traduce en una dificultad práctica para llevar a cabo este tipo de actividades.

A esto se suma el enfoque predominantemente individualista de los sistemas de evaluación. Cuando las estrategias de evaluación priorizan los logros individuales sin reconocer ni valorar el desempeño colectivo, los discentes tienden a concentrarse exclusivamente en su propio rendimiento. Además, la escasez de retroalimentación específica sobre el trabajo grupal impide que los estudiantes puedan reflexionar sobre su participación y mejorar sus habilidades de colaboración.

En algunas instituciones, la cultura competitiva es un obstáculo estructural. Cuando el sistema promueve la competencia entre los estudiantes como medio para obtener calificaciones, becas o reconocimiento, el valor del trabajo conjunto se ve reducido. Esta lógica fomenta una visión del otro como competidor más que como aliado, debilitando la construcción de vínculos cooperativos y disminuyendo el énfasis en la empatía, la solidaridad y el logro compartido.

Finalmente, la heterogeneidad en los niveles académicos dentro de los grupos puede generar desequilibrios en la participación. Los estudiantes con mayores conocimientos o habilidades tienden a asumir el liderazgo o incluso a monopolizar el desarrollo de las tareas, mientras que aquellos con menor preparación pueden sentirse excluidos o poco valorados. Esta situación afecta la cohesión grupal y obstaculiza la creación de un entorno inclusivo que propicie el aprendizaje mutuo.

Estas causas representan un panorama complejo que demanda respuestas integrales desde la planificación curricular, la práctica docente y la cultura institucional. Fomentar un trabajo colaborativo adecuado y pertinente en la educación superior implica repensar no solo las estrategias pedagógicas, sino también los valores y estructuras que sustentan el desarrollo de futuros profesionales.

A pesar de los avances en educación, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudios de posgrado sigue enfrentando diversos obstáculos.

En palabras de Villon Villon, C. J. (2025); Arellano, Y. M. P., & Paliza, P. A. O. (2025); Silva, J. R. C., & Guerrero, R. V. R. (2025). ; García Rodríguez, A. J. (2025). ; Santistevan, J. G., Sánchez, A. G. S., García, A. M. F., Liriano, J. V. P., & Liriano, C. d. R. P. (2025); Garrido, S. G., Godoy, B. O., Pérez, M. T. C., & Gimeno, L. O. (2025); Sabariego Puig, M., Abella García, V., Alòs Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano-Hila, A. B., Cejas León, R., Chisvert-Tarazona, M. J., Delgado Benito, V., & Encinar Prat, L. (2025). Uno de los más notorios es la permanencia de enfoques pedagógicos tradicionales, en los que predomina la enseñanza expositiva. En estos

contextos, los estudiantes son considerados receptores pasivos del conocimiento, sin espacios para cuestionar, argumentar o reflexionar en profundidad sobre lo que aprenden. La falta de actividades diseñadas específicamente para fomentar el análisis crítico —como debates, estudios de caso o resolución de problemas— refuerza esta dinámica superficial.

A este panorama se suma un diseño curricular que, en muchos casos, no está orientado al desarrollo de competencias cognitivas complejas. Cuando el currículo enfatiza la acumulación de información sin promover su análisis o interpretación crítica, se pierde la oportunidad de formar profesionales capaces de pensar con autonomía y profundidad. Asimismo, si los objetivos de aprendizaje no incluyen explícitamente el pensamiento crítico como competencia a desarrollar, esta habilidad tiende a quedar relegada en la práctica pedagógica.

Otro factor limitante radica en la preparación del cuerpo docente. Muchos profesores no han recibido formación especializada en el incentivo del pensamiento crítico, lo cual repercute en sus estrategias de enseñanza. Además, la resistencia al cambio —frecuente en contextos donde prevalecen metodologías tradicionales— impide la adopción de enfoques pedagógicos que propicien una reflexión activa y participativa por parte de los discentes.

En consonancia con esto, los métodos de evaluación cumplen un rol importante. Las pruebas que se enfocan exclusivamente en medir la memorización de contenidos no ofrecen oportunidades para que los discentes pongan en práctica.

Más allá del aula, el entorno institucional y cultural también influye. En muchas instituciones superiores no se promueve una cultura de cuestionamiento ni de diálogo abierto. Esto genera ambientes donde la participación estudiantil es escasa, se privilegia el conformismo académico y se desincentiva la exploración de diferentes perspectivas. Cuando los discentes sienten que no pueden expresar sus ideas o desafiar los planteamientos establecidos, el pensamiento crítico se ve restringido desde la base.

El bajo compromiso estudiantil es otra barrera importante. Si los estudiantes no perciben la utilidad del pensamiento crítico para su formación personal y profesional, es poco probable que se involucren activamente en actividades que lo exijan. Este desinterés se acentúa cuando el objetivo principal es aprobar exámenes y no comprender a fondo los contenidos abordados.

La desigualdad en la participación también afecta. En muchos espacios académicos, ciertos estudiantes dominan las discusiones, mientras otros permanecen en silencio. Esta dinámica limita la posibilidad de que todos desarrollen su voz crítica. Cuando además no se valora la diversidad de opiniones, se empobrece el debate académico y se reducen los aprendizajes significativos.

Por otro lado, una enseñanza descontextualizada, desvinculada de los problemas reales que enfrentan los estudiantes y la sociedad, limita la posibilidad de aplicar el pensamiento crítico a situaciones concretas. Si no se propicia una conexión entre el conocimiento académico y la vida cotidiana, el desarrollo de esta habilidad pierde sentido y relevancia.

A ello se suma la falta de tiempo y de espacios estructurados para la discusión y la reflexión dentro del aula. Cuando las clases siguen un esquema rígido, centrado únicamente en cumplir contenidos, no se generan las condiciones necesarias para que los discentes ejerzan su capacidad crítica. En ambientes marcados por la autoridad incuestionable del docente, además, se inhibe cualquier intento de disenso o exploración intelectual alternativa.

Las limitaciones culturales y sociales también desempeñan un rol considerable. En contextos donde se valora la obediencia por encima del cuestionamiento, el pensamiento crítico puede ser percibido como una actitud irreverente o disruptiva. En estos escenarios, los estudiantes aprenden a aceptar sin analizar, y la figura del docente o del texto se convierte en una autoridad incuestionable, lo que frena el desarrollo del juicio propio.

Las tecnologías, por su parte, no siempre se emplean de manera estratégica. Cuando su uso se limita a la presentación de contenidos de forma unidireccional —por ejemplo, a través de diapositivas o videos pasivos—, no se estimula la participación activa ni el pensamiento crítico. Además, la falta de acceso a recursos digitales que promuevan la investigación, la colaboración o el análisis impide aprovechar el potencial transformador de estas herramientas.

Finalmente, el entorno digital y mediático también presenta desafíos. La sobreeposición a información, muchas veces sin filtros ni análisis crítico, puede conducir a una aceptación acrítica de lo que se consume. Si los estudiantes no cuentan con habilidades de alfabetización mediática que les permitan discriminar, interpretar y evaluar la información, su capacidad crítica frente a los medios y a las redes sociales se verá comprometida.

Estos factores conforman una dificultad compleja que explica por qué, en muchos contextos de educación superior de posgrado, el pensamiento crítico aún no ocupa el lugar central que merece. Superar estas limitaciones requiere una transformación integral del modelo educativo, que incluya cambios curriculares, formación docente, estrategias pedagógicas participativas y un entorno institucional que valore el cuestionamiento, el diálogo y la autonomía intelectual.

## **1.2 Formulación del problema**

¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?

## **1.3 Objetivo de investigación**

Establecer la relación que tiene el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado.

## **1.4 Hipótesis**

La relación que tiene el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativa.

## **1.5 Justificación**

### **1.5.1 Teórica**

La investigación descriptiva correlacional es realmente crucial desde una perspectiva teórica, ya que nos permite indagar cómo se relacionan estas dos competencias clave para el aprendizaje. El trabajo colaborativo incentiva el desarrollo de cooperación, también crea un entorno donde los discentes pueden confrontar diferentes puntos de vista y cuestionar sus propias ideas, algo esencial para cultivar el pensamiento crítico. Comprender la relación entre estas variables nos proporciona información valiosa para elaborar metodologías educativas que fortalezcan ambas habilidades simultáneamente, promoviendo un aprendizaje más profundo, activo y reflexivo. Esta investigación enriquece la teoría educativa

al aclarar cómo la interacción entre el trabajo en equipo y el pensamiento crítico puede mejorar el rendimiento académico y preparar mejor a los estudiantes para enfrentar problemas complejos en diversos contextos.

### **1.5.2 Metodológica**

La metodología de la investigación es crucial porque permite identificar cómo se relacionan dos variables en educación. Brinda a los investigadores la oportunidad de observar patrones naturales en un entorno real y ver si hay una correlación significativa entre el trabajo en equipo y el desarrollo del pensamiento crítico. Gracias a esta metodología, se pueden recopilar datos cuantitativos que aclaren si fomentar el trabajo colaborativo está realmente relacionado con un mayor desarrollo del pensamiento crítico. Además, esta metodología se convierte en un recurso valioso para diagnosticar necesidades y evaluar la efectividad de los programas educativos, lo cual es fundamental para tomar decisiones informadas en el diseño curricular.

### **1.5.3 Práctica**

Esta investigación tiene un gran valor práctico y transformador en el ámbito educativo, ya que genera evidencia que se puede aplicar directamente en el aula. Al identificar una posible conexión, se ofrece a docentes, planificadores y diseñadores curriculares información valiosa para ajustar sus estrategias pedagógicas, priorizando la interacción grupal como una forma de potenciar el razonamiento analítico. Además, los hallazgos de este estudio proporcionan bases sólidas para implementar programas educativos que integren el trabajo en equipo como un eje central.

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes

Marisol (2025) El presente estudio analizó el juego dirigido en el desarrollo del trabajo colaborativo. Para el desarrollo de esta investigación se empleó un paradigma positivista, usando un diseño pre experimental. Se observó a 23 niños y una ficha de observación con escala del MINEDUC, el mismo que constaba de 9 indicadores. La ficha se aplicó en dos periodos: Pre- test para diagnosticar, esta ficha permitió tener los rangos de iniciado y en proceso, Post- test para evaluar el desarrollo del trabajo colaborativo, por ello la aplicación de la ficha posterior a la aplicación de los juegos me permitió tener los rangos de en proceso y adquirido los cuales demuestran un gran cambio en los niños y niñas. Los resultados dan a conocer que la aplicación del juego dirigido tiene un efecto positivo con una mejora notable en el desarrollo del trabajo colaborativo.

Irujo (2025) El objetivo permite conocer la importancia del trabajo colaborativo. Para ello, se contextualiza y describe la experiencia docente. Un evento clave en mi labor docente fue asistir a un curso de capacitación donde entré en contacto con estas metodologías que, sin lugar a dudas, cambiaron mi visión sobre el trabajo con mis estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. Con este nuevo conocimiento pude aplicar nuevas didácticas en mis clases a través del trabajo colaborativo y los proyectos interdisciplinarios. Considero importante señalar que el marco teórico explicativo de mi investigación se apoya en estudios realizados por Lev Vygotski, John Dewey, Jerome Bruner y los hermanos David y Roger Johnson. Por otro lado, con el objetivo de identificar mi formación docente se realiza un análisis FODA, y se identifica como fortaleza más importante el dominio de las aplicaciones tecnológicas para la educación. Para contrarrestar mi debilidad más saltante debo fortalecer mis conocimientos sobre los instrumentos de evaluación formativa especialmente cuando se necesita realizar adaptaciones curriculares. Para aprovechar el análisis FODA realizado, se elabora una propuesta de mejora de desarrollo profesional. Esta consiste en lograr certificaciones

internacionales actuales de los programas utilizados en el ejercicio docente y en mejorar mis estrategias en el uso de instrumentos de evaluación formativa.

De La Vega (2025) La Universidad César Vallejo, creada en 1991 en la ciudad de Trujillo, La Libertad, por César Acuña Peralta. desde 2018, lo que le permite desarrollar programas formativos, proyectos de investigación y estrategias de internacionalización alineadas con estándares de calidad educativa. Como parte de su estructura organizativa, la UCV cuenta con diversas facultades y programas académicos en áreas como ingeniería, ciencias de la salud, administración, derecho, educación y humanidades. Asimismo, ha desarrollado una estrategia de internacionalización basada en la movilidad académica, convenios internacionales, investigación colaborativa y programas de doble titulación con universidades extranjeras.

Carmona, Dongo y Guevara (2025) elaboran una monografía con el fin de explicar cómo la promoción del trabajo colaborativo incide de manera significativa en la dinámica educativa. Para alcanzar dichos objetivos, la monografía se organiza en dos capítulos principales. El primer capítulo expone los fundamentos teóricos y prácticos del trabajo colaborativo, destacando su relevancia en el contexto educativo contemporáneo. El segundo capítulo profundiza en el análisis del clima de aula, sus distintas tipologías y su estrecha relación con las prácticas colaborativas. Las conclusiones derivadas de esta investigación reafirman que establecer un clima positivo en el aula constituye un pilar fundamental para fomentar un ambiente de apoyo, motivación y cooperación, elementos esenciales para el desarrollo integral del estudiantado. Este clima se ve fortalecido mediante la formulación de altas expectativas, la existencia de normas claras y la promoción de relaciones interpersonales armoniosas, todos ellos aspectos que el docente debe fomentar de manera intencional. En este sentido, el rol del educador resulta crucial, al incentivar interacciones respetuosas, emplear metodologías activas y presentar contenidos significativos.

Becerra (2025) estableció la relación entre el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento. El estudio se enmarcó en un enfoque cuantitativo. Población de 70 discentes, quienes fueron considerados en su totalidad. El resultado obtenido a través del coeficiente de correlación de Spearman arrojó un valor Rho de 0,435, lo que evidenció una correlación positiva de magnitud moderada entre el trabajo colaborativo y la gestión del conocimiento, con un nivel de significancia

estadística de 0,045. Estos hallazgos permiten concluir que el incremento de prácticas colaborativas en el ámbito académico se asocia favorablemente con una mejor gestión del conocimiento por parte de los estudiantes, destacando así la importancia de fomentar espacios educativos participativos y cooperativos para potenciar el aprendizaje significativo.

Villon (2025) desarrolló una investigación cuyo objetivo fue analizar el nivel de aprendizaje significativo y la aplicación del ABP. El estudio se inició con una revisión teórica y conceptual de ambas variables, para luego diseñar una metodología de tipo descriptivo, utilizando una muestra por conveniencia compuesta por 50 estudiantes. El instrumento empleado fue un formulario vinculado al pensamiento crítico mediante la metodología ABP; un 40 % manifestó que en las clases se promueven actividades orientadas al debate reflexivo, y el 48 % afirmó que los docentes enseñan a evaluar distintas alternativas frente a una problemática. Estos hallazgos permiten concluir que ambas variables presentan niveles adecuados de implementación.

Gaibor (2025) llevó a cabo una investigación titulada *“Las habilidades sociales y el trabajo colaborativo”*, cuyo propósito central fue indagar la relación entre estas dos variables en estudiantes de bachillerato. El estudio contó con la participación de 60 estudiantes pertenecientes a los niveles de primero, segundo y tercero de bachillerato, quienes permitieron la recolección de información mediante la aplicación del Test de Goldstein. Ambos instrumentos se utilizaron con el fin de determinar el nivel individual de cada estudiante en relación con las variables estudiadas. Los resultados evidenciaron una marcada variabilidad en los niveles de desarrollo tanto de las habilidades sociales. La prueba de hipótesis adoptó una postura alternativa, señalando que la evolución positiva del trabajo colaborativo se encuentra estrechamente vinculada al fortalecimiento progresivo de las habilidades sociales, lo que permite concluir que estas competencias interpersonales resultan fundamentales para consolidar prácticas colaborativas efectivas en contextos educativos.

Gómez (2025) estudió *“La poesía para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo”*. El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de carácter empírico, aplicándose como instrumentos una guía de entrevista semiestructurada dirigida a la totalidad de docentes de la institución y una guía de análisis fotográfico centrada en el trabajo de los estudiantes. Los resultados obtenidos evidencian que

la poesía constituye un recurso didáctico valioso que estimula tanto el desarrollo cognitivo como el afectivo de los estudiantes, al mismo tiempo que favorece procesos de análisis, reflexión y pensamiento crítico en torno a la realidad comunitaria, reafirmando así su potencial pedagógico en contextos interculturales.

García (2025) desarrolló una investigación orientada a analizar el desarrollo y la manifestación del pensamiento proyectual en el diseño. Con un enfoque interdisciplinario. Asimismo, se pone realce la necesidad de flexibilizar los modelos educativos del diseño para fomentar la experimentación, la autonomía creativa y el desarrollo del pensamiento crítico.

Cerquera (2025) desarrolló una investigación centrada en el desarrollo del pensamiento crítico en la infancia, partiendo de la premisa de que el pensamiento constituye el proceso mediante el cual el ser humano logra representar mentalmente aquello que percibe o comprende de las múltiples realidades en las que está inmerso. No obstante, se destaca que esta capacidad no es estática, sino que puede perfeccionarse a través del estudio sistemático y la reflexión consciente sobre lo que se considera verdadero o falso, promoviendo una actitud de cuestionamiento y análisis. En esta línea, el pensamiento crítico —también denominado pensamiento reflexivo— se concibe como la disposición a examinar activa, constante y rigurosamente toda creencia o sistema de conocimientos, evaluando sus supuestos implícitos y las consecuencias que de ellos se derivan, como lo planteó Dewey (1989). El objetivo radica en demostrar la importancia de cultivar el pensamiento crítico, reconociendo que los niños que desarrollan esta competencia adquieren una visión más madura y lógica del mundo, lo que les permite aprender de manera más autónoma y significativa a lo largo de su proceso de crecimiento.

## **2.2 Bases teóricas**

Las teorías empleadas en la presente investigación son:

### **2.2.1 Teoría Sociocultural**

Propuesta por Vygotsky manifiesta que el aprendizaje humano se elabora mediante la interacción social y el contexto cultural en el que se desenvuelve el individuo. En este marco teórico, conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP alude al espacio intermedio entre lo que un estudiante puede realizar de manera autónoma y aquello que puede alcanzar con la guía de un interlocutor más competente, como un docente o un compañero. Este espacio se expande en entornos colaborativos, donde los estudiantes, al interactuar con otros, intercambian ideas, plantean preguntas y formulan soluciones, lo cual favorece el fortalecimiento de sus habilidades cognitivas superiores. Por su parte, el andamiaje se entiende como la ayuda transitoria que se brinda al estudiante para permitirle realizar tareas que, por sí solo, aún no logra ejecutar. En escenarios de aprendizaje cooperativo, este tipo de apoyo puede ser proporcionado entre pares, facilitando la superación de dificultades y promoviendo una profundización en el pensamiento reflexivo y crítico. Así, el trabajo en equipo se constituye en una estrategia pedagógica que sitúa al estudiante dentro de su ZDP, permitiéndole desarrollar competencias cognitivas complejas a partir de las interacciones con sus iguales, quienes lo desafían intelectualmente y lo estimulan a replantearse sus propios procesos de pensamiento.

### **2.2.2 Teoría del Aprendizaje Social**

A través de su teoría del aprendizaje social, da a conocer que gran parte del conocimiento humano se elabora a través la observación del comportamiento ajeno, la imitación de conductas y la comprensión de las consecuencias que estas generan. En este enfoque, dos conceptos fundamentales orientan el proceso de aprendizaje: el modelado y el refuerzo social. El modelado, entendido como la imitación de conductas observadas, cobra especial relevancia en contextos de trabajo colaborativo, donde los estudiantes pueden observar cómo sus pares enfrentan desafíos, formulan hipótesis o desarrollan razonamientos críticos, y luego adoptar o adaptar esas estrategias a sus propios procesos cognitivos. Esta dinámica facilita el fortalecimiento del pensamiento crítico. Por otro lado, el refuerzo social, manifestado en la retroalimentación positiva o en los comentarios constructivos entre compañeros, actúa como un catalizador motivacional. Cuando

un estudiante recibe reconocimiento por una postura crítica bien fundamentada o por un análisis riguroso, se incrementa su disposición a seguir perfeccionando dichas habilidades. En este sentido, el entorno colaborativo no solo propicia la construcción conjunta del conocimiento, sino que convierte a cada integrante en un agente activo del aprendizaje colectivo, modelando conductas cognitivas valiosas y fomentando un pensamiento crítico más profundo y elaborado.

### **2.2.3 Teoría del Constructivismo**

Piaget, sostiene que los niños y adolescentes no aprenden de manera pasiva, sino que construyen activamente su saber a través la interacción con el entorno. Esta perspectiva transforma la concepción tradicional del aprendizaje, ubicando al estudiante como protagonista de su propio desarrollo cognitivo. En este marco teórico, destacan dos procesos fundamentales: la asimilación y la acomodación, ambos esenciales para incorporar y reorganizar la información. La asimilación implica integrar nuevos datos dentro de estructuras mentales ya existentes; en contextos colaborativos, este proceso se enriquece cuando los estudiantes incorporan ideas, conceptos y enfoques propuestos por sus compañeros, lo que amplía sus esquemas previos. Por su parte, la acomodación ocurre cuando la nueva información entra en conflicto con lo ya conocido, lo que exige una reestructuración de las concepciones anteriores. Esta situación es frecuente en dinámicas grupales, donde la diversidad de perspectivas promueve el cuestionamiento y la reflexión, elementos clave para fortalecer el pensamiento crítico. Así, el trabajo colaborativo se convierte en un espacio propicio para que los estudiantes no solo descubran nuevas estrategias y conocimientos, sino que también reconfiguren su comprensión del mundo. En consecuencia, el aprendizaje se torna más profundo y significativo, y el pensamiento crítico emerge como resultado de la constante confrontación y reconstrucción de ideas a través de la interacción social.

## **2.2.4 Teoría del Aprendizaje Experiencial**

David Kolb, propone que el conocimiento se construye a partir de la vivencia directa. En el contexto del trabajo colaborativo, las etapas iniciales del ciclo —experiencia concreta y observación reflexiva— se enriquecen al compartir vivencias y puntos de vista con los compañeros, lo que facilita el análisis de situaciones desde múltiples perspectivas. Este ejercicio de diálogo y contraste promueve la elaboración de juicios más críticos y fundamentados. Posteriormente, en la fase de conceptualización abstracta, los estudiantes formulan teorías o principios generales a partir de lo discutido, y luego los aplican en escenarios distintos mediante la experimentación activa. Este proceso no solo afianza los aprendizajes adquiridos. Así, el enfoque experiencial de Kolb, combinado con el trabajo colaborativo, se convierte en un medio eficaz para fomentar un aprendizaje dinámico, reflexivo y profundamente crítico.

## **2.2.5 Teoría de la Cognición Crítica de Robert Ennis**

La teoría de la cognición crítica de Robert Ennis se enfoca en la capacidad de las discentes para pensar de manera lógica, reflexiva. Ennis define el pensamiento crítico como un proceso que implica claridad conceptual, precisión en el lenguaje, coherencia lógica y la habilidad para evaluar adecuadamente los argumentos. Dentro del contexto del trabajo colaborativo, estas habilidades se potencian significativamente. Por ejemplo, la claridad y la lógica se desarrollan cuando los estudiantes discuten entre sí y deben expresar sus ideas de forma comprensible y coherente, lo que fomenta la estructuración de pensamientos más ordenados. Esta dinámica grupal ofrece un espacio propicio para ejercitar el juicio crítico en un ambiente de diálogo y confrontación constructiva. En consecuencia, el trabajo colaborativo, alineado con los principios de Ennis, favorece la formación de estudiantes capaces de razonar con mayor profundidad, evaluar ideas con objetividad y desarrollar un pensamiento crítico sólido y metacognitivo.

## **2.3 Bases conceptuales**

### **2.3.1 Trabajo colaborativo**

#### **2.3.1.1 Definición**

Cardona, Ladino y Rodríguez (2025); Vélez (2025) manifiestan que es un enfoque en el que un grupo de discentes trabaja de manera conjunta y coordinada para alcanzar un objetivo común, compartiendo responsabilidades, ideas, conocimientos y recursos. A diferencia del trabajo individual, en el trabajo colaborativo cada miembro del grupo contribuye activamente desde su propia perspectiva y habilidades, con la finalidad de generar un resultado colectivo que aproveche la sinergia del equipo. Este tipo de trabajo se basa en la interdependencia positiva.

#### **2.3.1.2 Características**

Soplin (2025); Chávez y Arriola, Gonzales, Jacobi y Paredes (2025); Miranda, García y Marcilla (2025); Chan y Soria (2025); Esteley (2025). Una de las características más importantes del trabajo en equipo es la interdependencia positiva. Sucede cuando los integrantes se dan cuenta de que alcanzar los objetivos comunes depende de la participación activa y coordinada de todos. Esta conexión crea un sentido de corresponsabilidad, lo que impulsa la cooperación continua y fortalece la cohesión del grupo.

La responsabilidad, tanto individual como grupal, es otro pilar fundamental. Aunque el trabajo se realiza en conjunto, cada persona tiene compromisos específicos que son cruciales para el éxito del equipo. Esta doble responsabilidad asegura que cada integrante se involucre de manera activa y contribuya al logro de las metas compartidas.

Además, el trabajo colaborativo requiere una comunicación abierta y efectiva entre los integrantes. La claridad al expresar ideas, la escucha activa, la retroalimentación constructiva y el diálogo respetuoso son prácticas esenciales para construir conocimiento juntos y resolver de manera consensuada cualquier conflicto que pueda surgir en el camino.

La coordinación y organización del equipo también son clave. Una distribución eficiente de las tareas, alineada con las habilidades individuales, y una

buena planificación del tiempo y los recursos, ayudan a optimizar el desarrollo de las actividades asignadas. La estructura interna del grupo impacta directamente en su capacidad para alcanzar los objetivos propuestos de manera efectiva.

Un aspecto crucial es poseer una meta común que una los esfuerzos del grupo. Este propósito compartido actúa como el eje que guía el trabajo colectivo, consolidando el compromiso de los individuos y asegurando que todas las acciones estén alineadas con una misma dirección estratégica.

En el trabajo colaborativo, es fundamental que todos los miembros participen activamente. Cada persona del equipo es invitada a contribuir en las discusiones, en la toma de decisiones.

La resolución conjunta de problemas se convierte en una práctica habitual en este tipo de trabajo. Cuando surgen desafíos, el grupo se apoya en el intercambio de conocimientos y en la creatividad colectiva para encontrar soluciones efectivas, superando las limitaciones individuales gracias a la sinergia del equipo.

La confianza mutua es esencial para que el trabajo colaborativo funcione. Esta confianza se basa en la creencia de que cada miembro cumplirá con sus responsabilidades, lo que a su vez fomenta un sentido de pertenencia y respeto entre todos.

El proceso colaborativo se enriquece con una retroalimentación constante, donde los miembros del grupo comparten sus opiniones sobre su desempeño y el progreso de las tareas. Esta evaluación continua permite hacer ajustes a tiempo y mejora gradualmente la dinámica del grupo.

Para que este estilo de trabajo sea exitoso, es crucial dominar habilidades sociales e interpersonales. La empatía, la gestión constructiva de desacuerdos, la disposición al diálogo y el respeto por las ideas de los demás son partes que ayudan la convivencia y el logro de acuerdos significativos.

La flexibilidad y la capacidad de adaptación son cualidades que permiten a los miembros responder de forma efectiva a cambios o imprevistos. La habilidad para ajustar roles, reorganizar estrategias y redirigir acciones es fundamental para mantener la eficacia del trabajo conjunto en entornos dinámicos y complejos.

Finalmente, cualquier trabajo en equipo debe estar basado en una ética sólida de equidad y respeto. Esto se refleja en cómo se distribuyen de manera justa las responsabilidades y los reconocimientos, así como en el trato igualitario

hacia todos los miembros del grupo. Valorar cada contribución individual refuerza la equidad como un principio fundamental en la interacción del grupo.

### **2.3.1.3 Tipos**

Carmona, Dongo y Guevara (2025); Valladares, Pacheco, y Álvarez (2025) El trabajo colaborativo se presenta como una estrategia metodológica que impulsa la elaboración conjunta del saber y la resolución de problemas en equipo. Este enfoque puede adoptar diversas formas, adaptándose a distintos contextos educativos, profesionales y tecnológicos.

Uno de los formatos más comunes es la colaboración síncrona, que se desarrolla en tiempo real. En este modelo, los miembros del equipo interactúan simultáneamente, lo que facilita una comunicación inmediata y una rápida toma de decisiones. Este tipo de colaboración se puede ver en reuniones presenciales o virtuales, videoconferencias y chats en línea. Su mayor ventaja es la capacidad de resolver problemas al instante y fomentar una coordinación dinámica entre los individuos.

Por otro lado, la colaboración asíncrona permite que los miembros del equipo trabajen de manera independiente, sin necesidad de coincidir en el tiempo. Herramientas como correos electrónicos, foros de discusión o plataformas de gestión de proyectos (como Trello o Slack) facilitan una interacción diferida que ofrece flexibilidad horaria, adaptándose a las disponibilidades de cada uno.

La forma del grupo, el trabajo colaborativo en equipos pequeños implica la formación de grupos reducidos, generalmente de entre tres y seis discentes, que se organizan con roles bien definidos para alcanzar un objetivo común. Esta configuración permite una comunicación más fluida y personalizada, creando un ambiente de confianza y cohesión. Es común ver esta dinámica en proyectos académicos, grupos de investigación o en entornos empresariales donde se requiere una colaboración efectiva.

Por otro lado, trabajar en equipos grandes, compuestos por siete o más discentes, requiere una planificación y coordinación más cuidadosas. En este tipo de colaboración, la organización y el uso de herramientas específicas para el seguimiento de tareas y la comunicación son fundamentales. Esto es algo que se

ve a menudo en proyectos corporativos complejos, en el desarrollo tecnológico o en investigaciones a gran escala.

Un enfoque especialmente valioso es la colaboración interdisciplinaria, donde se juntan profesionales de diferentes campos del conocimiento. Esta interacción permite abordar problemas desde diversas perspectivas, fomentando soluciones innovadoras y completas. Por ejemplo, equipos formados por ingenieros, diseñadores y especialistas en marketing que trabajan juntos en el desarrollo de un producto demuestran la riqueza de este enfoque, cuyo valor se basa en la complementariedad de sus conocimientos.

La colaboración en red se presenta como una forma avanzada de trabajo conjunto que supera las barreras geográficas. Gracias a las redes digitales, los individuos pueden colaborar desde cualquier rincón del mundo. Esta modalidad de ayuda facilita el acceso a una mayor variedad de recursos y conocimientos, haciendo posible una cooperación global e inclusiva.

En sintonía con las tendencias actuales, la colaboración virtual se caracteriza por la mediación total de la tecnología en el proceso colaborativo. Los equipos que trabajan a distancia utilizan herramientas como Zoom, Google Drive, Microsoft Teams o Slack para coordinarse, comunicarse y avanzar hacia sus objetivos comunes. Este tipo de colaboración ofrece ventajas claras en términos de flexibilidad geográfica y horaria, permitiendo que profesionales de diferentes contextos interactúen.

Desde una perspectiva organizativa, podemos distinguir la colaboración formal, que se rige por normas, roles y procedimientos establecidos de antemano. En este contexto, los objetivos y resultados esperados se definen claramente desde el principio, como sucede en equipos de trabajo institucionales o comités de investigación. Esta estructura facilita una mejor rendición de cuentas y asegura que todos los individuos comprendan sus responsabilidades.

Por otro lado, la colaboración informal surge de manera espontánea, sin una planificación rigurosa ni normas estrictas. Se basa en el deseo de los individuos de compartir ideas y resolver problemas juntos, siendo común en entornos académicos o laborales donde el intercambio natural fomenta la creatividad. Su naturaleza abierta y flexible impulsa la innovación y permite flujos de comunicación más auténticos.

Un tipo especial de interacción es la colaboración competitiva, donde el trabajo conjunto se desarrolla en un entorno de competencia. En esta dinámica, los equipos colaboran internamente, pero compiten externamente por obtener reconocimiento o premios. Eventos como hackáthones, concursos académicos o competencias de emprendimiento son ejemplos representativos. Esta modalidad combina el espíritu colaborativo con el impulso de la competencia, generando altos niveles de motivación y rendimiento.

Además, existe la colaboración basada en proyectos, que se organiza en torno a un objetivo específico dentro de un plazo determinado. En este enfoque, todos los esfuerzos se centran en lograr un producto, resultado o solución, lo que proporciona claridad sobre la dirección del trabajo en equipo. Este modelo es útil en el desarrollo de software, campañas de marketing o investigaciones científicas, donde la planificación y la ejecución se llevan a cabo de manera colaborativa.

Por último, la colaboración basada en tareas distribuye las responsabilidades entre los miembros del equipo, asignando a cada uno la realización de tareas concretas. Este estilo de trabajo permite aprovechar al máximo las habilidades individuales, asegurando que cada parte del proyecto sea manejada por quien tiene más experiencia en el área. Su uso se observa tanto en entornos educativos como en el ámbito empresarial, donde se busca integrar las contribuciones individuales para crear un todo coherente.

#### **2.3.1.4 Beneficios del trabajo colaborativo**

Jaramillo y Hernández (2025); Becerra (2025); Irujo (2025). El trabajo colaborativo, visto como una estrategia tanto pedagógica como organizacional. Primero que nada, trasciende su efecto positivo en la mejora del aprendizaje, ya que crea un ambiente donde los estudiantes pueden intercambiar ideas, compartir conocimientos y construir un análisis más hondo y significativo de los temas tratados. Este proceso de diálogo favorece la asimilación de conocimientos a través de la interacción social.

En segundo lugar, el trabajo en equipo refuerza las habilidades interpersonales, promoviendo la comunicación asertiva. Además, la creatividad surge de manera natural gracias a la diversidad de perspectivas, experiencias y estilos

de pensamiento que se combinan en el grupo, lo que lleva a la generación de propuestas originales y soluciones alternativas a los retos que se presentan.

La colaboración permite la convergencia de distintos saberes y enfoques que enriquecen el análisis de situaciones complejas. En este contexto, se aumenta la motivación de los individuos, quienes, al sentirse parte activa del grupo y ser reconocidos por sus contribuciones, desarrollan un fuerte sentido de pertenencia y conexión con los objetivos colectivos.

El trabajo en equipo no solo abre las puertas a una variedad de recursos, sino que también incluye el capital cognitivo, cultural y la experiencia que cada miembro aporta al grupo. Esta diversidad enriquece la cohesión del equipo, que se alimenta de la confianza, la solidaridad y el apoyo mutuo que surgen de la colaboración.

Además, la colaboración fomenta la adaptabilidad y la flexibilidad, ya que los equipos diversos son más capaces de responder a cambios y desafíos, gracias a la variedad de estrategias y soluciones que pueden ofrecer.

Por otro lado, se logra una mejor toma de decisiones, resultado del análisis colectivo y la consideración de múltiples perspectivas antes de llegar a un consenso bien informado. Este proceso es aún más relevante cuando se aplica a situaciones reales, convirtiendo el trabajo colaborativo en una estrategia ideal para el aprendizaje situado, al conectar teoría y práctica en contextos auténticos.

Finalmente, participar con éxito en experiencias colaborativas puede aumentar la autoeficacia, ya que los individuos reconocen sus habilidades y fortalecen su confianza personal. Todos estos beneficios se reflejan en una satisfacción tanto personal como profesional, al experimentar el logro compartido y el reconocimiento de la propia contribución en un entorno de trabajo estimulante y enriquecedor.

### **2.3.1.5 Dimensiones**

Jaramillo y Hernández (2025); Becerra (2025); Irujo (2025). La comunicación efectiva es una parte fundamental del trabajo en equipo. Permite que los miembros del grupo intercambien información de manera clara. Este proceso se basa en la escucha activa, la claridad al expresar ideas, la retroalimentación constructiva y el uso adecuado de diferentes medios de comunicación. Todo esto ayuda a fortalecer la comprensión mutua y a avanzar juntos hacia los objetivos comunes.

La coordinación es la habilidad del equipo para organizar y gestionar las tareas y roles de manera eficiente, con el fin de alcanzar metas compartidas. Esto implica planificar estratégicamente las actividades, distribuir responsabilidades de forma adecuada, gestionar el tiempo eficazmente y sincronizar los esfuerzos individuales, asegurando así que el trabajo en conjunto sea coherente y efectivo.

La responsabilidad compartida es el grado en que los miembros del grupo asumen juntos tanto los logros como los desafíos del trabajo. Se refleja en el compromiso con los objetivos comunes.

La confianza y el respeto mutuo son pilares esenciales en la dinámica del grupo, ya que crean un ambiente donde cada persona valora y respeta las opiniones, experiencias y contribuciones de los demás. Este clima se alimenta de la apreciación de la diversidad, el respeto por las diferencias individuales, el apoyo emocional.

La capacidad para resolver conflictos de forma constructiva es una competencia crucial en el trabajo colaborativo, ya que permite identificar, abordar y superar desacuerdos internos sin comprometer la cohesión grupal. Esta dimensión exige la detección oportuna de tensiones, el uso de estrategias de negociación y mediación, así como la búsqueda de soluciones consensuadas que fortalezcan la armonía y el compromiso colectivo.

La participación equitativa se refiere a la garantía de que todos los integrantes del grupo contribuyan de manera balanceada y activa en las distintas etapas del proceso colaborativo. Esto implica una distribución justa de las tareas, la promoción de igualdad de oportunidades para intervenir y el fomento del involucramiento constante de todos los miembros, asegurando así la inclusión y el aprovechamiento del potencial colectivo.

La toma de decisiones en grupo es una dimensión clave que alude a la capacidad del equipo para alcanzar acuerdos y definir cursos de acción mediante procesos participativos. Este componente se sustenta en principios democráticos, en la inclusión de todas las voces, en la evaluación rigurosa de alternativas y en la búsqueda del consenso, promoviendo decisiones que reflejen el pensamiento colectivo y fortalezcan la cohesión del grupo.

### 2.3.1.6 Criterios de evaluación

Soplin (2025); Chávez y Arriola, Gonzales, Jacobi y Paredes (2025); Miranda, García y Marcilla (2025); Chan y Soria (2025); Esteley (2025). La contribución individual es un aspecto clave para evaluar la participación activa de cada miembro del grupo. Este criterio tiene en cuenta tanto la cantidad como la calidad de las aportaciones, la responsabilidad con la que se asumen los compromisos, y la iniciativa y proactividad que cada persona muestra en el desarrollo del trabajo en equipo.

La comunicación, en el ámbito del trabajo en equipo, se considera un factor crucial para la efectividad de la interacción entre los individuos. Este criterio abarca la claridad, la habilidad para escuchar activamente, responder de manera adecuada a las intervenciones de los demás, y utilizar correctamente las herramientas de comunicación disponibles para mantener una interacción fluida y eficiente.

La colaboración y el trabajo en equipo se refieren a la capacidad de los miembros para interactuar en un contexto de respeto, ayuda recíproca. Este criterio evalúa la disposición para valorar las opiniones de los demás, la habilidad para gestionar y resolver conflictos de manera constructiva.

El desempeño del grupo se centra en analizar el rendimiento general del equipo en relación con los objetivos establecidos. La evaluación considera la calidad y efectividad del producto final, el cumplimiento oportuno de las metas y plazos fijados, así como la capacidad del grupo para aplicar soluciones innovadoras y creativas ante los desafíos que surgen durante el proceso colaborativo.

La gestión del tiempo es un indicador fundamental de cuán eficientemente un grupo organiza y distribuye sus actividades. Este aspecto evalúa el cumplimiento estricto del cronograma, el uso adecuado del tiempo en reuniones y tareas individuales, así como la capacidad del grupo para ajustar sus planes de acción según las necesidades que surjan en el proyecto.

La responsabilidad y el compromiso se refieren a la participación activa de cada miembro en la consecución de los objetivos comunes. Este criterio abarca la aceptación consciente de las responsabilidades individuales, la alineación con los valores y metas del grupo, y la disposición constante para colaborar, apoyar a los compañeros y contribuir al éxito colectivo.

La reflexión y el aprendizaje implican la habilidad del grupo para llevar a cabo un análisis crítico del proceso de trabajo. Se valora la capacidad de examinar tanto el desempeño individual como el colectivo, reconocer fortalezas y debilidades, y aplicar las lecciones aprendidas en futuras experiencias de colaboración.

La diversidad y la inclusión se refieren al reconocimiento, valoración y aprovechamiento de la variedad de habilidades, conocimientos y perspectivas que existen en el grupo. Este criterio considera la inclusión efectiva de todas las voces en la toma de decisiones, la capitalización de diferentes experiencias y capacidades, y la promoción de un ambiente justo, respetuoso y equitativo para todos los individuos.

La evaluación de habilidades técnicas se centra en valorar las competencias específicas que cada miembro aporta al grupo y su aplicación efectiva en el producto final. Se analiza el uso adecuado de herramientas y tecnologías, la integración de conocimientos especializados y la eficiencia en la realización de tareas que requieren habilidades técnicas particulares.

La retroalimentación y el feedback son fundamentales para que un grupo pueda generar, recibir y utilizar información valiosa que impulse la mejora continua. Este criterio abarca tanto la calidad y relevancia de los comentarios que se dan, como la disposición a escuchar las observaciones de los demás y la capacidad de integrar esas sugerencias en el desarrollo del trabajo presente y futuro.

## **2.3.2 Pensamiento crítico**

### **2.3.2.1 Definición**

Mejía, Acebo, Toala y Samaiya (2025); Ordoñez (2025) y Castro (2025) el pensamiento crítico es un proceso cognitivo que implica la evaluación objetiva y analítica de información, argumentos y situaciones. Se trata de un enfoque reflexivo que permite a las discentes cuestionar y analizar ideas, identificar supuestos, evaluar evidencias y llegar a conclusiones fundamentadas.

### 2.3.2.2 Características

Parrales, Mantilla, Analuisa, Sangachi yValdez (2025); Martínez (2025); Simba, Tutin y Quintana (2025); Gomes (2025). El análisis es una habilidad clave en el pensamiento crítico, ya que permite a las discentes examinar la información de manera metódica y rigurosa. Esta competencia implica la capacidad de descomponer ideas complejas para entender sus estructuras internas, las relaciones lógicas y los supuestos que las respaldan. Durante este proceso, se identifican los argumentos principales, las evidencias que los apoyan y los posibles puntos débiles o contradicciones. Además, el análisis requiere una aproximación multifocal, lo que significa que se debe considerar diferentes perspectivas, contextos o enfoques disciplinarios que enriquecen la comprensión del fenómeno en cuestión. Así, el pensamiento crítico no se limita a aceptar la información de manera pasiva, sino que la somete a un examen activo y detallado.

En cuanto a la evaluación, esta se refiere a la capacidad de juzgar la calidad, credibilidad, así como la solidez lógica de los argumentos presentados. Esta habilidad intelectual implica discernir entre afirmaciones bien fundamentadas y aquellas que carecen de evidencia empírica, que presentan falacias lógicas o que provienen de fuentes poco confiables. Evaluar también significa sopesar los datos con criterios de objetividad, pertinencia y actualidad, teniendo en cuenta el contexto en el que fueron generados. Como resultado, esta competencia fortalece el juicio racional y ético del individuo, proporcionándole herramientas para llegar a conclusiones bien fundamentadas y evitar ser influenciado por información errónea, incompleta o sesgada.

La reflexión es una parte esencial del pensamiento crítico que se refiere a la habilidad de examinar de forma consciente nuestras creencias, valores y juicios. Este proceso de introspección permite a cada persona reconocer sus sesgos cognitivos, identificar las limitaciones en su forma de interpretar los hechos y adoptar una actitud abierta al cambio de ideas. Reflexionar críticamente implica un ejercicio continuo de autoconciencia, autorregulación y metacognición, donde el pensamiento se evalúa a sí mismo para corregir errores y fortalecer su coherencia interna. En entornos educativos y profesionales, esta habilidad es clave para un aprendizaje significativo, la formulación de argumentos sólidos y el desarrollo intelectual autónomo.

La síntesis es la capacidad de unir información diversa y a menudo fragmentada en un marco conceptual que tenga sentido, lo que da lugar a nuevas comprensiones, interpretaciones o soluciones. Esta habilidad no solo requiere una buena comprensión analítica previa, sino también creatividad, flexibilidad mental y una visión holística. Al combinar argumentos, evidencias y diferentes perspectivas, la síntesis promueve un pensamiento complejo y transdisciplinario, permitiendo construir conocimientos integrados y responder de manera más efectiva a problemas multifacéticos.

### **2.3.2.3 Importancia**

Gustavo (2025); Soria, Cortez y Obando (2025); Aguirre, Núñez y Díaz (2025); Cerquera (2025). El pensamiento crítico se presenta como una herramienta indispensable para resolver problemas complejos de manera efectiva, ya que nos ayuda a analizar una situación con lógica, rigor y claridad. Gracias a esta habilidad cognitiva, identificar sus causas fundamentales y evaluar diferentes alternativas desde varias perspectivas. Este enfoque sistemático facilita la creación de soluciones relevantes, viables y sostenibles, evitando respuestas impulsivas o basadas en intuiciones poco fundamentadas.

El pensamiento crítico es un pilar elemental para tomar decisiones informadas, ya que proporciona las herramientas necesarias para evaluar cuidadosamente las opciones disponibles y anticipar sus posibles consecuencias. Esta habilidad refuerza la capacidad de distinguir entre información relevante y secundaria. En el ámbito personal, permite enfrentar dilemas con mayor calma y coherencia, mientras que en contextos profesionales se traduce en una gestión más eficiente de recursos, conflictos y oportunidades. Así, el pensamiento crítico convierte el acto de decidir en un proceso reflexivo, consciente y responsable.

A menudo se piensa que el pensamiento crítico se limita al juicio y la lógica, pero en realidad, juega un papel fundamental en el impulso de la creatividad. La creatividad crítica no es fruto del azar, sino de un proceso consciente de análisis, evaluación y síntesis que desafía el statu quo, abriendo la puerta a nuevas formas de entender y actuar en el mundo. Así, el pensamiento crítico no solo no restringe la imaginación, sino que la guía con profundidad y propósito,

convirtiendo la creatividad en una herramienta transformadora en diversos campos del conocimiento y la práctica.

El desarrollo del pensamiento crítico tiene un impacto positivo en la comunicación, tanto a nivel personal como grupal, ya que promueve una expresión más clara, coherente y persuasiva de las ideas. Esta habilidad permite estructurar los argumentos de manera lógica, identificar supuestos ocultos, anticipar objeciones y adaptar el mensaje a diferentes audiencias. Además, fomenta la escucha activa y el respeto por diversas opiniones, lo que enriquece el diálogo y minimiza los malentendidos. En entornos colaborativos, una comunicación basada en el pensamiento crítico no solo facilita el intercambio constructivo de ideas, sino que también refuerza el trabajo en equipo.

#### **2.3.2.4 Dimensiones**

Puede ser comprendido a través de diversas dimensiones que abarcan diferentes habilidades y procesos cognitivos

El análisis es una parte fundamental, y se trata de una habilidad intelectual clave que nos ayuda a descomponer información compleja en partes más manejables, lo que facilita su comprensión y evaluación. No se trata solo de identificar los elementos esenciales de un argumento o problema, sino también de reconocer cómo se relacionan los conceptos y de distinguir entre lo que es relevante y lo que no. Para llevar a cabo un buen análisis, es necesario tener una actitud curiosa que nos permita examinar ideas con rigor lógico, lo que a su vez nos ayuda a entender mejor el conocimiento. En entornos académicos y profesionales, esta habilidad nos permite desmenuzar discursos que parecen coherentes, promoviendo una revisión minuciosa de su estructura lógica y semántica.

La evaluación, por su parte, es otra dimensión crucial que nos permite juzgar la calidad, relevancia y veracidad de la información que recibimos o producimos. Esta habilidad implica aplicar criterios sólidos para examinar la confiabilidad de las fuentes, identificar sesgos ideológicos o metodológicos y evaluar la solidez de los argumentos presentados. A través de la evaluación, desarrollamos la capacidad de diferenciar entre afirmaciones bien fundamentadas y aquellas que carecen de respaldo empírico o lógico. Además, fomenta una actitud escéptica pero constructiva hacia el conocimiento, ayudándonos a adoptar una postura

crítica frente a la desinformación y a promover una argumentación responsable en los diversos ámbitos del saber.

La inferencia, como parte del pensamiento crítico, se refiere a nuestra habilidad para llegar a conclusiones lógicas y coherentes basadas en la evidencia y los datos que tenemos a mano. Este proceso mental requiere que dominemos tanto el razonamiento deductivo como el inductivo, lo que nos ayuda a prever consecuencias lógicas o a formular hipótesis razonables sobre un fenómeno específico. En el ámbito del razonamiento científico y académico, la inferencia es fundamental para conectar hechos observables con principios teóricos, lo que a su vez impulsa la creación de nuevo conocimiento. Además, esta habilidad es crucial para tomar decisiones estratégicas, ya que nos permite anticipar diferentes escenarios y actuar según los posibles resultados.

Por otro lado, la interpretación se refiere a nuestra capacidad de entender y dar significado a la información, los datos y las experiencias, siempre teniendo en cuenta el contexto en el que surgen. Este proceso cognitivo va más allá de simplemente decodificar un mensaje; implica reconstruir los conceptos a partir de un análisis semántico, pragmático y contextual. Esta dimensión enriquece nuestra comprensión de situaciones sociales, históricas o científicas, dándonos herramientas para actuar con un juicio bien fundamentado.

La dimensión explicativa se refleja en la destreza para comunicar de forma clara, precisa y fundamentada las propias ideas, conclusiones y argumentos. Esta destreza no solo requiere un buen dominio conceptual, sino también una coherencia lógica, un rigor en el discurso y un uso pertinente del lenguaje. La explicación crítica implica respaldar las afirmaciones con evidencias y razonamientos sólidos, así como anticipar posibles objeciones y responder a ellas de manera efectiva. En entornos académicos y profesionales, esta competencia es esencial para construir un diálogo argumentativo, transmitir conocimiento y defender éticamente las ideas, promoviendo así una comunicación eficaz, racional y persuasiva.

La autorregulación es una dimensión que permite a las discentes monitorear, evaluar y ajustar sus propios procesos de pensamiento con el fin de mejorar continuamente su razonamiento. Esta habilidad implica un ejercicio constante de reflexión sobre los propios juicios, reconociendo errores, sesgos cognitivos o debilidades en los argumentos. A través de la autorregulación, el pensador crítico se vuelve consciente de sus limitaciones intelectuales y se esfuerza por corregirlas

utilizando estrategias cognitivas más efectivas. Esta actitud de autorreflexión fortalece el aprendizaje autónomo, promueve la honestidad intelectual y fomenta una disposición ética en la construcción del conocimiento.

La curiosidad intelectual es una cualidad esencial para desarrollar un pensamiento crítico. Nos impulsa a cuestionar lo que ya conocemos, a explorar nuevas ideas y a buscar constantemente ampliar nuestro conocimiento. Se refleja en el deseo de aprender más allá de lo obvio, en la formulación de preguntas profundas y en la disposición de investigar en diversas fuentes. Esta curiosidad no solo fomenta la creatividad y el pensamiento innovador, sino que también es una actitud fundamental para enfrentar el mundo actual, donde hay una sobrecarga de información y una creciente necesidad de discernimiento crítico.

## **2.4 Definición de términos**

### **2.4.1 Aprendizaje cooperativo**

Es una metodología estructurada que se basa en el trabajo en pequeños grupos con roles asignados, metas comunes y criterios de evaluación compartida, orientada al logro académico y al desarrollo de habilidades sociales. Aunque guarda similitud con el trabajo colaborativo, se distingue por su alto grado de planificación y regulación externa.

### **2.4.2 Autorregulación grupal**

Hace alusión a la capacidad del grupo para monitorear, evaluar y ajustar su desempeño de manera autónoma, sin depender exclusivamente de agentes externos. Esta habilidad implica planificación estratégica, seguimiento de tareas, retroalimentación interna y reajuste continuo de las estrategias utilizadas.

### **2.4.3 Cohesión grupal**

Constituye el grado de vinculación afectiva, motivacional y cognitiva que une a los miembros de un grupo. Una alta cohesión favorece el sentido de pertenencia, el respeto mutuo y la permanencia voluntaria de los individuos en el equipo, aspectos que impactan directamente en la eficacia del trabajo colaborativo.

#### **2.4.4 Comunicación asertiva**

Es la capacidad de expresar ideas, opiniones, sentimientos y desacuerdos de manera clara, honesta y respetuosa, promoviendo una interacción efectiva y equitativa. En el marco del trabajo colaborativo, esta forma de comunicación es fundamental para evitar malentendidos, resolver conflictos y mantener un clima de confianza y apertura.

#### **2.4.5 Construcción colectiva del conocimiento**

Se refiere al proceso mediante el cual los participantes de un grupo generan saberes nuevos a partir del intercambio de ideas, la confrontación de puntos de vista y la elaboración conjunta de soluciones. Este fenómeno responde a una concepción socioconstructivista del aprendizaje, en la que el conocimiento no es transmitido sino co-creado.

#### **2.4.6 Evaluación colaborativa**

Es un proceso sistemático en el que los integrantes del grupo participan activamente en la valoración de su desempeño conjunto e individual. Esta evaluación puede adoptar formas coevaluativas o autoevaluativas, promoviendo la responsabilidad compartida, la autoconciencia y el perfeccionamiento de la práctica colaborativa.

#### **2.4.7 Heterogeneidad funcional**

Hace referencia a la diversidad de perfiles, saberes previos, estilos cognitivos y experiencias que coexisten dentro de un equipo. Esta heterogeneidad, si es gestionada adecuadamente, enriquece el proceso colaborativo al permitir múltiples enfoques para abordar un problema o tarea, fomentando el pensamiento crítico y la innovación.

#### **2.4.8 Inteligencia colectiva**

Es la capacidad emergente de un grupo para pensar, decidir y actuar de manera eficaz y coordinada, superando las limitaciones individuales mediante la cooperación. Esta forma de inteligencia se manifiesta cuando el grupo logra coordinar conocimientos y habilidades para resolver problemas complejos o generar innovación.

#### **2.4.9 Interdependencia positiva**

Hace referencia a la condición según la cual el logro de los objetivos individuales está íntimamente vinculado al éxito del grupo en su conjunto. En contextos colaborativos, esta interdependencia se traduce en la necesidad de que cada miembro aporte significativamente al colectivo, generando una dinámica en la que el rendimiento de cada uno potencia el rendimiento de todos.

#### **2.4.10 Liderazgo distribuido**

Designa un modelo de gestión horizontal en el que el liderazgo no se concentra en una única persona, sino que es ejercido de manera compartida según las necesidades del grupo y las competencias de los miembros. Este enfoque favorece la autonomía, la toma de decisiones democráticas y la autorregulación del grupo.

#### **2.4.11 Metacognición grupal**

Implica el ejercicio reflexivo del equipo sobre sus propios procesos de pensamiento, estrategias utilizadas y decisiones tomadas. Esta dimensión permite al grupo aprender sobre cómo aprende, lo que favorece la mejora continua y el desarrollo de un pensamiento colectivo más sofisticado.

#### **2.4.12 Resolución colaborativa de conflictos**

Consiste en el abordaje constructivo de las diferencias, tensiones o discrepancias que surgen dentro del equipo, mediante el diálogo abierto, la escucha activa y la búsqueda de consensos. Esta práctica fortalece la cohesión y refuerza las competencias interpersonales de los participantes.

### **2.4.13 Responsabilidad individual y grupal**

Implica el compromiso ético y operativo de cada integrante con respecto a su rol dentro del equipo, así como la corresponsabilidad por los resultados finales del trabajo conjunto. Este principio asegura que, aunque se actúe en grupo, las contribuciones personales sean visibles, medibles y esenciales para la eficacia del equipo.

### **2.4.14 Sinergia grupal**

Es el resultado cualitativo de la interacción colaborativa, en la que la suma de las aportaciones individuales genera un producto o solución superior a lo que cada miembro podría haber logrado por separado. Esta propiedad emergente revela el verdadero potencial del trabajo colaborativo cuando se logra una integración efectiva de las competencias.

### **2.4.15 Trabajo colaborativo**

Se define como una estrategia organizativa y pedagógica mediante la cual un grupo de individuos interactúa de manera articulada para alcanzar objetivos comunes, compartiendo conocimientos, responsabilidades y decisiones. En este proceso, la cooperación activa, la complementariedad de habilidades y la comunicación constante constituyen elementos esenciales para la construcción colectiva del conocimiento y la resolución conjunta de problemas.

### **2.4.16 Análisis autorreflexivo**

Se define como el proceso sistemático mediante el cual un sujeto examina sus pensamientos, decisiones y experiencias con el propósito de aprender de ellas. Este análisis promueve la formación de un pensamiento más autónomo y maduro, pues transforma la vivencia en conocimiento mediante la introspección crítica.

### **2.4.17 Actitud investigativa**

Implica una disposición permanente hacia la indagación, la duda metódica y la búsqueda de nuevas explicaciones. Esta actitud es inherente al pensamiento reflexivo, ya que moviliza al sujeto a cuestionar lo establecido, explorar múltiples perspectivas y generar aprendizajes significativos a partir de problemas reales o hipotéticos.

#### **2.4.18 Autoconciencia cognitiva**

Hace referencia al conocimiento que un individuo tiene sobre sus propias capacidades, limitaciones y estilos de pensamiento. Esta conciencia de sí mismo constituye la base para desarrollar un pensamiento reflexivo sólido, dado que permite al sujeto tomar distancia crítica respecto a sus esquemas mentales y evaluar la pertinencia de sus juicios.

#### **2.4.19 Autorregulación emocional y cognitiva**

Es la habilidad para gestionar de manera equilibrada los procesos afectivos y racionales que intervienen en la toma de decisiones. En el pensamiento reflexivo, esta autorregulación permite mantener la serenidad ante la complejidad, sostener la deliberación lógica y evitar sesgos cognitivos derivados de reacciones impulsivas.

#### **2.4.20 Autoevaluación cognitiva**

Consiste en el proceso mediante el cual un individuo valora el grado de eficacia y adecuación de sus pensamientos, estrategias o decisiones. Este proceso fortalece el pensamiento reflexivo al incentivar la mejora continua, el reconocimiento de errores y la búsqueda deliberada de alternativas más eficaces.

#### **2.4.21 Conciencia ética**

Se refiere a la capacidad de reconocer las implicancias morales de los actos, decisiones y pensamientos, evaluándolos desde criterios de justicia, equidad y responsabilidad. Esta conciencia es inherente al pensamiento reflexivo, ya que introduce una dimensión valorativa que guía la acción no solo desde lo eficaz, sino también desde lo correcto.

#### **2.4.22 Construcción conceptual integrada**

Se refiere a la articulación coherente y significativa de diferentes saberes, perspectivas o disciplinas para comprender una realidad compleja. En el pensamiento reflexivo, esta integración es clave, ya que permite abordar los problemas desde una mirada holística, superando la fragmentación del conocimiento.

#### **2.4.23 Distanciamiento crítico**

Hace alusión a la capacidad del sujeto para separarse momentáneamente de sus emociones, creencias o intereses personales con el fin de analizar una situación de manera objetiva y racional. Este distanciamiento es indispensable para fomentar una mirada reflexiva y argumentada frente a los propios actos y pensamientos.

#### **2.4.24 Integración conceptual**

Consiste en la capacidad de vincular distintas ideas o enfoques de manera coherente, permitiendo comprender fenómenos complejos desde múltiples dimensiones. En el pensamiento reflexivo, esta integración posibilita una visión profunda y contextualizada de los saberes.

#### **2.4.25 Juicio crítico**

Es la facultad para analizar argumentos, evidencias o situaciones desde una perspectiva lógica, objetiva y ética, emitiendo valoraciones fundamentadas. En el marco del pensamiento reflexivo, el juicio crítico representa un componente esencial, ya que estimula la deliberación racional y evita respuestas impulsivas o dogmáticas.

#### **2.4.26 Metacognición**

Consiste en la habilidad de una persona para observar, comprender y regular sus propios procesos de pensamiento. En el contexto del pensamiento reflexivo, la metacognición es fundamental, pues posibilita al sujeto identificar sus estrategias de aprendizaje, reconocer errores conceptuales y mejorar su desempeño intelectual de manera autónoma y consciente.

#### **2.4.27 Pensamiento dialógico**

Hace alusión a la construcción del conocimiento a través del diálogo argumentativo con otros. En la formación del pensamiento reflexivo, el pensamiento dialógico cumple un rol central, pues permite confrontar ideas, enriquecer puntos de vista y alcanzar una comprensión más profunda mediante la interacción comunicativa y crítica.

#### **2.4.28 Pensamiento reflexivo**

Se entiende como la capacidad cognitiva que permite analizar, cuestionar y evaluar de manera crítica las propias ideas, creencias y acciones. Este tipo de pensamiento trasciende la simple memorización o reproducción de contenidos, ya que implica una actitud metacognitiva orientada a la comprensión profunda y a la toma de decisiones fundamentadas.

#### **2.4.29 Reconstrucción de experiencias**

Designa el proceso mediante el cual el sujeto revisa, resignifica y reinterpreta sus vivencias pasadas a la luz de nuevos conocimientos o reflexiones. Esta práctica constituye un mecanismo esencial para el desarrollo del pensamiento reflexivo, pues convierte la experiencia en una fuente de aprendizaje profundo y transformación personal.

### **2.4.30 Transferencia del conocimiento**

Es la capacidad de aplicar lo aprendido en contextos nuevos o distintos al original. El pensamiento reflexivo favorece esta capacidad al promover la abstracción, la generalización y la adaptación del saber, superando el aprendizaje superficial y mecánico para alcanzar niveles más altos de competencia cognitiva.

## 3 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1 Tipo y diseño de investigación

#### 3.1.1 Tipo

Llamada básica, y su objetivo es realizar un análisis profundo y sistemático de teorías, principios y leyes universales que ayudan a explicar fenómenos tanto sociales como naturales.

#### 3.1.2 Diseño

En el contexto de una investigación descriptiva correlacional. Este enfoque metodológico se centra en el estudio de fenómenos complejos en entornos naturales, lo que facilita una aproximación empírica para entender la dinámica de las relaciones entre diversas condiciones o características observables. Al identificar sistemáticamente los vínculos entre variables, se busca esclarecer la posible naturaleza de las influencias causales que subyacen al fenómeno que se investiga. Su estructura se basa en un diseño no experimental de tipo transversal, apoyado en la observación cuantitativa y el análisis correlacional de los datos recopilados. Su esquema es:



**Donde:**

M: Muestra

O<sub>i</sub>: Trabajo en equipo

O<sub>2</sub>: Desarrollo del pensamiento reflexivo  
r: Correspondencia entre variables.

## **3.2 Variables**

### **3.2.1 Variable 1**

Trabajo en equipo.

### **3.2.2 Variable 2**

Desarrollo del pensamiento reflexivo.

## **3.3 Población, muestra, muestreo, unidad de análisis**

### **3.3.1 Población**

Se refiere al grupo completo de sujetos o unidades de análisis con características parecidas. Esta agrupación se define según criterios como la ubicación geográfica, variables demográficas, condiciones de salud, patrones de comportamiento u otros atributos relevantes para el objeto de estudio. Está conformada por un total de 160 estudiantes, quienes cumplen con las condiciones necesarias para ser incluidos en el universo investigado.

### **3.3.2 Muestra**

La muestra se plantea como un grupo representativo de la población total, elegido de forma intencionada o aleatoria, siguiendo criterios metodológicos rigurosos. Su diseño se basa en técnicas de muestreo que aseguran, en la medida de lo posible, tanto la aleatoriedad como la representatividad estadística en relación con los parámetros establecidos para la población en estudio. En el marco de esta investigación, la muestra está compuesta por 54 estudiantes de posgrado, seleccionados por su relevancia y adecuación a los objetivos de la investigación.

### **3.3.3 Muestreo**

El muestreo se puede entender como un proceso sistemático y metódico que busca seleccionar una muestra de una población. Su objetivo es analizar ciertas características que son relevantes para la investigación. Este proceso utiliza técnicas estadísticas y sigue criterios previamente establecidos para garantizar que los resultados sean válidos y se puedan generalizar. Se busca disminuir al mínimo los sesgos y errores que puedan surgir al seleccionar a los individuos. En este estudio, se optó por un muestreo intencional, dado que los sujetos elegidos son especialmente relevantes para los objetivos de la investigación.

## **3.4 Técnicas e instrumento de recolección de datos**

### **3.4.1 Técnicas**

El método de recolección de datos se refiere a los procedimientos sistemáticos y organizados que se utilizan para reunir, clasificar e interpretar evidencias empíricas, todo con el fin de responder a las preguntas planteadas en la investigación.

### **3.4.2 Instrumentos**

Los instrumentos de recolección de datos se refieren a los métodos específicos que utilizamos para captar la información necesaria en una investigación. Al elegirlos, es fundamental que respondan a criterios de relevancia, validez y confiabilidad, para que puedan medir adecuadamente las variables que estamos considerando y se alineen con el diseño metodológico que hemos propuesto. La precisión y coherencia de los resultados dependen en gran medida de la calidad técnica y conceptual de estos instrumentos.

## **3.5 Procedimientos**

El enfoque metodológico que se utilizó en esta investigación se organizó de manera lógica y rigurosa, asegurando que hubiera una conexión clara entre los objetivos establecidos y las técnicas aplicadas. Primero, se definió de manera

precisa el problema de estudio y se identificaron las variables relevantes para la investigación. Luego, se eligió una muestra representativa de la población utilizando técnicas de muestreo que se ajustaban al diseño elegido. Después, se llevó a cabo la recolección de datos con instrumentos que ya habían sido validados, como cuestionarios o escalas, para medir con exactitud las variables en cuestión. Posteriormente, los datos fueron analizados estadísticamente, utilizando métodos como el coeficiente de correlación, con el fin de explorar la existencia y la magnitud de las relaciones entre las variables.

### **3.6 Método de análisis de datos**

Se utilizaron técnicas de estadística descriptiva e inferencial, y para procesar los datos se emplearon los programas informáticos Excel y SPSS.

### **3.7 Aspectos éticos**

En esta investigación, hemos prestado especial atención a los principios éticos fundamentales. Esto incluye asegurarnos de que los individuos den su consentimiento informado, proteger la confidencialidad de los datos que recolectamos y garantizar su seguridad y bienestar durante todo el proceso. También nos comprometimos a evitar cualquier forma de manipulación o engaño al recopilar información. Además, priorizamos la transparencia al presentar los resultados y reconocimos adecuadamente la autoría de nuestros colaboradores, así como el apoyo y financiamiento que recibimos de diversas entidades para llevar a cabo el estudio.

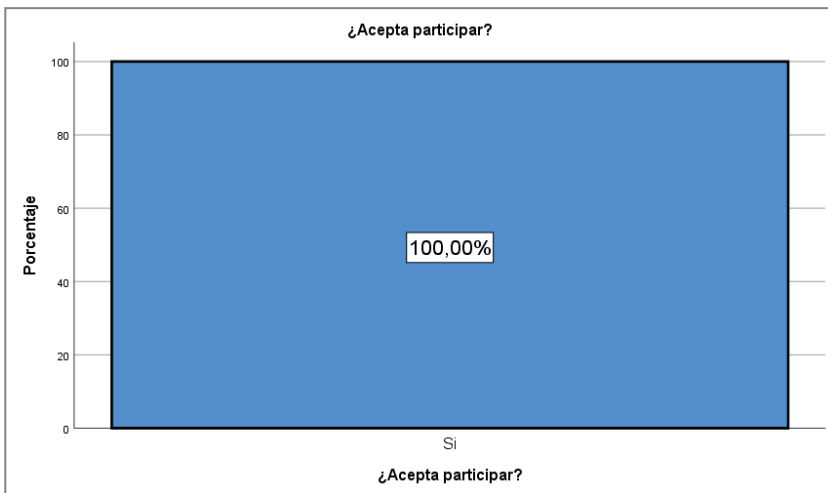
**4 RESULTADOS**

**4.1 Resultados descriptivos**

**Tabla 1-** *¿Acepta participar?*

		<b>fi</b>	<b>%</b>	<b>%_vál</b>	<b>%_acu</b>
Válido	Si	54	100,0	100,0	100,0

**Figura 1 -** *¿Acepta participar?*

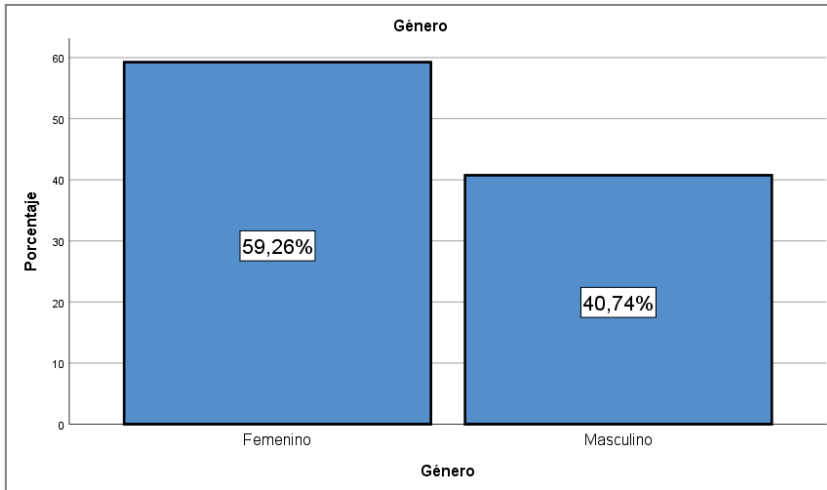


La Tabla 1 y la Figura 1 muestran que el 100% de los individuos (54 discentes) aceptaron participar en el estudio, con un porcentaje acumulado y válido igualmente del 100%. Este resultado, al no presentar variabilidad, evidencia una total disposición de los individuos, lo que fortalece la fiabilidad y representatividad de la muestra. El aporte científico radica en que esta aceptación completa asegura una base sólida para la formación del estudio, eliminando sesgos asociados a la no participación y permitiendo una evaluación integral de la población objetivo.

**Tabla 2 – Género.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Femenino	32	59,3	59,3	59,3
	Masculino	22	40,7	40,7	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 2 – Género.**

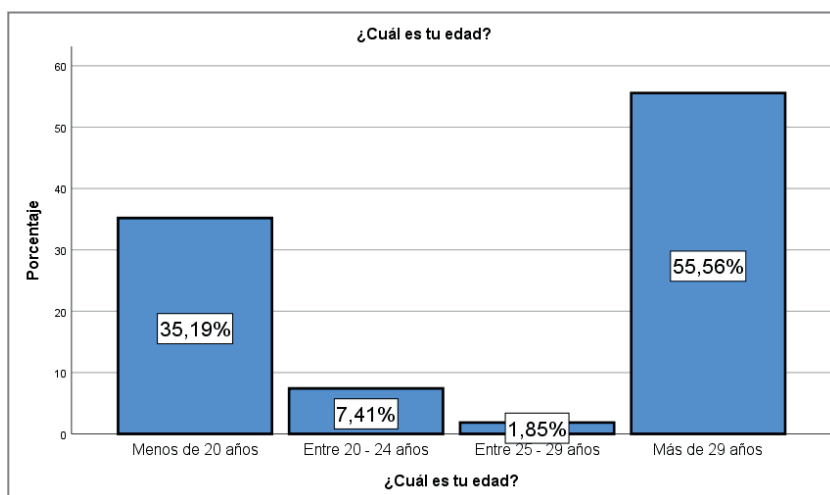


La Tabla 2 y la Figura 2 revelan la distribución de género de los individuos, donde el 59,3% son femeninos (32 discentes) y el 40,7% masculinos (22 discentes), alcanzando un total del 100%. Este análisis muestra una mayor representación femenina, lo que podría interferir en el análisis del resultado según las particularidades de género. El aporte científico radica en la identificación de esta proporción, que permite contextualizar los hallazgos del estudio y considerar posibles enfoques diferenciales basados en el género de los individuos.

**Tabla 3 - ¿Cuál es tu edad?.**

	fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Menos de 20 años	19	35,2	35,2
	Entre 20 - 24 años	4	7,4	42,6
	Entre 25 - 29 años	1	1,9	44,4
	Más de 29 años	30	55,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0

**Figura 3 - ¿Cuál es tu edad?.**



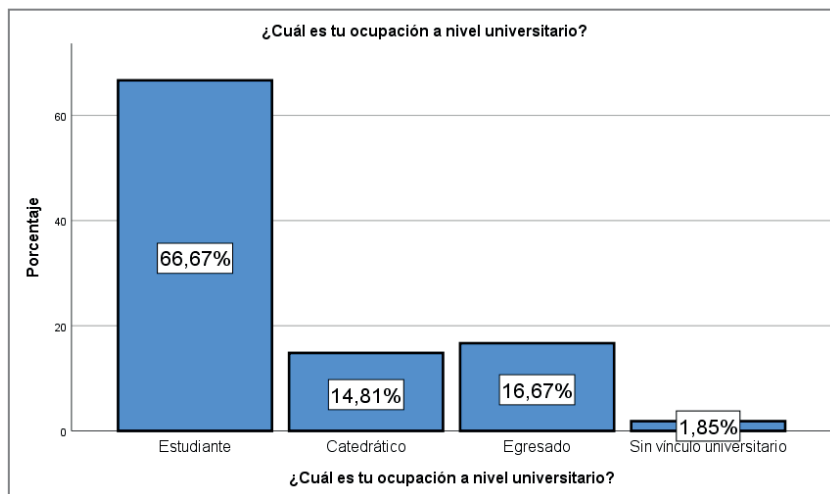
La Tabla 3 y la Figura 3 presentan la distribución de edades de los 54 individuos, donde el grupo mayoritario corresponde a discentes mayores de 29 años, representando el 55,6% (30 discentes), seguido por menores de 20 años con un 35,2% (19 discentes), mientras que de 20-24 años y 25-29 años tienen porcentajes menores, 7,4% (4 discentes) y 1,9% (1 persona), respectivamente. Este análisis muestra una predominancia de individuos mayores de 29 años, reflejando una tendencia hacia una población más madura. El aporte científico radica en que esta distribución etaria puede influir en la perspectiva y experiencias aportadas al estudio, lo que resulta crucial para interpretar los resultados en función de factores relacionados con la edad, como nivel de experiencia, habilidades o necesidades específicas. Además, la notable menor representación de los grupos

intermedios sugiere la importancia de considerar posibles sesgos de participación en futuros estudios.

**Tabla 4 - ¿Cuál es tu ocupación a nivel universitario?.**

	fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Estudiante	36	66,7	66,7
	Catedrático	8	14,8	81,5
	Egresado	9	16,7	98,1
	Sin vínculo universitario	1	1,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0

**Figura 4 - ¿Cuál es tu ocupación a nivel universitario?.**



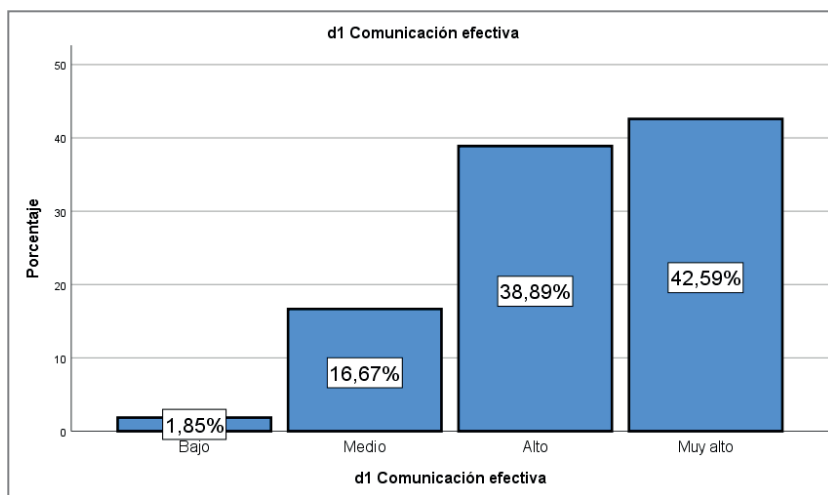
La Tabla 4 y la Figura 4 muestran la ocupación a nivel universitario de los 54 individuos, donde la mayoría son discentes con un 66,7% (36 discentes), seguidos por egresados con un 16,7% (9 discentes), y catedráticos con un 14,8% (8 discentes). Solo una persona (1,9%) no tiene vínculo universitario. Este análisis evidencia que los discentes constituyen el grupo predominante, lo que puede influir en las perspectivas aportadas al estudio debido a su experiencia académica activa. El aporte científico radica en que esta composición permite obtener datos principalmente desde la visión estudiantil, complementada por las perspectivas

de egresados y catedráticos, mientras que la baja representación de discentes sin vínculo universitario asegura que los resultados reflejen mayoritariamente el contexto académico universitario.

**Tabla 5 - Dimensión Comunicación efectiva.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	9	16,7	16,7	18,5
	Alto	21	38,9	38,9	57,4
	Muy alto	23	42,6	42,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 5 - Dimensión Comunicación efectiva.**



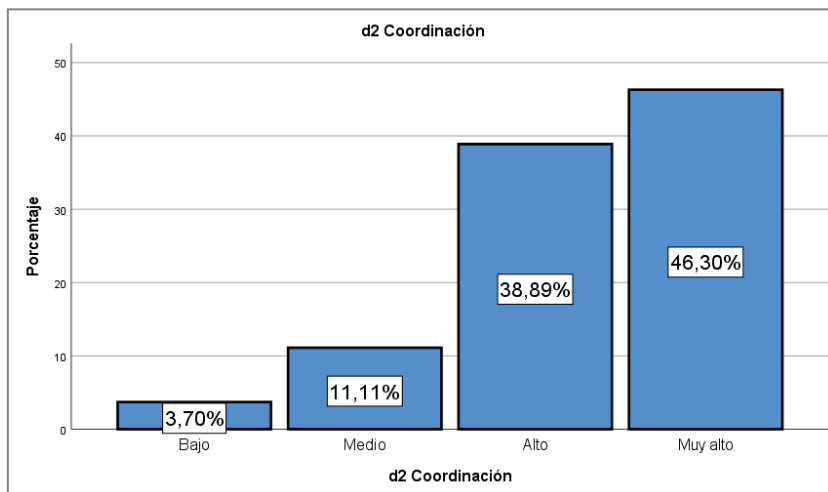
La Tabla 5 y la Figura 5 reflejan los niveles de comunicación efectiva en 54 individuos, destacando que el 42,6% (23 discentes) se encuentran en un nivel muy alto, seguido por un 38,9% (21 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo tienen una menor representación, con un 16,7% (9 discentes) y un 1,9% (1 persona), respectivamente. Según la teoría de Habilidades Comunicativas de Hymes, una comunicación efectiva implica no solo transmitir información, sino también adaptarla al contexto, objetivo y receptor. Este análisis muestra que la

mayoría de los individuos poseen habilidades comunicativas avanzadas (muy alto o alto: 81,5%), lo cual es fundamental para interacciones exitosas. El aporte científico radica en que los datos respaldan la relevancia de fortalecer estas competencias para optimizar la dinámica y los resultados en entornos grupales o académicos, mientras que los niveles medio y bajo apuntan a posibles áreas de intervención formativa.

**Tabla 6 - Dimensión Coordinación.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	2	3,7	3,7	3,7
	Medio	6	11,1	11,1	14,8
	Alto	21	38,9	38,9	53,7
	Muy alto	25	46,3	46,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 6 - Dimensión Coordinación.**



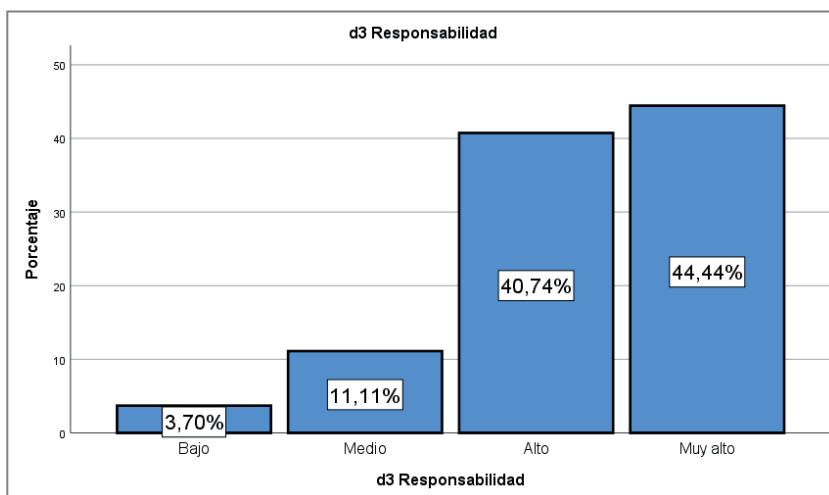
La Tabla 6 y la Figura 6 presentan los niveles de coordinación en 54 individuos, donde el 46,3% (25 discentes) alcanza un nivel muy alto, seguido por un 38,9% (21 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo representan el 11,1% (6 discentes) y el 3,7% (2 discentes), respectivamente. Basándose en la

teoría de Psicomotricidad de Wallon, la coordinación integra habilidades motoras y cognitivas para realizar actividades sincronizadas y precisas. Este análisis refleja que la mayoría de los individuos (85,2%) presentan un desarrollo elevado en esta dimensión, lo cual es crucial para tareas que exigen precisión y cooperación. El aporte científico radica en que estos hallazgos enfatizan la importancia de la coordinación como una habilidad clave en contextos grupales, al tiempo que sugieren intervenir en los niveles más bajos para asegurar un desarrollo más equilibrado en la población estudiada.

**Tabla 7 - Dimensión Responsabilidad.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	2	3,7	3,7	3,7
	Medio	6	11,1	11,1	14,8
	Alto	22	40,7	40,7	55,6
	Muy alto	24	44,4	44,4	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 7 - Dimensión Responsabilidad.**



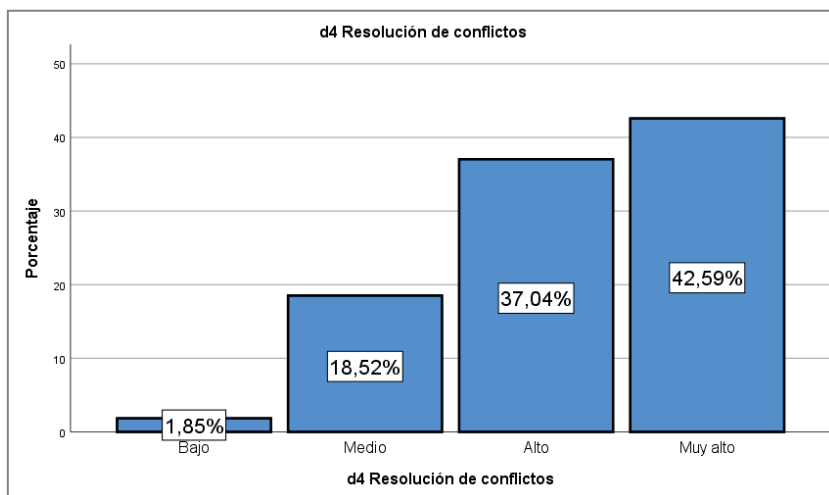
La Tabla 7 y la Figura 7 muestran los niveles de responsabilidad en 54 individuos, destacando que el 44,4% (24 discentes) se ubican en un nivel muy

alto, seguido por un 40,7% (22 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo corresponden al 11,1% (6 discentes) y 3,7% (2 discentes), respectivamente. Según la teoría de Competencias de Goleman, la responsabilidad es una habilidad socioemocional clave que implica cumplir compromisos y asumir consecuencias de las propias acciones. Este análisis evidencia que la mayoría de los individuos (85,1%) poseen niveles altos de responsabilidad, lo cual es esencial para el logro de objetivos grupales e individuales. El aporte científico radica en que estos resultados subrayan la importancia de esta competencia en contextos académicos y laborales, mientras que los niveles más bajos representan oportunidades para implementar estrategias formativas orientadas a fortalecer esta dimensión en la población estudiada.

**Tabla 8 - Dimensión Resolución de conflictos.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	10	18,5	18,5	20,4
	Alto	20	37,0	37,0	57,4
	Muy alto	23	42,6	42,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 8 - Dimensión Resolución de conflictos.**

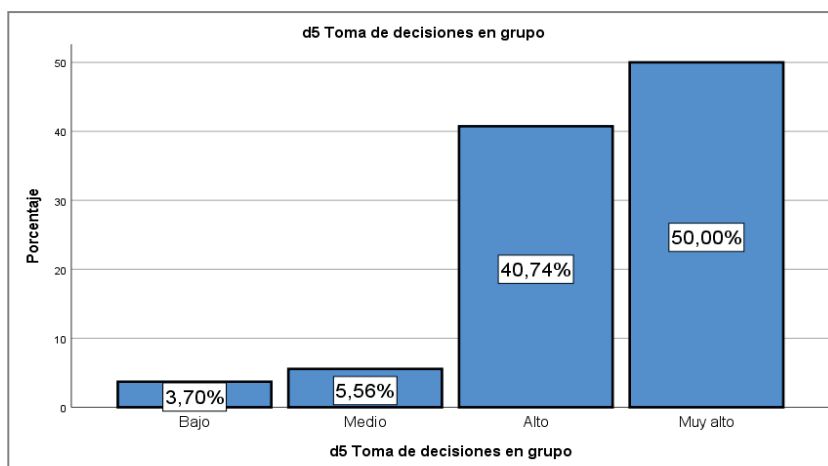


La Tabla 8 y la Figura 8 muestran los niveles de resolución de conflictos en 54 individuos, donde el 42,6% (23 discentes) se encuentran en un nivel muy alto, seguido por un 37,0% (20 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo corresponden al 18,5% (10 discentes) y 1,9% (1 persona), respectivamente. De acuerdo con la teoría de Resolución de Conflictos de Fisher y Ury, la capacidad para gestionar y resolver disputas de forma efectiva es crucial para mantener relaciones armoniosas y productivas. Este análisis muestra que la mayoría de los individuos (79,6%) poseen habilidades destacadas para la resolución de conflictos, lo cual es fundamental en contextos colaborativos y académicos. El aporte científico radica en que estos resultados refuerzan la relevancia de promover competencias en resolución de conflictos dentro de la educación, mientras que los niveles más bajos sugieren áreas de mejora donde se podrían aplicar estrategias formativas para mejorar la gestión de conflictos.

**Tabla 9 - Dimensión Toma de decisiones en grupo.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	2	3,7	3,7	3,7
	Medio	3	5,6	5,6	9,3
	Alto	22	40,7	40,7	50,0
	Muy alto	27	50,0	50,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 9 - Dimensión Toma de decisiones en grupo.**

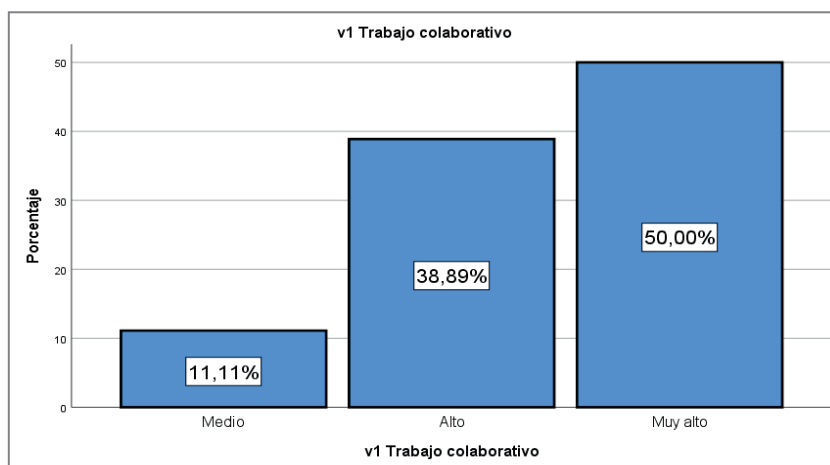


La Tabla 9 y la Figura 9 presentan los niveles de toma de decisiones en grupo en 54 individuos, destacando que el 50,0% (27 discentes) se encuentran en un nivel muy alto, seguido por un 40,7% (22 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo tienen una representación menor, con un 5,6% (3 discentes) y un 3,7% (2 discentes), respectivamente. Según la teoría de Toma de Decisiones en Grupo de Vroom y Yetton, la habilidad para tomar decisiones colectivas de forma efectiva es elemental para la consecución de proyectos grupales. Este análisis muestra que la mayoría de los individuos (90,7%) tienen una capacidad destacada para tomar decisiones en equipo, lo cual es crucial en ambientes colaborativos. El aporte científico de estos resultados realza la necesidad de incentivar la toma de decisiones en grupo como una competencia clave en el desarrollo profesional y académico, mientras que los niveles más bajos reflejan áreas donde se podrían implementar estrategias formativas para mejorar esta habilidad en futuras intervenciones.

**Tabla 10 - Variable Trabajo colaborativo.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Medio	6	11,1	11,1	11,1
	Alto	21	38,9	38,9	50,0
	Muy alto	27	50,0	50,0	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 10 - Variable Trabajo colaborativo.**

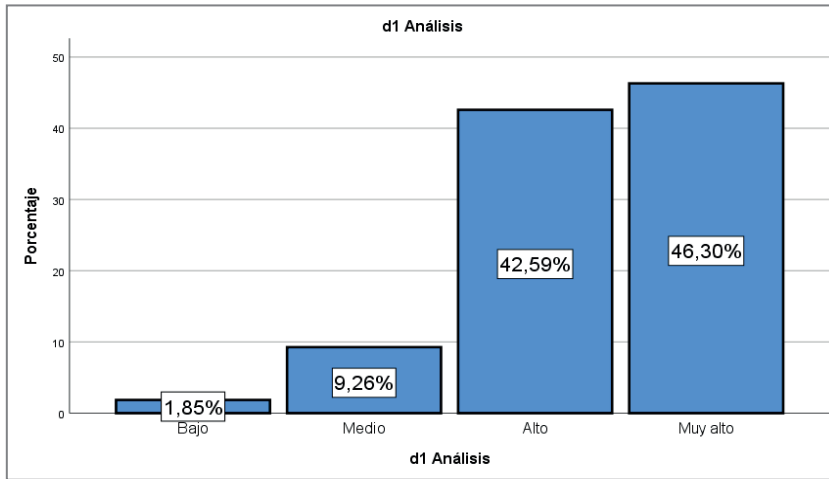


La Tabla 10 y la Figura 10 muestran los niveles de trabajo colaborativo en 54 individuos, donde el 50,0% (27 discentes) se encuentran en un nivel muy alto, seguido por un 38,9% (21 discentes) en nivel alto, mientras que el nivel medio representa solo el 11,1% (6 discentes). Según la teoría de Trabajo en Equipo de Katzenbach y Smith, el trabajo colaborativo eficaz se basa en la destreza de los integrantes del equipo para interactuar, compartir responsabilidades y lograr objetivos comunes. Este análisis muestra que la mayoría de los individuos (88,9%) poseen habilidades destacadas en trabajo colaborativo, lo cual es fundamental en contextos académicos donde se requiere interacción y cooperación. El aporte científico de estos resultados subraya la importancia de fomentar esta competencia para mejorar la dinámica de grupo y el logro de objetivos colectivos, mientras que el nivel más bajo sugiere que se podrían aplicar estrategias formativas específicas para fortalecer el trabajo en equipo entre los individuos con puntuaciones menores.

**Tabla 11 - Dimensión Análisis.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	5	9,3	9,3	11,1
	Alto	23	42,6	42,6	53,7
	Muy alto	25	46,3	46,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 11 - Dimensión Análisis.**

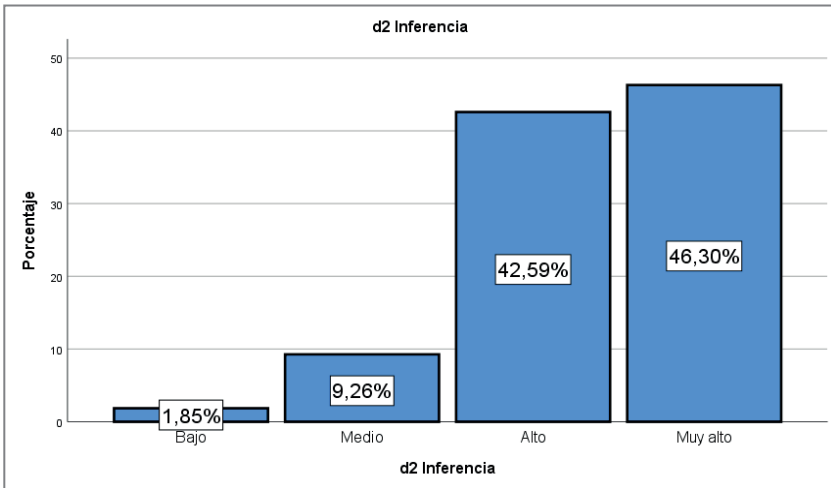


La Tabla 11 y la Figura 11 presentan los niveles de la dimensión Análisis, que es parte de la variable Pensamiento Crítico, en 54 individuos. El 46,3% (25 discentes) se ubican en nivel muy alto, seguido por un 42,6% (23 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo corresponden al 9,3% (5 discentes) y al 1,9% (1 persona), respectivamente. Según la teoría de Pensamiento Crítico de Paul y Elder, el análisis es un componente esencial que implica descomponer la información, evaluar evidencias y formular juicios informados. Este análisis muestra que la mayoría de los individuos (88,9%) tienen una fuerte capacidad de análisis, lo cual es crucial para la toma de decisiones y la resolución de problemas en contextos académicos y profesionales. El aporte científico de estos resultados resalta la relevancia de desarrollar el análisis como una habilidad clave dentro del pensamiento crítico, subrayando su importancia para una evaluación objetiva y un razonamiento fundamentado. Los niveles más bajos sugieren oportunidades para implementar intervenciones formativas que fortalezcan el pensamiento analítico en la población estudiada.

**Tabla 12 - Dimensión Inferencia.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	5	9,3	9,3	11,1
	Alto	23	42,6	42,6	53,7
	Muy alto	25	46,3	46,3	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 12 - Dimensión Inferencia.**



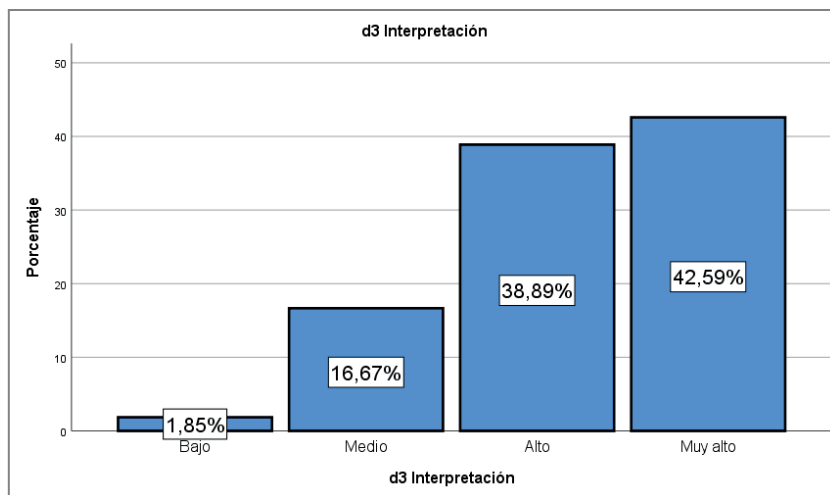
La Tabla 12 y la Figura 12 muestran los niveles de la dimensión Inferencia, que es parte de la variable Pensamiento Crítico, en 54 individuos. El 46,3% (25 discentes) se encuentran en un nivel muy alto, seguido por un 42,6% (23 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo representan el 9,3% (5 discentes) y el 1,9% (1 persona), respectivamente. Según la teoría de Pensamiento Crítico de Paul y Elder, la inferencia implica deducir conclusiones basadas en evidencias, lo que requiere una capacidad de razonamiento lógico y habilidades de interpretación. Este análisis revela que la mayoría de los individuos (88,9%) presentan habilidades avanzadas en inferencia, lo que es fundamental para interpretar datos, hacer suposiciones fundamentadas y tomar decisiones informadas en diversos contextos. El aporte científico de estos resultados destaca la

importancia de fortalecer la inferencia como parte del pensamiento crítico y en la resolución efectiva de problemas. Los niveles más bajos indican áreas potenciales de mejora, sugiriendo la necesidad de intervenciones formativas que refuercen esta dimensión entre los individuos.

**Tabla 13 - Dimensión Interpretación.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	9	16,7	16,7	18,5
	Alto	21	38,9	38,9	57,4
	Muy alto	23	42,6	42,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 13 - Dimensión Interpretación.**



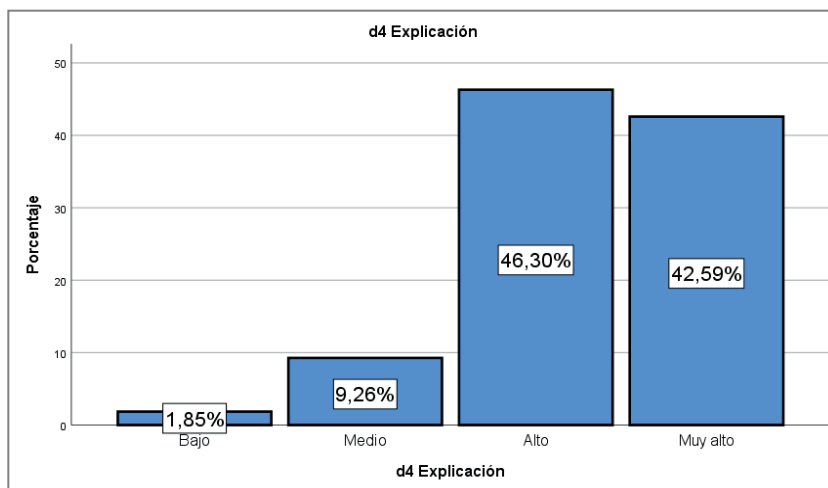
La Tabla 13 y la Figura 13 presentan los niveles de la dimensión Interpretación, que también forma parte de la variable Pensamiento Crítico, en 54 individuos. El 42,6% (23 discentes) se ubican en nivel muy alto, seguido por un 38,9% (21 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo corresponden al 16,7% (9 discentes) y al 1,9% (1 persona), respectivamente. Según la teoría de Pensamiento Crítico de Paul y Elder, la interpretación implica la capacidad para comprender, explicar y justificar el significado de la información. Este análisis

indica que la mayoría de los individuos (81,5%) poseen habilidades avanzadas de interpretación, lo que es esencial para abordar situaciones complejas, comprender diferentes puntos de vista y tomar decisiones informadas en contextos académicos y profesionales. Los niveles más bajos sugieren áreas para implementar programas de intervención que refuercen esta dimensión y ayuden a mejorar la capacidad de interpretación en los individuos.

**Tabla 14 - Dimensión Explicación.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	5	9,3	9,3	11,1
	Alto	25	46,3	46,3	57,4
	Muy alto	23	42,6	42,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 14 - Dimensión Explicación.**



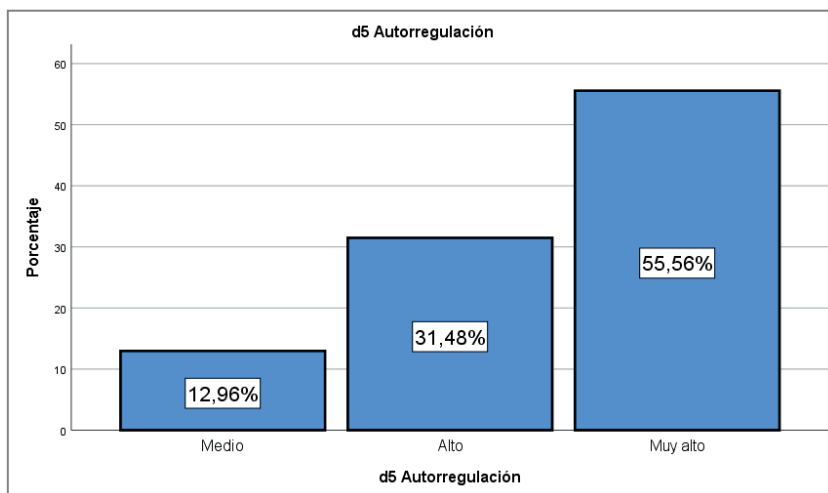
La Tabla 14 y la Figura 14 presentan los niveles de la dimensión Explicación, que es otra parte clave de la variable Pensamiento Crítico, en 54 individuos. El 46,3% (25 discentes) se encuentra en un nivel alto, seguido por un 42,6% (23 discentes) en nivel muy alto, mientras que los niveles medio y bajo representan el 9,3% (5 discentes) y el 1,9% (1 persona), respectivamente. De acuerdo con la teoría de Pensamiento Crítico de Paul y Elder, la explicación implica la capacidad de comunicar

claramente las razones y las justificaciones detrás de un juicio o conclusión. Este análisis refleja que una gran parte de los individuos (88,9%) posee habilidades destacadas en la capacidad de explicación, lo que es esencial para argumentar, persuadir y compartir conocimiento de manera coherente y accesible. El aporte científico de estos resultados subraya la relevancia de la explicación dentro del pensamiento crítico, especialmente en contextos educativos y profesionales donde la claridad en la comunicación es crucial para el trabajo colaborativo. Los niveles más bajos sugieren que podría ser necesario fortalecer esta dimensión en los individuos a través de estrategias formativas que promuevan una mejor capacidad para justificar y explicar sus pensamientos y razonamientos.

**Tabla 15 - Dimensión Autorregulación.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Medio	7	13,0	13,0	13,0
	Alto	17	31,5	31,5	44,4
	Muy alto	30	55,6	55,6	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 15 - Dimensión Autorregulación.**

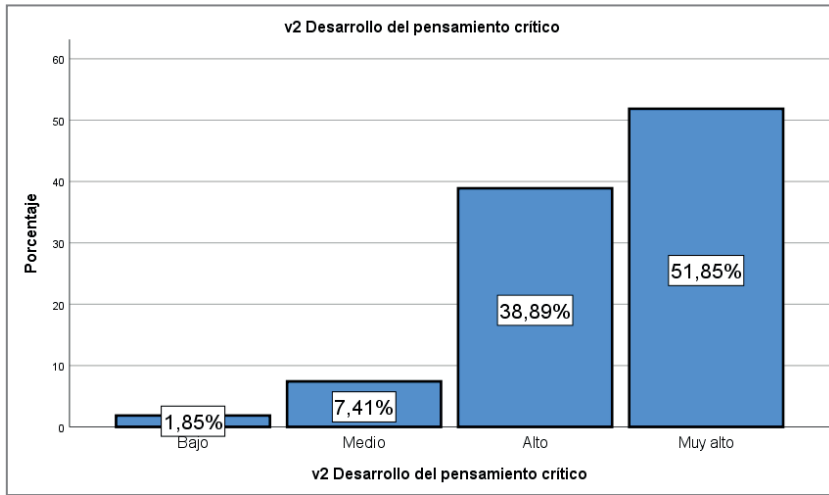


La Tabla 15 y la Figura 15 muestran los niveles de la dimensión Autorregulación, que forma parte de la variable Pensamiento Crítico, en 54 individuos. El 55,6% (30 discentes) se encuentra en un nivel muy alto, seguido por un 31,5% (17 discentes) en nivel alto, mientras que el 13% (7 discentes) se encuentra en nivel medio. Según la teoría de Pensamiento Crítico de Paul y Elder, la autorregulación implica la capacidad de supervisar y controlar el propio pensamiento y comportamiento en función de los objetivos establecidos. Este análisis indica que la mayoría de los individuos (87,1%) exhiben niveles avanzados de autorregulación, lo que es clave para la gestión efectiva del aprendizaje autónomo y la adaptación en situaciones desafiantes. El aporte científico de estos resultados resalta la importancia de fomentar la autorregulación en la formación del pensamiento crítico, pues esta competencia ayuda a los individuos a evaluar su propio pensamiento, corregir errores y mejorar constantemente. Los niveles más bajos sugieren que algunos individuos aún pueden beneficiarse de intervenciones que fortalezcan sus habilidades de autorregulación, ayudando a crear un entorno de aprendizaje más autónomo y reflexivo.

**Tabla 16 - Variable Desarrollo del pensamiento crítico.**

		fi	%	%_vál	%_acu
Válido	Bajo	1	1,9	1,9	1,9
	Medio	4	7,4	7,4	9,3
	Alto	21	38,9	38,9	48,1
	Muy alto	28	51,9	51,9	100,0
	Total	54	100,0	100,0	

**Figura 16 - Variable Desarrollo del pensamiento crítico.**



La Tabla 16 y la Figura 16 evidencian niveles de Variable Desarrollo del Pensamiento Crítico en 54 individuos. El 51,9% (28 discentes) se encuentra en un nivel muy alto, seguido por un 38,9% (21 discentes) en nivel alto, mientras que los niveles medio y bajo representan el 7,4% (4 discentes) y el 1,9% (1 persona), respectivamente. Según la teoría de Pensamiento Crítico de Paul y Elder. Los resultados indican que una gran parte de los individuos (90,8%) presenta habilidades avanzadas en el desarrollo del pensamiento crítico, lo que es clave para su éxito académico y profesional. Este resultado realza la importancia de evidenciar el pensamiento crítico en los entornos educativos, ya que la habilidad de cuestionar, analizar y tomar decisiones fundamentadas es esencial para el aprendizaje autónomo y el desarrollo de competencias de alto nivel. Los pocos individuos en los niveles más bajos sugieren el interés de adecuar metodologías que desarrollen aún más el pensamiento crítico, proporcionando intervenciones y herramientas que ayuden a mejorar estas habilidades en los discentes que requieren más apoyo.

## 4.2 Resultados inferenciales

**Tabla 17 - Correlaciones entre Trabajo colaborativo y Desarrollo del pensamiento crítico.**

		v1 Trabajo colaborativo	v2 Desarrollo del pensamiento crítico	
Rho de Spearman	v1 Trabajo colaborativo	Coef_correl	1,000	
		Sig. (bilat)	,659**	
		N	54	
	v2 Desarrollo del pensamiento crítico	Coef_correl	,659**	1,000
		Sig. (bilat)	,000	.
		N	54	54

\*\* Correl\_signif\_nivel 0,01 (bilat).

La Tabla 17 muestra una correlación significativa entre el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico con un coeficiente de correlación de 0,659 y una significación bilateral de 0,000, lo que indica una relación positiva moderada. Esto sugiere que los discentes que participan activamente en actividades de trabajo colaborativo tienden a desarrollar habilidades más fuertes en pensamiento crítico. Este hallazgo es consistente con teorías pedagógicas que subrayan la importancia de la colaboración en la construcción del conocimiento, ya que trabajar en grupo fomenta la reflexión conjunta, el intercambio de ideas y la resolución colectiva de problemas, procesos que son fundamentales para el desarrollo del pensamiento crítico. Además, la interacción con compañeros puede ayudar a los discentes a cuestionar y evaluar diferentes puntos de vista, lo cual es esencial para desarrollar habilidades de análisis, evaluación y síntesis. Para mejorar esta relación y potenciar ambas dimensiones, se recomienda que las instituciones educativas promuevan un entorno de aprendizaje que favorezca la colaboración efectiva, proporcionando a las discentes oportunidades para trabajar en proyectos grupales, discusiones estructuradas y tareas de resolución de problemas. Asimismo, es esencial ofrecer capacitación en habilidades de comunicación, escucha activa y resolución de conflictos, que son fundamentales para el éxito de cualquier trabajo colaborativo. También se sugiere incorporar estrategias pedagógicas que integren el pensamiento crítico, como el análisis de casos, debates y simulaciones, lo que permitirá que los discentes no solo

colaboren, sino que también desarrollen habilidades de pensamiento crítico en contextos prácticos y reales.

**Tabla 18 - Correlaciones entre Trabajo colaborativo y Análisis.**

			<b>v1 Trabajo colaborativo</b>	<b>d1 Análisis</b>
Rho de Spearman	v1 Trabajo colaborativo	Coef_correl	1,000	,679**
		Sig. (bilat)	.	,000
		N	54	54
	d1 Análisis	Coef_correl	,679**	1,000
		Sig. (bilat)	,000	.
		N	54	54

\*\* Correl\_signif\_nivel 0,01 (bilat).

La Tabla 18 presenta una correlación significativa entre el Trabajo colaborativo y la dimensión de Análisis, con un coeficiente de correlación de 0,679 y una significación bilateral de 0,000, lo que indica una relación positiva moderada-alta entre ambas variables. Este hallazgo refleja que los discentes que participan en actividades de trabajo colaborativo tienden a desarrollar habilidades analíticas más robustas. El trabajo en equipo fomenta un entorno de aprendizaje en el que los discentes se ven desafiados a pensar de manera crítica, organizar sus ideas, identificar patrones, y analizar información de diferentes perspectivas, lo cual potencia sus habilidades de análisis. Las interacciones grupales proporcionan una oportunidad para que los discentes debatan y evalúen diferentes puntos de vista, lo cual es esencial para realizar un análisis profundo y bien fundamentado. Para mejorar esta relación, se recomienda fortalecer el trabajo colaborativo en el aula, especialmente a través de proyectos que requieran una profunda reflexión y análisis, como estudios de caso, análisis de problemas reales o simulaciones. Además, es esencial capacitar a los discentes en metodologías de análisis crítico y proporcionarles herramientas que les permitan descomponer y analizar información de manera efectiva. Crear espacios que favorezcan la discusión reflexiva, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas contribuirá significativamente a mejorar las competencias analíticas de los discentes, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo.

**Tabla 19 - Correlaciones entre Trabajo colaborativo e Inferencia.**

		<b>v1 Trabajo colaborativo</b>	<b>d2 Inferencia</b>
Rho de Spearman	v1 Trabajo colaborativo	Coef_correl	1,000
		Sig. (bilat)	,679**
	d2 Inferencia	N	54
		Coef_correl	,679**
		Sig. (bilat)	,000
		N	54

\*\* Correl\_signif\_nivel 0,01 (bilat).

La Tabla 19 muestra una correlación significativa entre el Trabajo colaborativo y la dimensión de Inferencia, con un coeficiente de correlación de 0,679 y una significación bilateral de 0,000, lo que indica una relación positiva moderada-alta entre ambas variables. Este resultado sugiere que los discentes que participan activamente en actividades de trabajo colaborativo son más propensos a desarrollar habilidades de inferencia, es decir, a realizar conclusiones fundamentadas a partir de datos o hechos previos. El trabajo en equipo fomenta un entorno de interacción donde los discentes pueden comparar, contrastar y deducir inferencias de manera conjunta, lo que facilita un razonamiento más complejo y elaborado. La colaboración permite compartir diferentes perspectivas, lo que enriquece el proceso de inferencia, permitiendo a los discentes considerar diversas hipótesis o explicaciones antes de llegar a una conclusión. Para optimizar esta relación, se recomienda incorporar actividades de trabajo colaborativo que desafíen a los discentes a aplicar la inferencia en contextos reales, como debates, análisis de casos o proyectos de investigación grupales, en los que deban hacer inferencias basadas en evidencia. Además, se debe capacitar a los discentes en técnicas de razonamiento lógico y en el uso de datos y evidencia para sustentar sus inferencias, promoviendo un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo que potencie sus habilidades cognitivas.

**Tabla 20 - Correlaciones entre Trabajo colaborativo e Interpretación.**

		<b>v1 Trabajo colaborativo</b>	<b>d3 Interpretación</b>
Rho de Spearman	v1 Trabajo colaborativo	Coef_correl	1,000
		Sig. (bilat)	,000
		N	54
	d3 Interpretación	Coef_correl	,646**
		Sig. (bilat)	,000
		N	54

\*\* Correl. signif. nivel 0,01 (bilat).

La Tabla 20 revela una correlación significativa entre el Trabajo colaborativo y la dimensión de Interpretación, con un coeficiente de correlación de 0,646 y una significación bilateral de 0,000, lo que indica una relación positiva moderada entre ambas variables. Este hallazgo sugiere que a medida que los discentes participan en actividades de trabajo colaborativo, también tienden a mejorar sus habilidades de interpretación, que se refieren a la capacidad para comprender y dar sentido a la información, especialmente en contextos complejos. El trabajo en grupo facilita la discusión y el análisis de diferentes puntos de vista, lo que favorece la interpretación de información desde múltiples perspectivas. Esta interacción permite a los discentes desarrollar una comprensión más profunda y matizada, tanto de los textos como de los problemas que deben abordar. Para potenciar esta relación, se recomienda diseñar actividades de trabajo colaborativo que impliquen el análisis de textos, situaciones o problemas que requieran una interpretación crítica, como la interpretación de datos, textos literarios o situaciones de la vida cotidiana. Además, las estrategias pedagógicas deberían incluir debates grupales o trabajos de análisis donde los discentes tengan que argumentar y defender sus interpretaciones, lo que también fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de ver diversas dimensiones de un tema.

**Tabla 21 - Correlaciones entre Trabajo colaborativo y Explicación.**

		v1 Trabajo colaborativo	d4 Explicación
Rho de Spearman	v1 Trabajo colaborativo	Coef_correl	1,000
		Sig. (bilat)	,544**
		N	54
	d4 Explicación	Coef_correl	,544**
		Sig. (bilat)	1,000
		N	54

\*\* Correl\_signif\_nivel 0,01 (bilat).

La Tabla 21 muestra una correlación significativa entre el Trabajo colaborativo y la dimensión de Explicación, con un coeficiente de correlación de 0,544 y una significación bilateral de 0,000, lo que indica una relación positiva moderada entre ambas variables. Esto sugiere que el trabajo colaborativo contribuye de manera significativa a la mejora de las habilidades explicativas de los discentes, es decir, a su capacidad para transmitir ideas, conceptos o soluciones de forma clara y coherente. A través de la colaboración, los discentes tienen la oportunidad de intercambiar ideas, explicarse mutuamente y recibir retroalimentación, lo que refuerza su habilidad para explicar conceptos de manera más efectiva y completa. Dado que la capacidad de explicar se ve beneficiada por la interacción y la resolución conjunta de problemas, se recomienda que los docentes fomenten actividades en equipo que requieran a los discentes explicar y justificar sus decisiones o soluciones ante sus compañeros. Esta práctica no solo mejora la comprensión de los conceptos, sino que también fortalece la habilidad de comunicar de manera clara y precisa, una competencia esencial en diversos contextos académicos y profesionales.

**Tabla 22 - Correlaciones entre Trabajo colaborativo y Autorregulación.**

			<b>v1 Trabajo colaborativo</b>	<b>d5 Autorregulación</b>
Rho de Spearman	v1 Trabajo colaborativo	Coef_correl	1,000	,549**
		Sig. (bilat)	.	,000
		N	54	54
	d5 Autorregulación	Coef_correl	,549**	1,000
		Sig. (bilat)	,000	.
		N	54	54

\*\* Correl\_signif\_nivel 0,01 (bilat).

La Tabla 22 muestra una correlación significativa entre el Trabajo colaborativo y la dimensión de Autorregulación, con un coeficiente de correlación de 0,549 y una significación bilateral de 0,000, lo que indica una relación positiva moderada entre ambas variables. Este hallazgo sugiere que el trabajo colaborativo contribuye de manera significativa al desarrollo de la autorregulación en los discentes. La autorregulación, que involucra el control y la gestión de las propias emociones, comportamientos y pensamientos, se ve favorecida cuando los discentes trabajan en colaboración, ya que deben organizar sus ideas, adaptarse a las dinámicas de grupo, y gestionar tanto su propio aprendizaje como la interacción con los demás. Fomentar actividades colaborativas donde los discentes deban planificar, reflexionar sobre sus aprendizajes y recibir retroalimentación mutua puede ser un medio eficaz para mejorar su capacidad de autorregulación. Por lo tanto, se recomienda diseñar tareas que no solo impliquen la colaboración, sino también que incluyan espacios para la reflexión individual sobre el proceso de trabajo, el establecimiento de metas y la gestión del tiempo, lo que potenciaría el desarrollo de la autorregulación en los discentes.

### 5 DISCUSIÓN

Los resultados presentados en la Tabla 1 y la Figura 1 demuestran que el 100% de los encuestados, es decir, 54 discentes, aceptaron participar en el estudio. Esta unanimidad en la participación refuerza la validez interna del trabajo, ya que elimina cualquier sesgo que podría surgir de la negativa a colaborar. La total disposición de los sujetos fortalece la metodología del estudio, lo que permite que los hallazgos sean considerados representativos de la población objetivo. Desde una perspectiva científica, este alto nivel de compromiso facilita una interpretación más completa de los datos recolectados, ya que no hay vacíos de información ni limitaciones en la muestra.

En cuanto a la variable de género, la Tabla 2 y la Figura 2 revelan que el 59,3% de los individuos son mujeres (32 discentes) y el 40,7% son hombres (22 discentes). Esta distribución muestra una ligera predominancia femenina, lo que podría influir en la interpretación de los datos, especialmente si se considera que ciertas percepciones, actitudes o experiencias pueden estar afectadas por factores de género. Desde el punto de vista del análisis, este hallazgo abre la puerta a futuras comparaciones o segmentaciones que ayuden a entender mejor los resultados en función de las diferencias entre hombres y mujeres.

La Tabla 3 y la Figura 3 nos muestran que la mayoría de los individuos son mayores de 29 años, representando el 55,6% del total (30 discentes). En segundo lugar, están los menores de 20 años, que constituyen un 35,2% (19 discentes). Por otro lado, los grupos intermedios —de 20 a 24 años y de 25 a 29 años— tienen una participación bastante baja (7,4% y 1,9% respectivamente). Esta distribución de edades sugiere que el estudio ha sido mayormente realizado por discentes con más experiencia académica o profesional, lo que podría enriquecer las respuestas desde una perspectiva más madura. Sin embargo, la escasa representación de los grupos intermedios nos lleva a reflexionar sobre la diversidad etaria en futuros diseños de investigación.

En cuanto a la ocupación a nivel universitario, la Tabla 4 y la Figura 4 revelan que la mayoría de los individuos son estudiantes (66,7%), seguidos por egresados (16,7%) y catedráticos (14,8%). Solo un participante (1,9%) no tiene conexión con el entorno universitario. Este resultado indica que la muestra está compuesta principalmente por discentes activas en el ámbito académico, lo que le da al estudio un enfoque centrado en la experiencia estudiantil. El valor científico de esta composición radica en la capacidad de recoger percepciones directas de quienes están inmersos en procesos educativos, complementadas con las perspectivas de aquellos que ya han terminado sus estudios o que trabajan como docentes universitarios.

La Tabla 5 y la Figura 5 nos muestran los niveles alcanzados en la dimensión de comunicación efectiva por parte de los 54 individuos. Los datos indican que el 42,6% se encuentra en un nivel muy alto y el 38,9% en un nivel alto, lo que suma un impresionante 81,5% de individuos con habilidades avanzadas en esta área. Este hallazgo es especialmente relevante si consideramos la teoría de Hymes sobre las habilidades comunicativas, que sostiene que la comunicación efectiva no solo se trata de transmitir mensajes, sino también de adaptarlos al contexto y al interlocutor de manera estratégica. Desde esta perspectiva, el predominio de niveles altos sugiere que la mayoría de los individuos poseen una capacidad comunicativa sólida, lo que facilita interacciones claras, empáticas y coherentes, algo fundamental en entornos colaborativos. Por otro lado, la baja presencia de niveles medios (16,7%) y bajos (1,9%) señala áreas específicas que podrían beneficiarse de programas formativos enfocados en mejorar tanto la articulación verbal como no verbal, así como la habilidad de escucha activa.

En cuanto a la dimensión de coordinación, los datos que se muestran en la Tabla 6 y la Figura 6 revelan que un 46,3% de los individuos se encuentra en un nivel muy alto, mientras que un 38,9% está en un nivel alto. Esto significa que un impresionante 85,2% de la muestra tiene un desarrollo notable en esta habilidad. Desde la perspectiva teórica de Henri Wallon, la coordinación es una función compleja que combina aspectos motrices, cognitivos y afectivos, y es esencial para llevar a cabo tareas de manera sincronizada, eficiente y precisa. Por lo tanto, estos resultados indican que la población evaluada está bien posicionada para actuar de manera efectiva en situaciones que requieren acciones organizadas y colaborativas. La pequeña proporción de individuos en niveles medio (11,1%)

y bajo (3,7%) sugiere que hay un grupo reducido que podría beneficiarse de intervenciones específicas para mejorar sus habilidades de coordinación, especialmente en contextos grupales donde la planificación conjunta y la ejecución secuencial de tareas son clave.

La dimensión de responsabilidad, que se analiza en la Tabla 7 y se ilustra en la Figura 7, revela que el 44,4% de los individuos se sitúa en un nivel muy alto y el 40,7% en un nivel alto, lo que suma un impresionante 85,1% del total. Según el modelo de competencias de Daniel Goleman, la responsabilidad es un elemento esencial de la inteligencia emocional, ya que implica la capacidad de asumir compromisos, cumplir con las obligaciones y enfrentar las consecuencias de nuestras acciones. En este contexto, los resultados indican que una gran mayoría de los individuos muestra un alto nivel de compromiso, tanto personal como grupal, lo cual es crucial en entornos académicos y laborales donde la autorregulación y la ética profesional son fundamentales. Por otro lado, los niveles medio (11,1%) y bajo (3,7%) ofrecen oportunidades para fortalecer esta competencia en una pequeña parte de la muestra, mediante procesos de formación que incorporen valores como la integridad, el cumplimiento y la responsabilidad social.

Fisher y Ury argumentan que, para resolver conflictos de manera efectiva, es fundamental llevar a cabo negociaciones que se centren en los intereses de las partes involucradas, adoptando un enfoque colaborativo y fomentando una comunicación empática. El hecho de que un porcentaje tan alto de la población analizada posea estas habilidades sugiere que están bien preparados para enfrentar y superar desacuerdos sin que estos afecten negativamente la dinámica del grupo. Sin embargo, los niveles medio (18,5%) y bajo (1,9%) indican que todavía hay desafíos en el manejo constructivo de los conflictos, lo que abre la puerta a la creación de estrategias educativas que fortalezcan las competencias en diálogo, mediación y gestión emocional en situaciones tensas.

En lo que respecta a la toma de decisiones en grupo, la Tabla 9 y la Figura 9 muestran que el 50,0% de los individuos alcanza un nivel muy alto y el 40,7% un nivel alto, lo que suma un impresionante 90,7% en los niveles superiores. Esta tendencia sugiere que hay una notable capacidad colectiva para llegar a consensos, evaluar opciones y elegir la alternativa más adecuada en un ambiente de cooperación. De acuerdo con el modelo de Vroom y Yetton, una toma de decisiones grupal efectiva debe equilibrar la participación democrática con la eficiencia

organizacional, y parece que estos aspectos están presentes en la mayoría de los individuos estudiados. Aunque los porcentajes más bajos —5,6% en nivel medio y 3,7% en nivel bajo— son minoritarios, indican que algunas discentes podrían necesitar apoyo para mejorar su participación en los procesos decisionales, especialmente en lo que respecta a la escucha activa, la negociación de ideas y el respeto por las opiniones diferentes.

Finalmente, la Tabla 10 y la Figura 10 nos ofrecen un resumen claro de los niveles alcanzados en la variable global de trabajo colaborativo. Aquí, vemos que el 50,0% de los individuos se encuentra en un nivel muy alto, seguido de un 38,9% en un nivel alto, lo que suma un impresionante 88,9% en las categorías superiores. Este hallazgo se alinea con lo que proponen Katzenbach y Smith, quienes subrayan que un trabajo en equipo efectivo se basa en la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y objetivos comunes. La alta proporción de niveles elevados en esta variable sugiere que los individuos tienen las habilidades necesarias para involucrarse activamente en entornos de cooperación, ya sea académica o profesional. Sin embargo, el 11,1% que se encuentra en un nivel medio indica que hay oportunidades para mejorar. En este sentido, se podrían implementar acciones formativas que fomenten la cohesión del grupo, la distribución equitativa de tareas y la retroalimentación constructiva, elementos clave para fortalecer el trabajo colaborativo.

En la dimensión Análisis, que es una parte fundamental del pensamiento crítico, se evaluó a un grupo de 54 individuos. Los resultados mostraron que el 46,3% de ellos alcanzó un nivel muy alto, mientras que el 42,6% se ubicó en un nivel alto. Los niveles medio y bajo fueron notablemente menores, representando solo el 9,3% y el 1,9% de los casos, respectivamente. Según la perspectiva teórica de Paul y Elder, el análisis se define como la capacidad de descomponer información compleja, evaluar argumentos e identificar inferencias válidas. Los resultados indican una clara tendencia hacia un alto desarrollo de esta habilidad cognitiva en la mayoría de los evaluados (88,9%), lo que es un buen indicador para entornos donde se requiere tomar decisiones bien fundamentadas. El valor científico de estos hallazgos radica en confirmar la relevancia del análisis como una herramienta clave para la comprensión crítica y la resolución efectiva de problemas. Sin embargo, la presencia, aunque mínima, de individuos en niveles

bajos sugiere que hay áreas que podrían beneficiarse de estrategias formativas específicas para fortalecer la capacidad analítica.

En cuanto a la dimensión de Inferencia, los datos muestran que el 46,3% de los individuos alcanzó un nivel muy alto, mientras que el 42,6% se situó en un nivel alto. Solo un 9,3% y un 1,9% se encontraron en niveles medio y bajo, respectivamente. Según la teoría de Paul y Elder, la inferencia es la habilidad de sacar conclusiones a partir de las premisas o evidencias que tenemos, y es un proceso fundamental en el razonamiento lógico. Los resultados indican que el 88,9% de los individuos han desarrollado esta habilidad de manera avanzada, lo cual es vital en situaciones donde es necesario interpretar datos, formular hipótesis o prever consecuencias. Este hallazgo subraya la importancia de fortalecer la inferencia como un elemento clave del pensamiento crítico en los programas educativos. La presencia de un pequeño porcentaje de individuos con un desarrollo insuficiente en esta área resalta la necesidad de implementar estrategias didácticas que fomenten la inferencia como un proceso intelectual complejo.

Hablando de la dimensión de Interpretación, los resultados revelan que un 42,6% de los individuos se encuentra en un nivel muy alto, mientras que un 38,9% está en un nivel alto. Los niveles medio y bajo son ocupados por un 16,7% y un 1,9%, respectivamente. Según la perspectiva teórica de Paul y Elder, interpretar significa comprender, explicar y justificar los significados a partir de la información que se recibe. La notable concentración de individuos en los niveles superiores (81,5%) demuestra un desarrollo sólido de esta competencia, que es esencial para una lectura crítica de la realidad, la integración de diversas perspectivas y la toma de decisiones en diferentes contextos. Este hallazgo tiene un valor académico significativo, ya que resalta la interpretación como una habilidad clave para una comprensión profunda. Sin embargo, la presencia de individuos en los niveles medio y bajo sugiere la necesidad de implementar acciones educativas que mejoren de manera sustancial la capacidad interpretativa de los estudiantes.

En cuanto a la dimensión de Explicación, se observó que un 46,3% de los individuos se encuentra en un nivel alto y un 42,6% en un nivel muy alto. En contraste, los niveles medio y bajo representan el 9,3% y el 1,9%, respectivamente. Según Paul y Elder, la explicación es la habilidad de expresar de manera clara y coherente las razones que respaldan un juicio o decisión. El hecho de que el 88,9% de los individuos tenga una alta competencia explicativa indica un dominio

avanzado de la comunicación racional y argumentativa. Este aspecto es especialmente valioso en entornos académicos y profesionales que requieren habilidades de exposición y justificación. La contribución científica se relaciona con la identificación de la explicación como un eje central del pensamiento crítico y del discurso lógico. Sin embargo, se han detectado oportunidades de mejora para aquellos que aún enfrentan dificultades en esta área, por lo que se recomienda diseñar metodologías activas que fortalezcan la capacidad para estructurar y articular ideas de manera efectiva.

Los datos sobre la dimensión de Autorregulación revelan que un 55,6% de los individuos alcanzó un nivel muy alto, mientras que un 31,5% se situó en un nivel alto. Solo un 13% se encuentra en un nivel medio, lo que hace que la ausencia de casos en el nivel bajo sea bastante notable. Según el marco teórico de Paul y Elder, la autorregulación se define como la capacidad de monitorear, evaluar y ajustar nuestro propio pensamiento, lo que favorece el control metacognitivo. Este alto porcentaje (87,1%) de individuos con niveles elevados de autorregulación es un indicador positivo en términos de autonomía, autorreflexión y pensamiento independiente. Fomentar esta habilidad permite a las discentes adaptarse mejor a nuevas situaciones, mejorar su rendimiento académico y afinar su juicio crítico. La relevancia científica de esto radica en resaltar la autorregulación como una dimensión clave para el pensamiento crítico sostenido. Sin embargo, el grupo que se encuentra en un nivel medio podría beneficiarse de intervenciones que fortalezcan el control consciente de su pensamiento, promoviendo así una autorregulación más efectiva y sistemática.

En cuanto a la variable global del Desarrollo del Pensamiento Crítico, se observa que el 51,9% de los individuos alcanzó un nivel muy alto, y el 38,9% un nivel alto. Los niveles medio y bajo son minoritarios, con un 7,4% y un 1,9%, respectivamente. De acuerdo con el modelo de Paul y Elder, el pensamiento crítico abarca habilidades como el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación y la autorregulación, todas orientadas a una evaluación rigurosa y racional de la información. La alta proporción de individuos con un desarrollo avanzado (90,8%) refleja un desempeño cognitivo excepcional, fundamental para enfrentar los retos intelectuales de la educación superior y los entornos laborales complejos. Este hallazgo subraya la importancia de establecer programas formativos que fomenten el pensamiento crítico como una competencia esencial del siglo XXI.

La correlación que se observa entre el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico ( $r = 0,659$ ;  $p < 0,01$ ) muestra una relación positiva que va de moderada a alta. Esto sugiere que cuanto más se participa en actividades colaborativas, más se desarrollan las habilidades críticas en los estudiantes. La interacción en grupo impulsa el análisis, el cuestionamiento y la argumentación, que son elementos esenciales del pensamiento crítico. Por lo tanto, se recomienda fortalecer las prácticas pedagógicas colaborativas que integren el razonamiento crítico en entornos de aprendizaje colectivo.

El coeficiente de correlación de  $0,679$  ( $p < 0,01$ ) entre trabajo colaborativo y análisis indica una relación positiva significativa, con una tendencia de moderada a alta. Esto sugiere que la cooperación entre pares fomenta el desarrollo de habilidades analíticas, ya que permite confrontar ideas, examinar argumentos y descomponer problemas complejos. Se sugiere implementar actividades grupales que requieran una evaluación crítica de la información, con un enfoque en los procesos analíticos.

Se ha evidenciado una correlación positiva significativa entre trabajo colaborativo e inferencia ( $r = 0,679$ ;  $p < 0,01$ ), lo que sugiere que el trabajo en equipo favorece la capacidad de hacer deducciones y conclusiones fundamentadas. La interacción dialógica y la resolución conjunta de tareas fomentan el razonamiento inferencial. Se recomienda incorporar actividades grupales que exijan argumentar a partir de evidencias y construir conclusiones en equipo.

Trabajo colaborativo e Interpretación La correlación positiva de  $0,646$  ( $p < 0,01$ ) entre trabajo colaborativo e interpretación muestra una conexión significativa. Este vínculo resalta cómo el intercambio de ideas en entornos colaborativos enriquece la habilidad de los estudiantes para interpretar información de manera crítica y contextualizada. Por lo tanto, es fundamental fomentar dinámicas grupales que exijan una comprensión e interpretación activa de textos, datos o situaciones.

Con un coeficiente de  $0,544$  ( $p < 0,01$ ), se establece una correlación positiva moderada entre el trabajo colaborativo y la dimensión de explicación. Esto sugiere que trabajar en grupo refuerza la capacidad de expresar y justificar ideas de manera clara y coherente. Las interacciones colaborativas ofrecen una excelente oportunidad para practicar la argumentación. Así que, es importante promover estrategias que requieran la verbalización y defensa de posturas en contextos grupales.

El coeficiente de correlación de 0,549 ( $p < 0,01$ ) muestra una relación positiva moderada entre el trabajo colaborativo y la autorregulación. Esto indica que las dinámicas colaborativas ayudan a desarrollar el autocontrol cognitivo y emocional, ya que requieren organización, adaptación y reflexión personal en entornos colectivos. Se sugiere diseñar tareas que integren la colaboración con ejercicios de metacognición y evaluación individual del proceso de aprendizaje.

## 6 CONCLUSIONES

1. Los resultados muestran una correlación positiva significativa entre el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico ( $r = 0,659$ ;  $p < 0,01$ ). Esto sugiere que participar activamente en actividades grupales es un factor clave para potenciar las habilidades críticas de los estudiantes. La interacción en grupo fomenta el análisis reflexivo, el intercambio de argumentos y la resolución conjunta de problemas, todos elementos esenciales para el ejercicio del pensamiento crítico. Por lo tanto, se concluye que fortalecer las prácticas pedagógicas que se basan en la colaboración puede contribuir de manera significativa al desarrollo integral de esta competencia cognitiva.
2. El análisis, como parte del pensamiento crítico, también muestra una asociación estadísticamente significativa con el trabajo colaborativo ( $r = 0,679$ ;  $p < 0,01$ ). Esto indica que el aprendizaje entre pares ayuda a descomponer y examinar información compleja. Esta relación sugiere que la confrontación de ideas y las discusiones en grupo estimulan la identificación de argumentos, el reconocimiento de relaciones lógicas y la estructuración del pensamiento analítico. Por lo tanto, se recomienda implementar metodologías cooperativas que se centren en el examen crítico de datos, textos y situaciones problemáticas.
3. En cuanto a la inferencia, también se observa una relación positiva significativa con el trabajo colaborativo ( $r = 0,679$ ;  $p < 0,01$ ). Esto permite afirmar que las dinámicas colectivas mejoran la capacidad para formular deducciones y conclusiones fundamentadas. La elaboración

conjunta de respuestas ante problemas complejos y el diálogo argumentativo estimulan el razonamiento inferencial, que es esencial para construir conocimiento. Por lo tanto, se concluye que las estrategias pedagógicas colaborativas deben incluir actividades que requieran argumentar a partir de evidencias y llegar a conclusiones consensuadas.

4. La dimensión de interpretación muestra una correlación positiva significativa con el trabajo colaborativo ( $r = 0,646$ ;  $p < 0,01$ ), lo que resalta cómo la interacción social en entornos de aprendizaje compartido favorece una comprensión crítica y contextualizada de la información. El intercambio de diferentes perspectivas ayuda a construir significados más profundos y relevantes frente a diversos contenidos. Por lo tanto, se concluye que las estrategias grupales deben enfocarse en la interpretación activa y colectiva de textos, datos u otros insumos que necesiten ser comprendidos de manera crítica.
5. Con un coeficiente de correlación de  $0,544$  ( $p < 0,01$ ), se observa una relación positiva moderada entre el trabajo colaborativo y la capacidad de explicación, lo que sugiere que participar en equipos de trabajo refuerza la expresión clara y coherente de ideas. La exposición y defensa de opiniones dentro de un grupo fomentan una articulación lógica del pensamiento. Así, se concluye que es pedagógicamente relevante diseñar situaciones de aprendizaje donde los estudiantes puedan verbalizar sus razonamientos y justificar sus posiciones ante sus compañeros.
6. Finalmente, se identifica una correlación positiva moderada entre el trabajo colaborativo y la autorregulación ( $r = 0,549$ ;  $p < 0,01$ ), lo que indica que las interacciones grupales favorecen el desarrollo del control metacognitivo y emocional. La necesidad de coordinarse, adaptarse y reflexionar sobre el propio desempeño dentro del grupo impulsa el monitoreo y ajuste de los procesos cognitivos. Por lo tanto, se concluye que integrar estrategias colaborativas que incluyan ejercicios de reflexión individual y metacognición contribuye a fortalecer esta dimensión autorregulativa del pensamiento crítico.

## 7 RECOMENDACIONES

1. Se sugiere a los profesores universitarios que fomenten entornos de aprendizaje colaborativo, donde la interacción grupal sea la prioridad. Está demostrado que esta práctica mejora notablemente el desarrollo del pensamiento crítico a través del análisis reflexivo y la resolución conjunta de problemas.
2. Se recomienda adoptar metodologías cooperativas que se centren en el análisis crítico de textos, datos y situaciones complejas, ya que el aprendizaje entre pares refuerza la habilidad de descomponer y examinar la información de manera estructurada.
3. Es aconsejable crear estrategias didácticas que fomenten el diálogo argumentativo y la elaboración conjunta de conclusiones, ya que estas prácticas ayudan a desarrollar el razonamiento inferencial, un elemento clave para construir un conocimiento sólido.
4. Se anima a integrar actividades grupales que se centren en la interpretación colectiva de la información, ya que el intercambio de perspectivas enriquece una comprensión más profunda, crítica y contextualizada de los contenidos académicos.
5. Es importante promover espacios de discusión donde los estudiantes puedan explicar y defender sus ideas ante sus compañeros, lo que contribuye a desarrollar una expresión argumentativa clara, coherente y lógica.
6. Por último, se recomienda incluir en las dinámicas colaborativas momentos de reflexión individual y ejercicios de metacognición, ya que estos fortalecen la autorregulación cognitiva y emocional, que son esenciales para un ejercicio crítico y autónomo del pensamiento.

## REFERENCIAS

- Aguirre-Astudillo, M., Núñez-Castillo, C. G., & Díaz-Suazo, E. (2025). Nivel de pensamiento reflexivo docente como acción metacognitiva y de aprendizaje autorregulado. *Revista Colombiana de Educación*(94), e18956-e18956. <https://doi.org/https://doi.org/10.17227/rce.num94-18956>.
- Arango, M. d. L. V., Martínez, R., Castillo, E. A. R., & Mendoza, R. R. P. (2025). Desarrollo de la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la capacidad para la resolución de problemas, a través del Aprendizaje Basado en Proyectos, como estrategia para fortalecer las competencias transversales en estudiantes de educación superi. *Reincisol*, 4(7), 3846-3869. [https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)3846-3869](https://doi.org/https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)3846-3869).
- Arellano, Y. M. P., & Paliza, P. A. O. (2025). Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes universitarios en el Perú. *Revista de Ciencias y Artes*, 3(1), 47-57. <https://doi.org/https://doi.org/10.37211/2789.1216.v3.n1.115>.
- Becerra Ruiz, E. (2025). *Trabajo colaborativo y gestión del conocimiento en estudiantes de la Universidad César Vallejo en Lima, 2022* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Lima, Perú. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/113c004c-2bd3-467c-a334-f2f6c2d33130>.
- Bejarano, Y. B., Asencio, D. C., Martínez, J. D. C., & Yanez, M. A. F. (2025). Aprendizaje Basado en Proyectos para Fomentar el Trabajo Colaborativo en Estudiantes de Educación Inicial II. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 1096-1108. <https://doi.org/https://doi.org/10.70747/crv.4i2.353>.
- Cardona Espinosa, D. G., Ladino Vélez, M. R., & Rodríguez Cortes, L. M. (2025). El papel de la comunicación asertiva en una tarea de trabajo colaborativo. *Maestría, Pedagogía y Desarrollo Humano*, 1. <https://repositorio.ucp.edu.co/entities/publication/c479aac6-ce55-4b95-8e6d-101557564801>.
- Carmona Quillahuaman, M. J., Dongo Espinoza, C. S., & Guevara Pilco, G. O. (2025). *Relación entre trabajo colaborativo y la construcción del clima en el aula* [Tesis de Pregrado, Innova Teaching School]. Lima, Perú. <https://repositorio.its.edu.pe/handle/20.500.14360/212>.
- Castro, E. K. S. (2026). Impacto de los programas de formación continua en el trabajo colaborativo docente: una revisión sistemática. *Revista InveCom/ISSN en línea: 2739-0063*, 6(1), 1-10. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3861>.
- Cerquera Cruz, M. E. (2025). *Pensamiento Crítico en Niños de Educación Inicial 2022* [Tesis de pregrado, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Piura"]. Piura. <https://repositorio.eespppiura.edu.pe/handle/EESPPPIURA/129>.
- Chan, T. C., Sánchez, R. C., & Soria, L. Y. (2025). Modelo didáctico de trabajo colaborativo OPESER: Aplicado en uniformizar el aprendizaje en estudiantes de ingeniería. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review/Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 13(1), 29-41. <https://edulab.es/revEDU/article/view/5433>.
- Chávez Garrido, J. Y., Arriola Castro, C. L., Gonzales Agama, S. H., Jacobi Romero, D. J., & Paredes Alvarez, S. L. (2025). Google Drive en las competencias de aprendizaje colaborativo de educación superior. *Revista Tribunal*, 5(10), 271-285. <https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/345>.
- De La Vega Rozas, R. (2025). *El fortalecimiento de la internacionalización académica en la Universidad César Vallejo* [Tesis de Pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Lima, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/60373227-e8ed-4235-81e9-17129e970e07>.

Esteley, C. B. (2025). Modelos de trabajo colaborativo entre profesores de matemática y otros: Análisis con aportes de avances internacionales y contribuciones locales. *Revista de Educación Matemática (RevEM)*, 40(1), 59-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10142622>.

Frassinetti, C. M. P., Jaramillo, M. J. S., Jaramillo, C. C. S., & Ballesteros, M. A. S. (2025). Del trabajo colaborativo a la motivación: Un enfoque para el éxito académico. *ASCE*.

García Rodríguez, A. J. (2025). *Desarrollo del pensamiento proyectual en el diseñar. Practicum reflexivo para estudiantes de arquitectura en México* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de San Luis Potosí]. San Luis, Potosí, México. <https://repositorioinstitucional.uaslp.mx/xmlui/handle/ii/9457>.

Garrido, S. G., Godoy, B. O., Pérez, M. T. C., & Gimeno, L. O. (2025). El collage como recurso para estimular el pensamiento reflexivo acerca del Objetivo de Desarrollo Sostenible "Vida Submarina" en Educación Primaria. *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa*(14), 315-326. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10284015>.

Gomes Arone, N. S. (2025). *La poesía como recurso pedagógico para desarrollar el pensamiento crítico-reflexivo en estudiantes del 2º grado de primaria de una escuela EIB de Huancavelica* [Tesis de pre grado, Universidad Antonio Ruiz de Montoya]. Lima. <https://repositorio.uarm.edu.pe/items/a211a509-47b7-4d16-899d-a07665bca421>.

Gustavo, G. R. J. (2025). *Las habilidades sociales y el trabajo colaborativo* [Tesis de pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/334a06c0-5392-4320-b9e7-2a51bdbcb82b8>.

Irujo Orellana, G. A. (2025). *Trabajo colaborativo, formación docente y desarrollo profesional* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Lima, Perú. <https://repositorio.usil.edu.pe/entities/publication/7d519e35-951c-4d18-8cd0-8fedcce8d755>.

Jaramillo, V. V., & Hernández, L. R. R. (2025). Trabajo colaborativo y desarrollo de habilidades sociales en Educación Especial. *Sapiens in Education*, 2(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.71068/f560vx71>.

Marisol, A. M. G. (2025). *El juego dirigido en el desarrollo del trabajo colaborativo de los niños de 4 a 5 años* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Ambato]. Ambato, Ecuador. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/1e0ba7ce-1388-4dcc-b016-d1166e23b7c2>.

Martínez, R. O. M. (2025). La influencia de Hegel en el pensamiento reflexivo de Francisco Gavidia y lo que el pueblo salvadoreño puede aprender de ello. *Revista Humanidades*(1), 41-82. <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/humanidades/article/view/3384>.

Mejía, R. M. V., Acebo, E. Y. J., Toala, J. P. M., & Samaiya, N. (2025). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. *Sinergia Académica*, 8(4), 425-441. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/622>.

Miranda, V. C. C., García, V. F. V., & Marcilla, B. E. V. (2025). La importancia del trabajo colaborativo en el proceso de enseñanza aprendizaje. *EVSOS*, 3(4), 25-47. <https://doi.org/https://doi.org/10.57175/evsos.v3i4.290>.

Ordoñez, L. M. R. (2025). Impacto de las Metodologías Activas en el Desarrollo del Pensamiento Crítico y Reflexivo en Ciencias Sociales. *Revista Científica Multidisciplinar SAGA*, 2(1), 403-415. <https://doi.org/https://doi.org/10.63415/saga.v2i1.64>.

Parrales, J. R. A., Mantilla, E. M. Z., Analuisa, R. I. C., Sangachi, Y. J. G., & Valdez, P. d. J. S. (2025). Interdisciplinariedad y su Impacto en el Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8198-8213. [https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v9i2.17541](https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17541).

Sabariego Puig, M., Abella García, V., Alòs Lladó, M., Anglès Regos, R., Ausín Villaverde, V., Cano-Hila, A. B., Cejas León, R., Chisvert-Tarazona, M. J., Delgado Benito, V., & Encinar Prat, L. (2025). El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior. *Cuadernos de Docencia Universitaria*, 1. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/126271>.

Salluca Rodríguez, V. V., Galarreta Cisneros, D. E., & Baylon Salvador, E. G. (2025). Análisis sistemático del aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades blandas en la producción textual de estudiantes de educación primaria. *Revista InveCom*, 5(4). <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3743>.

Santistevan, J. G., Sánchez, A. G. S., García, A. M. F., Liriano, J. V. P., & Liriano, C. d. R. P. (2025). El Análisis Literario como Herramienta para el Desarrollo del Pensamiento Crítico. *Ciencia y Reflexión*, 4(2), 76-92. <https://doi.org/https://doi.org/10.70747/cr.v4i2.280>.

Silva, J. R. C., & Guerrero, R. V. R. (2025). Desarrollo del pensamiento crítico en docentes de educación secundaria: revisión sistemática a nivel latinoamericano, 2020-2024. *Aula Virtual*, 6(13), 425-438. <http://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/462>.

Simba, D. A. C., Tutin, D. M. M., & Quintana, R. B. C. (2025). La lectura crítica en el desarrollo del pensamiento reflexivo en estudiantes de bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 10(5), 3168-3182. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/9637>.

Soplin, L. A. N. (2025). Explorando el impacto del ambiente de trabajo colaborativo en el desempeño docente: una aproximación fenomenológica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 9(38), 1807-1816. <https://doi.org/https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i38.1018>.

Soria, D. P. Y., Cortez, D. A. C., & Obando, M. F. R. (2025). Los memes en el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual" ALCON"*, 5(4), 76-85. <https://doi.org/https://doi.org/10.62305/alcon.v5i4.668>.

Valladares, F. M. J., Pacheco, K. A. B., & Alvarez, A. V. (2025). Trabajo colaborativo como estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades blandas a través de la resolución de problemas matemáticos en Educación Básica. *Sinergia Académica*, 8(1), 77-94. <http://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/view/415>.

Vélez, A. M. M. (2025). Estrategias metodológicas y trabajo colaborativo en docentes de la Unidad Educativa "Eladio Roldós Barreiro", Ecuador, 2021. *Revista Científica Sinapsis*, 26(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.37117/s.v26i1.953>.

Villon Villon, C. J. (2025). *Aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo del pensamiento reflexivo caso de una institución educativa* [Tesis de Maestría, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. Santa Elena, Ecuador. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/13186>.

# MATRIZ DE CONSISTENCIA

## Trabajo colaborativo y Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado.

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p><b>General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?.</li> </ul>	<p><b>General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecer la relación que tiene el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado.</li> </ul>	<p><b>General</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación que tiene el Trabajo colaborativo y el Desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativo.</li> </ul>	<p><b>Variable 1</b> <b>Trabajo colaborativo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación efectiva</li> <li>• Coordinación</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Resolución de conflictos</li> <li>• Toma de decisiones en grupo</li> </ul> <p><b>Variable 2</b> <b>Desarrollo del pensamiento crítico</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis</li> <li>• Inferencia</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Explicación</li> <li>• Autorregulación</li> </ul>	<p><b>Método general:</b> Método científico</p> <p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Tipo:</b> aplicativo</p> <p><b>Nivel:</b> Explicativo</p> <p><b>Diseño:</b> De un grupo solo después</p> <p><b>Población</b> 80</p> <p><b>muestra:</b> 21</p> <p><b>Tipo de muestreo</b> No probabilístico</p> <p><b>Técnica:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento</b> Cuestionario</p> <p><b>Estadísticos</b> descriptivo, correlacional</p>
<p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión análisis del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?</li> <li>• ¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión inferencia del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?</li> <li>• ¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión interpretación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?</li> <li>• ¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión explicación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?</li> <li>• ¿Qué relación tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión autorregulación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado?</li> </ul>	<p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar la relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión análisis del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado</li> <li>• Determinar la relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión inferencia del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado</li> <li>• Determinar la relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión interpretación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado</li> <li>• Determinar la relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión explicación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado</li> <li>• Determinar la relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión autorregulación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado</li> </ul>	<p><b>Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión análisis del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativo</li> <li>• La relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión inferencia del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativa</li> <li>• La relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión interpretación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativa</li> <li>• La relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión explicación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativa</li> <li>• La relación que tiene el Trabajo colaborativo y la dimensión autorregulación del desarrollo del pensamiento crítico en discentes de posgrado es significativa</li> </ul>		

Trabajo Colaborativo																				
Comunicación afectiva				Coordinación				Responsabilidad				Resolución de conflictos				Toma de decisiones en grupo				
4	5	4	5	5	5	4	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5
3	3	3	2	3	4	4	3	4	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	4	4	4	5	5	3	4	3	4	4	5	4	3	3	5	4	5	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	3	3	5	4	3	4	3	5	4	3	3	5	4	3	5	4	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5
3	2	2	4	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	4	5	5	5	4	5	4	3	5	5	4	5	5	4	5	5	5	4	3	3
5	5	4	5	4	4	3	4	5	5	5	4	4	5	4	4	4	4	5	5	5
4	4	4	4	5	4	3	4	4	5	4	4	4	4	4	4	5	4	3	5	5
4	5	4	5	4	2	4	4	3	5	5	4	4	5	3	4	4	3	5	4	4
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4
3	3	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	5	3	4	5	4	4	4	4
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	5	2	3	3
3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4
3	2	2	4	2	2	2	2	3	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3
5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5
3	3	3	3	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	4	4	4
3	4	2	5	4	3	4	3	5	5	4	4	3	4	4	4	5	2	4	4	4
4	4	2	4	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	3	4	5	5	5	4	4
3	3	2	5	4	4	4	4	4	4	5	1	2	4	3	3	4	3	4	4	4
4	5	3	5	5	4	4	4	4	4	5	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	4	4	4	4	4	5	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	4	4

Trabajo Colaborativo																			
Comunicación afectiva				Coordinación				Responsabilidad				Resolución de conflictos				Toma de decisiones en grupo			
4	3	3	4	4	3	5	4	5	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2
3	3	2	4	5	2	3	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	1
4	4	2	5	5	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4
4	3	3	4	4	3	2	2	4	4	4	3	2	4	3	4	3	3	4	3
3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	2	2	2	3	4	2	3	4	3	3
4	4	3	4	5	4	4	4	5	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
3	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	3	2	4	2	4	4	4	3	3
3	4	2	5	4	3	2	3	4	4	3	2	3	4	5	5	5	4	5	1
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3
4	5	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	5	4	4	5	4	4	5
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	2	2	3	4	4	4	3
5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	5
4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
5	5	4	5	4	5	5	5	5	5	4	4	2	2	5	5	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	2	2	5	5	5	5	5	4	5	5
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4
3	3	2	5	4	5	3	3	3	3	3	3	3	4	5	5	5	5	5	5

Desarrollo del pensamiento crítico																			
Análisis				Inferencia				Interpretación				Explicación				Autorregulación			
4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	5	3	4	4	4	3	3	4	4	3
5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	5	2	3	1	1	4	1
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	4	4
3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	4	3
5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	3	4	5	4	4	5	5	3
4	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	3	5	4	4	4
4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	5	4	4	3	5	5	5	4	4
2	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	3	3	4	5	3	5	3	3	3	3	3	3	3	4	3	5	3	5	5

Desarrollo del pensamiento crítico																			
Análisis		Inferencia			Interpretación				Explicación				Autorregulación						
5	5	4	5	5	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	
3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3	4	3
3	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	5
4	3	4	3	4	4	4	3	3	2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4
4	5	5	5	4	4	4	3	5	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5
4	4	3	4	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3	3	4
3	4	5	3	3	4	4	3	4	5	5	4	3	5	3	5	3	5	4	4
5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	4	5
5	4	4	3	5	5	4	5	4	3	4	5	4	4	3	5	4	5	4	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
3	3	3	3	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	4	3	2	2
5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	5	5	4	5	5
3	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	3	2	2
4	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	3	4	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	5	4	4	5	5	4
4	3	3	3	5	3	4	3	4	4	3	2	3	4	4	3	2	4	4	4
2	4	4	5	5	2	4	4	4	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	3
4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	5	5	4	4	3	3	4	5	4	4
5	5	3	4	5	4	4	4	4	4	3	3	4	5	4	3	2	5	5	4
3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
3	4	4	4	2	2	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	2	3	3	3
4	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4
2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	3	4	3	5	3	4	5	4	3	4
5	5	3	3	5	2	5	2	3	3	2	2	5	5	5	5	5	3	5	3
5	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4	4	3	5
3	2	3	3	2	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	4
4	4	2	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4
5	5	5	5	4	5	5	3	4	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4
3	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4	4	4	3	4	4	4	2	4	4	3	3	4	2	4	3	4	4	3	3
5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5

Desarrollo del pensamiento crítico																		
Análisis			Inferencia			Interpretación			Explicación			Autorregulación						
4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3
5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4
5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
2	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5
5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5
4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	5	5	5	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	4	5

## **20 ESTRATEGIAS DE TRABAJO COLABORATIVO QUE FOMENTAN EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO**

### **1. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)**

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) constituye una estrategia que promueve el trabajo colaborativo mediante la realización de proyectos interdisciplinarios que responden a problemas reales. Esta metodología permite a los estudiantes construir conocimiento de forma activa, distribuyendo tareas, debatiendo ideas y tomando decisiones en conjunto. Al involucrar a todos los integrantes del grupo en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto, se refuerza el compromiso mutuo y se desarrolla una responsabilidad compartida en el logro de metas comunes. La interacción constante y la resolución colaborativa de conflictos fortalecen habilidades interpersonales, el pensamiento crítico y la autonomía.

### **2. Aprendizaje cooperativo**

El Aprendizaje Cooperativo se basa en la estructuración de pequeños grupos en los que los estudiantes trabajan de forma conjunta para alcanzar objetivos de aprendizaje comunes. A través de roles definidos y tareas interdependientes, se fomenta la responsabilidad individual y grupal, promoviendo la solidaridad y el apoyo mutuo. Esta estrategia, respaldada por autores como Johnson y Johnson, enfatiza la interacción cara a cara, la evaluación grupal y la reflexión conjunta, elementos que contribuyen a crear una comunidad de aprendizaje sólida y equitativa. Además, mejora la comprensión profunda de los contenidos y estimula el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la negociación.

### **3. Método del caso**

El Método del Caso consiste en el análisis grupal de situaciones reales o hipotéticas que requieren la toma de decisiones fundamentadas. Esta estrategia impulsa el trabajo colaborativo al motivar a los estudiantes a compartir conocimientos, contrastar puntos de vista y construir soluciones colectivas. La discusión de casos favorece la argumentación crítica, la deliberación ética y la aplicación práctica de teorías, fortaleciendo así la capacidad de los participantes para abordar

problemas complejos en contextos reales. Además, promueve el liderazgo compartido y el respeto por la diversidad de opiniones dentro del grupo.

#### **4. Rompecabezas (Jigsaw)**

La técnica del Rompecabezas o Jigsaw es una forma de aprendizaje cooperativo que asigna a cada integrante del grupo la responsabilidad de aprender y enseñar una parte del contenido. Esta dinámica asegura la participación activa de todos los miembros, quienes se convierten en expertos en su tema y lo transmiten a sus compañeros. La interdependencia positiva se refuerza, ya que el éxito del grupo depende de la contribución individual de cada uno. Esta estrategia potencia la comprensión profunda, mejora la autoestima académica y promueve una cultura de respeto y confianza mutua.

#### **5. Tertulias dialógicas**

Las Tertulias Dialógicas son espacios de diálogo igualitario donde los participantes comparten interpretaciones y reflexiones en torno a textos clásicos o científicos. Este enfoque fomenta el pensamiento crítico, la escucha activa y la argumentación razonada. El trabajo colaborativo se fortalece mediante el respeto a la palabra del otro, la construcción conjunta de significado y la validación de diversas perspectivas. Esta estrategia no solo democratiza el conocimiento, sino que también potencia la participación activa de todos los miembros, favoreciendo la cohesión grupal y el aprendizaje significativo.

#### **6. Mapas conceptuales colaborativos**

Elaborar mapas conceptuales de forma colaborativa implica que los estudiantes construyan gráficamente el conocimiento mediante la identificación y organización conjunta de conceptos clave. Esta estrategia favorece el consenso, la negociación de significados y la articulación de saberes previos con nuevos aprendizajes. Además, estimula habilidades de pensamiento lógico y metacognición, al permitir que los estudiantes visualicen las conexiones entre ideas. El proceso de

construcción compartida fortalece el sentido de pertenencia al grupo y promueve el desarrollo de una cultura de cooperación académica.

## **7. Estudio de casos en equipo**

El estudio de casos en equipo consiste en que los estudiantes analicen y resuelvan casos reales o simulados desde múltiples perspectivas. Al trabajar en equipo, se fomenta la discusión argumentada, el análisis crítico y la toma de decisiones consensuada. Esta estrategia permite integrar conocimientos teóricos con situaciones prácticas, favoreciendo la colaboración, el respeto por la diversidad de opiniones y el liderazgo compartido. Además, fortalece competencias profesionales como la resolución de conflictos, la comunicación efectiva y el trabajo interdisciplinario.

## **8. Grupos de discusión**

Los grupos de discusión permiten que los estudiantes intercambien ideas, experiencias y puntos de vista en torno a un tema específico. Esta estrategia promueve el desarrollo de habilidades comunicativas, el pensamiento crítico y la capacidad para sostener diálogos constructivos. Al trabajar en grupo, se refuerzan la escucha activa, la argumentación lógica y el respeto por la diversidad. El aprendizaje se enriquece al incorporar múltiples perspectivas, lo que potencia la comprensión profunda y el sentido de comunidad académica.

## **9. Role playing (juego de roles)**

El Role Playing o juego de roles es una estrategia que permite a los estudiantes representar situaciones reales desde distintos puntos de vista. Al asumir diversos roles, los participantes desarrollan empatía, pensamiento crítico y habilidades comunicativas. El trabajo colaborativo se potencia al requerir coordinación, creatividad y cooperación para desarrollar la escena o resolver un conflicto planteado. Esta estrategia favorece la comprensión de fenómenos complejos, el aprendizaje experiencial y la formación de valores como el respeto, la responsabilidad y la solidaridad.

## 10. **Técnica Phillips 66**

La Técnica Phillips 66 consiste en formar grupos de seis personas que discuten un tema durante seis minutos. Esta dinámica breve pero intensa promueve la participación equitativa, el pensamiento rápido y la toma de decisiones en grupo. El trabajo colaborativo se refuerza mediante la síntesis colectiva de ideas y la necesidad de llegar a conclusiones compartidas en un tiempo limitado. Esta estrategia es útil para activar conocimientos previos, generar consensos y fomentar la agilidad mental en contextos académicos.

## 11. **Método de indagación grupal**

El método de indagación grupal promueve la exploración sistemática de problemas o preguntas de investigación a través del trabajo conjunto. Los estudiantes formulan hipótesis, recolectan datos, analizan información y generan conclusiones en equipo, lo que fortalece el pensamiento crítico y la responsabilidad compartida. Esta estrategia estimula el aprendizaje autónomo, la colaboración y la argumentación científica, al tiempo que desarrolla competencias investigativas esenciales para la educación superior.

## 12. **Técnica de grupo nominal**

La técnica de grupo nominal es una estrategia estructurada de generación de ideas que busca obtener consenso en la toma de decisiones. Se basa en la participación equitativa de los miembros mediante rondas de aportes individuales, discusión grupal y votación. Esta metodología favorece el trabajo colaborativo al garantizar que todas las voces sean escuchadas y consideradas, evitando la dominación de la discusión por parte de algunos integrantes. Fomenta la toma de decisiones inclusiva, la reflexión colectiva y la eficacia en la resolución de problemas.

## 13. **Técnica del interrogante compartido**

La técnica del interrogante compartido consiste en que los estudiantes, en pequeños grupos, formulen preguntas significativas sobre un tema específico para luego responderlas de forma conjunta. Esta práctica fortalece el pensamiento

crítico, el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento. Al involucrarse activamente en el proceso de preguntar y responder, los estudiantes desarrollan un aprendizaje más profundo y significativo. Además, esta estrategia promueve la corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje y estimula la curiosidad intelectual.

#### 14. **Aprendizaje basado en problemas (ABP)**

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una estrategia centrada en la resolución colectiva de situaciones problemáticas complejas. Los estudiantes trabajan en grupos para identificar el problema, analizarlo, proponer hipótesis y buscar soluciones fundamentadas. Esta metodología promueve la autonomía, el pensamiento analítico y la colaboración, ya que el éxito del aprendizaje depende de la participación activa de todos los miembros. Además, el ABP favorece la integración de conocimientos teóricos y prácticos, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos reales en su vida profesional.

#### 15. **Trabajo por estaciones**

El trabajo por estaciones organiza a los estudiantes en equipos que rotan por distintos espacios o actividades, cada una con un objetivo específico. Esta estrategia fomenta la cooperación al asignar roles dentro de cada estación, promover la autorregulación del tiempo y reforzar aprendizajes diversos mediante la colaboración. El trabajo colaborativo se manifiesta en la coordinación entre pares, el intercambio de ideas y el apoyo mutuo para completar las tareas asignadas. Esta metodología también permite atender distintos estilos de aprendizaje y mantener una dinámica activa en el aula.

#### 16. **Co-docencia entre pares**

La co-docencia entre pares implica que dos o más estudiantes planifiquen, impartan y evalúen conjuntamente una clase o actividad. Esta estrategia fortalece el liderazgo compartido, la responsabilidad mutua y la reflexión pedagógica. A través del diseño conjunto y la retroalimentación recíproca, los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación, planificación y trabajo en equipo. Esta forma de

colaboración promueve una cultura de apoyo entre pares, valora la diversidad de enfoques y fomenta el aprendizaje horizontal.

#### 17. **Aprendizaje por tutoría entre pares**

La tutoría entre pares consiste en que un estudiante con mayor dominio de un tema apoya a otro en su proceso de aprendizaje. Esta relación horizontal promueve el trabajo colaborativo al basarse en la confianza, el respeto mutuo y la construcción conjunta del conocimiento. El tutor refuerza sus saberes al enseñarlos, mientras que el tutorado se beneficia de una guía personalizada. Esta estrategia mejora el rendimiento académico, fortalece vínculos sociales y genera un ambiente de cooperación y solidaridad.

#### 18. **Foros colaborativos virtuales**

Los foros colaborativos virtuales son espacios digitales donde los estudiantes intercambian ideas, resuelven dudas y construyen conocimiento de manera asincrónica. Esta estrategia permite la participación reflexiva y argumentada, promoviendo el trabajo colaborativo más allá del aula física. La interacción continua en entornos virtuales fomenta la responsabilidad, la empatía y el pensamiento crítico. Además, los foros fortalecen la autonomía del estudiante, la capacidad de síntesis y la competencia digital.

#### 19. **Diálogos socráticos en grupo**

Los diálogos socráticos en grupo promueven el pensamiento crítico mediante preguntas abiertas y la reflexión conjunta. Esta estrategia colaborativa fomenta la escucha activa, el respeto por la diversidad de opiniones y la argumentación lógica. Los estudiantes construyen significado de forma colectiva, explorando ideas en profundidad y cuestionando supuestos. Esta práctica mejora la comprensión conceptual, fortalece habilidades comunicativas y genera un ambiente de aprendizaje dialógico y participativo.

#### 20. **Técnica del panel**

La técnica del panel consiste en una presentación grupal donde varios estudiantes exponen distintos aspectos de un tema ante una audiencia, seguida de una ronda de preguntas y discusión. Esta estrategia estimula el trabajo colaborativo en la preparación del contenido, la distribución de roles y la coordinación para una presentación efectiva. Fomenta la responsabilidad compartida, el dominio del tema y la capacidad de síntesis. La interacción con el público refuerza el pensamiento crítico, la argumentación oral y el trabajo en equipo en contextos académicos formales.



científica digital



**VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS**

